ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

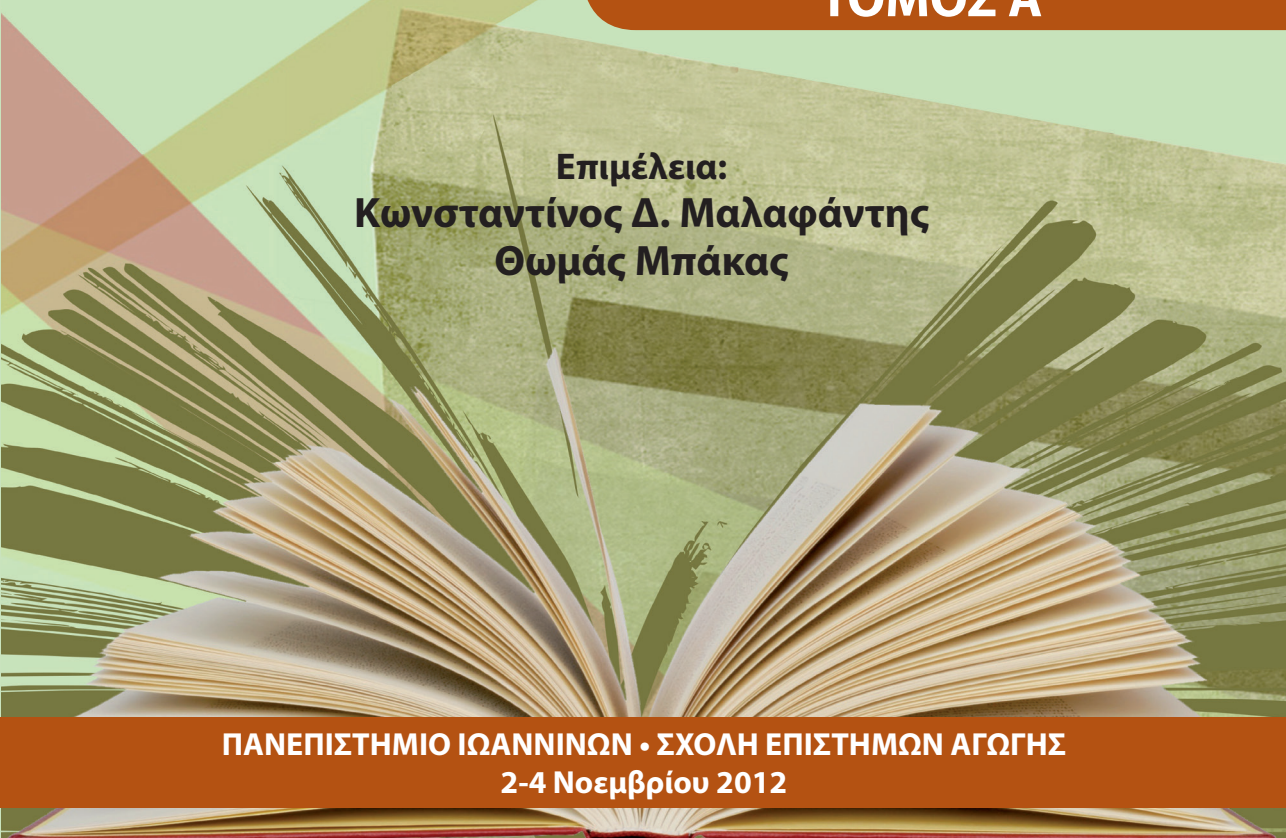
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

Πρακτικά Συνεδρίου
ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Θωμάς Μπάκας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
2-4 Νοεμβρίου 2012

Διάδραση

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

Πρακτικά Συνεδρίου

ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Θωμάς Μπάκας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
2-4 Νοεμβρίου 2012

Διάδραση

Copyright © 2018: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-618-5059-26-2
ISBN set: 978-618-5059-11-8

Κανένα τμήμα του βιβλίου 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 Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr
www.diadrassi.gr

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2012-2014)

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Αναπλ. Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης

Γεν. Γραμματέας: **Θωμάς Μπάκας**, Επίκ. Καθηγητής, Πανεπιστημίο Ιωαννίνων

Ειδ. Γραμματέας: **Γεώργιος Αλεξανδράτος**, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Ταμίας: **Γεώργιος Ε. Αραβανής,** Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μέλη: **Αναστασία Παμουκτσόγλου**, τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Ελένη Φιλιππίδου, M. Sc., Υποψ. Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ 8ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μπάκας Θωμάς, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ 8ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αντιπρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μέλη: **Καψάλης Γεώργιος,** Καθηγητής και Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Εμβαλωτής Αναστάσιος, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Κατσίκης Απόστολος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Νικολάου Γεώργιος, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πλακίτση Αικατερίνη, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πουρνάρη Μαρία, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θράκης
Σαΐτη Άννα, Αναπλ. Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Τριλιανός Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Φύκαρης Ιωάννης, Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: **Μπάκας Θωμάς,** Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

Συμπρόεδρος: **Νικολάου Γεώργιος,** Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μίου Ιωαννίνων

Γραμματέας: **Πορτελάνος Σταμάτης**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων

Ταμίας: **Αραβανής Γεώργιος,** Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Αναπλ. Ταμίας: **Κωστανάσιος Λάζαρος**, Mcs Επιστημών Αγωγής, Ταμίας της Διοικούσας Επιτροπής του τοπικού παραρτήματος Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας

Μέλη: **Λεοντοπούλου Σόφη,** Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων
Μορφίδη Ελένη, Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων
Φύκαρης Ιωάννης, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων

Τριάντου Ιφιγένεια, Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Ζάραγκας Χαρίλαος, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Θάνος Θεόδωρος, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
Γκόγκας Θεμιστοκλής, Επίκ. Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
Τσιάλος Στέφανος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου
Λίβερη-Καντερέ Αναστασία, Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., Προϊσταμένη Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων
Ευσταθίου Μηνάς, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
Γερογιάννης Κωνσταντίνος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ιντζέμπελης Ελπιδοφόρος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δημητριάδη Ελένη, Δρ Επιστημών Αγωγής, Δ/ντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
Νταλάκας Χαράλαμπος, Δρ Επιστημών Αγωγής, Δ/ντής 5ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
Κωνσταντίνου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αγγελόπουλος Δ. Πέτρος, Δρ, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ/νσης Π.Ε. Ιωαννίνων
Αλεξανδράτος Γεώργιος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδ. Γραμματέας του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας
Παμουκτσόγλου Αναστασία, τ. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέλος του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας
Φιλιππίδου Ελένη, M. Sc., Υποψ. Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια: **Αλεξίου Ελένη,** Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Ευαγγέλου Φίλιππος, Δάσκαλος, Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων
Γιαννέλος Αργύρης, Φιλόλογος, Υποψ. Δρ Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μόσχου Δήμητρα, Δασκάλα, Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
Σταύρου Αικατερίνη, Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κούτρας Στέφανος, Δάσκαλος, Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δαρδαμάνη Αικατερίνη, Δασκάλα
Δώνη Έλλη, Νηπιαγωγός, Υποψ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κάντας Θεμιστοκλής, Δάσκαλος
Καραβίδα Μαρία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κωσταρά Αθηνά, Δασκάλα, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστημών Αγωγής
Λιάτσου Λαμπρινή, Δασκάλα
Μαντέλη Ανέττα, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ματσούκα Χριστιάνα, Φιλόλογος
Πάνου Γεωργία, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πετούση Κωνσταντίνα, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πουλιάνου Σαβέλα, Υποψ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Χρηστίδη Αλίκη, Δασκάλα, Υποψ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ζιάκα Νεφέλη, Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Λάμπρου Βασιλική, Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Θωμάς Μπάκας,** Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γραμματέας: **Σταμάτης Πορτελάνος,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ταμίας: **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Δάσκαλος, Mcs Επιστημών Αγωγής

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Website: http://www.pee.gr
Τηλέφωνα: 26510-05769
E-mail: 8syn@cc.uoi.gr

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΧΟΡΗΓΟΙ

Εκδόσεις GUTENBERG

Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

- **Εκπαιδευτική Έρευνα**
- **Προσχολική Παιδαγωγική**
- **Σχολική Παιδαγωγική**
- **Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση,**
- **Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση**
- **Εκπαιδευτική Πολιτική - Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης**
- **Διδακτική Μεθοδολογία: Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια, Διδακτικά αντικείμενα, Αξιολόγηση**
- **Παιδαγωγική Ψυχολογία: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση**
- **Ειδική Αγωγή - Δυσκολίες Μάθησης**
- **Φιλοσοφία της Παιδείας**
- **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης**
- **Διά βίου Μάθηση - Εκπαίδευση Ενηλίκων**
- **Διαπολιτισμική Αγωγή**
- **Συγκριτική Παιδαγωγική**
- **Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης**

ΤΟΜΟΣ Α'

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΔΡΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 25

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 29

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σχολείο με εκπαιδευτικές ματαιώσεις και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς 35

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης, Ομότ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών,
Καρατζιά – Σταυλιώτη Ελένη, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπ. Πατρών,
Νικήτα Βενετία, Βιολόγος, Υποψ. Δρ. στο ΑΠΘ
Βιοπαιδαγωγική μάθηση στο πλαίσιο της εξελικτικο-αναπτυξιακής
φύσης του εγκεφάλου και της νόησης - Αξιολόγηση
της βιοπαιδαγωγικής θεωρία 55

Αθανάσιος Τριλιανός, Ομότ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Θέμα: Εκπαιδευτική Έρευνα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση 81

Ιωάννης Πυργιωτάκης, τ. Αντιπρύτανης & Ομότ. Καθηγητής Πανεπ. Κρήτης
Ποσοτική και ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση:
Από τη συναίνεση στη συναίρεση; 92

Γεώργιος Γρόλιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Μια προσέγγιση του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών
της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου 101

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΙΙΙ:
Φιλαναγνωσία, πρόσληψη, νέα Προγράμματα Σπουδών: δεδομένα και ερμηνείες

Νίκος Μουράτογλου, Ευγενία Τσιουπλή
Αναγνωστικές συμπεριφορές φοιτητών & φοιτητριών 113

Ελένη Μαλιγκάνη
Οι Σχολικές βιβλοθήκες του ΕΠΕΑΚ και η συμβολή τους στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας: μελέτη περίπτωσης 125

Μαίρη Κυαμέτη
Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι: η παιδαγωγική του αξιοποίηση 135

Κωνσταντία Λιούζα
Ο λόγος των μαθητών/τριών με αφορμή τη διδασκαλία μεταναστευτικών κειμένων 145

Ελεάννα Όρλιακλη
Χάρι Πότερ: η πρόσληψη και η Μαγεία του είδους 155

Δήμητρα Ντόβα
Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία 168

Χρυσή-Αικατερίνη Ευθυμιάδου
«Σε σένανε μιλάω νεοέλληνα»: οι νέοι τραγουδούν την εθνική ταυτότητα 176

Σοφία Ελευθεριάδου
Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Νέο Λύκειο: 2 σενάρια για την Α΄ τάξη 187

Παναγιώτης Ιωαννίδης
Ανακαλύπτοντας τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου 197

Σωτηρία Καλασαρίδου
Η ποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: τομές και προοπτικές 209

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Η διδασκαλία της ιστορίας της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη
Η Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου 221

Σπύρος Τουλιάτος
Η διδασκαλία της ιστορίας της φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 232

Ελένη Γ. Λεοντσίνη
Διδάσκοντας ιστορία της φιλοσοφίας 239

Ιωάννης Σπυράλατος
Ερμηνευτική προσέγγιση της φιλοσοφίας των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων 251

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Διαπολιτισμική εκπαίδευση: παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις

Κατερίνα Δημητριάδου, Ευανθία Συνώδη, Μαρίνα Τζακώστα, Ανθή Ρεβυθιάδου
Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο 263

Σοφία Μαντζανίδου
Η συμβολή του σχολείου και της οικογένειας στην οικοδόμηση της γλωσσικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών: μελέτη περίπτωσης 275

Ουρανία Μήλιου
Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση 285

Γεωργία Μπουρουτζή
Διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις: απόψεις εκπαιδευτικών 296

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Δημήτρης Ζάχος
Η κριτική αυτό-βιογραφική εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα 309

Μαρία Καδιανάκη
Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης 319

Αγνή Παπανίκου, Καλλιόπη Εμμανουηλίδου
Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Έρευνας 329

Αθηνά Α. Σιπητάνου, Αλεξάνδρα Σ. Φουκίδου
Οι προτιμήσεις θεμάτων στην εκπαιδευτική έρευνα 341

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ελένη Γκαντιά, Κώστας Ντίνας
Η γλωσσική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα 1989, 1999/2003 και 2011 του νηπιαγωγείου 357

Αικατερίνη Δαρδαμάνη
Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο 367

Λιάγκου Όλγα
«Μια κουταλιά για τη μαμά…, μια για τον μπαμπά…, μπράβο, καλό παιδί!»: Τι δυνατότητες αυτονομίας δίνονται από ανάλογες με αυτή συμπεριφορές ενηλίκων; 376

Αργυρώ Μάρκου
Πρακτικές/Μέθοδοι της Εικαστικής Διδασκαλίας και Πηγές Ιδεών της Δημιουργικότητας, στην Προσχολική Αγωγή 385

Άννα – Καλλιόπη Μαυρογιώργου
Το πλαίσιο οργάνωσης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και «υποχρεωτικός αυθορμητισμός» 395

Χρυσούλα Μελισσά-Χαλικιοπούλου, Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου, Μαρία Χαριστού
Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών προσχολικής ηλικίας: παρατηρήσεις γονέων και παιδαγωγών 405

Αγγελική Τζόλου
Η εφαρμογή μεθόδων της «Αφύπνισης των γλωσσών και των πολιτισμών» στο νηπιαγωγείο: Συμπεράσματα και προτάσεις. 416

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Πέτρος Δ. Αγγελόπουλος
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ), στους δείκτες παχυσαρκίας και αρτηριακής πίεσης (ΑΠ) σε μαθητές σχολικής ηλικίας του νομού Ιωαννίνων. The Children Study 429

Σπυρίδων Δημητριάδης, Δημήτριος Παπαδόπουλος
Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης 449

Ελένη Ζερβουδάκη, Ανδρέας Μπρούζος
Γονεϊκή Εμπλοκή στη Μαθησιακή Διαδικασία και οι Επιδράσεις της στις Επιδόσεις των Παιδιών Δημοτικού Σχολείου 461

Σόφη Λεοντοπούλου
Η επίδραση της οικονομικής ένδειας στην ανθεκτικότητα των παιδιών 473

Σταματία Μπότσαρη, Ανδρέας Μπρούζος
Διερεύνηση της σχολικής ζωής μαθητών λυκείου 493

Ελένη Πιστιόλη, Ανδρέας Μπρούζος
Η επίδοση των μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Συγκριτική προσέγγιση 504

Θεόδωρος Χαμπίδης
Το γνωστικό προφίλ των μαθητών και των μαθητριών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 516

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Αικατερίνη Δ. Γλέζου
Η Επικαιρότητα των Αριστοτελικών απόψεων για την Παιδεία 529

Βασίλειος Δημόπουλος
Η τρισχιδής συγκρότηση του ανθρώπου ως homo-educandus: παιδεία, αγωγή, εκπαίδευση 536

Παναγιώτης Ηλιόπουλος
Το ανθρωπιστικό αγαθό στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη και οι αντινομίες του σημερινού σχολείου 544

Βασιλική Α. Καραβάκου
Η φαινομενολογική αντίληψη της εμπειρίας: Συνέπειες για την εκπαιδευτική θεωρία, πράξη και έρευνα 555

Κωνσταντίνος Κατσουράκης, Αντιγόνη-Ευανθία Λέκκα
Παιδαγωγική προσέγγιση του θανάτου 568

Κωνσταντίνος Ράντης
Η Φιλοσοφία της Φύσεως, η Αισθητική της Φύσεως και οι Περιβαλλοντικές Επιστήμες 578

Ερμόλαος Ψαριανός
Η υπέρβαση της λοκιανής εμπειρικής
γνωσιολογίας στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του John Dewey 589

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Σπύρος Αραβανής
Το «Αναπτυξιακό Μοντέλο για τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία»
(Κλίμακα Bennett) και η σημασία του στα σύγχρονα εκπαιδευτικά
πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα 603

Ευγενία Δανιηλίδου, Ιωάννα Βορβή
Πολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Γνώσεις
και απόψεις φιλολόγων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 614

Μαρία-Αργυρώ Ζιάκα, Δέσποινα Σαμαλτάνη
Σχεδιάζοντας και πραγματοποιώντας διαπολιτισμικές
εκπαιδευτικές δράσεις. «Η γάτα χαλιμά» 625

Αναστασία Ιγνατιάδου,
Ιωάννα Κωτούλα, Αικατερίνη Φαρμάκη
Περιθωριοποιημένες Σχολικές Μονάδες με Καλές Σχολικές Επιδόσεις
αλλά Υψηλή Σχολική Διαρροή των αλλοδαπών μαθητών… Υπάρχει λύση; 637

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Οι δυνατότητες σύνδεσης της βιώσιμης ανάπτυξης
με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό επίπεδο 649

Μαίρη Χ. Κουδούνα
Πολιτικές πρακτικές για την Ομογένεια
στην εποχή της Κρίσης και της Αβεβαιότητας. Ο Νόμος 4027/2011,
για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό 657

Ελευθέριος Λαρίσης, Φωτεινή Βλαχάκη
Βιώνοντας τη διδασκαλία της Ελληνικής
Γλώσσας ως ξένης σε σχολεία της Αμερικής 667

Ευγενία Λιοσάτου
Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία του Βένετο
της Ιταλίας: μεθοδολογική προσέγγιση 676

Ευτυχία Νικολακοπούλου
Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών 686

Δημήτρης Σακατζής, Αναστασία Λυγούρα,
Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη
Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μια κριτική αποτίμηση των εννοιών του εθνοκεντρισμού και της αφομοίωσης με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία 694

Λήδα Στεργίου
Τα media ως ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολυγραμματισμών. 705

Παρασκευή Τσιάρα
Διαπολιτισμική Αγωγή και χορός: Η κινητική επικοινωνιακή συνάντηση – Διδακτική προσέγγιση με προτεινόμενες δραστηριότητες 717

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δέσποινα Ανδρούτσου, Anthony Montgomery
Το Σχολείο ως Οργανισμός – Μάθηση και Αξίες:
Μία Ερευνητική Προσέγγιση για όλα Εκείνα που οι Εκπαιδευτικοί Πιστεύουν ότι Έμαθαν στο Σχολείο 725

Απόστολος Δαρόπουλος, Κώστας Λάμνιας
Μέλη παλαιάς μεσαίας τάξης και η εκπαίδευση..... 736

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Θεόδωρος Θάνος
Κοινωνική προέλευση, εκπαίδευση και αγορά εργασίας:
Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο μετασχηματισμό και τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων 747

Μιχάλης Κελπανίδης, Δημήτρης Σταμοβλάσης
Καταλήψεις σχολείων: Μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή ή κατάλυση του θεσμού; Μια εμπειρική έρευνα 758

Χρυσή Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη,
Στέλλα Καπουδιώτη, Παναγιώτα Μοναστήρα
Κοινωνική προέλευση και γλωσσική εξέλιξη των μαθημάτων 769

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ

Αγγελική Αλούπη, Ρόμπερτ Μέλλον
Ο ρόλος της ευαισθησίας στην τιμωρία και της ευαισθησίας στην αμοιβή στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, καθώς και στη χρήση της τιμωρίας σε πολιτισμικά διαφοροποιημένους ή μη μαθητικούς πληθυσμούς 781

Αικατερίνη Αραμπατζή
Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης
των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης 791

Λάζαρου Κωστανάσιου
Η Υποδοχή των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο
και η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Η περίπτωση των νεοδιόριστων
εκπαιδευτικών του 7ου γραφείου Αιτωλοακαρνανίας..... 801

Λιβέρη Καντερέ Αναστασία, Βασιλική Πααδοπούλου
Ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. σε σχέση με τους
εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του: οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών 811

Θωμάς Μπάκας
Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση
των εκπαιδευτικών από το Σχολικό Σύμβουλο. 833

**Γιάννης Μπουνόβας, Μαρίνα Χαρισοπούλου,
Ευστράτιος Βαχάρογλου**
Οι προσδοκίες των δασκάλων από τη φοίτηση τους στα Διδασκαλεία.
Η περίπτωση των πρωτοετών σπουδαστών του Διδασκαλείου
Αλεξανδρούπολης της ακαδημαϊκής περιόδου 2010-12 847

Ηλίας Ράπτης
Τα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων:
Μια προσωπική, εμπειρικά τεκμηριωμένη, κραυγή οργής και αγανάκτησης 858

Σταυρόπουλος Γεώργιος, Κοσμίδης Ιορδάνης
Διερεύνηση του κοινωνικού και παιδαγωγικού ρόλου του ολοήμερου δημοτικού
σχολείου με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η περίπτωση του Νέου
Μαρμαρά Έρευνα με τις Απόψεις Μαθητών, Γονέων και Εκπαιδευτικών 879

Μιχαήλ Τζήκας, Καλλιόπη Βρυνιώτη
Συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης:
Συγκριτική προσέγγιση των απόψεων των σχολικών συμβούλων
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 895

Ιωσήφ Φραγκούλης, Διονύσιος Αλεξόπουλος
Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωτών ΠΕΚ στην Εκπαίδευση
Ενηλίκων. Η περίπτωση των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας 907

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Βασιλική Αμπλιανίτη, Ελένη Κόγια, Ιωάννης Λαζάρου
Μαθητικό λάθος, διαχείριση και αξιοποίησή του 923

Ελένη Βαρδάλου, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη
Η αξιολόγηση στην τάξη και η τεχνική της επίλυσης προβλήματος:
ο ρόλος της διαθεματικής προσέγγισης στην Οικιακή Οικονομία 935

Αθηνά Βαρσαμίδου
Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού (teacher portfolio):
Στάδια και προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και την υιοθέτησή του
ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης..... 945

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας
Η Σχέση του Τόπου Διαμονής Μαθητών που βρίσκονται
στο Τέλος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης με την Κατανόηση
καθημερινών Γραπτών Κειμένων 955

Αιμιλία Καλογιάννη
Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις σχολικές επισκέψεις σε μουσεία 966

Καραβίδα Μαρία
Διαδικασίες προώθησης των κοινωνικών αξιών κατά τη διδακτική πράξη 978

Ιωάννης Κωνσταντίνου
Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι
στην αξιολόγησή τους μέσα από τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα 992

Τάσος Λιάμπας
Αξιολόγηση μαθητή: για την αλλοτρίωση ή για τη μάθηση; 1005

Μαρίνα Λουάρη, Μαρίτα Παπαρούση
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας 1015

Αγγελική Μαρτίνου
Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των
εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των λαθών των μαθητών
κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. 1027

Κωνσταντίνα Πετούση
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: εσωτερική – εξωτερική ή συνύπαρξη
των δύο για ποιοτικότερη εκπαίδευση 1049

Ευαγγελία Σταμέλου
«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αρχαιολογικοί Χώροι:
το παράδειγμα του αρχαιολογικού χώρου Σέσκλου.» 1061

Μελπομένη Σταμπουλή
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων 1074

Πηνελόπη Φραντζή, Αθανασία Μπανιά, Αθανάσιος Αμπλάς
Αυτό-Αξιολόγηση σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:
η εφαρμογή της οδηγεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;
(Μελέτη περίπτωσης) 1086

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ελένη Γιαννακοπούλου, Κωνσταντίνος Θάνος
Ανιχνεύοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα
εκπαίδευσης ενηλίκων: Νέα δεδομένα και παλιά προβλήματα 1101

Λαμπρίνα Γιώτη
Οι «θεωρίες δράσης» και οι «θεωρίες σε χρήση» των Σχολικών Συμβούλων
σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές
διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών 1112

Ευαγγελία Λουτριανάκη
Προτάσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης
της προφορικής έκφρασης και της δημιουργικής σκέψης 1122

Γρηγόρης Μιχάλης, Ελένη Χασιώτη
Η δια Βίου μάθηση και εκπαίδευση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα 1134

Γενοβέφα Β. Παπαδήμα
Θεωρία και Διδακτική Πρακτική
στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μελέτη περίπτωσης 1145

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αδάμος Αναστασίου, Ευθύμιος Βαλκάνος
Η Σημασία της Επάρκειας – Ικανοτήτων
Απόδοσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Σχολικών Ηγετών και την
Αποτελεσματική Άσκηση του Διευθυντικού τους Ρόλου 1157

Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου, Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου
Το "PISA-shock" σε Ελλάδα και Γερμανία 1173

Σύρμω Κ. Βαϊραμίδου, Ιωάννης Π. Δημόπουλος
Η παιδεία στη μετανεωτερικότητα και η προοπτική της στην εκπαίδευτική
πραγματικότητα 1184

Μάνος Βαρακλής
Σχολική αποτελεσματικότητα και η σύνδεσή της με τη σχολική ηγεσία 1195

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης, Αμαλία Α. Υφαντή
Πολιτικές για την επιλογή και το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα..... 1207

Παντελής Γαλίτης
Εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προοπτικές, διέξοδοι, εμπόδια για τους απόφοιτους των εσπερινών σχολείων στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα 1222

Δαμιανίδου Ελένη
Η Ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο: πού είμαστε και πού οδεύουμε 1237

Κυριακή Διάμεση, Ανδριάννα Μανδάλη
Από τα ΤΕΛ στα ΤΕΕ και από τα ΤΕΕ στα ΕΠΑΛ:
η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση μέσα από τις μεταρρυθμίσεις του 1998 και του 2006 και οι θέσεις της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ 1247

Παναγιώτα Καλάκου
Πολιτιστικό άνοιγμα στη σκέψη και τη στάση των μαθητών με τη συμμετοχή τους στο συνεργατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Μια Βαλίτσα Ευρωπαϊκές Εμπειρίες» 1257

Μαρία Κουκώλη
Ηγεσία και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση 1267

Γιώργος Κωνσταντινίδης
Ενιαία εκπαίδευση για μια ενιαία Κύπρο: σε ποιο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικής εκπαίδευσης είναι φιλικό για τα παιδιά εθνικών/θρησκευτικών μειονοτήτων 1278

Αργυρώ Μουμτζίδου
Το Εξελικτικό μοντέλο σχολικής επιμόρφωσης στην καινοτομία της Αφύπνισης στις γλώσσες: προς ένα δυναμικό σχήμα..... 1288

Μαριάννα Μπαρτζάκλη, Γιώργος Καμπουρίδης
Αναστοχασμός ενός νέου διευθυντή:
μία περίπτωση μελέτης. 1303

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας
Αντιλήψεις Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με το ρόλο τους - Μελέτη περίπτωσης 1313

Παναγιώτης Παπαγεωργάκης
Η συνεργασία του Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου 1327

Παπαδανιήλ Μαρία, Πάνου Ελευθερία
Ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας 1341

Κωνσταντίνος Παπαζαφειρόπουλος, Γεώργιος Ιορδανίδης
Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης. 1353

Ελευθερία Αργυροπούλου, Παρασκευή Ραπάνου
Η επιτακτική ανάγκη ενεργοποίησης του ρόλου της Προϊστάμενης του Νηπιαγωγείου 1367

Άννα Σαΐτη, Γιώργος Ιορδανίδης, Θωμάς Μπάκας
Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους. 1375

Ευστάθιος Στιβακτάκης , Ευαγγελία Κρεβετζάκη
Ο Διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του 1403

Χρύσα Τερεζάκη
Δημοκρατική-Συμμετοχική & Κριτική Λήψη Απόφασης στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό - "Project 100".
Μια εναλλακτική πρόταση στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας και στην Ενδοσχολική Επιμόρφωση του Συλλόγου Διδασκόντων..... 1426

Χρήστος Δ. Τουρτούρας
Ενιαίο Σχολείο Εργασίας και ο θεσμός του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Μια ανολοκλήρωτη παιδαγωγική παρέμβαση 1438

Ευάγγελος Τσιανάκας
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της Φινλανδίας 1468

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου, Αμαλία Α. Υφαντή
Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη 1481

Καλωσόρισμα των συνέδρων από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

Εκλεκτοί μας προσκεκλημένοι,
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,
Αγαπητές φοιτήτριες, αγαπητοί φοιτητές,

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με μεγάλη χαρά καλωσορίζω όλους εσάς που ήρθατε στα Γιάννενα από τις διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και από το εξωτερικό για να λάβετε μέρος στις εργασίες του τριήμερου Συνεδρίου που διοργανώνουμε.

Το θέμα του Συνεδρίου μας είναι η «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Είναι ένα θέμα το οποίο αποτελεί μια πλευρά του σημαντικού ζητήματος της Εκπαίδευσης και για την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος παραμένει μια θεματική ενότητα η οποία επαναλαμβάνεται και στα οκτώ Πανελλήνια Συνέδρια που έχει οργανώσει μέχρι σήμερα.

Στην Ελλάδα η Παιδαγωγική ως επιστήμη άρχισε να αναπτύσσεται ταχύτερα μετά την έναρξη της λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια της χώρας το 1985 και από τότε μέχρι σήμερα έχει διαγράψει μια σημαντική πορεία. Κατά το παρελθόν η Παιδαγωγική επιστήμη ήταν εισαγόμενη από Έλληνες παιδαγωγούς, οι οποίοι είχαν σπουδάσει παιδαγωγικά σε διάφορες χώρες του εξωτερικού.

Σήμερα εκτός από το χώρο των Πανεπιστημίων, όπου καλλιεργείται η Παιδαγωγική επιστήμη, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ως επιστημονικό, μη κερδοσκοπικό σωματείο, το οποίο συγκροτείται από τους νεότερους Έλληνες παιδαγωγούς, επιδιώκει συστηματικά να συμβάλλει στην πρόοδο της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης με τα διάφορα Πανελλήνια και διεθνή θεματικά Συνέδρια, τα οποία διοργανώνει σε πολλές πόλεις της πατρίδας μας, με την έκδοση του εξαμηνιαίου επιστημονικού περιοδικού της, με τις δημόσιες παρεμβάσεις της και με πολλούς ακόμα τρόπους.

Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώνεται εδώ στα Γιάννενα, με τη συνεργασία της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Εργαστηρίου Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου είναι πολλές και σημαντικές, όπως πολλές και σημαντικές είναι και οι εισηγήσεις που θα πραγματοποιηθούν κατά το τριήμερο αυτό. Με την επιλογή μας να πραγματοποιηθούν πολλές εισηγήσεις θα δοθεί η δυνατότητα στους νέους, ιδιαίτερα, ερευνητές και επιστήμονες να έχουν ένα βήμα διαλόγου και να κάνουν την ανακοίνωσή τους, πάντα μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής και επιστημονικής δεοντολογίας.

Κατά την ανάπτυξη των διαφόρων θεματικών περιοχών είμαι βέβαιος ότι θα δοθούν ενδιαφέρουσες απαντήσεις με το γόνιμο διάλογο που θα γίνει κατά την παρουσίαση των ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων από διακεκριμένες προσωπικότητες στο χώρο των επιστημών της αγωγής, τόσο από την Ελλάδα, όσο και από τους Έλληνες του εξωτερικού και ιδιαίτερα της Κύπρου.

Με αυτές τις σκέψεις θέλω να ευχαριστήσω δημόσια το Διοικητικό Συμβούλιο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στο πρόσωπο του Προέδρου της, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κωνσταντίνου Μαλαφάντη, για την επιλογή του να πραγματοποιήσει ένα ακόμη Συνέδριο στην πόλη των Ιωαννίνων και να φτάσει έτσι στην πραγματοποίηση τριών Συνεδρίων στα Γιάννενα κατά την τελευταία δεκαετία.

Επίσης ιδιαίτερα ευχαριστώ όλα τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής για τις προσπάθειες τις οποίες κατέβαλαν ώστε να γίνει πράξη η ιδέα αυτού του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ δημόσια το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ειδικότερα τις σημερινές πρυτανικές αρχές, τον κ. Πρύτανη και τους κ. Αντιπρυτάνεις που αγκάλιασαν το Συνέδριό μας και μας παραχώρησαν το συνεδριακό κέντρο, στο οποίο συγκεντρωθήκαμε σήμερα. Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνω και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών για τη δυνατότητα που έδωσαν στο Συνέδριό μας και αυτή τη φορά να πραγματοποιηθεί στους χώρους του Πανεπιστημίου, εξασφαλίζοντας έτσι την άνετη υλοποίησή του.

Ευχαριστώ τον Συμπρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου μας τον κ. Γεώργιο Νικολάου για τις σημαντικές πρωτοβουλίες που ανέλαβε και τις εντατικές προσπάθειες που κατέβαλε, ώστε να φτάσει το Συνέδριο μέχρι τη σημερινή φάση.

Ευχαριστώ τον Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, καθώς και όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη μελέτη, ταξινόμηση, επεξεργασία και έγκριση των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο Συνέδριο.

Ευχαριστώ όλα τα μέλη της Γραμματειακής υποστήριξης, τους εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους, γιατί χωρίς τη δική τους συμβολή το Συνέδριο αυτό δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Στους χορηγούς του Συνεδρίου μας τις Εκδόσεις Gutenberg και τις Εκδόσεις Διάδραση απευθύνω, εκ μέρους των διοργανωτών του Συνεδρίου, ένα μεγάλο ευχαριστώ για ό,τι συνεισέφεραν στην υλοποίηση του. Ευχαριστώ επίσης τα Μ.Μ.Ε. που πρόβαλαν τη διοργάνωση του Συνεδρίου μας και ενημέρωσαν το κοινό για να το παρακολουθήσει.

Εντελώς ξεχωριστά ευχαριστώ τους εκλεκτούς προσκεκλημένους ομιλητές του Συνεδρίου μας οι οποίοι θα προσφέρουν επιστημονική γνώση και το απαραίτητο κύρος στο διεξαγόμενο Συνέδριο.

Τέλος έρχομαι να ευχαριστήσω όλους εσάς, τους εκλεκτούς συνέδρους που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και ήρθατε στο Συνέδριό μας στα Γιάννενα από όλα τα μέρη της Ελλάδας και με την παρουσία σας εδώ και τη συμμετοχή σας στη συζήτηση θα κάνετε τους στόχους μας πραγματικότητα.

Κλείνοντας σας καλωσορίζω όλους στο Συνέδριό μας ευχόμενος κάθε επιτυχία στις εργασίες του και ευχάριστη και άνετη διαμονή στα Γιάννενα.

Γιάννενα, 2 Νοεμβρίου 2012

Θωμάς Μπάκας
Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Σεβασμιώτατε,
Κύριε Πρύτανη,
Κυρία Κοσμήτωρ,
Κύριοι Πρόεδροι των Παιδαγωγικών Τμημάτων,
Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσως 1981), το επιστημονικό και αναγνωρισμένο σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριό της. Πάγια τακτική της Εταιρείας μας, με την πραγματοποίηση ανά διετία του Πανελλήνιου Συνεδρίου της (εναλλάξ με το διεθνές), με το σταθερό θέμα προβολής της «Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας», είναι να παραχωρηθεί το επιστημονικό βήμα σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι καταρτίζονται συστηματικά μέσα από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων, για να παρουσιάσουν τις ερευνητικές προσπάθειές τους και να τις εκθέσουν στην εποικοδομητική κριτική των συναδέλφων τους, όλων των βαθμίδων, να φωτίσουν και να φωτισθούν, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης.

Ιδιαίτερα κατά την μεταπολεμική περίοδο, μια μεγάλη μερίδα κοινωνικών επιστημόνων, θεώρησαν ότι με την εμπειρική έρευνα θα έδιναν απαντήσεις σε πολλά κοινωνικά προβλήματα και θα μελετούσαν πιο αποτελεσματικά τα κοινωνικά φαινόμενα. Αυτό, ως αίτιο και αποτέλεσμα συνέτεινε στη βελτίωση των στατιστικών τεχνικών και των μεθόδων έρευνας και στην αποδοχή της εμπειρικής έρευνας ως τρόπου μελέτης όλων των τομέων των κοινωνικών επιστημών. Με τον καιρό τα απλά στατιστικά μέτρα παραχώρησαν τη θέση τους σε πιο σύνθετες τεχνικές, όπως πολυμεταβλητές μέθοδοι, στοχαστικά μοντέλα κ.ά. με τη συλλογιστική ότι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα κοινωνικά φαινόμενα μπορεί να αντιμετωπισθεί περισσότερο αποτελεσματικά με στατιστικά μέτρα που έχουν μια πιο σύνθετη προβληματική στη θεωρητική τους σύλληψη και δόμηση.

Η εκπαιδευτική έρευνα ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό του καθηγ. Π. Ξωχέλλη (2007), αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και διαστάσεις της εκπαίδευσης, από τις προϋποθέσεις της έως και τα αποτελέσματά της. Κύριο στόχο της αποτέλεσαν και αποτελούν αφενός θέματα που συνδέονται με δομικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης (όπως είναι π.χ. θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης) και αφετέρου συντελεστές και επιμέρους πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι ο εκπαιδευτικός και το έργο του, η σχέση του με το μαθητή, σε κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η μεθόδευση της διδασκαλίας, καθώς και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Στη χώρα μας, συνήθως, λείπει η τεκμηρίωση για βασικά κοινωνικά και οικονομικά θέματα, με οδυνηρές, συχνά, συνέπειες. Ωστόσο κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών. Φορέας τους υπήρξε ασφαλώς το Πανεπιστήμιο, οι Εκπαιδευτικές Σχολές, που οπωσδήποτε ενισχύθηκαν με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία μετέβαλαν το τοπίο στο χώρο των Α.Ε.Ι. και κυρίως η θεσμοθέτηση μεταπτυχιακών σπουδών α΄ και β΄ (διδακτορικού) κύκλου. Οι εκπαιδευτικές αυτές έρευνες αναφέρονται σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι π.χ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η μεθόδευση της διδασκαλίας και το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, τα προγράμματα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, η εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση των σχολικών μονάδων κ.λπ. Πρόκειται τόσο για συνθετικές-βιβλιογραφικές (π.χ. ιστορικό-ερμηνευτικές και συγκριτικές) μελέτες, όσο και για εμπειρικές έρευνες με ιδιαίτερη έμφαση στην επισκόπηση ή διερεύνηση πεδίου. Ωστόσο ένα μέρος μόνο των εμπειρικών ερευνών πληρούν τις διεθνείς προδιαγραφές για αξιοπιστία και εγκυρότητα. Εδώ αναδύεται μία ακόμα πρόκληση για τις Παιδαγωγικές Σχολές, όπου λειτουργούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και γενικότερα για τις Εκπαιδευτικές Σχολές: διδάσκεται επαρκώς η «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» στα Τμήματά μας; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, πως; Και ποιοι είναι οι ειδικοί που την διδάσκουν;

Αναδύεται τώρα το ερώτημα αν αξιοποιούνται τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Η απάντηση δυστυχώς είναι, γενικά, αρνητική. Το υδροκέφαλο «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» είναι θεσμικά εξαρτημένο από το

Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο όχι μόνο δεν υποδεικνύει τη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως έχει ορισθεί η αποστολή του, αλλά αποδέχεται και επικυρώνει με επιστημονικοφάνεια τις πολιτικές του επιλογές, ενώ το «Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας», στελεχωμένο με πρόσωπα που ούτε καν ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο, τα τελευταία χρόνια καταδικάστηκε σε επιστημονική συρρίκνωση και τελικά στην καταβρόχθισή του από το υποτελές «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο».

Ανάλογα συμπεριφέρεται η Πολιτεία και σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής έρευνας, έστω και στα πλαίσια της πενιχρής χρηματοδότησης, που διατίθεται ως ποσοστό του Α.Ε.Π. στην έρευνα γενικά.

Αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει πολύ διαφορετικά την εκπαιδευτική έρευνα και γενικότερα την έρευνα στην περιοχή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Αντίθετα είναι γνωστή η προτίμηση για ό,τι έχει σχέση με τις λεγόμενες έρευνες αιχμής, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνεται βέβαια η εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και η γενικότερα τεχνοκρατική και οικονομική αντίληψη της εκπαίδευσης στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι βασική και θεμελιώδης για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και ασφαλώς για το μέλλον ενός τόπου. Μάλιστα, επειδή το τελικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι το παιδί, ως άτομο και μέλος της κοινωνίας, καθώς επίσης ο αυτοπροσδιορισμός του, αλλά και η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, ο κοινωνικός και ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής έρευνας εκφράζει και υπαγορεύει και τη μεγάλη ευθύνη του επιστήμονα-ερευνητή απέναντι στο παιδί και την κοινωνία.

Στην προσπάθεια να απαντηθούν όλα αυτά τα επείγοντα πρακτικά και θεωρητικά ζητήματα, αλλά και ειδικότερα ερευνητικά θέματα, ευελπιστούμε και φιλοδοξούμε ότι το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος θα συνεισφέρει τα μέγιστα, καθώς προσφέρεται το βήμα σε πανεπιστημιακούς διδασκάλους, ερευνητές και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να παρουσιάσουν ερευνητικά δεδομένα και εμπειρίες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, που μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τον καθένα χωριστά, ανεξάρτητα από την ιδιότητά του (πανεπιστημιακός, εκπαιδευτικός, φορέας ή γονέας). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν η Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα να αποτελέσει, μεσοπρόθεσμα, την αφετηρία για την επιστημονική και αποτελεσματική επίλυση πολλών προβλημάτων της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, τα οποία, όσο περνάει ο καιρός και διαρκεί η οικονομική κρίση, θα οξύνονται.

Ως Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου, σας καλωσορίζω στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στους επισκέπτες από άλλα μέρη εύχομαι καλή διαμονή και σε όλους τους συνέδρους πολλές επιτυχίες. Ελπίζω ότι μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου μας θα αποχωρήσουμε όχι με τυπικές απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά με περαιτέρω απορίες, αμφιβολίες και νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Γνωρίζουμε βέβαια όλοι μας ότι η διοργάνωση ενός μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους. Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τους συναδέλφους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα στελέχη της Γραμματείας, καθώς και τους συναδέλφους του Παραρτήματος Ιωαννίνων της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους χορηγούς μας, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Σας ευχαριστώ όλες και όλους, καλή διαμονή και καλή επιτυχία στο Συνέδριό μας.

Ιωάννινα, 2 Νοεμβρίου 2012

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Σχολείο με εκπαιδευτικές ματαιώσεις και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Γύρω από το θέμα του σχολείου έχουν δημοσιευθεί αναρίθμητα άρθρα και βιβλία και θα πρόσθετα δικαιολογημένα, λόγω του πολύ σημαντικού του ρόλου στη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Είναι πλέον γνωστό ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου επηρεάζει, αφενός το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των πολιτών μιας χώρας και αφετέρου τον πολιτισμό, την οικονομία και, γενικά, την ανάπτυξη και την ίδια την υπόσταση και την προοπτική μιας κοινωνίας. Λέγοντας σχολείο, αναφέρομαι κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στα χαρακτηριστικά τους.

Σε σχέση με το θέμα που θα αναπτύξω, δύο είναι τα βασικά ερωτήματα που κυριαρχούν στην εισήγηση και τα οποία θα προσπαθήσω να απαντήσω στη συνέχεια:

1. Ποιο θεωρείται «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο; Δηλαδή, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει; Καταρχάς, οφείλω να τονίσω ότι η έννοια «καλό ή αποτελεσματικό» είναι γενική και σύνθετη έννοια και για το λόγο αυτό χρειάζεται αποσαφήνιση, πράγμα που θα γίνει στη συνέχεια. Με άλλα λόγια, θα αναζητηθούν οι παράμετροι που συνθέτουν την έννοια «καλό ή αποτελεσματικό».

2. Γιατί ματαιώνονται οι εκπαιδευτικοί του προσανατολισμοί, που σχετίζονται με παιδαγωγικές αρχές και στόχους;

Αναφορικά με τα δύο βασικά ερωτήματα που τέθηκαν, έχουμε διαμορφώσει τα ακόλουθα επιμέρους ερωτήματα, που σχετίζονται με τους παράγοντες που εμπλέκονται στην αποστολή και τη λειτουργία του σχολείου, και στα οποία θα δοθούν οι αντίστοιχες απαντήσεις:

Αρχικά, θα πρέπει να αναδειχτούν οι βασικοί παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου και, ακολούθως, να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της έννοιας «καλό ή αποτελεσματικό σχολείο» από τη δική τους οπτική. Από ποια σκοπιά, λοιπόν, «καλό ή αποτελεσματικό»: από τη σκοπιά του Υπουργείου Παιδείας, του Εκπαιδευτικού, του Μαθητή, του Γονέα, της Κοινωνίας (Κοινής Γνώμης) ή της Παιδαγωγικής επιστήμης;

- Ποιος πρέπει να έχει τον πρώτο λόγο στην απάντηση;
- Μήπως ο Μαθητής που θα φοιτήσει σ' αυτό;
- Μήπως ο Εκπαιδευτικός που θα το εφαρμόσει;
- Μήπως η Κοινωνία που θα τον εντάξει;
- Μήπως η Παιδαγωγική, ως αρμόδια επιστήμη;
- Μήπως το Υπουργείο Παιδείας που έχει την κύρια ευθύνη άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Ή μήπως όλοι οι εμπλεκόμενοι, αλλά με διαφορετικό βαθμό ευθύνης ο καθένας;

Πριν απαντήσω στα ερωτήματα και προκειμένου να προκληθεί ένας δημιουργικός προβληματισμός, έχω επιλέξει σχετικά αποσπάσματα επιστημονικών θέσεων και ερευνητικών ευρημάτων που αποτυπώνουν τις απόψεις των ειδημόνων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων για το ρόλο του σχολείου, την αποτελεσματικότητά του και την επικρατούσα εκπαιδευτική και κοινωνική κουλτούρα του, καθώς και για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τον τρόπο που υλοποιείται στη σχολική πράξη. Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να ερμηνεύσω τις απόψεις αυτές σε σχέση με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί;

Ιδού, λοιπόν, μερικές επιλεγμένες αλλά αποκαλυπτικές επιστημονικές θέσεις ως προϊόν κυρίως ερευνητικών πραγματεύσεων και ορισμάτων:

- <u>Αναφορικά με το σχολείο</u>:

Αρχικά, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι: «Τα πορίσματα των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν πρέπει να εκλαμβάνονται σαν γενικοί κανόνες και συνταγές, αλλά ως μέσα που συμβάλλουν στην κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος...» (Fullan, M. 1991:47, από: Θεριανός, Κ. 2006:30).

Σύμφωνα με τον Freire, P. (1972:19), « Η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη υπόθεση. Μπορεί να υπηρετήσει το κοινωνικό κατεστημένο ή να γίνει παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας. Προϋπόθεση, όμως, γι' αυτό είναι η απαγκίστρωσή της από το βερμπαλισμό και την 'τραπεζική αντίληψη της παιδείας', σύμφωνα με την οποία, διδασκαλία είναι η μεταφορά πληροφοριών από το δάσκαλο στο μαθητή...». « Η εκπαίδευση είναι η ίδια η ζωή και όχι απλά προετοιμασία για τη ζωή…» (Dewey, J.). «Μπορούμε να πούμε γενικά ότι δεν έχουν πια σημασία η ποσότητα και η πληρότητα, αλλά η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης… Εξάλλου, το περιβάλλον είναι τόσο ευμετάβλητο που απαιτεί συνεχώς αναπροσαρμογές» (Ξωχέλλης, Π. 2006:77&85, Κωνσταντίνου, Χ. 2006:209).

«Πηγή μάθησης στο σχολείο δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη που μέσω της διδασκαλίας 'μεταβιβάζεται' στο μαθητή, αλλά η ίδια η καθημερινότητα της σχολικής ζωής 'παράγει' μάθηση...» (Zinnecker, J.1975:29).

«Ποιοτική παιδεία δεν είναι ο εγκυκλοπαιδισμός και η απομνημόνευση πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά η εξοικείωση του μαθητή με την ερευνητική εργασία, τους μηχανισμούς παραγωγής της γνώσης, ώστε να μπορεί να κατανοήσει τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου να λειτουργήσει όχι μόνο ως εργαζόμενος αλλά και ως κριτικά σκεπτόμενος πολίτης... (Freire, P. 1972). Η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτιμάται από το κατά πόσο ο μαθητής εφοδιάζεται με τις ικανότητες ανακάλυψης της γνώσης και της μεταγνωστικής αξιοποίησής της... Από το αν οι μέθοδοι αξιολόγησης του μαθητή δεν τον αποκλείουν, αλλά τον ενθαρρύνουν και, μάλιστα, να εργάζεται ομαδικά και συνεργατικά... και αν το σχολείο προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και όχι σαν 'κατακερματισμένες δεξιότητες' ... (Αλαχιώτης, Σ. 2011: 527, Κωνσταντίνου, Χ. 2004:2007). Μπορεί κάποιος γιατρός να εκπαιδευθεί στη δεξιότητα της διάγνωσης, χωρίς να έχει συνολική γνώση της ανατομίας και της παθολογίας;» (Bailey, C. 1989: 230, από Θεριανός, Κ. 2006:25-39).

« Η σχολική κουλτούρα είναι κατώτερη κουλτούρα, καθώς, ακόμη και όταν προσπαθεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό, αυτό γίνεται μέσα από το φίλτρο της απομνημόνευσης, των εξετάσεων και των βαθμών, που σαν 'μαγικά ραβδιά' μετατρέπουν τον πρίγκιπα του παραμυθιού σε βάτραχο...» (Bourdieu, P. και Passeron, J.-P. 1996:75, από: (Θεριανός, Κ. 2006:132).

«Οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο είναι χώρος που καταπιέζει την προσωπικότητά τους, καταπνίγει τα ενδιαφέροντά τους και αδιαφορεί για τις ανάγκες τους. Επίσης, δεν διαμορφώνει ευνοϊκές προϋποθέσεις, για να εκδηλωθούν πρακτικές που ενισχύουν την αυτονομία, τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, τη συλλογικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αλληλοσεβασμό, την ανεξικακία και την αλληλεγγύη του μαθητή… (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:209). Ο Paul Goodman (1977) κάνει λόγο για 'υποχρεωτική δυσεκπαίδευση', ο John Holt (1978) για 'το σχολείο φυλακή' και ο Ivan Illich (1976) για την 'κατάργηση του σχολείου'» (Θεριανός, Κ. 2006:19). Και αναρωτιόμαστε, γιατί άραγε;

Ο Rhodes Boyson, πρώην διευθυντής σχολείου και Υπουργός Παιδείας στην πρώτη κυβέρνηση της Θάτσερ, χρησιμοποίησε τρία κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολείου: «Τα σκουπίδια στην αυλή των σχολείων, την ποσότητα και την ποιότητα των graffiti, τη γωνία κλίσης του κεφαλιού των μαθητών. Η κλίση του κεφαλιού σε γωνία 45 μοιρών ήταν το δέ-

ον. Κλίση 90 μοιρών σήμαινε ότι οι μαθητές κοιτούν τον καθηγητή στα μάτια και αυτό είναι σημάδι ασέβειας...» (Gray, J. and Wilcox, B. 1995:12, από: Θεριανός, Κ. 200.: 35).

Η άποψη ενός Διευθυντή Γυμνασίου της χώρας μας: «Τι τα θέλεις τα επιμορφωτικά σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά; Αν δεν είσαι οργανωμένος σε κάποιο μεγάλο κόμμα θα μείνεις μια ζωή απλός καθηγητής στο σχολείο. Έτσι όπως λειτουργεί το σχολείο δεν χρειάζονται σεμινάρια και μεταπτυχιακά...» (Θεριανός, Κ. 2006:54-55).

- Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό:

«Ο εκπαιδευτικός έχει μια ιστορία ζωής, διαθέτει προσωπικότητα, μόρφωση, πολιτική ιδεολογία και τυγχάνει μιας επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, η οποία δομεί διαρκώς την επαγγελματική του έξη σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές, τον τρόπο κίνησης και συμπεριφοράς στην τάξη, τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία, που με τη σειρά της λειτουργεί διαμορφωτικά στο χώρο στον οποίο εργάζεται, ενώ, παράλληλα, διαμορφώνεται και η ίδια από αυτόν…» » (Πηγιάκη, Π. 1999:94, Κωνσταντίνου, Χ. 2004: 84).

«Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του δυναμική, η οποία διαφοροποιεί τα μέσα και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, μέσα από τις ατομικές ιδιαιτερότητες και την προσωπική ερμηνεία του ρόλου του. Διαφορετικοί άνθρωποι δομούν με διαφορετικούς τρόπους τον κοινωνικό τους χώρο, έχοντας τα ίδια υλικά μέσα στη διάθεσή τους» (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:96-97).

«Αρκετοί εκπαιδευτικοί, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οργανώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επικοινωνία με το μαθητή όχι ως παιδαγωγοί αλλά ως απλοί διεκπεραιωτές ή, αλλιώς, ως δημόσιοι υπάλληλοι… Δηλαδή, δεν προσεγγίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και δεν συμβάλλουν στην ενεργοποίησή του και στην αλληλέγγυα συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές του… Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατανόησης και ενθάρρυνσης… Ωστόσο, κάθε ενέργειά τους είναι σημασιοδοτημένη και στέλνει μηνύματα ενθάρρυνσης ή αποδοκιμασίας» (Κωνσταντίνου, Χ. 2004:206-207).

« Υπάρχει η κουλτούρα του ατομισμού, όπου ο εκπαιδευτικός εργάζεται αυτόνομα και απομονωμένα από τους συναδέλφους του. Η τάξη του είναι το 'κάστρο του' και δεν συζητάει με τους συναδέρφους του τι γίνεται εκεί… Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί είναι διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του αναλυτικού προγράμματος…» (Θεριανός, Κ. 2006:103-106).

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την επίδοση των μαθητών τους, ωστόσο, παράγοντες, όπως, το σχολικό κλίμα, η ποιότητα

της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τους γονείς τους, η ποιότητα του εξοπλισμού του σχολείου και η αξιοποίησή του, καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, μπορούν να επιδράσουν θετικά στην επίδοση του μαθητή και στη στάση του απέναντι στο σχολείο» (Rutter, M. κ.ά.1979).

- Αναφορικά με τους γονείς:

«Οι γονείς, που στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι εργάτες και μετανάστες, κρίνουν με κριτήριο το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο οι ίδιοι είχαν γνωρίσει, τη λειτουργία του σχολείου, στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά τους... Αυτοί οι γονείς δίνουν βάρος στο κατά πόσο το σχολείο μεταδίδει τις βασικές γνώσεις στα παιδιά τους και τους εμπνέει το σεβασμό στους μεγαλύτερους και την πειθαρχία σε ό,τι αυτοί τους λένε... και όχι στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη που θα διεκδικεί τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά του δικαιώματα…» (Θεριανός, Κ. 2006:95-98).

«Οι απόψεις των γονέων πρέπει να αξιολογούνται με βάση τρία κριτήρια: το μορφωτικό τους επίπεδο, τις σχολικές τους εμπειρίες και την ενδεχόμενη στρατηγική που αναπτύσσουν απέναντι στο σχολείο...» (Meighan, R. 2002:47, από: Θεριανός, Κ. 2006:39).

Πέραν των επιλεγμένων και, ασφαλώς, αποσπασματικών ευρημάτων που παρουσίασα, συνολικά και γενικά, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν τις εκπαιδευτικές ματαιώσεις του ελληνικού σχολείου, με αποκορύφωμα τα πορίσματα του προγράμματος PISA, σύμφωνα με τα οποία η χώρα μας κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις τις ιεραρχικής κλίμακας. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι το ελληνικό σχολείο παρέχει γνώσεις που βρίσκονται μακριά από τα βιώματα, την καθημερινότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή... και ότι το ελληνικό σχολείο δεν αναπτύσσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ατομικές και κοινωνικές του δεξιότητες …

Συνοψίζοντας τις επιστημονικές διαπιστώσεις, οι οποίες απορρέουν, κατά κανόνα, από πορίσματα σχετικών ερευνών, διαπιστώνει κανείς ότι τα προβλήματα του ελληνικού σχολείου εντοπίζονται κυρίως στις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Υπάρχει πληθώρα διδακτέας ύλης, πολυπλοκότητα αυτής και στρεβλή αντίληψη παροχής των γνώσεων (π.χ. μονόπλευρη διδακτική προσέγγιση της γνώσης, διαφοροποίηση και ιεράρχηση της γνώσης σε χρήσιμη και μη χρήσιμη, αξίωση για μνημονική ικανότητα, προώθηση ατομικιστικών και ανταγωνιστικών τάσεων κ.ά.

2. Επικρατεί στρεβλή αντίληψη και πρακτική της αξιολόγησης του μαθητή, καθώς και πίεση και καταπίεση στους μαθητές κυρίως για υψηλές επιδόσεις (βαθμοθηρία)
3. Ενισχύεται η μονόπλευρη εξώθηση των μαθητών για συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ & ΤΕΙ και έχει διαμορφωθεί μια υποβαθμισμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση
4. Οι συνθήκες λειτουργίας της διδακτικής εξεταστικής διαδικασίας οδηγούν στη διαμόρφωση συναισθημάτων φόβου, αποτυχίας και εγκλωβισμού των μαθητών
5. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες βρίσκονται μακριά από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, συνολικά, έχει είναι υποβαθμισμένος ο παιδευτικός ρόλος του σχολείου, δηλαδή της αγωγής, που έχει ως σημείο αναφοράς την προσωπικότητα του μαθητή (π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαχείριση προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων κ.ά.)
6. Επικρατεί αποξένωση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών
7. Έχει συρρικνωθεί και μηδενιστεί ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών
8. Δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες της σωστής παιδαγωγικής και κοινωνικής λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου
9. Γενικά, παρατηρείται ένας συνεχιζόμενος αναχρονισμός του σχολείου σε σχέση με τα νέα πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά δεδομένα (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κ.ά.) … (Κωνσταντίνου, Χ. 2010: 63-64).

Από τα σχετικά ευρήματα και τις επιστημονικές διαπιστώσεις που απορρέουν από τις έρευνες, διαπιστώνει κανείς ότι η Παιδαγωγική επιστήμη ερευνά το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού και μέσα από τις έρευνες αυτές διαμορφώνει και τις θεωρίες της αλλά και τις προτάσεις της. Αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει ομοιογένεια απόψεων ανάμεσα στους παιδαγωγούς στο θέμα της αποστολής του σχολείου. Αντίθετα, μάλιστα, σε αρκετά σημεία προκύπτουν αντικρουόμενες απόψεις. Αλλά εκτός αυτού, υπάρχει σύγκρουση απόψεων ανάμεσα σ' αυτούς που εμπλέκονται με τη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή, των πολιτικών που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, των ειδημόνων κ.λπ.

Ας προσεγγίσουμε, όμως, έναν έναν τους παράγοντες που εμπλέκονται στην αποστολή και τη λειτουργία του σχολείου:

Τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο για το **Υπουργείο Παιδείας**; Ποιες παράμετροι διαμόρφωσαν την έννοια «καλό ή αποτελεσματικό» για το Υπουργείο Παιδείας; Προφανώς και με βάση την κοινωνιολογική έρευνα, στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των προσανατολισμών του Υπουργείου Παιδείας έπαιξαν ρόλο η κομματική ιδεολογία, το κοινωνικό κατεστημένο, οι κοινωνικές συντεχνίες, οι προσωπικές στρατηγικές και φιλοδοξίες και η άγνοια ή ο ερασιτεχνισμός της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας κ.ο.κ. Έχει, επίσης, τεκμηριωθεί ερευνητικά ότι το Υπουργείο Παιδείας διαχρονικά δεν εφαρμόζει σταθερή και ενιαία εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Μαζί, όμως, με τα δεδομένα αυτά προκύπτουν και άλλες σημαντικές ερωτήσεις, που απαιτούν απαντήσεις, όπως, π.χ., : Ποια σχέση έχει και ποιες γνώσεις διαθέτει ο υπουργός για την εκπαίδευση, αν, π.χ., είναι πολιτικός μηχανικός ή αρχιτέκτονας, ή μήπως οι πολιτικοί τα γνωρίζουν όλα; Μήπως ο υπουργός είναι δέσμιος των «επιλεγμένων συμβούλων» του και της άγνοιάς του; Με ποια κριτήρια έχουν επιλεγεί οι σύμβουλοί του; Μήπως υπακούει τυφλά στους κανόνες της αγοράς εργασίας, μήπως συνεχίζει τη στρεβλή παράδοση και τις λανθασμένες νοοτροπίες των προκατόχων του; Το Υπ. Παιδείας μορφώνει και επιμορφώνει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς, χρηματοδοτεί επαρκώς την εκπαίδευση, προβαίνει στην αναθεώρηση ή συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων κ.λπ., επιλέγει σωστά τα στελέχη της εκπαίδευσης , αξιολογεί…;

Εν τέλει, και στηριζόμενοι σε επιστημονικά δεδομένα, ομαλή και αποδεκτή πολιτική θα ήταν αυτή που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως βάση για την καλλιέργεια του πολίτη, την καλλιέργεια του πολιτισμού και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Αλλά για να έχουμε ένα τέτοιο αποτέλεσμα, ο ηγέτης του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να γνωρίζει σε υψηλό βαθμό την εκπαίδευση και να έχει επιστημονικές γνώσεις γι' αυτήν, έτσι ώστε να μην συγχέει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις προσωπικές του στρατηγικές και φιλοδοξίες, τον κομματισμό, τις συντεχνίες και τον καιροσκοπισμό…

Τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο για τον **Εκπαιδευτικό**; Διαθέτει επαρκή επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση, για να αφοσιωθεί στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου με γνώμονα τα μαθησιακά και εκπαιδευτικά συμφέροντα του μαθητή; Του παρέχονται κίνητρα, υφίστανται αξιόπιστες διαδικασίες αξιολόγησης και επιλογής, διαμορφώνονται κατάλληλες εργασιακές συνθήκες, του προσφέρονται ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές και επιμόρφωση ή είναι θύμα κατεστημένων νοοτροπιών …; Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι όλα αυτά τα

σημεία «πάσχουν» στην πράξη, που σημαίνει ότι αποτελούν αρνητικές παραμέτρους στην επιτέλεση του έργου του εκπαιδευτικού.

Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο εκπαιδευτικός υπάρχει χάρη στο μαθητή. Επομένως, σ' αυτόν πρέπει να αφοσιωθεί, προσφέροντάς του τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές και παιδαγωγικές δυνατότητες και συνθήκες.

Τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο για το **Μαθητή**; Αξιοποιώντας τα ερευνητικά δεδομένα, γνωρίζουμε ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν την αντίληψη και τη νοοτροπία στους μαθητές να ενδιαφέρονται μόνο χρησιμοθηρικά για συγκεκριμένη κατηγορία γνώσεων και ειδικότερα γι' αυτές που αφορούν τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έτσι να παραμελούν αυτές που οδηγούν στη γενική παιδεία τους και στη σφαιρική διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Και το χειρότερο είναι, η προετοιμασία για την επίτευξη αυτού του σκοπού να ξεκινάει από το Δημοτικό σχολείο και να κορυφώνεται στο Λύκειο. Αυτοί οι στρεβλοί προσανατολισμοί του σχολείου οδηγούν στην παραμέληση βασικών παιδαγωγικών παραμέτρων που αφορούν τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου για το μαθητή, όπως είναι οι γλωσσικές, νοητικές, συναισθηματικές, βιολογικές, οικογενειακές, κοινωνικές κ.λπ. ιδιαιτερότητές του.

Μήπως, λοιπόν, καλό σχολείο για το μαθητή θεωρείται παιδαγωγικά αυτό που ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και, κατά συνέπεια, αναπτύσσει σφαιρικά και αποτελεσματικά την προσωπικότητά του και αυτό που τον βοηθάει να ενταχτεί ομαλά στο κοινωνικό του περιβάλλον;

Τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο από την οπτική **του Γονέα** και ποιες παράμετροι διαμόρφωσαν το περιεχόμενο των εννοιών αυτών; Καλό σημαίνει από την οπτική της «άποψης» ως έννοιας, ενώ γνωρίζουμε ότι η άποψη δεν ισοδυναμεί πάντα με τη γνώση; Πώς διαμόρφωσαν οι γονείς την άποψη για το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης; Μήπως από τις εμπειρίες, το μορφωτικό τους επίπεδο και τις δικές τους προσδοκίες, μήπως από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, μήπως από τη νοοτροπία που διαμόρφωσε το κοινωνικό σύστημα, μήπως από τον τρόπο λειτουργίας της αγοράς εργασίας;

Εδώ μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όλες αυτές οι παράμετροι εμπλέκονται, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, στη διαμόρφωση της άποψης «καλό ή αποτελεσματικό», και, βέβαια, με διαφορετικό βαθμό επιρροής η καθεμιά. Πάντως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η εμπειρία και ο εμπειρισμός δεν ισοδυναμούν με επιστημονική γνώση και ότι οι γονείς οφείλουν να θεωρούν ως λογική συνέπεια τη συνευθύνη τους στη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του παιδιού τους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής του σταδιο-

δρομίας. Και, ακόμη, και με βάση τα σχετικά επιστημονικά ευρήματα, οφείλουν να θεωρούν σύμμαχό τους τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιτύχει το παιδί τους το μέγιστο δυνατό μαθησιακό και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο για την **Κοινωνία**; Ποιος διαμορφώνει την κυρίαρχη γνώμη μιας κοινωνίας, δηλαδή την κοινή γνώμη της; Προφανώς, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των θεσμών και του πολιτικού και οικονομικού της συστήματος, οι επικρατούσες αντιλήψεις, ιδεολογίες και νοοτροπίες, τα ΜΜΕ, το μορφωτικό επίπεδο των πολιτών, η παράδοση και οι ιστορικές συνθήκες λειτουργίας του κράτους και ασφαλώς η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μπορεί η **Παιδαγωγική,** ως καθ' ύλην αρμόδια επιστήμη, να δώσει απάντηση στο ερώτημα για το τι σημαίνει «καλό ή αποτελεσματικό» σχολείο; Διαθέτει κοινές και ενιαίες απόψεις, θεωρίες και προτάσεις για το σκοπό αυτό; Τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει διάσταση απόψεων στο ζήτημα αυτό. Μήπως η Παιδαγωγική επιστήμη δεν πρέπει να αρκείται σε υψηλό βαθμό στη θεωρητικολογία και να στρέφεται περισσότερο στην έρευνα και στην παραγωγή γνώσης, ερευνώντας τη σχολική πραγματικότητα και τους παράγοντες που την συναποτελούν και, με την έννοια αυτήν, να αναδείξει και να προτείνει συγκεκριμένες λύσεις, πείθοντας περισσότερο για την επιστημονική της εγκυρότητα και αξιοπιστία και, γενικά, για το επιστημονικό της κύρος;

Κατά τη δική μου εκτίμηση, προφανώς και η απάντηση είναι θετική, που σημαίνει ότι η Παιδαγωγική επιστήμη πρέπει αυτό να το εφαρμόσει στην πράξη.

Συγκεράζοντας τις σχετικές θεωρίες για το σχολείο, διαπιστώνεται ότι η μία από τις δύο κυριαρχούσες απόψεις εκλαμβάνει το σχολείο ως θεσμό που οφείλει να παρέχει γνώσεις και να αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή, προκειμένου με την έννοια αυτήν να ανταποκριθεί ο μαθητής και αυριανός πολίτης στις απαιτήσεις των διάφορων τομέων της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τη δεύτερη κυρίαρχη άποψη, το σχολείο οφείλει πρωτίστως να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και με την έννοια αυτήν να συμβάλει στην, κατά το δυνατόν, ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Δεν χρειάζεται πολύ σκέψη, για να απαντήσει κανείς, ακόμη και λογικά σκεπτόμενος, και να πει, να γίνει συγκερασμός των δύο κυρίαρχων απόψεων. Φαίνεται απλή η απάντηση σε ρητορική βάση, ωστόσο δεν είναι εύκολη ως προς την πρακτική της εφαρμογή. Γιατί οι προσανατολισμοί, η φιλο-

σοφία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζονται από την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή έχει την ευθύνη να μεριμνά για τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τους διορισμούς, τη χρηματοδότηση, την επιμόρφωση κ.λπ. μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα που θεσπίζει. Κατά συνέπεια, υπάρχει ένα καθοριστικό πρόβλημα, ότι η Παιδαγωγική επιστήμη δεν διαθέτει παρόμοια εξουσία και, συνεπώς, δεν μπορεί να νομοθετήσει και να προωθήσει με δεσμευτικό τρόπο αυτά που υποστηρίζει και προτείνει. Αυτή η αρμοδιότητα ανήκει στους πολιτικούς και στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν. Οι ασκούντες την πολιτική αποφασίζουν για το τι και πώς και αυτοί παίρνουν τις αποφάσεις και θεσπίζουν τα νομοθετήματα. Και, όπως γνωρίζετε, η νομιμοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού μέτρου γίνεται μέσω νόμων, διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων. Τέτοια νομιμοποίηση, από άποψη εξουσιαστική, δεν μπορεί να δώσει, τουλάχιστον, η Παιδαγωγική επιστήμη. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η πολιτική είναι η κορυφαία εξουσία που διαχειρίζεται τη ζωή των πολιτών μιας χώρας και, όπως γνωρίζουμε, δεν εκχωρεί εύκολα αυτό της το δικαίωμα.

Ας δούμε, λοιπόν, τι λέει η Παιδαγωγική για την αποστολή του σχολείου, που θεωρείται η πλέον αρμόδια για να απαντήσει στο συγκεκριμένο ερώτημα, με βάση τις επιστημονικές θεωρίες και έρευνες. Από τα λεγόμενα της Παιδαγωγικής επιστήμης γίνεται σαφές ότι το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή και συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και ότι οι προσανατολισμοί του έχουν ως κύριο γνώμονα, αφενός το μαθητή με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και αφετέρου την κοινωνία με τις ανάγκες και την ανάπτυξή της, μέσα στην οποία θέλει να τον εντάξει.

Εμείς, ως εκπρόσωποι της Παιδαγωγικής επιστήμης, θα πούμε ότι η καθ' ύλην αρμόδια να απαντήσει έγκυρα και αξιόπιστα στο ερώτημα αυτό είναι η Παιδαγωγική επιστήμη. Αυτή ας συγκεράσει τις παιδαγωγικές απόψεις. Αυτήν πρέπει να εμπιστευόμαστε περισσότερο, γιατί αυτή ερευνά, μελετά και εξάγει πορίσματα. Εδώ, λοιπόν, ως εκπρόσωπος της Παιδαγωγικής επιστήμης και βασιζόμενος στα επιστημονικά της δεδομένα, μπορώ να απαντήσω με στέρεο τρόπο, ότι οι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου και της αγωγής είναι δύο:

Α. **Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή** και

Β. **Η ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα**.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στο σημείο αυτό υπάρχει και η σύγκρουση απόψεων και θεωριών ως προς το βαθμό βαρύτητας που θα δώσει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός. Ποιος από τους δύο σκοπούς θεωρείται σημαντικότερος; Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι θεωρίες στο θέ-

μα αυτό; Δεν θα μπορούσε, για παράδειγμα να βρεθεί η χρυσή τομή; Ποιος εμποδίζει την εύρεση και τη χρήση της; Εδώ είναι και το πρόβλημα, γιατί όπως τονίστηκε σε άλλο σημείο, η Παιδαγωγική επιστήμη δεν έχει εξουσία και για αυτό το λόγο δεν μπορεί να νομοθετήσει και πολύ περισσότερο να επιβάλει τις προτάσεις και τις απόψεις της, μολονότι είναι η καθ' ύλην αρμόδια επιστήμη. Διότι εδώ εμπλέκεται, και για να χρησιμοποιήσω έναν πολεμικό όρο, εδώ διασταυρώνει τα ξίφη της με την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία έχει το πάνω χέρι στο ζήτημα αυτό.

Ας έρθουμε και πάλι στο επιστημονικό μέρος που συνιστά και την αρμοδιότητα της Παιδαγωγικής επιστήμης. Τα βασικά ερωτήματα που ανακύπτουν από τους δύο θεμελιώδεις σκοπούς του σχολείου είναι:

Ποια χαρακτηριστικά οφείλει να δώσει το σχολείο στην προσωπικότητα του μαθητή; Πότε μια προσωπικότητα θεωρείται άρτια-ολοκληρωμένη ως προσωπική και κοινωνική οντότητα;

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική, μια προσωπικότητα θεωρείται άρτια-ολοκληρωμένη και αποδεκτή, όταν έχει αποκτήσει πληρότητα επικοινωνίας και πράξης, έτσι ώστε να μην ματαιώνονται οι προσδοκίες του ατόμου και της κοινωνίας. Δηλαδή, όταν είναι σε θέση να ερμηνεύει, να επεξεργάζεται, να ρυθμίζει και να επιλύει με ορθολογικό και, επομένως, με αποτελεσματικό τρόπο τα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα, χωρίς να ματαιώνονται οι δικές του προσδοκίες αλλά και των άλλων, ή αλλιώς, όταν έχει αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Εν τέλει, ο μαθητής χρειάζεται γνώσεις και ικανότητες-δεξιότητες για να ερμηνεύει το φυσικό και κοινωνικό κόσμο γύρω του, αλλά και να τον διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο και να μπορεί να επικοινωνεί μαζί του.

Και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει, λοιπόν, η προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, με βάση τους θεμελιώδεις σκοπούς του σχολείου;

Α. Προσωπικότητα μαθητή

- Με ισχυρή αυτοαντίληψη
- Με κριτική και δημιουργική σκέψη και στάση
- Με ικανότητα αντίστασης
- Αυτόνομη και χειραφετημένη
- Δημοκρατική
- Με δυναμικό και οικουμενικό αξιακό σύστημα
- Με ειρηνική διάθεση και υπόσταση
- Με πολιτισμική-θρησκευτική ανεκτικότητα
- Με πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη …

Β. Ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό σύστημα

Με βάση το δεύτερο θεμελιώδη σκοπό, τι σημαίνει το σχολείο να συμβάλει στην επίτευξη της κοινωνικής ένταξης του ατόμου;

Σημαίνει ότι πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί και κοινωνικοποιηθεί με τέτοιον τρόπο, ώστε να εξοικειωθεί με τις αξίες, τους κανόνες και τις πρακτικές της κοινωνίας, για να μπορέσει έπειτα να ενταχθεί σ' αυτήν. Τέτοιες αξίες εννοούμε, για παράδειγμα, τη ζωή, την ελευθερία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την παιδεία, την τιμή, την αξιοπρέπεια, την υπευθυνότητα, την αλληλοκατανόηση, το σεβασμό στη διαφορετικότητα του ατόμου (γλωσσική, πολιτισμική, βιολογική, κοινωνική κ.λπ.), το σεβασμό του περιβάλλοντος κ.ο.κ. Οι αξίες αυτές, λοιπόν, μαζί με τις στάσεις ζωής, που εκφράζουν τον έμπρακτο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου και που έχουν περισσότερο σχέση με την προσωπική και φιλοσοφική θεώρηση της ζωής αλλά και την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων στη ζωή, εξισορροπούν, κατά κάποιον τρόπο, την ποικιλία και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων που ισχύουν σε στενό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στις σημερινές πλουραλιστικές κοινωνίες. Επιτυγχάνουν, δηλαδή, εξισορρόπηση ανάμεσα στις ατομικές και τις κοινωνικές επιδιώξεις. Συνεπώς, ο ρόλος της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στον τομέα αυτό είναι πολύ σημαντικός, γιατί μέσα από τις διαδικασίες αυτές το άτομο αποκτά εμπειρίες και γνώσεις που το βοηθούν να προσανατολίζεται στις αξίες αυτές, ενώ, με την έννοια αυτήν, επιτυγχάνεται και η απαραίτητη για τη συνοχή μιας κοινωνίας συναίνεση ανάμεσα στα μέλη που την απαρτίζουν.

Ένα σχολείο, λοιπόν, που έμπρακτα δείχνει το σεβασμό του στις ανάγκες, στη διαφορετικότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί το μαθητή να σέβεται και αυτός τη ζωή και την προσωπικότητα των άλλων. Έτσι, βοηθά το μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι η αξία «ζωή» γίνεται αποδεκτή, όταν η προσωπική του ζωή θεωρείται και εκλαμβάνεται ως πολύτιμη.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο τού παρέχει αυτές τις γνώσεις και του αναπτύσσει αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσει επαρκές γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, για να μπορεί να σκέφτεται, να κρίνει, να επεξεργάζεται, να αξιολογεί, να συγκρίνει, να αιτιολογεί και να ερμηνεύει όλα τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και, μετά να προβαίνει στις επιλογές του.

Ας δούμε τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, έχοντας ως σημείο αναφοράς την παιδαγωγική οπτική…

Κοινωνικοποιητική λειτουργία: Τι είδους αγωγή και κοινωνικοποίηση επιδιώκει το σχολείο, με ποιον τρόπο τις ασκεί και τι είδους πολίτη θέλει να διαμορφώσει;

Μαθησιακή λειτουργία: Τι είδους γνώσεις παρέχει στο μαθητή, πώς τις παρέχει, (δηλ. τι μαθαίνει και πώς το μαθαίνει ο μαθητής) και αν αναπτύσσει επαρκώς τις γλωσσικές, νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή;

Αξιολογική ή επιλεκτική λειτουργία: Τι αξιολογεί στο μαθητή, πώς το αξιολογεί , πώς το αποτυπώνει και πού αποβλέπει η αξιολόγηση;

Εποπτική ή κουστωδιακή λειτουργία: Πώς αξιοποιεί το χρόνο ελεύθερης δράσης του μαθητή στο σχολείο και πώς τον εποπτεύει υπεύθυνα και δημιουργικά, χωρίς να «σχολειοποιεί» τη ζωή του…;

Θα μου πείτε ως παιδαγωγός-επιστήμονας θα διαμορφώνεις περισσότερο προβληματισμούς και θα διατυπώνεις ερωτήματα, απαντήσεις δεν θα δώσεις;

Ασφαλώς, και θα δώσω απαντήσεις και θα θέσω προ των ευθυνών τους, αυτούς που έχουν την ευθύνη για τη μορφή που έχει πάρει σήμερα η εκπαίδευση και το σχολείο.

Πρώτα το **Υπουργείο Παιδείας**: οφείλει να έχει σταθερή και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και ο επόμενος υπουργός να μην γκρεμίζει όλα ανεξαιρέτως όσα δημιούργησε ο προκάτοχός του, ακόμη και τα θεωρούμενα ως σωστά. Ο υπουργός να διαθέτει επαρκείς γνώσεις για την εκπαίδευση και να επιλέγει τους συμβούλους του με αξιοκρατικά και επιστημονικά κριτήρια. Να συνεργάζεται αποδοτικά και αξιόπιστα με την εκπαιδευτική κοινότητα. Προπαντός, να αποφύγει να εφαρμόσει πολιτική που αποτελεί μίγμα των υπέρμετρων προσωπικών φιλοδοξιών της ηγεσίας του, της άγνοιας και του ερασιτεχνισμού του και των «καιροσκοπικών» απόψεων του περίγυρού του... Να μην επηρεάζεται από συντεχνιακά και κομματικού κόστους συμφέροντα... Και, τελικά, ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να είναι προϊόν επιστημονικής μελέτης, επεξεργασίας και μετά εφαρμογής, και να έχει ως βάση τη συλλογιστική ότι η εκπαίδευση συνιστά αναντικατάστατο κοινωνικό αγαθό και θεμελιώδη και καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη του ανθρώπου και την ανάπτυξη του πολιτισμού, της οικονομίας και της κοινωνίας μιας χώρας.

Ο **Διευθυντής** του σχολείου να επιλέγεται με βάση τα ουσιαστικά του προσόντα, αξιοκρατικά και δίκαια. Να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς των παιδιών του σχολείου. Αφού είναι θεσμικά απαλλαγμένος από το μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών του καθηκόντων, να διοχετεύει όλη τη δυναμική και την ενέργειά του στο σχεδιασμό της σχολικής ζωής, στη διαμόρφωση παιδαγωγικού, συνεργατικού και συναδελφικού κλίματος, να συμβάλλει συνεχώς στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας κ.ο.κ. Πάντως, οφείλει να γνωρίζει ο διευθυντής ότι από τη στάση και τη δράση του εξαρτάται σε υψηλό βαθμό το κλίμα και οι σχέσεις ανάμεσα σ' αυτόν και το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές και γενικά στη σχολική μονάδα και τον περίγυρό της, καθώς και η επίτευξη των στόχων του σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου.

Ο **Εκπαιδευτικός** να έχει αποκτήσει άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση στη θεωρία και στην πράξη και να παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου του. Ο μαθητής δεν χρειάζεται εκπαιδευτικό διεκπεραιωτή και τεχνοκράτη, αλλά εκπαιδευτικό που αφοσιώνεται στο παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο και, γενικά, στο επάγγελμά του, αναπτύσσει παιδαγωγική σχέση με το μαθητή του, προσεγγίζοντας τις ιδιαιτερότητές του και οργανώνοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με βάση τα χαρακτηριστικά και τους ρυθμούς του και, παράλληλα αξιοποιώντας τα κοινωνικά δεδομένα που περιβάλλουν το μαθητή. Αφοσιώνεται στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους. Σέβεται το μαθητή με τις προσωπικές και κοινωνικές του ιδιαιτερότητες και προσπαθεί να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους, γνωρίζοντας ότι από τη συμπεριφορά του επηρεάζεται ο μαθητής στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των πρακτικών, των κινήτρων και των προσδοκιών του. Αλλά για το σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολιτική και κοινωνική συμπαράσταση και ενίσχυση και όχι πολιτική και κοινωνική απαξίωση.

Τα **Πανεπιστημιακά Τμήματα** να εκπαιδεύουν και να επιμορφώνουν με άρτιο τρόπο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη, συνδυάζοντας και τις δύο διαδικασίες και να μην τους εγκαταλείπουν στην τύχη τους.

Ο **Παιδαγωγός-Επιστήμονας** να ερευνά και να παράγει έγκυρη γνώση και να την διοχετεύει σε όλους τους εμπλεκόμενους (φοιτητές, εκπαιδευτικούς, Υπουργείο Παιδείας κ.ο.κ.), συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση έγκυρων απόψεων και προτάσεων στα ζητήματα της παιδείας.

Να γνωρίζει την εκπαιδευτική πράξη, προτείνοντας, κατά το δυνατόν, συγκεκριμένες ρυθμίσεις-λύσεις και να μην αρκείται μόνο στις μακρόσυρτες, αόριστες και, αρκετές φορές, ανεφάρμοστες θεωρητικές θέσεις. Επίσης, να βοηθάει με τις επιστημονικές του απόψεις και γνώσεις στη διαμόρφωση σωστών εκπαιδευτικών προσανατολισμών και επιλογών που αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο **Γονέας** να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό που είναι ειδήμονας του επαγγέλματός του και να αναλάβει τις συνευθύνες του για το παιδί-μαθητή του. Οι αλόγιστες κριτικές και παρεμβάσεις του πλήττουν τη σχέση με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και εμποδίζουν την άρτια εκπαίδευση του παιδιού του. Επίσης, ο γονέας οφείλει να αντιληφθεί ότι λογικές και νοοτροπίες, που ενισχύουν ή οδηγούν το παιδί του σε υπέρμετρο ανταγωνισμό και βαθμοθηρία, τελικά λειτουργούν σε βάρος της μόρφωσής του και, γενικά, της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να γνωρίζει ότι η συμβολή του είναι καθοριστικής σημασίας για τη στάση, τη συμπεριφορά και γενικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού του.

Ο **Μαθητής**, επειδή, ασφαλώς, βρίσκεται και στη διαδικασία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του, είναι ο λιγότερο υπεύθυνος για τη στρεβλή μορφή του σχολείου. Ωστόσο, για λόγους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς, το σχολείο πρέπει να τον διαπαιδαγωγήσει και κοινωνικοποιήσει να αντιληφθεί τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες απέναντι στον εαυτό του, τους συνανθρώπους του, τους θεσμούς, το περιβάλλον και γενικά την κοινωνία. Το σχολείο οφείλει να τον βοηθήσει να οριοθετεί τη συμπεριφορά του και να τον κάνει να αισθάνεται υπεύθυνος για τις ενέργειες και τις πράξεις του, έτσι ώστε να μην βλάπτει και καταστρέφει αυτά που τον περιβάλλουν. Διαφορετικά, αυξάνονται σε υψηλό βαθμό οι πιθανότητες να αυθαιρετήσει, να παρανομήσει και να αισθάνεται ανεύθυνος για τις πράξεις του.

Άρα το συμπέρασμα του ειδικού είναι: η Παιδαγωγική επιστήμη που αναζητεί, μελετά και ερευνά θα πρέπει να εισακούεται περισσότερο. Γιατί αυτή ερευνά και έχει ως αντικείμενό της το παιδί, τον εκπαιδευτικό, την εκπαίδευση, τη μάθηση, την αγωγή, την προσωπικότητα, το γονέα, την εκπαιδευτική πολιτική, την κοινωνία…

Αυτή, λοιπόν, πρέπει να εμπιστεύονται το Υπουργείο παιδείας, ο γονέας και η κοινωνία. Τις ασθένειες τις θεραπεύει η επιστήμη που τις μελετά και τις ερευνά, ενώ οι άλλοι, που εμπλέκονται και δεν έχουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις, εκφράζουν συνήθως απόψεις και αντιλήψεις προσωπικές, πολιτικές, εμπειρικές, συνδικαλιστικές, συντεχνιακές… Αλλά

και η Παιδαγωγική επιστήμη, για να κερδίσει την εμπιστοσύνη των άλλων, οφείλει να προτείνει μέτρα όχι τυφλά και άκριτα, αλλά επεξεργασμένα, συστηματικά και μεθοδικά, γιατί και εδώ, για διάφορους λόγους, υπεισέρχονται αλλότριοι προς τις αρχές της παράγοντες.

Στηριζόμενοι, λοιπόν, σ' αυτήν τη λογική, η απάντηση που δίνουμε στο ερώτημα τι οφείλει να κάνει ένα καλό σχολείο και ένας καλός εκπαιδευτικός, είναι πρώτα λακωνική και ύστερα πιο διεξοδική:

Να προετοιμάσουν το μαθητή για τη ζωή, έτσι ώστε να ρυθμίζει και να επιλύει ορθολογικά και χωρίς ματαιώσεις τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και, τελικά, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας σε αυτόν.

Πιο διεξοδικά: Το σχολείο οφείλει να μάθει στο μαθητή τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης, να αποκτήσει την ικανότητα να αντιμετωπίζει διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και συνθήκες εργασίας, να μάθει να συμβιώνει με άλλους και να λύνει τις διαφορές του μα διάλογο και αποφυγή συγκρούσεων, στο πνεύμα της συνύπαρξης, και να αναπτύξει την προσωπικότητά του με αυτοτελή κρίση και προσωπική υπευθυνότητα… (Unesco 1999:36). Αυτό μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικά από έναν εκπαιδευτικό καλά ενημερωμένο, κριτικά σκεπτόμενο (στοχαζόμενο), συνεχώς επιμορφούμενο και ανοιχτό σε καινοτομίες. Αυτός ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, αυτενεργού δραστηριότητας και κοινωνικών πτυχών της συμπεριφοράς του μαθητή και να προτάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ποιοτικές πρακτικές και ποιοτικούς τρόπους κριτικής προσέγγισης και επεξεργασίας των γνώσεων (Ξωχέλλης, Π. 2006: 93 και 148).

Με την έννοια αυτήν, αποτελεί, πλέον, επιτακτική ανάγκη το σχολείο να αναδείξει σε κυρίαρχη διαδικασία τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η οποία μέχρι τώρα, παίζει έναν αποσπασματικό και, σαφώς, υποβαθμισμένο ρόλο. Αυτό είναι ένα σημαντικό μειονέκτημα στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου, όταν, μάλιστα, έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι η προώθηση των κοινωνικών αξιών, των στάσεων και συνολικά η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του ανθρώπου συναρτώνται άμεσα με το είδος της αγωγής που ασκείται σ' αυτόν. Επομένως, το σχολείο οφείλει να αποκαταστήσει μία παραμεληθείσα του λειτουργία, η οποία θα ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Αν αυτό συμβεί, θα αποβεί, ασφαλώς, προς όφελος πρωτίστως του ίδιου του μαθητή και ταυτοχρόνως της ίδιας της κοινωνίας. Η ευθύνη του

σχολείου είναι τεράστια στο θέμα αυτό, δεδομένου ότι εξακολουθεί να συνιστά το θεσμό που παρέχει συστηματική εκπαίδευση και, συνεπώς, συστηματική αγωγή και κοινωνικοποίηση σε αποδέκτες, από τους οποίους εξαρτάται καθοριστικά η λειτουργία του δημοκρατικού και ευρύτερα του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος.

Αναμφίβολα, η διδακτική διαδικασία είναι σημαντική για την απόκτηση και αναζήτηση γνώσεων και την ανάπτυξη στους μαθητές χρήσιμων δεξιοτήτων και ικανοτήτων και εφόσον η διεξαγωγή της στηρίζεται σε διδακτικές αρχές και υπηρετεί παιδαγωγικούς στόχους. Η σχολική διαπαιδαγώγηση, όμως, συντελεί, σε καταλυτικό βαθμό, στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων που καθορίζουν την ίδια τη συμβίωση των μελών μιας κοινωνίας και, συνεπώς, την ίδια τη λειτουργία, την ανάπτυξη και την υπόστασή της. Αυτός ο ρόλος της σχολικής αγωγής αναδεικνύεται ακόμη περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς τις ιδιαιτερότητες και τις δυσλειτουργίες που εμφανίζουν οι σημερινές κοινωνίες από άποψη περιβαλλοντική, τεχνολογική, πολιτισμική, οικονομική, επικοινωνιακή και ιδεολογική. Μέσω της σχολικής αγωγής, ο σημερινός πολίτης, πρέπει να εφοδιαστεί μ' εκείνες τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται με ορθολογικό και αποτελεσματικό τρόπο όλα τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα που αναφύονται σχεδόν σε καθημερινή βάση.

Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος η σχολική αγωγή να πάρει στο σχολείο το ρόλο που της ανήκει δικαιωματικά, αυτονόητα και επιτακτικά πλέον. Αυτό συνεπάγεται ότι το σχολείο διαμορφώνει εκπαιδευτικές συνθήκες τέτοιες που συμβάλλουν, ώστε οι παρεχόμενες γνώσεις να σχετίζονται, πέραν των άλλων, με την κοινωνική πραγματικότητα του μαθητή και να αξιοποιούνται στην κατεύθυνση αυτή, να παρέχουν ερμηνευτικά σχήματα και να διευκολύνουν το μαθητή, ώστε να μάθει να σκέφτεται, να αναζητά και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να εκφράζει θαρρετά τις απόψεις του και να αμφισβητεί και να αντιστέκεται με ορθολογικά επιχειρήματα. Και, επιτέλους, το σχολείο οφείλει να βρίσκεται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και να δημιουργήσει συνθήκες, ώστε ο μαθητής να μην πλήττει και να ασφυκτιά στην πραγματικότητά του και στις απαιτήσεις του. Οφείλει, όμως, παράλληλα, να τον μάθει να οριοθετεί τη συμπεριφορά του και να σέβεται τους κανόνες, τον πολιτισμό και τους συνανθρώπους του.

Η Παιδαγωγική επιστήμη, λοιπόν, προτείνει ένα σχολείο, που έχει παιδαγωγικά γνήσιους προσανατολισμούς και διαμορφώνει συνθήκες που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να αυτονομηθεί μεν, αλλά, όμως, με διδακτική και παιδαγωγική υπευθυνότητα. Αυτό σημαίνει παιδαγωγικά ότι ο εκπαι-

δευτικός θα χρησιμοποιεί κατάλληλες πρακτικές στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικοινωνίας, παρέχοντας με τον τρόπο αυτόν τις πολύτιμες υπηρεσίες του στη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή.

Εν τέλει και κλείνοντας την εισήγησή μου, θα ευχόμουν να μπορούσαν να ισχύσουν οι θέσεις του Alexander Neil (1972), του εμπνευστή του αντιαυταρχικού σχολείου, μολονότι γνωρίζω ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο, εξαιτίας της εμπλοκής πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων: «Η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί παιδιά που έχουν ατομικότητα και κοινωνικότητα. Για το σκοπό αυτό, καταλληλότερη είναι χωρίς αμφιβολία η αυτοδιαχείριση και η αυτοτέλεια του παιδιού… Ευχαριστιέμαι όταν γίνονται ευτυχισμένα και περπατάνε με ψηλά το κεφάλι παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δεν με νοιάζει…»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ, Σ. (2011), *Εισαγωγή στη Βιολογία της μάθησης και στη νέα βιοπαιδαγωγική θεωρία*, στο: Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής (επιμ. Μαυροειδής, Γ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

ΘΕΡΙΑΝΟΣ, Κ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί,* Αθήνα: τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.

FREIRE, P. (1972) : *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin books.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2010), *Χαρακτηριστικά συμπτώματα της παιδαγωγικής και θεσμικής παρακμής του ελληνικού σχολείου: αίτια, συνέπειες και αντιμετώπιση*, στο: Περί Παιδείας Διάλογος (επιμ. Πυργιωτάκης, Ι.-Οικονομίδης, Β.), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2004), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα: Gutenberg.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2006), *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

ΝΕΙΛ, Α. (1972), Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης (μτφρ. Λάμπρου, Κ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.

UNESCO (1999): *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 210 αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors (μτφρ. ΚΕΕ), Αθήνα.

ΠΗΓΙΑΚΗ, Π. (1999), *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
RUTTER, M. u.a. (1980): *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim-Basel-Beltz.

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βιοπαιδαγωγική μάθηση στο πλαίσιο της εξελικτικο-αναπτυξιακής φύσης του εγκεφάλου και της νόησης – Αξιολόγηση της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας

Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη
Βενετία Νικήτα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εκπαίδευση και η Βιολογία έχουν κάνει τα τελευταία χρόνια μεγάλα βήματα συνάντησής τους στη διεπιστημονική γέφυρα της μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό χρήσιμες παραδοσιακές μαθησιακές πρακτικές βρίσκονται υπό νέα θέαση σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης της γνωσιακής διεργασίας (Wagner, 2010). Νέες διεπιστημονικές προσεγγίσεις αναπτύσσονται συνεχώς στα όρια των επιστημών της αγωγής και των επιστημών που ασχολούνται με τη φύση της ευφυΐας και της νόησης, της νοημοσύνης και της συναισθηματικότητας (Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Στην παρούσα επικοινωνία μας θα δώσουμε έμφαση στο πώς μπορούν να καλλιεργηθούν αποτελεσματικότερα ορισμένες βασικές δεξιότητες που συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη γνωσιακή συγκρότηση των παιδιών, αξιοποιώντας γνώσεις από τη βιολογία της μάθησης, προβάλλοντάς τες στην εξελικτική και αναπτυξιακή φύση του εγκεφάλου και συνακόλουθα στις εγγενείς νοητικές ικανότητες των μαθητών/ριών.

Η παρουσιαζόμενη νέα προσέγγιση αποτελεσματικότερης κατάκτησης των βασικών γνωσιακών δεξιοτήτων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο ως προς τη θεωρητική της βάση, η οποία αναφέρεται στη νέα θεωρία μάθησης, του «Βιοπαιδαγωγισμού» (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) και προβάλλεται στο βασικότερο επίπεδο της γνώσης, αυτό της βιολογίας της μάθησης, όσο και ως προς την εφαρμοσμένη διάστασή της στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Στη θεωρητικο-εμπειρική αυτή προσπάθεια η αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας-Μάθησης-Αξιολόγησης (Δ-Μ-Α), εκτείνεται και στην καλύτερη κατανόηση των γνωσιακών αντικειμένων, όπως και στη διαμόρφωση καταλληλότερων εργαλείων σκέψης-μάθησης· στοιχεία που επίσης θεωρούνται ικανά να βελτιώσουν τη διεργασία

κατάκτησης της γνώσης (Nunes, 1998)· προβαλλόμενα δε στο θεωρητικό υπόβαθρο του Βιοπαιδαγωγισμού, αποκτούν νέα διάσταση.

Η έννοια που δίνουμε στον όρο «δεξιότητα» είναι ευρύτερη του όρου «ταλέντο-επιδεξιότητα», είναι πιο σύνθετη και βαθύτερη, αναφερόμενη στην εγγενή ικανότητα των ατόμων, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί, εν προκειμένω στο πλαίσιο του Βιοπαιδαγωγισμού, και μπορεί να εκφρασθεί ποικιλοτρόπως είτε ως γνώση, είτε ως συναισθήματα και συμπεριφορές (European Commission-EC, 2008). Τις βασικές δεξιότητες στις οποίες αναφερόμαστε τις τιτλοδοτήσαμε ως βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες, επειδή αποτελούν τον πυρήνα του Βιοπαιδαγωγισμού, και συνακόλουθα τη βάση διαμόρφωσης της βιοπαιδαγωγικής Δ-Μ-Α. Στις δεξιότητες αυτές, στις οποίες θα αναφερθούμε ειδικότερα βασίστηκε το πλαίσιο αξιολογικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών/ριών˙ είτε καλλιεργώντας τες βιοπαιδαγωγικά είτε με τα ισχύοντα διαθεματικά προγράμματα σπουδών στη χώρα μας, για συγκριτικούς λόγους.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΝΕΑ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ «ΒΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΣΜΟΥ»

Με τη νέα αυτή θεωρία (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) αξιοποιούνται παιδαγωγικά γνώσεις από τη βιολογική εξέλιξη και ανάπτυξη του εγκεφάλου του γένους μας και του είδους μας και συνακόλουθα από τις βιολογικά ελεγχόμενες εγγενείς ικανότητές μας. Κατά την εξέλιξη του Homo sapiens, του είδους μας, δεν υπήρξε μόνο αύξηση του όγκου του εγκεφάλου του, αλλά και της πολυπλοκότητας του τρόπου σκέψης, βιολογικά συμβάντα που οδήγησαν με το χρόνο ιεραρχικά και αλληλεπιδραστικά σε γνωσιακές και πολιτισμικές αλλαγές (Dehaene, 2007). Η πρώτη σημαντική συνακόλουθη παρατήρηση αφορά το ότι η εν λόγω ιεραρχημένη εξελικτική διεργασία είναι σημαντική για την ιεραρχημένη κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων (Gärderfors, 2006), οι οποίες με τη σειρά που εμφανίστηκαν εξελικτικά αλληλεπιδρώντας είναι: η Τεχνολογική (T - Technological), η Κοινωνική (S-Socialization), η Γλωσσική (L-Language) και τελευταία η Αριθμητική-Θεωρητική (N/T-Numeracy/Theorizing) (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008· Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Η αναπτυξιακή-οντογενετική εμφάνιση των τεσσάρων αυτών βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων είναι επίσης ιεραρχημένη και συμπίπτει με εκείνη της εξελικτικής ακολουθίας. Π.χ. τα βασικά νευρωνικά δίκτυα μορφοποιούνται ιεραρχημένα· με εκείνα της προσοχής – που είναι σημαντική για τη διαμόρφωση της Τ (μέσω λ.χ. του σχεδιασμού της δημιουργίας, χρήσης και

μεταφοράς εργαλείων), όπως βέβαια και της S – να εμφανίζονται πρώτα· μετά εμφανίζονται τα νευρωνικά δίκτυα για την L και τελευταία για την N/T (Posner and Rothbart, 2007). Κατά την οντογενετική ιεραρχημένη ανάπτυξη, η αλληλεπίδραση των εμφανιζόμενων δεξιοτήτων οδηγεί σε αναδυόμενες γνωσιακές ικανότητες, όπως βέβαια συνέβη και κατά την εξελικτική πορεία.

Στη βάση της βιολογικής αυτής διάστασης της εξέλιξης και της ανάπτυξης του εγκεφάλου, της νόησης, θα πρέπει να διαμορφωθεί και η παιδαγωγικο- εκπαιδευτική επένδυση, η Δ-Μ-Α. Η διαμόρφωση αυτή βασίζεται στην έμφαση σε χρόνο και θέματα που πρέπει να δοθεί σύμφωνα με την ιεραρχημένη ακολουθία εξελικτικής προέλευσης και συμπίπτουσας αναπτυξιακής εμφάνισης της κάθε μιας από τις εν λόγω δεξιότητες. Υπό το ίδιο πρίσμα μορφοποιούνται τα βιοπαιδαγωγικά εργαλεία, οι μέθοδοι, δηλαδή και οι πρακτικές εφαρμογής της θεωρίας.

Για την πληρέστερη κατανόηση, αλλά και εφαρμογή της θεωρίας, πρέπει να αντληθεί, από το βιολογικό επίπεδο πάλι, η γνώση, γνωστή ως «βιογενετικός νόμος» του Haeckel (βλ. Futuyma 2005, Αλαχιώτης, 2007), που αναπτύχθηκε τον 19ο αιώνα και αναφέρεται στο ότι η οντογενετική ανάπτυξη είναι μια μικρή και γρήγορη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης (φυλογένεσης)· θεώρηση που ισχύει σε πολλές περιπτώσεις οντογένεσης, όπως λ.χ. στην ανάπτυξη των εγγενών γνωσιακών ικανοτήτων (Langer, 2005), αλλά και στο πολιτισμικό επίπεδο (Greespam and Shanker, 2004). Επανερχόμενοι στην ιεραρχημένη και αλληλεπιδραστική διεργασία εξέλιξης και ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών βιοπαιδαγωγικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, η τελευταία λ.χ. ικανότητα/δεξιότητα N/T μπορεί να συναρτηθεί με την εμφάνιση στο είδος μας ικανής αφηρημένης σκέψης που εξελικτικά μπορεί να τοποθετηθεί στα 40.000-50.000 χρόνια πριν και οδήγησε στην εμφάνιση αναδυόμενων γνωσιακών ικανοτήτων/δεξιοτήτων· εξελικτικό στάδιο που τιτλοδοτήσαμε «Ευαίσθητη Διαδραστική Περίοδο-ΕΔΠ», κατά την οποία διαμορφώθηκε η δυνατότητα του ανθρώπου να αποτυπώνει πολυσύνθετα, ολιστικά και συμβολικά τη σκέψη του, με τις ζωγραφιές λ.χ. των σπηλαίων (37.000-40.000 χρόνια πριν οι μέχρι τώρα ανακαλυφθείσες παλαιότερες). Η ΕΔΠ μπορεί να αντιστοιχηθεί αναπτυξιακά-οντογενετικά γύρω στα 10 χρόνια μας, όπου γίνεται περισσότερο εμφανής η αφηρημένη σκέψη των παιδιών.

Η θεώρηση αυτή σημαίνει ότι μέχρι την Γ΄ τάξη του Δημοτικού έχει «ανακεφαλαιωθεί» αναπτυξιακά σε μεγάλο βαθμό η εξελικτική πορεία του Homo sapiens. Επομένως, έως τότε, η πορεία αυτή στη φυσική της διάσταση όσον αφορά τις τέσσερις ικανότητες/δεξιότητες, θα πρέπει να προσεγγισθεί παιδαγωγικο-εκπαιδευτικά, παραλληλίζοντάς την με την αντίστοιχη ιεραρ-

χημένη έμφαση σε χρόνο και θέματα που πρέπει να δοθεί στην καλλιέργειά τους· δηλαδή πρέπει να είναι της μορφής T>S>L>N/T. Από την Γ΄ τάξη, χωρίς αυτό να αποτελεί όριο μαθηματικής ακρίβειας, καθώς η ωρίμανση των παιδιών ποικίλλει και είναι συνάρτηση διαφόρων περιβαλλοντικών παραμέτρων, η εν λόγω έμφαση, αξιοποιώντας και το νόημα της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1978) θα πρέπει να αναστρέφεται και να γίνεται της μορφής T<S<L<N/T, περνώντας στο λεγόμενο Βήμα Αναστροφής – ΒΑ (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) για να καλλιεργηθεί αποτελεσματικότερα και το επίπεδο των αναδυόμενων γνωσιακών ιδιοτήτων˙ ιδιότητες στις οποίες αναφερθήκαμε πριν και αντανακλούν ταυτόχρονα την ολιστική λειτουργία του εγκεφάλου (Dehaene, 2007; Posner and Rothbart, 2007), μέσω των αλληλεπιδράσεων των δεξιοτήτων, των νευρωνικών δικτύων τους.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη την εξελικτικο-αναπτυξιακή βιολογική φύση των τεσσάρων βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων T, S, L, N/T, την ΕΔΠ και το ΒΑ που διαμορφώνουν την ιεράρχηση και τον ανάλογο βαθμό έμφασης (σε χρόνο και θέματα) της καλλιέργειας των εν λόγω εγγενών ικανότητων για να μορφοποιηθούν σε δεξιότητες, η καλλιέργεια/ διδασκαλία αυτή πρέπει να είναι της μορφής T>S>L>N/T έως την Γ΄ Δημοτικού και T<S<L<N/T μετά το ΒΑ, από τη Γ΄ Δημοτικού. Ο σχεδιασμός της παρουσιαζόμενης έρευνας έχει συμπεριλάβει τάξεις Ελέγχου (Ε), στις οποίες εφαρμόστηκε το ισχύον διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και Πειραματικές (Π), στις οποίες εφαρμόστηκε ο Βιοπαιδαγωγισμός στο πλαίσιο του ισχύοντος ΑΠΣ. Οι Π και Ε τάξεις αφορούν:

i) Το Νηπιαγωγείο (1Ε – 1Π)· τοποθετείται πριν το ΒΑ (T>S>L>N/T).
ii) Την Α΄ Δημοτικού (2Ε – 2Π)· τοποθετείται πριν το ΒΑ (T>S>L>N/T).
iii) Την Α΄ Γυμνασίου (1Ε – 2Π)· τοποθετείται μετά το ΒΑ (T<S<L<N/T).

Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα επιλέγονταν σχολεία από διαφορετικές σχολικές μονάδες και περιοχές της πόλης, στις οποίες διεξήχθησαν τα πειράματα, με τις Π και Ε να έχουν μαθητές με παρόμοια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικούς με συγκρίσιμη εμπειρία, ηλικία και χρόνια υπηρεσίας. Η διάρκεια του πειράματος κάλυπτε ολόκληρο το σχολικό έτος για να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα της δυναμικής της επίδρασης της βιοπαιδαγωγικής παρέμβασης στην επίδοση των μαθητών/ριών. Για την αξιολόγηση-επίδοση των μαθητών/ριών χρησιμοποιήθηκαν όμοιες ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις για τις Π και Ε τάξεις, στις οποίες εφαρμόζονταν όμως διαφορετικές μεθοδολογίες. Χρησιμοποιήθηκαν επί-

σης όμοια αξιολογικά κριτήρια, εξειδικευμένα για καθεμία από τις τέσσερις δεξιότητες, τα οποία μορφοποιήθηκαν σε πιλοτικό πείραμα. Τα κριτήρια αυτά εν περιλήψει είναι :Ετοιμότητα – Μεθοδικότητα – Συνεργατικότητα – Κριτική σκέψη - Δημιουργικότητα – Αποτελεσματικότητα (***Πίνακας 1***).

Οι αξιολογικές μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών/ριών έγιναν κατά την 2η ,7η ,13η, 20η και 30η εβδομάδα του σχολικού έτους (1η, 2η, 3η, 4η, και 5η μέτρηση αντίστοιχα)· η τελευταία μέτρηση για την Α΄ Γυμνασίου αφορούσε ειδικά τεστ, τα οποία είναι ακόμη υπό επεξεργασία. Οι εκπαιδευτικοί είχαν εφοδιασθεί με έντυπα αξιολόγησης και τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν στην ποσοτική προσέγγιση εφταβάθμια (1-7) κλίμακα τύπου Likert (Oppenheim, 2005) για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό και εικοσαβάθμια (1-20) αλλά και τετραβάθμια (1-4) για το Γυμνάσιο ώστε να είναι πιο αντικειμενική η βαθμολογία τους, ανεπηρέαστη από τις νόρμες που χρησιμοποιούν.. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν επίσης για τη διαλεύκανση της έννοιας «δεξιότητα», ώστε να την θεωρούν και να την αξιοποιούν ως οριζόντια και διαθεματική γνώση που μπορεί να αντιδρά με ποικίλες εξειδικευμένες επιδεξιότητες· όπως επίσης και ως σταθερή πολυδυναμική γνωσιακή διεργασία, η οποία μπορεί να αναπαραχθεί σε πολλά μέρη και επικοινωνιακά πλαίσια.

Πινακας 1. *Ειδικά, 7/βαθμιας κλίμακας, αξιολογικά κριτήρια του εκπαιδευτικού (νηπιακής και δημοτικής εκπαίδευσης) για κάθε δεξιότητα (i: Ετοιμότητα, ii: Μεθοδικότητα, iii: Συνεργατικότητα, iv: Κριτική σκέψη, v: Δημιουργικότητα, vi: Αποτελεσματικότητα). Το έντυπο αυτό συμπληρωνόταν σε κάθε μέτρηση. (Οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου χρησιμοποίησαν τα ίδια κριτήρια αλλά σε διαφορετικές κλίμακες)*

Τ (ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ)	1	2	3	4	5	6	7
i. Ο/Η μαθητής/τρια είναι έτοιμος/η και πρόθυμος να κάνει χρήση όλων των αναγκαίων τεχνολογικών μέσων για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Είναι πρόθυμος/η και κινητοποιημένος/η να δράσει							
ii. Ο/Η μαθητής/τρια εργάζεται μεθοδικά και συστηματικά για μια τεχνολογική εργασία.							
iii Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να εργαστεί με συμμαθητές του/της προκειμένου να εξασκήσει/υλοποιήσει την τεχνολογική τους δεξιότητα							
iv. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να χρησιμοποιήσει κριτική σκέψη προκειμένου να λάβει αποφάσεις και να κάνει επιλογές πιο αποδοτικές στην ανάληψη, οργάνωση και υλοποίηση της δεδομένης τεχνολογικής δραστηριότητας.							

v. Ο/Η μαθητής/τρια κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων τεχνολογικού περιεχομένου είναι ικανός/ή να επινοήσει καινούριους τρόπους δημιουργίας αποτελεσμάτων με φαντασία.							
vi. Ο/Η μαθητής/τρια είναι αποτελεσματικός/ή στην ολοκλήρωση της τεχνολογικής δραστηριότητας.							
S (ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ)	1	2	3	4	5	6	7
i. Ο/Η μαθητής/τρια είναι έτοιμος/η και πρόθυμος να εργαστεί με τρόπο που να καλλιεργεί τις κοινωνικές τους δεξιότητες όπως όταν δεν δείχνουν ντροπή ή αντιπαλότητα στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους και της συνεργασίας τους σε ομάδες.							
ii. Ο/Η μαθητής/τρια εργάζεται μεθοδολογικά και συστηματικά σε σημεία που απαιτείται συνεργασία για μια δραστηριότητα.							
iii. Ο/Η μαθητής/τρια μπορεί δυνητικά να συμμετέχει σε όλα τα στάδια μάθησης συνεργαζόμενος/η με τους συμμαθητές τους – Η τάξη γίνεται μια Κοινότητα Μάθησης.							
iv. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να λάβει κριτικές αποφάσεις για τη μάθησή τους με συνεργατικό τρόπο.							
v. Ο/Η μαθητής/τρια συνεργάζεται για τη δημιουργία μαθησιακών επιτευγμάτων αξιοποιώντας τη φαντασία του/της.							
vi. Ο/Η μαθητής/τρια δημιουργούν επιτεύγματα/αποτελέσματα με συνεργατικό τρόπο και όπως θα έπρεπε.							
L (ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ)	1	2	3	4	5	6	7
i. Ο/Η μαθητής/τρια είναι έτοιμος/η και πρόθυμος/η να εργαστεί σε γλωσσικές δραστηριότητες, γραπτές ή/και προφορικές.							
ii. Ο/Η μαθητής/τρια εργάζεται μεθοδολογικά σε γραπτές και προφορικές δραστηριότητες.							
iii. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να εργαστεί ατομικά και συνεργατικά με άλλους σε προφορικές γλωσσικές δραστηριότητες και σε γραπτές ατομικές/ομαδικές γλωσσικές δραστηριότητες.							
iv. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να αναδείξει κριτική σκέψη σε προφορικές και γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες.							
v. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να αναδείξει τη φαντασία/ δημιουργικότητα σε προφορικές και γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες και να δημιουργήσει καινοτόμες ατομικές/ ομαδικές εργασίες.							
vi. Τα αποτελέσματα των προφορικών και γραπτών γλωσσικών δραστηριοτήτων είναι τα αναμενόμενα και ικανοποιούν τους διδακτικούς στόχους της διδακτέας θεματικής ενότητας.							
N/T (ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ/ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ)	1	2	3	4	5	6	7
i. Ο/Η μαθητής/τρια είναι έτοιμος/η και πρόθυμος/η να εργαστεί σε αριθμητικές δραστηριότητες, γραπτές ή/και προφορικές.							
ii. Ο/Η μαθητής/τρια εργάζεται μεθοδολογικά σε γραπτές και προφορικές δραστηριότητες.							

iii. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να εργαστεί ατομικά και συνεργατικά με άλλους σε προφορικές αριθμητικές δραστηριότητες και σε ανάλογες γραπτές ατομικές/ομαδικές δραστηριότητες.							
iv. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να αναδείξει κριτική σκέψη σε προφορικές και γραπτές αριθμητικές δραστηριότητες.							
v. Ο/Η μαθητής/τρια είναι ικανός/ή να αναδείξει φαντασία/ δημιουργικότητα σε προφορικές και γραπτές αριθμητικές ή/και θεωρητικές δραστηριότητες και να δημιουργήσει καινοτόμες ατομικές/ ομαδικές εργασίες.							
vi. Τα αποτελέσματα των προφορικών και γραπτών αριθμητικά και θεωρητικών δραστηριοτήτων είναι τα αναμενόμενα και ικανοποιούν τους διδακτικούς στόχους της σχετικής θεματικής ενότητας.							

Υπογραμμίζουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, πέραν της ποσοτικής βαθμολογίας παρέδιδαν και ποιοτικά σχόλια για κάθε μαθητή/ρια, κάθε μέτρηση, κάθε τάξη, βασισμένα στα ίδια κριτήρια που χρησιμοποίησαν και για την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης. Η συσχέτιση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων αντανακλά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, κάνοντάς τα περισσότερο ικανά ισχυρών συμπερασμάτων. Η στατιστική ανάλυση, πέραν της ανάδειξης σημαντικών διαφορών στο επίπεδο μέσων όρων (Μ.Ο.), της επεξεργασίας συντελεστών συσχέτισης και της αποτίμησης της προαναφερθείσας συσχέτισης ποσοτικών-ποιοτικών αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκε επίσης και στο επίπεδο της Ανάλυσης Διασποράς/Διακύμανσης (ANOVA) για λεπτομερέστερη προσέγγιση προκειμένου να εντοπισθεί ο ισχυρότερος παράγοντας ο οποίος διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών/ριών μεταξύ των Π και Ε τάξεων· προς την κατεύθυνση αυτή δημιουργήθηκε και ένα γενικό γραμμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο το ισχυρότερο διαφοροποιητικό στοιχείο είναι η βιοπαιδαγωγική διδασκαλία, η τάξη.

Οι διαφορές στην μεθοδολογία μεταξύ των Ε και Π τάξεων του Νηπιαγωγείου, αφορούν το γεγονός ότι η Δ-Μ-Α στην Ε τάξη βασίσθηκε στην παραδοσιακή ιεράρχηση καλλιέργειας των δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου· δηλαδή από την αρχή του σχολικού έτους αρχίζει η συζήτηση με όλη την τάξη (S) για την γλώσσα (L) και την αριθμητική (N/T) βάση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το υπό διαπραγμάτευση θέμα, ενώ τελευταία αρχίζει η συζήτηση/διδασκαλία για την αισθητική και την τεχνολογία (T) σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Υπό το πρίσμα αυτό η ιεράρχηση της καλλιέργειας των δεξιοτήτων στην Ε΄ τάξη είναι της μορφής S, L, N/T, T και διαφέρει από την βιοπαιδαγωγική T>S >L> N/T που εφαρμόστηκε στην Π τάξη˙ δηλαδή ημερήσια έναρξη και έμφαση στην Τ, μετά λιγότε-

ρη στην S, στην L και ελάχιστη Ν/Τ (στο πρώτο δίμηνο κυρίως). Το πλαίσιο αξιολόγησης, ωστόσο, των εκπαιδευτικών και των δύο τάξεων ήταν το ίδιο, καθώς ο εκπαιδευτικός της Ε τάξης επιμορφώθηκε επίσης να απομονώνει την κάθε δεξιότητα και να την αξιολογεί με τα ίδια κριτήρια που εφάρμοσε και ο εκπαιδευτικός της Π τάξης, ώστε να υπάρχουν συγκρίσιμα δεδομένα.

Ανάλογες προσεγγίσεις εφαρμόστηκαν και για την Α΄ Δημοτικού τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό επίπεδο. Η χρησιμότητα στο πειραματικό αυτό στάδιο αφορά την επιπλέον εξής υπόθεση: κατά πόσον εκείνη η Α΄ τάξη του Δημοτικού που την προηγούμενη σχολική χρονιά ήταν η Π τάξη του Νηπιαγωγείου – είχε εφαρμοστεί δηλαδή η βιοπαιδαγωγική θεωρία σ'αυτήν – θα είχε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την άλλη Π της Α΄ Δημοτικού, η οποία δεχόταν για πρώτη φορά βιοπαιδαγωγική διδασκαλία · και οι δύο Π βέβαια συγκρίνονται με τις δύο Ε τάξεις. Στο Δημοτικό, σε αντίθεση με το Νηπιαγωγείο, η Δ–Μ–Α γίνεται ανά μάθημα και γι'αυτό οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν υπόψη τους τόσο τη χρονική όσο και τη θεματική ιεραρχική και αλληλεπιδραστική καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων, ώστε να ικανοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο Τ>S >L> Ν/Τ σε ημερήσια και μακροπρόθεσμη βάση.

Στην Α΄ Γυμνασίου η βιοπαιδαγωγική Δ–Μ–Α έγινε αρχικά μόνο στο μάθημα της Βιολογίας, ενώ προγραμματίζεται να γίνει και σε όλα τα μαθήματα, σε επόμενο στάδιο. Αλλά ακόμα και σε ένα μάθημα με πολλές επιρροές στη βιοπαιδαγωγική προσαρμογή των μαθητών/ριών από τα άλλα μαθήματα, πιθανή διαφοροποίηση των Π και Ε τάξεων δείχνει ακόμα περισσότερο την θετική δυναμική του Βιοπαιδαγωγισμού στην επίδοση των μαθητών/ριών. Λόγω των επιρροών της μη βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων στο Γυμνάσιο, υπήρξε ενεργότερη εμπλοκή της ερευνήτριας (Νικήτα), η οποία και δίδασκε κατά διαστήματα σε όλες τις τάξεις και αξιολογούσε-βαθμολογούσε ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό της τάξης, σε όλες τις μετρήσεις, προκειμένου να διασταυρωθούν τα δεδομένα για μεγαλύτερη αξιοπιστία. Λόγω της διαφορετικής ιδιομορφίας του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, από το Γυμνάσιο, μικρότερου βαθμού αλλά ανάλογη παρέμβαση της ερευνήτριας (Καρατζιά–Σταυλιώτη) αύξησε την αξιοπιστία των παραδοθέντων στοιχείων των εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

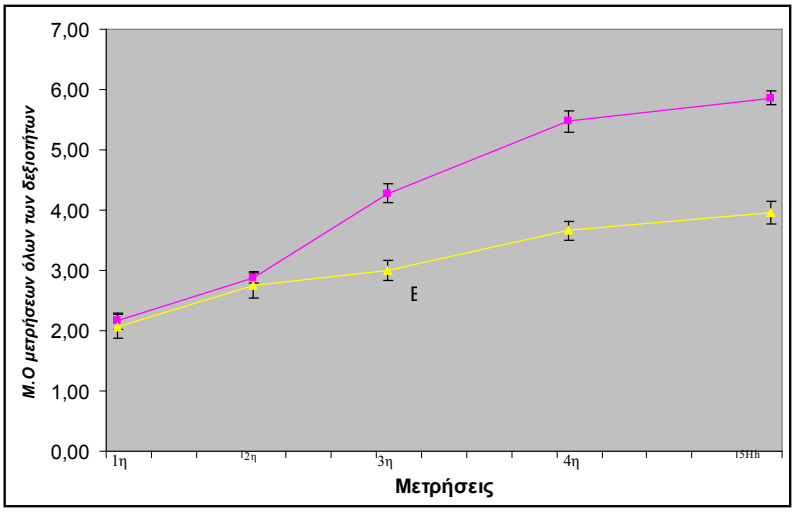
Από το Νηπιαγωγείο

Η στατιστική ανάλυση (δεν παρατίθεται) των χαρακτηριστικών των μαθητών/ριών των συγκρινόμενων τάξεων δεν έδειξε διαφορές ως προς το φύλο, το

επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα, στοιχεία που αν διέφεραν θα μπορούσαν να συμβάλουν στην διαφοροποίηση της επίδοσης. Μετά την στατιστική επεξεργασία (σύγκριση Μ.Ο. ανά δεξιότητα, ανά μέτρηση, ανά τάξη) των παραδοθέντων μετρήσεων για όλες τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και των δύο τάξεων, τα προκύψαντα στοιχεία αποτυπώνονται συνολικά στην ***Εικόνα 1.***

Από το διάγραμμα αυτό φαίνονται καθαρά οι ποσοτικές διαφορές υπέρ της Π τάξης, που αρχίζουν κατά την 2η μέτρηση (από την 6η εβδομάδα) και αφορούν τους Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων (ανά μέτρηση, ανά τάξη)˙ με τους μαθητές/ριες της Π να έχουν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους(-ες) της Ε τάξης· ανάλογες κινητικές ισχύουν και για κάθε δεξιότητα χωριστά (δεν παρουσιάζονται). Τονίζεται ότι η αύξηση με τον χρόνο της επίδοσης των μαθητών/ριών της Π τάξης μπορεί να είναι υψηλότερη της Ε, αλλά και στην τελευταία παρατηρείται αύξηση με τον χρόνο· παρατήρηση που δείχνει ότι και η διαθεματική Δ–Μ–Α από μόνη της, όπως γίνεται ολιστικά στο Νηπιαγωγείο, είναι σημαντική (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2006)· συνδυαζόμενη όμως με την βιοπαιδαγωγική Δ–Μ–Α το αποτέλεσμα είναι πολύ σημαντικότερο.

Εικόνα 1*. Διάγραμμα που δείχνει τους Μ.Ο. των τεσσάρων δεξιοτήτων σε κάθε μια από τις πέντε αξιολογικές μετρήσεις στην Πειραματική τάξη (Π) και στην τάξη Ελέγχου (Ε) του Νηπιαγωγείου.*



Σημείωση: Πειραματική Τάξη, Π, η άνω καμπύλη· Τάξη Ελέγχου, Ε, η κάτω καμπύλη. Στις κατανομές σημειώνονται τα τυπικά σφάλματα

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση επιχειρήθηκε για να διαπιστωθεί λεπτομερέστερα αν οι ποσοτικές διαφορές στην επίδοση των Π και Ε τάξεων οφείλονται σε κάποιο από τα προσωπικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/ριών (αν και οι Μ.Ο. ανά τάξη δεν διαφέρουν), ή αν έχει επίδραση η εφαρμοσθείσα μεθοδολογία. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόσθηκε η ανάλυση ANOVA και έδειξε ότι ούτε το επάγγελμα της μητέρας, ούτε το φύλο παίζουν διαφοροποιητικό ρόλο· αντίθετα, αν πάρουμε την 5η μέτρηση ως την τελική επίδοση του σχολικού έτους (ΜΟΔ5), τότε το επάγγελμα της μητέρας, η πρώτη μέτρηση ως Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων (ΜΟΔ1) και η τάξη (Π ή Ε) έχουν σημαντική επίδραση στην διαμόρφωση της 5ης μέτρησης.

Γνωρίζοντας την επίδραση των τριών προαναφερθέντων παραγόντων (1η μέτρηση, επάγγελμα μητέρας, τάξη) είναι εύκολο να ελεγχθεί ο καθένας από αυτούς αν έχει στατιστικά σημαντική επίπτωση στην 5η μέτρηση, αν οι υπόλοιποι παραμείνουν σταθεροί˙ αν δε συνδυαστούν οι παράγοντες αυτοί μπορεί να μορφοποιηθεί ένα μοντέλο πρόβλεψης με το οποίο είναι δυνατό να ερμηνευτούν καλύτερα οι διαφορές της 5ης μέτρησης μεταξύ των Π και Ε τάξεων. Το μοντέλο αυτό (***Πίνακας 2***) έδειξε ότι κάθε μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (οι τρείς προαναφερθέντες παράγοντες) έχουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μετά τον έλεγχο των υπολοίπων. Οι τρείς αυτοί παράγοντες ελέγχουν επίσης το 87% της διασποράς της 5ης μέτρησης, μια τιμή πολύ υψηλή (Wilms, 1992· Oppenheim,2005). Ωστόσο, μεταξύ αυτών η επίδραση του επαγγέλματος της μητέρας είναι πολύ μικρή (Β=0,388), όπως και της 1ης μέτρησης (Β=0,360), ενώ ο παράγοντας τάξη (Π ή Ε) συμβάλλει θεαματικά στην διαμόρφωση της 5ης μέτρησης, έχοντας τον μεγαλύτερο συντελεστή (Β =1,782). Ακόμα και αν αφαιρεθεί ο παράγοντας της 1ης μέτρησης, αυξάνεται μεν ο ρόλος της μητέρας ,αλλά εξακολουθεί να έχει μικρό συντελεστή σε σχέση με εκείνο της τάξης· δηλαδή της εφαρμογής ή όχι του Βιοπαιδαγωγισμού που αναδεικνύεται στο σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της επίδοσης των μαθητών/ριών στις Π και Ε τάξεις όσον αφορά τις τέσσερις βασικές βιοπαιδαγωγικές δεξιότητες.

Πίνακας 2. *Γενικό γραμμικό μοντέλο πρόβλεψης των Μ.Ο. των τεσσάρων δεξιοτήτων στην 5η αξιολογική μέτρηση (ΜΟΔ5), η οποία θεωρείται ότι αντανακλά το τελικό γνωσιακό/μαθησιακό αποτέλεσμα του σχολικού έτους.*

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	**Β**	*Beta*	*t*	**95% Διάστημα Επιστοσύνης για** *Β*
(Σταθερά)	**0.065**		**0,153**	**[-0,802. 0932]**
ΤΑΞΗ (Π-Ε)	**1,782****	**0,790**	**12,302**	**[1,487. 2,076)**
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	*0,388***	**0,230**	**2,869**	**0,113, 0,664**
ΜΟΔ1 (Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων στη μέτρηση 1)	*0,360***	**0,218**	**2,742**	**0,093, 0,627)**

R^2=0,87 (Προσαρμοσμένο R^2=0,86)
**p< .01 (Στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο 0,01

Από την ανάλυση των παραδοθέντων εντύπων της ποιοτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην 1η μέτρηση, εξήχθησαν τα θετικά και αρνητικά σχόλιά τους για τους μαθητές/ριες και ποσοστικοποιήθηκαν για να διερευνηθεί η συσχετιζόμενη αξιοπιστία των ευρημάτων μας (Krippendorf, 2004). Όπως φαίνεται στον ***Πίνακα 3*** οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών επιδόσεων και ποιοτικών καταγραφών για όλες τις δεξιότητες στην 1η μέτρηση του πειράματος, που έπρεπε να γίνει ο έλεγχος, είναι υψηλοί· θεωρείται ότι η αξιοπιστία αυτή κινείται και στις υπόλοιπες μετρήσεις. Οι απόλυτες τιμές των αρνητικών συντελεστών συσχέτισης είναι μικρότερες των απολύτων τιμών των θετικών συντελεστών, αλλά οι αρνητικοί συντελεστές είναι επίσης στατιστικά σημαντικοί· οι αρνητικές αυτές τιμές υποδηλώνουν μια αρνητική συσχέτιση που οφείλεται στο γεγονός ότι όσο υψηλότερες είναι οι επιδόσεις των μαθητών/ριών τόσο λιγότερα αρνητικά σχόλια αποτυπώνονται. Η βασική ιδέα της αποκαλυφθείσας συσχετιζόμενης αξιοπιστίας αφορά τη θεώρηση ότι η πιστότητα των αποτελεσμάτων βασίζεται στην ύπαρξη υψηλών συσχετίσεων των ευρημάτων μεταξύ του ποσοτικού και του ποιοτικού επιπέδου και δείχνει το βαθμό κατά τον

οποίο μια ποιοτική μέτρηση μπορεί να αντιστοιχηθεί/αντικατασταθεί από μία αντίστοιχη ποσοτική – και αντίθετα

Πίνακας 3. *Ανάδειξη της συσχετιζόμενης αξιοπιστίας των ευρημάτων, όπως αποτυπώνεται από τους υψηλούς συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των ατομικών βαθμολογιών των μαθητών/ριών (ποσοτική προσέγγιση) στην 1η αξιολογική μέτρηση ανά δεξιότητα και της ανάλυσης των σχολίων των εκπαιδευτικών (ποιοτική προσέγγιση) ανά μαθητή/ρια / ανά δεξιότητα.*

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

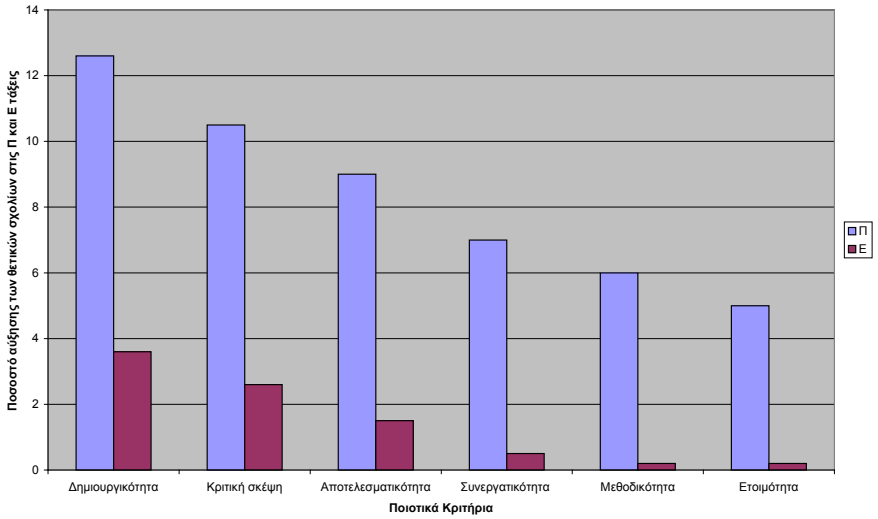
	r Π Θετικά σχόλια	*r* Π Αρνητικά σχόλια
T	0,90**	-0, 60*
S	0,97**	-0,69*
L	093**	-0,70*
N/T	0,92**	-0,56*

	r Ε Θετικά σχόλια	*r* Ε Αρνητικά σχόλια
T	0,92**	-0,60*
S	0,90**	-0,97*
L	0,92**	-0,91*
N/T	0,96**	-0,77*

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Έχοντας ισχυρή την εν λόγω αξιοπιστία των μετρήσεων μας και την σημαντική αντιστοίχηση ποιοτικών – ποσοτικών στοιχείων, εξειδικεύουμε την ποιοτική δυναμική της επίδοσης των τάξεων Π και Ε, αποτυπώνοντάς την στην ***Εικόνα 2.*** Από την εικόνα αυτή είναι εμφανείς οι διαφορές ανάμεσα στην 1η και 5η μέτρηση, όσον αφορά τις συχνότητες εμφάνισης των ποιοτικών χαρακτηριστικών/κριτηρίων (βλ. Πίν. 1)˙ η αύξηση των θετικών σχολείων για κάθε χαρακτηριστικό/κριτήριο είναι πολύ υψηλότερη στην Π τάξη. Αξιοσημείωτες είναι οι θετικές διαφορές που παρατηρούνται σε ορισμένα ιδιαίτερα και σημαντικά γνωσιακά χαρακτηριστικά, όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, με τις αλλαγές αυτές να'ναι πολύ εμφανείς πάλι στην Π τάξη και να ισχυροποιούν τη θεώρηση της επίδοσης των μαθητών/ριών και ως συνάρτηση τέτοιων χαρακτηριστικών κάθε δεξιότητας.

Εικόνα 2. *Ποσοστιαία αύξηση των θετικών σχολίων των εκπαιδευτικών, από την 1η στην 5η μέτρηση, για τις τάξεις Π και Ε. Τα σχόλια ομαδοποιήθηκαν με βάση τη συνάφειά τους με τα κριτήρια του Πίνακα 1.*

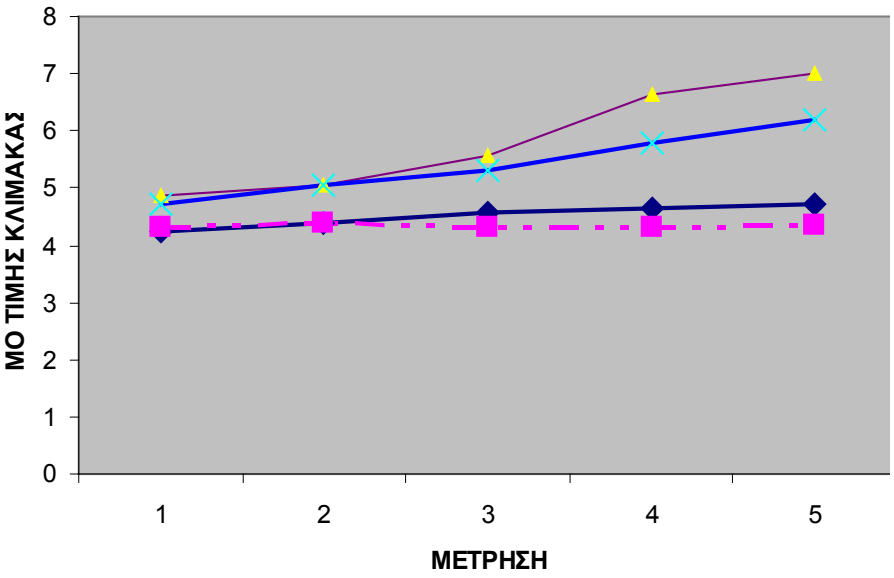


Από το Δημοτικό

Με ανάλογη προς το Νηπιαγωγείο προσέγγιση ιεραρχημένης και αλληλοδραστικής έμφασης στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων (T>S>L>N/T), αναλύθηκαν και ορισμένα από τα αποτελέσματα που έχουμε από το πείραμα

στην Α΄ τάξη Δημοτικού. Εκείνο που μπορεί να τονιστεί σ' αυτή την φάση επεξεργασίας των αποτελεσμάτων μας είναι η εμφανής, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση και πάλι της επίδοσης των μαθητών/ριών μεταξύ των Π και Ε τάξεων με τους μαθητές/ριες των δύο Π τάξεων να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις όσον αφορά τον Μ.Ο. των δεξιοτήτων ανά μέτρηση σε σχέση με τις τάξεις Ε· ανάλογα ισχύουν και για κάθε δεξιότητα χωριστά (δεν παρατίθενται τα ευρήματα) Ιδιαίτερης σημασίας όμως είναι και το εύρημα ότι η Π τάξη, η οποία προέρχεται από την Π του Νηπιαγωγείου, παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις τόσο από την άλλη Π όσο βέβαια και από τις δύο Ε (***Εικόνα 3***). Δηλαδή, η συστηματική εφαρμογή του Βιοπαιδαγωγισμού από το Νηπιαγωγείο είναι πολύ πιο αποτελεσματική.

Εικόνα 3. *Διάγραμμα που δείχνει τους Μ.Ο. των τεσσάρων δεξιοτήτων σε κάθε μια από τις πέντε αξιολογικές μετρήσεις στις Πειραματικές τάξεις (Π) και στις τάξεις Ελέγχου (Ε) της Α΄ τάξης Δημοτικού.*



Σημείωση: Οι δυο άνω καμπύλες αφορούν τις 2 Π τάξεις και οι κάτω τις δυο Ε τάξεις.

Σημειώνεται ότι οι διπλές Π και οι διπλές Ε τάξεις συμβάλλουν στην αυξημένη αξιοπιστία αυτών των αποτελεσμάτων, καθώς συμπεριφέρονται

όπως αναμενόταν, σύμφωνα με τη θεωρία του Βιοπαιδαγωγισμού. Περαιτέρω στατιστική ανάλυση, με δοκιμές μιας σειράς ANOVA, των Μ.Ο. των επιμέρους χαρακτηριστικών/κριτηρίων (βλ. Πίνακα 1) των ποσοτικών δεδομένων και των 5 μετρήσεων, έδειξε ότι η διαφοροποίηση της 5ης μέτρησης, ενδεικτικής της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών, υπέρ των Π τάξεων, ενέχει στατιστικώς σημαντική συμμετοχή της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (***Πίνακας 4***), χαρακτηριστικά αυξημένα στις Π τάξεις˙ τα εν λόγω αξιολογικά χαρακτηριστικά καταδείχθηκαν επίσης σημαντικά διαφοροποιητικά στοιχεία της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας/μάθησης και στο Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 4. *Ανάλυση διασποράς (ANOVA) των Μ.Ο. των μετρήσεων των αξιολογικών χαρακτηριστικών/κριτηρίων (βλ. Πίνακας 1) της 5ης μέτρησης (ως μεταβλητής) στις Π και Ε τάξεις (Σταθερές: η Τάξη, η Δημιουργικότητα και η Κριτική σκέψη.*

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΤΑΞΕΙΣ Ε ΚΑΙ Π	Between Groups	16,245	35	,464	8,268	,000
	Within Groups	2,133	38	,056		
	Total	18,378	73			
Μ.Ο. ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ	Between Groups	27,133	35	,775	20,187	,000
	Within Groups	1,459	38	,038		
	Total	28,592	73			
Μ.Ο. ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	Between Groups	22,523	35	,644	9,803	,000
	Within Groups	2,495	38	,066		
	Total	25,018	73			

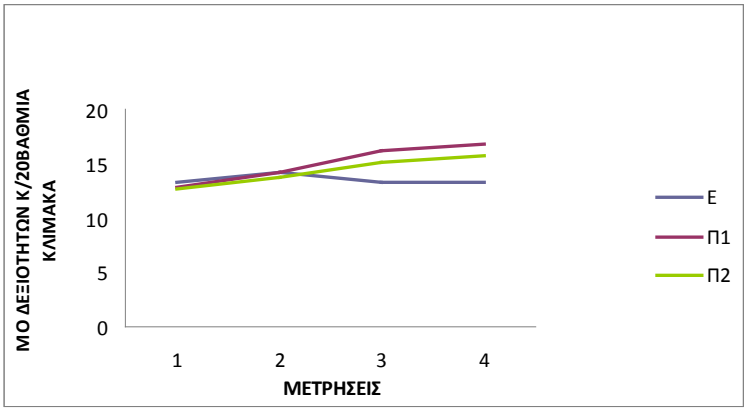
Από το Γυμνάσιο

Η πειραματική προσέγγιση για τη διαφοροποιητική δυναμική του Βιοπαιδαγωγισμού στην Δ–Μ–Α στο Γυμνάσιο διαφέρει από εκείνη του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού ,καθώς αφορά ηλικίες μαθητών/τριών που βρί-

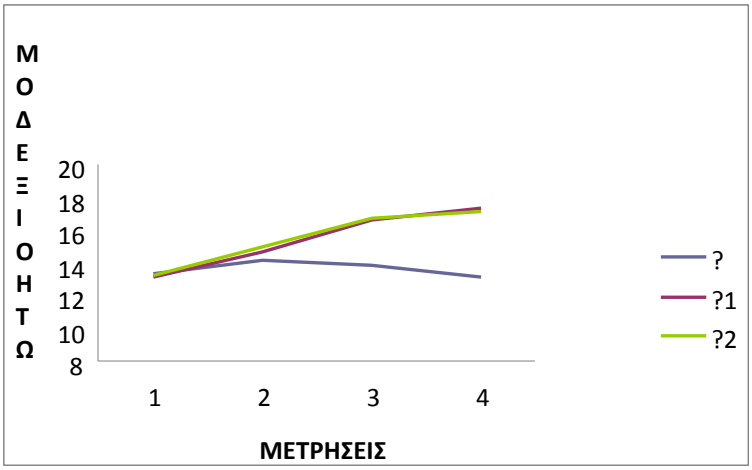
σκονται μετά το ΒΑ και επομένως η ιεραρχημένη και αλληλοδραστική έμφαση καλλιέργειας των τεσσάρων δεξιοτήτων πρέπει να 'ναι της μορφής T<S<L<N/T. Στο πλαίσιο αυτό, αλλά και του ΑΠΣ Βιολογίας της Α΄ Γυμνασίου, μορφοποιήθηκαν ανάλογες δραστηριότητες και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς.

Εικόνα 4 *Διάγραμμα που δείχνει τους Μ.Ο. των τεσσάρων δεξιοτήτων σε κάθε μια από τις τέσσερις αξιολογικές μετρήσεις (στην 20/βάθμια κλίμακα) στις Πειραματικές τάξεις (Π) και στην τάξη Ελέγχου (Ε) της Α΄ τάξης Γυμνασίου στο μάθημα της Βιολογίας: α) Δεδομένα καθηγητή και β) Δεδομένα ερευνητή.*

α)



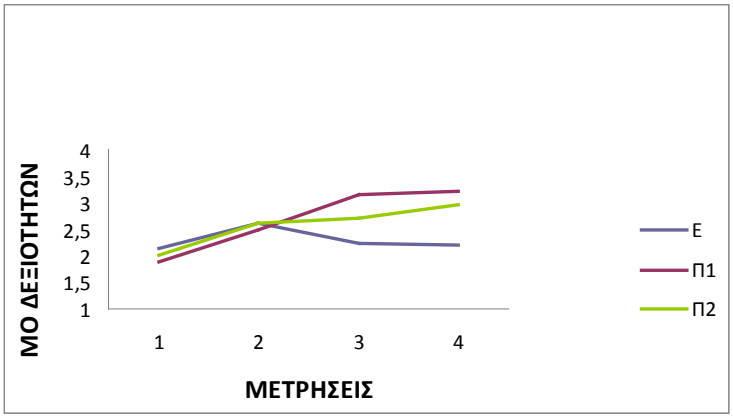
β)



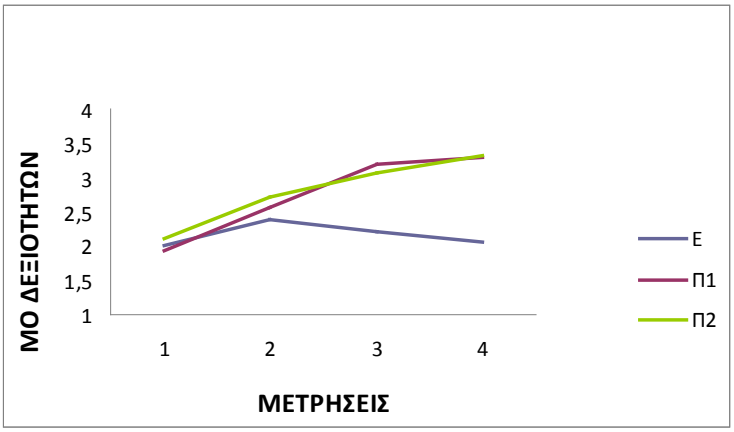
Το αποτέλεσμα της ποσοτικής αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών/ριών αποτυπώνεται στις ***Εικόνες 4 και 5*** και δείχνει και πάλι ότι οι Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων ανά τάξη ανά μέτρηση στις 4 μετρήσεις (η 5η αφορά τεστ και βρίσκεται υπό επεξεργασία) είναι εμφανώς υπέρ των Π τάξεων, είτε η αξιολόγηση βασίζεται στον εκπαιδευτικό είτε στον ερευνητή˙ διαφορά που διαμορφώνεται γενικά από την 2η μέτρηση και πάλι.

Εικόνα 5. *Διάγραμμα που δείχνει τους Μ.Ο. των τεσσάρων δεξιοτήτων σε κάθε μια από τις τέσσερις αξιολογικές μετρήσεις (στην 4/βάθμια κλίμακα) στις Πειραματικές τάξεις (Π) και στην τάξη Ελέγχου (Ε) της Α΄ τάξης Γυμνασίου στο μάθημα της Βιολογίας: α) Δεδομένα καθηγητή και β) Δεδομένα ερευνητή.*

α)



β)



Η δυναμική αυτή είναι η ίδια είτε χρησιμοποιηθούν οι 20/βάθμιες κλίμακες αξιολόγησης (***Εικόνα 4***) είτε οι 4/βάθμιες (***Εικόνα 5***)· κατάσταση που αυξάνει την συσχετιζόμενη αξιοπιστία των ευρημάτων, στην οποία συμβάλλουν και οι υψηλοί συντελεστές συσχέτισης των αξιολογικών αποτιμήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνήτριας (**Πίνακας 5**), όπως συμβαίνει λ.χ. στην 3η μέτρηση. Οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικώς σημαντικές είτε υπολογιστούν στη βάση της 20/βαθμιας κλίμακας αξιολόγησης είτε της 4/βάθμιας.

Πίνακας 5. *Συντελεστές συσχέτισης (r) των βαθμολογιών καθηγητών και ερευνητή στην 20/βάθμια και 4/βάθμια κλίμακα.*

Δεξιότητες	20/βάθμια κλίμακα	4/βαθμια κλίμακα
T	**0.93**	**0,79**
S	**0,81**	**0,81**
L	**0,93**	**0,92**
N/T	**0,91**	**0,80**

Το πλαίσιο αυτό ικανοποιείται και από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων˙ ανάλυση που έδειξε από τις αξιολογήσεις της 3ης μέτρησης ότι :

Ο αριθμός των επιμέρους 6 χαρακτηριστικών αξιολόγησης (βλ.Πίνακα 1) κάθε δεξιότητας των μαθητών/ριών της Α τάξης του Γυμνασίου, που οι Μ.Ο. είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότεροι και υπέρ των Π τάξεων συμπίπτει αν η αξιολόγηση γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον ερευνητή (***Πίνακας 6***) σε 30/βάθμια και 4/βάθμια κλίμακα. Π.χ. για την Τ ο αριθμός των εν λόγω συμπιπτώντων κριτηρίων/χαρακτηριστικών είναι 4 και για τις υπόλοιπες (S, L, N/T) και τα 6 χαρακτηριστικά είναι στατιστικώς σημαντικά υπέρ των Π τάξεων.

Υπέρ των Π τάξεων βρέθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Μ.Ο. κάθε δεξιότητας, όπως και μεταξύ των Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων για αξιολογήσεις που έγιναν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον ερευνητή, όπως δείχνουν οι ***Πίνακες 7 και 8.*** Δηλαδή και οι 4 δεξιότητες βρέθηκαν με Μ.Ο. υπέρ των Π τάξεων και από τον εκπαιδευτικό και

από τον ερευνητή˙ όπως και στην περίπτωση των Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων. Τα στοιχεία αυτά είναι όμοια είτε αποτιμηθούν με βάση την 20/βάθμια κλίμακα ή την 4/βάθμια.

Πίνακας 6. *Προσέγγιση ελέγχου συσχετιζόμενης αξιοπιστίας των δεδομένων του εκπαιδευτικού και του ερευνητή, παρουσιάζοντας τον αριθμό των επί μέρους αξιολογικών χαρακτηριστικών αποτίμησης της επίδοσης (βλ. Πίνακα 1) των μαθητών/ριών σε κάθε μια δεξιότητα, για τα οποία έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των Π τάξεων του Γυμνασίου τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τον ερευνητή. Τα στοιχεία αφορούν την 3η μέτρηση.*

	T	**S**	**L**	**N/T**
Δεδομένα καθηγητή (αριθμός χαρακτηριστικών με στατιστικά σημαντικές διαφορές)	**4**	**5**	**5**	**6**
Δεδομένα ερευνητή (αριθμός χαρακτηριστικών με στατιστικά σημαντικές διαφορές)	**4**	**6**	**6**	**6**

Πίνακας 7. *Προσέγγιση ελέγχου συσχετιζόμενης αξιοπιστίας των δεδομένων του εκπαιδευτικού και του ερευνητή παρουσιάζοντας με + τις ταυτόσημες υπέρ της Π τάξης του Γυμνασίου στατιστικά σημαντικές διαφορές των Μ.Ο. κάθε δεξιότητας στη 3η μέτρηση.*

	T	***S***	***L***	***N/T***
Δεδομένα καθηγητή	**+**	**+**	**+**	**+**
Δεδομένα ερευνητή	**+**	**+**	**+**	**+**

Πίνακας 8. *Προσέγγιση ελέγχου συσχετιζόμενης αξιοπιστίας των δεδομένων του εκπαιδευτικού και του ερευνητή παρουσιάζοντας με + τις ταυτόσημες υπέρ της Π τάξης του Γυμνασίου στατιστικά σημαντικές διαφορές των Μ.Ο. όλων των δεξιοτήτων στη 3η μέτρηση (συνολική επίδοση).*

	T+S+L+N/T
Δεδομένα καθηγητή	**+**
Δεδομένα ερευνητή	**+**

Τα αποτελέσματα δείχνουν στο σύνολό τους, ακόμα και με την έως τώρα ανάλυση, ότι ο διαφοροποιητικός παράγοντας στις επιδόσεις των μαθητών/ριών στις Π και Ε τάξεις του Γυμνασίου είναι ουσιαστικά η βιοπαιδαγωγική παρέμβαση, καθώς όλες οι διαφορές των επιδόσεων, τόσο στο ποσοτικό, όσο και στο ποιοτικό επίπεδο, στη βάση των τεσσάρων βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων είναι υπέρ των Π τάξεων· παρατήρηση που δείχνει επίσης ότι και το ΒΑ που έχει προβλεφθεί στη νέα θεωρία (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008) λειτουργεί όπως αναμενόταν, εάν εφαρμοσθεί κατάλληλα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παιδαγωγικο-εκπαιδευτική αξιοποίηση της εξελικτικής και αναπτυξιακής φύσης του εγκεφάλου του είδους μας, δια της ιεραρχημένης και διαδραστικής βιοπαιδαγωγικής καλλιέργειας των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων στις Π τάξεις του σχολείου, ενισχύει σημαντικά την πρόοδο της μάθησης και την αποτελεσματικότητα της τάξης. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και καταδεικνύεται από τα εξής ευρήματα:

i) Την παρόμοια επίδραση της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο (Ν), Στο Δημοτικό (Δ) και στο Γυμνάσιο (Γ)˙ με την πειραματική αξιολόγηση της νέας θεωρίας του Βιοπαιδαγωγισμού (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008), να καλύπτει και τις δυο διαστάσεις του, αυτήν πριν το Βήμα Αναστροφής (Ν,Δ) και εκείνη μετά το Βήμα Αναστροφής (Γ), κατά το οποίο αξιοποιείται ο βιογενετικός νόμος (Greespam and Shanker, 2004˙ Fuyuyma, 2005˙ Αλαχιώτης, 2007).

ii) Την ομοιότητα της δυναμικής των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων, τα οποία συσχετίζονται μέσω υψηλών συντελεστών συσχέτισης˙ όπως στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, που έγινε λεπτομερέστερη επεξεργασία των σχετικών αποτελεσμάτων και αναδείχθηκε η σημανιτκή βελτίωση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στην Π τάξη˙ στο Γυμνάσιο, η αρχική επεξεργασία των ευρημάτων ακολουθεί την ίδια δυναμική.

iii) Την στατιστική ανάλυση (ANOVA) και τη δημιουργία γενικού γραμμικού μοντέλου στα ευρήματα του Νηπιαγωγείου, που καταδεικνύεται και πάλι ότι ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης της επίδοσης των μαθητών/τριών υπέρ της Π τάξης, συγκρινόμενη με την Ε, είναι η βιοπαιδαγωγική διδασκαλία˙ με ανάλογες προσεγγίσεις της αξιοπιστίας να ουσιαστικοποιούν το Βιοπαιδαγωγισμό έως μέθοδο Δ-Μ-Α και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Η παρουσιαζόμενη ερευνητική προσπάθεια διαλευκαίνει ποικίλα ζητήματα, σχετιζόμενα με την αποτελεσματικότερη εισαγωγή/εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στην τάξη, με τη συμμετοχή και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (Wagner, 2010)˙ όπως λ.χ. εξειδικεύεται στην περίπτωση του Βιοπαιδαγωγισμού εντός των διαθεματικών ΑΠΣ και αναδεικνύει:

α) Την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων σε συνθήκες τάξης.

β) Την διαμόρφωση τεχνικών Δ-Μ-Α.

γ) την μορφοποίηση εργαλείων για την έρευνα στο επίπεδο της τάξης, όπως είναι π.χ. τα κριτήρια αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών/τριών.

δ) την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, για την δυναμική των οποίων πολλά έχουν υποστηριχτεί, αλλά ελάχιστα έχουν καταδειχτεί σε ερευνητικό επίπεδο˙ αντίθετα, υποστηρίζεται ότι παρόλο που οι τεχνολογίες αυτές έχουν εισαχτεί στο σχολείο τις τελευταίες δυο δεκαετίες, δεν συνέβαλαν σημαντικά ούτε στο μετασχηματισμό της Δ-Μ-Α ούτε στην αποδοτικότητα του σχολείου που αναμενόταν (Mayer, 2010). Η αποτυχία της αισιόδοξης προοπτικής της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η μη παιδαγωγική ουσιαστικοποίησή της πιθανόν να οφείλεται, εκτός άλλων, και στην απουσία κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου εφαρμογής της. Ένα τέτοιο πλαίσιο αφορά η αποτελεσματικότητα της βιοπαιδαγωγικής καλλιέργειας της Τεχνολογικής (Τ) δεξιότητας, σε συνδυασμό και με τις υπόλοιπες (S, L, N/T) (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti, 2008).

Το εύρημα ότι οι διαφορές στις επιδόσεις των τεσσάρων δεξιοτήτων μεταξύ των Π και Ε τάξεων αρχίζουν να εμφανίζονται κοντά στην 6η εβδομάδα από την έναρξη της βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας, παραπέμπει στο ότι απαιτείται ορισμένος χρόνος, περίπου 6 εβδομάδων, εφαρμογής της βιοπαιδαγωγικής καινοτομίας για να υπάρξει αποτέλεσμα. Ανάλογη συγκρίσιμη χρονική περίοδος 5 εβδομάδων βρέθηκε ότι είναι απαραίτητη για να προκληθούν συστηματικές αλλαγές στα νευρωνικά δίκτυα του εγκεφάλου των παιδιών, κατόπιν της προσπάθειας μάθησης λεξιλογίου, όπως αποκαλύφθηκε μέσω της τεχνικής ERP (Event Related Potential) (McCandliss et.al., 1997).

Αξιοσημείωτο είναι και το εύρημα της πολύ υψηλότερης επίδοσης της Π τάξης της Α΄ Δημοτικού, σε σχέση με την δεύτερη Π, καθώς η πρώτη αφορά μαθητές/ριες που είχαν περάσει από τη βιοπαιδαγωγική διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο ως Π τάξη, ενώ η δεύτερη αφορά παιδιά που διδάσκονταν βιοπαιδαγωγικά για πρώτη φορά˙ γεγονός που καταδεικνύει, σε άλλο επίπεδο, τη σημαντικότητα της νηπιακής εκπαίδευσης (OECD-PISA, 2004, OECD-CERI, 2007). Το συμπέρασμα είναι ότι η βιοπαιδαγωγική ενίσχυση της μαθη-

σιακής επίδοσης των μαθητών/ιών εξαρτάται τόσο από την έγκαιρη ένταξή τους στο παιδαγωγικο-εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο όσο και από την προσθετική επίδραση προηγούμενης βιοπαιδαγωγικής εμπειρίας.

Άλλος σχετικός παιδαγωγικο-εκπαιδευτικός παράγοντας αφορά το αν η βιοπαιδαγωγική διδασκαλία γίνεται γενικά για όλα τα μαθήματα λ.χ., ή ειδικά για ένα μόνο μάθημα, τη Βιολογία, εν προκειμένω, στην Α΄ Γυμνασίου. Υποθέτουμε ότι αν ίσχυε η πρώτη περίπτωση (όπως στο Δημοτικό που οδήγησε στη θεαματικότερη βελτίωση της Π τάξης που προερχόταν από την Π του Νηπιαγωγείου), τότε η διαφοροποίηση μεταξύ των Π και Ε τάξεων θα ήταν ακόμα μεγαλύτερη· υπόθεση που ουσιαστικοποιεί περισσότερο την ευρεθείσα βιοπαιδαγωγική επίδραση στο μάθημα της Βιολογίας.

Η παρατηρηθείσα βιοπαιδαγωγική ενίσχυση των μαθησιακών επιδόσεων σε όλες τις βασικές δεξιότητες, οι οποίες αντανακλούν το μεγαλύτερο μέρος της γνωσιακής συγκρότησης των μαθητών/ριών, έγινε με φυσικό και ήπιο τρόπο, βασισμένη στην ενίσχυση της βιολογικής εξελικτικής και αναπτυξιακής γνωσιακής διεργασίας του εγκεφάλου. Δηλαδή στην κατάλληλα ιεραρχημένη και αλληλοδραστική καλλιέργεια των βασικών βιοπαιδαγωγικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τη θεωρία· η αλληλοδραστική αυτή φύση τους αντανακλάται και από την παράλληλη κινητική τους, την οποία παρουσιάζουν κατά την ανάπτυξή/καλλιέργειά τους, ειδικότερα στις Π τάξεις.

Τονίζεται ότι επειδή στις μικρές ηλικίες πρέπει να υπάρχουν διάφορες ευαίσθητες – κρίσιμες περίοδοι μάθησης, που φαίνεται να είναι άγνωστες (Posner and Rothbart, 2007), η πιθανή γενική ενίσχυσή τους μπορεί να προσεγγιστεί αποτελεσματικότερα μέσω της φυσικής βιοπαιδαγωγικής διδασκαλίας/μάθησης. Στο ίδιο πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι επειδή είναι δυνατός ο επαναπρογραμματισμός του εγκεφάλου (Blakemore and Frith, 2006· OECD-CERI, 2007), ο Βιοπαιδαγωγισμός θα μπορούσε να τον επάγει σε κάποιο βαθμό, συμβάλλοντας στη μαθησιακή βελτίωση με μισοχαμένες ευαίσθητες περιόδους μάθησης λόγω φτωχής διδασκαλίας/μάθησης· ή ακόμα και σε καταστάσεις ήπιων μαθησιακών δυσκολιών.

Η βιοπαιδαγωγική Δ-Μ-Α είναι απλή, εύκολη και εφαρμόσιμη σε κάθε σχολείο στη χώρα μας και ανά τον κόσμο, ακόμα και με τα ισχύοντα ΑΠΣ· εκείνο που έχει πρωτίστως σημασία είναι η ιεραρχημένη και αλληλοδραστκή έμφαση σε χρόνο και θέματα καλλιέργειάς τους. Για τους εκπαιδευτικούς είναι μια πρόκληση και τους βοηθά να επανεξετάσουν τον τρόπο δουλειά τους στην τάξη· η συμμετοχή τους υπόσχεται επίσης περαιτέρω εξειδίκευση και βελτίωση των βιοπαιδαγωγικών εργαλείων, καθώς ο Βιοπαιδαγωγισμός ως ένα γενικό εκπαιδευτικό εργαλείο/πλαίσιο μπορεί να βελτιώ-

νεται προσαρμοζόμενος από τον εκπαιδευτικό, αξιοποιούμενος ευέλικτα και δημιουργικά, ειδικότερα εντός ενός διαθεματικού πλαισίου.

Σε κάθε περίπτωση ο Βιοπαιδαγωγισμός, με τα μέχρι τώρα εμπειρικά ευρήματα στη τάξη, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ήδη ως ένα βασικό και γενικά εφαρμόσιμο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο συμβάλλει σημαντικά στη μαθησιακή βελτίωση, στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολείου, και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος˙ ένα παιδαγωγικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο, που με την εφαρμογή του μπορεί να υπάρξει μείωση του ελλείμματος παιδείας. Για όλα αυτά χρειάζεται βούληση και έμπνευση από την Πολιτεία, αλλά και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει ότι: «ο καλός δάσκαλος λέει, ο μέτριος εξηγεί, ο ανώτερος αποδεικνύει και ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Σ. Ν., και Ε. Καρατζιά – Σταυλιώτη (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης.* Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2007). Εισαγωγή στην Εξέλιξη. Εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα.

Alahiotis, S. N., and E. Karatzia-Stavlioti (2006). "Effective Curriculum Design and Cross-Curricularity: Analysis of the New Curriculum Design by the Hellenic Pedagogical Institute." *Pedagogy, Culture & Society* 14, 119-148.

Alahiotis, S. N., and E. Karatzia-Stavlioti (2008). "Biopedagogism: A New Theory of Learning." *The International Journal of Learning,* 15, 323-330.

Blakemore, S. J., and U. Frith (2006). *The Learning Brain, lessons for education*. UK: Blackwell Publishing.

Deheane, S. (2007). "A Few Steps Towards a Science of Mental Life". *Mind, Brain and Education,* 1, 28-47.

European Commission-EC. (2008). *Fostering Cross-curricular Key Competences for Creativity and Innovation*. Vienna: EC.

Futuyama, D. J. (2005). *Evolution.* Sinauer Associates INC Publishers, USA.

Gärdenfors, P. (2006) *How Homo became sapiens: on the evolution of thinking*. UK: Oxford University Press.

Greespam, S. E., and S. G. Shanker (2004). *The first idea: How symbols, language and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Da Capo Press, Cambridge Mass.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.

Mayer, R. (2010) "Learning with technology". In *The Nature of Learning- Using Research to inspire Practice,* edited by Dumont Hann, Instance Davis and Fransisco Benavides, 180-199. Paris: OECD.

McCandliss B, Posner M., and T. Givon. (1997) "Brain plasticity in learning visual words". *Cognitive Psychology* 33, 88-100,

Nunes T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy.* Insitute of Education, University of London.

OECD-PISA. (2004) *Problem Solving for Tomorrow's word. First Measures of Cross – Curricular Competences from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD-CERI. (2007) *Understanding the brain: the birth of a learning science*. Paris: OECD.

Oppenheim, A. (2005) *Questionnaire Design and Interviewing and Attitude Measurement*. London-New York: Continum.

Posner, M., and M. Rothbart. (2007) *Educating the Human Brain*. Washington DC: American Psychological Association.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of the higher physiological process.* Cambridge MA (πρωτοδημοσιεύτηκε το 1930, Oxford University Press, New York).

Wagner, J. (2010). A Transfer-in-Pieces Consideration of the Perception of Structure in the Transfer of Learning. *The Journal of the Learning Sciences,* 19, 443-479.

Willms, D (1992). *Monitoring school performance: a guide for educators*. London: Falmer Press.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναφερόμενοι σε μια διεπιστημονική προσέγγιση μεταξύ της παιδαγωγικο-εκπαιδευτικής στρατηγικής και της βιολογίας της μάθησης – προσεγγιζόμενης στο επίπεδο της εξελικτικής και αναπτυξιακής διαμόρφωσης του εγκεφάλου, της νόησης – προσέγγιση που οδήγησε στη διαμόρφωση μιας νέας θεωρίας μάθησης, του «Βιοπαιδαγωγισμού» (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008), προχωρήσαμε στην πειραματική της αξιολόγηση. Τα στοιχεία που παρουσιάζουμε αφορούν ενός σχολικού έτους καινοτομική – βιοπαιδαγωγική καλλιέργεια τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων σε Πειραματικές τάξεις (Π), στο Νηπιαγωγείο, στην Α τάξη του Δημοτικού και στην Α Γυμνασίου (στο μάθημα της Βιολογίας) σε σύγκριση με τις αντίστοιχες τάξεις Ελέγχου (Ε). Οι δεξιότητες αυτές που θεωρούνται βασικές στην γνωσιακή διαμόρφωση/συγκρότηση είναι η τεχνολογική (T-Technological), η

Κοινωνική (S-Socialization), η Γλωσσική (L- Language) και η Αριθμητική/Θεωρητική (N/T, Numerical/Theorising). Η υπόθεση που ελέγχθηκε είναι αν οι μαθητές/ριες), που διδάχτηκαν σύμφωνα με τη θεωρία, παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους (ες) που ακολούθησαν μόνο το ισχύον διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών˙ έλεγχος ο οποίος καταδείχτηκε ικανοποιητικά θετικός. Ιδιαίτερης σημασίας εύρημα είναι και η παρατήρηση ότι η Α Δημοτικού που προερχόταν από την Π του Νηπιαγωγείου είχε πολύ καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την άλλη Π, όπως και τις δυο τάξεις Ε, παρατήρηση που δείχνει τη σημαντικότητα και της προηγούμενης βιοπαιδαγωγικής εμπειρίας. Ως βασικό βιοπαιδαγωγικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η προβλεπόμενη από τη θεωρία έμφαση σε ιεράρχηση, χρόνο και θέματα, καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων προσεγγίστηκε τόσο με τον πειραματικό σχεδιασμό στο ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο όσο και με την κατάλληλη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων μας (ANOVA, κατασκευή γενικού γραμμικού μοντέλου πρόβλεψης κ.ά.)˙ με όλες τις προσεγγίσεις να συνηγορούν υπέρ της θεαματικής λειτουργίας του Βιοπαιδαγωγισμού ως πλαισίου/μεθοδολογίας που συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της διεργασίας της μάθησης, μετασχηματίζοντας τη θεωρία σε μια πολλά υποσχόμενη παιδαγωγικο-εκπαιδευτική προσέγγιση.

ABSTRACT

We refer to a new interdisciplinary approach between pedagogico-educational strategy and biology of learning, projected on the evolutionary and developmental level of the brain; an approach which lead to the construction of a new theory, that of "Biopedagogism" (Alahiotis and Karatzia-Stavlioti, 2008). In the present paper we proceed to the theory's experimental evaluation. The data presented concern one school year innovative culture of four competences in Preschool, and the A classes of Elementary and Secondary (in the course of Biology) schools. The competences, that are considered basic to the pupil's cognitive construction are: T (Technological), S (Socialization), L (Language), N/T (Numeracy/Theorizing); those entitled "biopedagogic competences". The hypothesis tested refers to whether or not those pupils taught according to Biopedagogism (Experimental classes-E) exhibit higher performance in comparison to pupils taught according to traditional cross-curriculartity program of Greek schools (Control classes–C). The examination of this hypothesis was proved to be satisfactory positive.

Of specific interest and significance is also the observation that the E class of the Elementary School which originated from the E Preschool class exhibited much higher performance in comparison to both the 2nd E class and the two C classes. As a basic biopedagogic tool of competences cultivation was used the anticipated, according to the new theory, emphasis given to hierarchy, time of cultivation and subject, dependent of each competence. The correlative validity of our experimental data has been verified by both the proper experimental design and the proper statistical analysis (ANOVA, a general linear model construction etc) by which it was revealed that the biopedagogic innovative instruction is the major determinant of the degree of all competences acquisition. Our finding, taken from various approaches shows clearly the effective function of the Biopedagogism in classroom conditions, transformed the theory as promising teaching frame that can improve significantly pupils basic competence acquisition and learning in general.

Αλαχιώτης Σταμάτης
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών.
Τμήμα Βιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
alah@upatras.gr
τηλ.+ 2610 969246, Φαξ. 2610 997661

Καρατζιά – Σταυλιώτη Ελένη
Επίκουρος Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Πατρών
elkara@upatras.gr
Τηλ. 2610 969730

Νικήτα Βενετία
Βιολόγος, Υποψήφια Διδάκτωρ στο ΑΠΘ.
nikita_venetia@yahoo.gr
Τηλ. 69922904390

Εκπαιδευτική Έρευνα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Θανάσης Τριλιανός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση θα καταβληθεί προσπάθεια για να καταδειχθεί η επίδραση που μπορεί να ασκήσει η καλλιέργεια της εκπαιδευτικής έρευνας στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία. Μολονότι γενικά υπάρχει η αντίληψη ότι μεταξύ των δυο αυτών παραγόντων διαμορφώνεται μια θετική σχέση, ότι δηλαδή η έρευνα, που παρέχει απαντήσεις στα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, συντελεί στην προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην πράξη όμως δεν φαίνεται να συμβαίνει συχνά κάτι τέτοιο. Πώς εξηγείται αυτή η ασυμφωνία και τι μπορεί να γίνει για να ξεπερασθούν τα οποιαδήποτε εμπόδια που διαταράσσουν αυτή τη σχέση;

ΣΚΙΑΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από παλιά οι άνθρωποι κατά την αναζήτηση της γνώσης χρησιμοποιούσαν ως μέσα την εμπειρία, τη λογική και την έρευνα προκειμένου να κατανοούν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να αντιλαμβάνονται τη φύση των φαινομένων που υποπίπτουν στις αισθήσεις τους (Cohen et al., 2003:3). Τα μέσα αυτά, που πρέπει να θεωρηθούν όχι ως ανεξάρτητα μεταξύ τους και αλληλοαποκλειόμενα αλλά ως συμπληρωματικά και επικαλυπτόμενα, αποτελούν τη βάση για την αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα (Mouly, 1978).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στην έρευνα ως μέσου αναζήτησης της γνώσης και λύσης προβλημάτων, θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτή διακρίνεται από την εμπειρία από το γεγονός ότι η έρευνα αποτελεί συστηματική και ελεγχόμενη διαδικασία που στηρίζεται στο μοντέλο της επαγωγικο-απαγωγικής σκέψης, ενώ η εμπειρία ασχολείται με γεγονότα που συμβαίνουν τυχαία και συμπτωματικά. Επίσης η έρευνα προσφεύγει στην εμπειρία και παρατήρηση για εγκυρότητα και αντικειμενικότητα των θέσεών της, θέτει απόψεις και γνώμες σε εξέταση και δοκιμασία και λειτουργεί αυτοδιορθωτικά,

αφού τίθενται σε λειτουργία μηχανισμοί που προστατεύουν τους ερευνητές από τα λάθη. Επιπλέον, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της έρευνας υπόκεινται σε δημόσιο και εξονυχιστικό έλεγχο από άλλους ερευνητές (Kerlinger, 1973:11). Αυτή η αυτοδιορθωτική λειτουργία της έρευνας αποτελεί σημαντική παράμετρο της επιστήμης και εγγυάται ότι τα λαθεμένα αποτελέσματα μπορούν με τον καιρό να εντοπισθούν, οπότε ή θα αναθεωρηθούν ή θα απορριφθούν(Cohen et al., 2003:4).

Επιπλέον η έρευνα είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως συνδυασμός εμπειρίας και λογικής, και ως εκ τούτου αποτελεί το πιο επιτυχές μέσον για την ανακάλυψη της γνώσης και για την καλύτερη κατανόηση του κόσμου, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις φυσικές επιστήμες (Borg, 1963:8-9), όπου συχνά εφαρμόζονται «αυστηροί έλεγχοι συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης», ενώ στις κοινωνικές επιστήμες η πολύπλοκη και ευμετάβλητη φύση του ανθρώπου καθιστά τέτοιο έλεγχο σχεδόν αδύνατο (Gajendra et al., 2004:31).

Γενικά, η έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες έχει ως σκοπό τη λεπτομερή, συστηματική αναζήτηση και ανάλυση αξιόλογων και αξιόπιστων πληροφοριών για τον κοινωνικό κόσμο προκειμένου να τον κατανοήσει και να τον ερμηνεύσει καλύτερα. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή έννοια της έρευνας λόγω της πολυμορφίας της ερευνητικής δραστηριότητας, η οποία μπορεί να είναι απλή ή και σύνθετη, να λαμβάνει χώρα σε σχολική τάξη, εργαστήριο, βιβλιοθήκη ή στην κοινότητα, να είναι τοπική, εθνική ή διεθνής, να διεξάγεται από έναν ερευνητή ή ομάδα ερευνητών και να παίρνει κυρίως τη μορφή της βασικής ή θεωρητικής έρευνας, της εφαρμοσμένης ή έρευνας πεδίου και της έρευνας δράσης (Gajendra et al., 2004:19,35).

Επιπλέον η έρευνα δεν παύει να είναι μια οργανωμένη προσπάθεια που επιχειρεί να δώσει αξιόλογες απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα που τίθενται μέσα από τη χρήση αξιόπιστων και έγκυρων τεχνικών και μεθόδων, οι οποίες στοχεύουν στην παραγωγή γνώσης και στην καλύτερη εκτίμηση των ζητημάτων που γίνονται αντικείμενο διερεύνησης (Gajendra et al., 2004:21).

Τα προαναφερθέντα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας, και μάλιστα της κοινωνικής, μπορεί να πει κανείς ότι εμφανίζονται και στην εκπαιδευτική έρευνα. Έτσι και εδώ υπάρχει δυσκολία σε ό,τι αφορά τον από κοινού αποδεκτό προσδιορισμό της έννοιας της εκπαιδευτικής έρευνας λόγω των διαφορετικών μέσων, προσεγγίσεων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Έχοντας αυτό υπόψη του ο M. Bassey επισήμανε ότι στην εκπαιδευτική έρευνα εμπλέκονται ερευνητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, μεθοδολογία και ορολογία και ο κα-

θένας θεωρεί τον εαυτό του ως αληθινό ερευνητή, ενώ τους άλλους τους αντιμετωπίζει με επιφύλαξη και καχυποψία. Αυτή η στάση δεν βοηθά την εκπαιδευτική έρευνα. Γι΄ αυτό όλοι μαζί οι ερευνητές πρέπει, αφού αποδεχθούν τη διαφορετικότητα της ερευνητικής πρακτικής, να προχωρήσουν αποτελεσματικά στον κόσμο της εκπαίδευσης προσέχοντας ώστε να υπηρετούν το σεβασμό προς την αλήθεια και προς τους ανθρώπους, που αποτελούν δυο βασικές αρχές της εκπαιδευτικής έρευνας (Bassey, 1992:4, Anderson, 1990:21-22).

Ωστόσο, επειδή οι ορισμοί βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση εννοιών και ιδεών, θα δοθούν οι απόψεις ορισμένων έγκριτων ερευνητών και επιστημονικών φορέων σχετικά με το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας. Έτσι ο G. Anderson υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί οργανωμένη προσπάθεια απάντησης ερωτημάτων ή επίλυσης προβλημάτων της εκπαίδευσης μέσα από τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που στοχεύουν στην περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη ή στον έλεγχο μιας υπόθεσης (Anderson, 1990:4-5). Από την άλλη, ο L. Stenhouse θεωρεί την εκπαιδευτική έρευνα ως συστηματική δράση που έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων ή την κατανόηση της υπάρχουσας γνώσης και ενέχει ιδιαίτερη σημασία για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Stenhouse, 1984). Σημαντικός ακόμα θεωρείται και ο ορισμός που δίνει το Οικονομικό και Κοινωνικό Ερευνητικό Συμβούλιο της Βρετανίας (ESRC), το οποίο υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι δυνατόν να περιλαμβάνει οποιαδήποτε έρευνα των κοινωνικών επιστημών που προάγει τη θεωρητική κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και καταστάσεων και υπηρετεί εκπαιδευτικές κρίσεις και αποφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με την πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη (ESRC, 2009:2-4).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις που μπορεί να επισημάνει κανείς σχετικά με το σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας, κοινό στοιχείο που προβάλλει ή υπολανθάνει στους υπάρχοντες ορισμούς είναι η συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων προκειμένου να παραχθεί σημαντική και αξιόπιστη γνώση (Gajendra et al., 2004:80), πράγμα που θα βοηθήσει στην ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου και μελλοντικά στην ευημερία της κοινωνίας (Ranson, 1996:523).

Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από την προηγούμενη σκιαγραφία της εκπαιδευτικής έρευνας αντιλαμβάνεται κανείς τη σημασία της για την προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευ-

σης, αφού η μέχρι τώρα συνεισφορά τής έρευνας στην εκπαίδευση εκτιμάται γενικά ως μεγάλη και ιδιαίτερα χρήσιμη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα:

α. παράγει νέα γνώση. Μέσα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων προκύπτουν αποτελέσματα που βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων, απαντούν σε κρίσιμα ερωτήματα, καλύπτουν κενά στις υπάρχουσες γνώσεις, επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν προηγούμενα αποτελέσματα, επισημαίνουν νέες πρακτικές, παρέχουν πληροφόρηση για θέματα που δεν έχουν μελετηθεί μέχρι τώρα και αυξάνουν γενικά τις γνώσεις μας (Creswell, 2011:23-24).

β. βελτιώνει την εκπαιδευτική πράξη. Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας υποδεικνύει στους εκπαιδευτικούς τρόπους, που βελτιώνουν την άσκηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές τάξεις, και έτσι τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς επαγγελματίες. Όμως, για να έχουν τα ερευνητικά αποτελέσματα θετικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων, να μάθουν πώς να διαβάζουν τις εκπαιδευτικές έρευνες, να εντοπίζουν τα χρήσιμα για τους ίδιους συμπεράσματα και να εφαρμόζουν τα ευρήματα των ερευνών στις μαθησιακές καταστάσεις που καθημερινά αντιμετωπίζουν (Creswell, 2011:24-25).

Ακόμα η εκπαιδευτική έρευνα δεν βοηθά μόνο τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν τους τρόπους δουλειάς, αλλά προσφέρει σ΄ αυτούς νέες ιδέες και πρακτικές που έχουν δοκιμασθεί σε άλλα πλαίσια και καταστάσεις, γεγονός που συντελεί στη δημιουργία στενής επικοινωνίας με νεωτεριστές εκπαιδευτικούς και διευκολύνει στη λήψη αποφάσεων που αναβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Creswell, 2011:25-26).

γ. παρέχει αξιόπιστη πληροφόρηση σε συζητήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική. Τα πορίσματα των εκπαιδευτικών ερευνών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους/διευθυντές εκπαίδευσης, μέλη κεντρικών εκπαιδευτικών συμβουλίων, περιφερειάρχες) να συζητούν διεξοδικά εκπαιδευτικά θέματα, να εκτιμούν καλύτερα τις διάφορες απόψεις και να λαμβάνουν ορθότερες αποφάσεις για υλοποίηση (Creswell, 2011:25-26).

δ. καλλιεργεί στους ερευνητές σημαντικές ικανότητες και αξίες. Η εκπαιδευτική έρευνα για να διεξαχθεί χρειάζεται κριτική σκέψη, δεκτικότητα, δημιουργική φαντασία, αυτοενημέρωση, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοπειθαρχία, ευρεία γνώση και εμπειρία του γνωστικού αντικειμένου, κριτική

ανάγνωση της προηγούμενης συναφούς έρευνας, θέαση των πραγμάτων από διαφορετική προοπτική και ικανότητα αξιολόγησης των χρησιμοποιούμενων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (McIntyre, 1997:129).

ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μολονότι έχουν γίνει αξιοπρόσεκτα βήματα προόδου στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας τα τελευταία χρόνια, που αποτελούν χρήσιμη συνεισφορά της έρευνας στην εκπαίδευση, γενικά δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα βελτίωσε την εκπαιδευτική πράξη στο βαθμό που αναμενόταν (Σκούρας, 2007:328-29). Αυτό είναι δυνατόν να αποδοθεί στους παρακάτω λόγους:

1. Από παλιά είχε προκύψει το πρόβλημα της πρακτικής αξίας που μπορεί να έχει η έρευνα στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη λήψη αποφάσεων (Eggleston, 1995:50). Η απάντηση στο προηγούμενο πρόβλημα σχετίζεται με τα είδη της έρευνας που έχουν αναπτυχθεί, καθώς και με την επικοινωνία ερευνητών και εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι παλιότερα είχε δοθεί περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη της βασικής έρευνας, η οποία είναι συχνά θεωρητική, χρονοβόρα και δαπανηρή και έχει μικρή ή καθόλου αξία για τον εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ τα συμπεράσματά της ενδιαφέρουν συνήθως άλλους ερευνητές. Αντίθετα, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των εφαρμοσμένων ερευνών, των ερευνών δράσης και των αξιολογικών ερευνών, οι οποίες ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα του σχολείου και της τάξης, πράγμα που έχει φέρει πιο κοντά ερευνητές και εκπαιδευτικούς και έχει εμπλέξει εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της έρευνας (Gajendra et al., 2004:102-3, 136-37, 346). Όμως, παρά την αύξηση της εφαρμοσμένης έρευνας η επικοινωνία ερευνητών και εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητική ακόμα και σήμερα, αν και στα σχολεία παρατηρείται τελευταία μια θετική στάση στους εκπαιδευτικούς για διεξαγωγή και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ από την άλλη διαφαίνεται στους ερευνητές μια τάση για να κάνουν τα πορίσματα των ερευνών τους γνωστά σε ευρύτερο κοινό χρηστών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πρακτική και να ωφεληθούν τελικά οι μαθητές (Elliot, 1990:16-17). Στη συγκεκριμένη περίπτωση λείπει ένα οργανωμένο κεντρικό σύστημα διασποράς των συμπερασμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών, το οποίο θα ενθαρρύ-

νει τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση της νέας γνώσης στη διδακτική πράξη (Σκούρας, 2007:353-55).

2. Η εκπαιδευτική έρευνα δημιουργεί συχνά πρόβλημα στους χρήστες, όταν τα ευρήματά της είναι ασαφή και αόριστα. Σ΄ αυτή την περίπτωση τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής δυσκολεύονται να εντοπίσουν στην έρευνα σαφείς δηλώσεις, χρήσιμες για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη. Άλλοτε πάλι μπορεί η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος να είναι ασαφής, το δείγμα του πληθυσμού μικρό, τα ερευνητικά ερωτήματα διφορούμενα και αόριστα, τα δεδομένα αμφισβητήσιμα και η ακολουθούμενη στατιστική μέθοδος ακατάλληλη. Η δε δημοσίευση της έρευνας σε έγκριτο επιστημονικό περιοδικό δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την ποιότητά της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση απαιτείται πολύ καλή γνώση της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους χρήστες της, έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν λάθη και παραλείψεις (Creswell, 2011:27).
3. Παρά την ευνοϊκότερη στάση του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα από τα τέλη του 20ου αιώνα και μετά, προσεκτική παρατήρηση οδηγεί στη διαπίστωση ότι αυτή εξακολουθεί να απευθύνεται πιο πολύ στους λίγους ειδικούς παρά σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς και τη βελτίωση της πρακτικής στα σχολεία. Σ΄ αυτό συνηγορεί και η άποψη του M. Bassey, που υποστηρίζει ότι πολλές ερευνητικές εργασίες χρησιμοποιούν τη γλώσσα με αδέξιο τρόπο, είναι υπερφορτωμένες με ορολογία, διακρίνονται για τη φτωχή δομή του λόγου και την απεραντολογία και δεν λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα των χρηστών (Bassey, 1992:13-14). Ο δε J. Eggleston, για το ίδιο θέμα, τονίζει ότι είναι ευθύνη των ερευνητών να γράφουν τις ερευνητικές εργασίες τους και τις επιπτώσεις τους σε κατανοητή γλώσσα για τους εκπαιδευτικούς, πράγμα που παρέχει στους τελευταίους πρόσβαση στη σκέψη των ερευνητών και ελπίδα ότι θα αποκομίσουν χρήσιμα συμπεράσματα από τη σχετική μελέτη(Eggleston, 1979:12). Πάντως, παρά τις ανωτέρω επισημάνσεις, είναι βέβαιο ότι οι ερευνητές, όταν δημοσιεύουν τις εργασίες τους, απευθύνονται συνήθως στους συναδέλφους-ερευνητές και όχι στους εκπαιδευτικούς της πράξης, επειδή η αναγνώριση και η αποδοχή των άλλων ερευνητών συνεπάγεται την παγίωση του επιστημονικού status εκείνου που διεξάγει την έρευνα. Έτσι οι ερευνητικές εργασίες είναι δύσκολο να μελετηθούν από μη ειδικούς όσο έξυπνοι και αν είναι αυτοί, αφού μόνο

δημοσιεύσεις προσανατολισμένες στους ομοτέχνους μετρούν θετικά στην αξιολόγηση των ερευνητών και τους προσδίδουν επιστημονικό κύρος (Gajendra et al., 2004:348-49). Εξάλλου δεν πρέπει να λησμονείται ότι οι ερευνητές επιδιώκουν να δημοσιεύσουν τις εργασίες τους σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά ή σε υψηλού επιπέδου εκδόσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνήθως πρόσβαση.

ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΧΕΡΕΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ιδέα της πρακτικής αξίας και της χρησιμότητας της εκπαιδευτικής έρευνας στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης άρχισε να κερδίζει ολονέν και περισσότερο έδαφος από το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα και μετά. Αυτό φαίνεται καθαρά στους σκοπούς του περιοδικού της Βρετανικής Ένωσης Εκπαιδευτικής Έρευνας (B.E.R.A.), όπου μεταξύ άλλων γίνεται λόγος: α) για τη χρησιμότητα της έρευνας, β) για διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους η έρευνα θα παρέχει πληροφόρηση στην εκπαιδευτική πρακτική, και γ) για εκλαϊκευμένα φυλλάδια που θα δημοσιεύουν τα συμπεράσματα ερευνών για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής (Elliot, 1990:14-15, McIntyre, 1997:127-28, 135-36).

Ανάλογη άποψη διατυπώνει και ο J. Elliot, ο οποίος προχωρεί πιο πέρα και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ερευνητική διαδικασία λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «… η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα είδος πρακτικής διερεύνησης που συνδέει την έρευνα με την πρακτική. Δεν μπορεί να υπάρχει εκπαιδευτική έρευνα, αν οι εκπαιδευτικοί δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία … της ανεύρεσης υποθετικών λύσεων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Elliot, 1990:16).

Στο ίδιο μήκος κύματος για την πρακτική αξία της εκπαιδευτικής έρευνας κινείται και ο D. Hargreaves, ο οποίος εκφράζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης και εκείνοι που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ οι ερευνητές πρέπει να αντιμετωπίζουν τους χρήστες της έρευνας ως δυναμικούς συνεργάτες, με τους οποίους συζητούν πολλές βασικές πτυχές της (Gajendra et al., 2004:146).

Επίσης ο γνωστός ερευνητής L. Stenhouse από την πλευρά του προβάλλει την άποψη ότι κάθε έρευνα που διεξάγεται στη σχολική τάξη, πρέπει να στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να μπορεί να διοχετεύεται στη διδακτική πρακτική από εκείνους που ενδιαφέρονται να

αναλάβουν δράση σε κάθε περίπτωση (Stenhouse, 2000:198). Επιπλέον ο ίδιος υποστηρίζει τη θέση ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα τους ενθαρρύνει ώστε να γίνουν δημιουργικοί στην τάξη και να αποφεύγουν καταστάσεις αναπαραγωγής των γνώσεων. Παράλληλα οι ίδιοι δεν θα θεωρούν τους εαυτούς τους ως απλούς εκτελεστές αλλότριων εντολών και αποφάσεων, αλλά ως στοχαστικούς επαγγελματίες που παράγουν θεωρία στηριζόμενη στη διδακτική πράξη. Οι θέσεις αυτές του Stenhouse έδωσαν μεγάλη ώθηση στην ιδέα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και τη συνέδεσαν στη συνέχεια με την έρευνα δράσης, μια μορφή επιστημονικής έρευνας που παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα της διερεύνησης της σχολικής πρακτικής του με στόχο τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας-μάθησης (Stenhouse, 2000:178-79, Κατσαρού & Τσάφος, 2003:79-82).

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η εκπαιδευτική έρευνα θα μπορέσει να υπηρετήσει τον ουσιαστικό σκοπό της βελτίωσης της εκπαίδευσης, όταν καλλιεργηθεί η σύμπραξη ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της πράξης, όταν λειτουργήσει δηλαδή ο εκπαιδευτικός και ως ερευνητής στην τάξη του. Η ιδέα αυτή διαμορφώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 ως κίνημα που αποβλέπει στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής έρευνας και νομιμοποιεί στην παραγωγή της γνώσης όχι μόνο τους πανεπιστημιακούς ερευνητές, αλλά και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Έτσι παρέχεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εδραιώσουν παράλληλα με τον επαγγελματικό και τον ερευνητικό ρόλο τους διερευνώντας και αναλύοντας τη διδακτική τους πρακτική (Tichten & Binie, 1993:28, Carr & Kemmis, 1986:286-88).

Επιπρόσθετα η ιδέα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή βρήκε πολλούς υποστηρικτές και από το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκοί ερευνητές βρίσκονται μακριά από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και η δουλειά τους έχει μικρή συνάφεια με τις άμεσες ανάγκες της τάξης που λειτουργούν πιεστικά στον εκπαιδευτικό. Άρα η έρευνα του εκπαιδευτικού πλεονεκτεί ως προς τη συνάφειά της με τη σχολική πρακτική (Gajendra et al., 2004:352-53).

Η δε έρευνα δράσης, που προαναφέρθηκε, δίνει όχι μόνο τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για να λειτουργήσει ως ερευνητής στην τάξη του, αλλά και τον φέρνει πιο κοντά στον πανεπιστημιακό ερευνητή, έτσι ώστε και οι δυο να ωφελούνται από αυτή την προσέγγιση. Δηλαδή, ο μεν πανεπιστημιακός ερευνητής να μη θέτει πολύπλοκους ερευνητικούς στόχους, που κινούνται σ΄ ένα θεωρητικό κόσμο μακριά από τα πιεστικά προβλήματα της εκπαίδευσης, ο δε εκπαιδευτικός να μην είναι περιχαρακωμένος

στον καθημερινό κόσμο της εμπειρίας μακριά από διαδικασίες στοχασμού και αυτοδιερεύνησης που τον απελευθερώνουν και τον χειραφετούν. Ίσως πανεπιστημιακά ερευνητικά προγράμματα ή αντίστοιχα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας που επικεντρώνονται σε εκπαιδευτικά θέματα αμέσου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς, όπου αυτοί θα συμμετέχουν ως ισότιμοι συνεργάτες, θα ήταν η πιο ενδεδειγμένη περίπτωση εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία θα λειτουργούσε προς όφελος των μαθητών, της ποιότητας στην εκπαίδευση και της κοινωνίας (Altrichter et al., 2001:24-25, Elliot, 1989:85-87).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι, ενώ θεωρητικά υπάρχει η αντίληψη της θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και αναβάθμισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, στην πράξη όμως αυτή η σχέση δεν φαίνεται να λειτουργεί ικανοποιητικά λόγω των προαναφερθέντων προβλημάτων. Για να υπάρξει λοιπόν δυνατότητα θετικής επίδρασης της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαίδευση, θα πρέπει η πρώτη να λάβει κυρίως τη μορφή της εφαρμοσμένης έρευνας ή της έρευνας δράσης, όπου ο εκπαιδευτικός δεν θα θεωρεί μόνο ως κύριο έργο του τη διδασκαλία-μάθηση και την υλοποίηση των πορισμάτων των άλλων ερευνητών στην τάξη του, αλλά, αφού καταρτισθεί ή καθοδηγηθεί κατάλληλα στα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, θα μπορεί να λειτουργεί πλέον και ως ερευνητής ή συνερευνητής, πράγμα που θα τον βοηθά να βελτιώνει ο ίδιος την πρακτική του και να αναβαθμίζει έτσι την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H. P. & Bridget, P. S. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης.* μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research.* London: The Falmer Press.

Bassey, M. (1992). Creating education through research. *British Educational Research Journal.* v.18, *n.1,* pp. 3-16.

Borg, W. R. (1963). *Educational research: An introduction.* London: Longman.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. et al., (2003). *Research methods in education.* 5th ed. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Χαρ. Τσορμπατζούδης επιμ., Ν. Κουβαράκου μτφρ., Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Eggleston, J. (1979). The characteristics of educational research: Mapping the domain. *British Eduacational Research Journal.* v. 5, *n. 1,* pp. 1-12.

Eggleston, J. (1995). Η επιστημολογία της Παιδαγωγικής στις Αγγλοσαξωνικές χώρες. Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (επιμ.): *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Elliot, J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers. *Cambridge Journal of Education.* v.19, *n. 1,* pp. 81-101.

Elliot, J. (1990). Educational research in crisis. Performance indicators and the decline in excellence. *British Educational Research Journal.* v. 16, *n. 1,* pp. 3-18.

E.S.R.C. (2009). Postgraduate training and development: Guidelines 2009. London. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.ersc.ac.uk/_images/Postgraduate_Training_and_Development_Guidelines_tcm8-2660.pdf (15-10-2012)

Gajendra, K. et al., (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* Αδ. Παπασταμάτης επιμ., Ελ. Γρίβα μτφρ., Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κατσαρού, Ελ. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research.* 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

McIntyre, D. (1997). The profession of educational research. *British Educational Research Journal.* v. 23, *n. 2,* pp. 127-40.

Mouly, G. J. (1978). *Educational research. The art and science pf investigation.* Boston: Allyn and Bacon.

Ranson, St. (1996). The future of educational research: learning at the centre. *British Educational Research Joyrnal.* v. 22, *n. 5,* pp. 523-55.

Σκούρας, Α. κ.ά. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ. 13,* σελ. 327-56.

Stenhouse, L., (1984). Evaluating curriculum evaluation. In C. Adelman ed.: *The problems and ethics of educational evaluation.* London: Croom Helm.

Stenhouse, L. (2000). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυ-*

τικού Προγράμματος. μτφρ. Αθ. Τσάπελης. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
Tichten, A. & Binnie, A. (1993). A unified action research strategy nursing. *Educational Action Research*. v. 22, *n. 1,* pp. 25-33.

SUMMARY

In this work an effort is made to show the influence that the development of educational research can exert on the amelioration of education provided by contemporary schools. Although there is a general perception that between these two factors a positive relation exist, that is to say that educational research on various educational issues promotes quality in education, in fact it does not seem to happen anything like this often. How this inconsistency is explained and what may be done to surpass any obstacles that disturb the above-mentioned relation? The answer constitutes the main content of this presentation.

Θανάσης Τριλιανός
Ομότ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ποσοτική και Ποιοτική έρευνα: Από τη διάζευξη στη σύζευξη

Ι. Ε. Πυργιωτάκης

Ο,τι μετριέται δε σημαίνει ότι «μετράει» κιόλας
Αποδίδεται στον Einstein

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τα δύο ερευνητικά παραδείγματα, το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα, κυρίως ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις. Αναφέρεται στην υπεροχή του ποσοτικού παραδείγματος, για να αναπτύξει ωστόσο την άποψη ότι στην πορεία τα πράγματα εξελίχθηκαν διαφορετικά. Η ποιοτική έρευνα άρχισε να κερδίζει έδαφος και να αναγνωρίζεται η συνεισφορά της στην διερεύνηση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών προβλημάτων, με αποτέλεσμα να παρουσιασθεί στις τελευταίες δεκαετίες έντονο το ενδιαφέρον για την ερευνητική αυτή κατεύθυνση. Έτσι όλο και περισσότερο αναπτύσσονται στρατηγικές συνεργασίας των δύο ερευνητικών παραδειγμάτων και είναι προφανές ότι από την φάση της διάζευξής τους τα δύο αυτά παραδείγματα εισήλθαν σε φάση σύζευξης. Ο συγγραφέας της μελέτης προσπαθεί να τεκμηριώσει την άποψη ότι οι δύο αυτές ερευνητικές κατευθύνσεις δεν αποτελούν στην ουσία δύο χωριστά και πολύ περισσότερο δεν αποτελούν δύο αντίπαλα παραδείγματα και ότι μέσα από τις στρατηγικές συνεργασίας θα συναιρεθούν σε ένα ενιαίο παράδειγμα.

Λέξεις-κλειδιά: Ποσοτική-ποιοτική έρευνα, ποσοτικό-ποιοτικό παράδειγμα, εμπειρικό αναλυτικό-ιστορικό ερμηνευτικό παράδειγμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι παράλληλα με την ύπαρξη των δύο ευρύτερων επιστημονικών σχολών, (Φυσικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές-Κοινωνικές Επιστήμες) καταξιώθηκαν ιστορικά και δύο ευρύτερες κατευθύνσεις επιστημονικής έρευνας: Οι μέθοδοι έρευνας των Φυσικών Επιστημών και οι μέθοδοι έρευνας των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Ή για να

μιλήσουμε με όρους επιστημολογίας του Thomas Kuhn, καταξιώθηκαν και υπάρχουν δύο κεντρικά ερευνητικά «παραδείγματα», το Εμπειρικό-Αναλυτικό και το Ιστορικό-Ερμηνευτικό (Kuhn, 1987). Για λόγους που δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στην παρούσα μελέτη δεν χρησιμοποιούνται εδώ οι κλασσικοί αυτοί πλέον όροι και γίνεται λόγος για ποσοτικό και ποιοτικό «παράδειγμα» ή πιο απλά για ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Τα δύο αυτά ερευνητικά παραδείγματα, το ποσοτικό και το ποιοτικό, βρίσκονταν ανέκαθεν σε αντίθεση ή και σε πλήρη διάζευξη και οι οπαδοί τους βρέθηκαν συχνά σε αντιπαράθεση, πρόβλημα το οποίο φαίνεται να οδεύει πλέον προς τη λύση του, όπως τεκμηριώνεται μέσα από τις στρατηγικές συνεργασίας που αναπτύσσονται σήμερα (Πουρκός, 2010[α]) όπως φαίνεται της παρούσας εργασίας.

ΤΑ ΔΥΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Προφανώς δεν είναι εδώ η στιγμή για να αναπτύξουμε διεξοδικά τα δύο ερευνητικά «παραδείγματα», το ποσοτικό και το ποιοτικό. Περιοριζόμαστε στα εντελώς βασικά και αναγκαία, προκειμένου να εξασφαλίσουμε τις προϋποθέσεις για τη συνέχεια της συζήτησης. Στο χώρο λοιπόν των Ανθρωπιστικών και των Κοινωνικών Επιστημών, το ποσοτικό «παράδειγμα» αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων και κεντρικών τάσεων από τις οποίες διέπονται οι προσωπικές ή συλλογικές συμπεριφορές, οι κοινωνικές διαδικασίες και τα κοινωνικά φαινόμενα. Προς τούτο μελετάται ένα συγκεκριμένο δείγμα από έναν γενικότερο πληθυσμό και με βάση το δείγμα αυτό τα ευρήματα γενικεύονται για το συνολικό πληθυσμό από τον οποίο έχει ληφθεί το δείγμα. Με τη διερεύνηση μεγάλου πλήθους φαινομένων και μεγάλου αριθμού περιπτώσεων θεωρείται ότι εξισορροπούνται και αντισταθμίζονται μεταξύ τους οι διάφορες μεμονωμένες ιδιόμορφες περιπτώσεις και με τον τρόπο αυτό οι γενικές κανονικότητες και οι κεντρικές τάσεις που διαπιστώνονται ισχύουν για τον συνολικό πληθυσμό. Εννοείται ότι προς τούτο το δείγμα οφείλει να είναι αντιπροσωπευτικό (Κελπανίδης, 1999).

Με το ποσοτικό «παράδειγμα» γίνεται σαφής διάκριση ανάμεσα σε δύο ερευνητικές φάσεις: στο σχεδιασμό της έρευνας και στην εφαρμογή της στο πεδίο της πράξης. Στην πρώτη φάση τα δεδομένα πρέπει να τυποποιηθούν, να προσλάβουν ως επί το πλείστον αριθμητικές τιμές και να ενταχθούν σε έναν προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό, με την διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων στο πλαίσιο ενός θεωρητικού πλαισίου. Στη

δεύτερη φάση επιδιώκεται ο στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων και ελέγχονται στην πράξη οι συσχετίσεις και οι διακυμάνσεις τους με τις ενδεδειγμένες στατιστικές αναλύσεις. Οι περιπτώσεις που ερευνούνται στην ποσοτική έρευνα δεν εξετάζονται στην ολότητά τους, αλλά μόνο σε σχέση με τις παραμέτρους που ερευνούνται μέσα στον προαποφασισμένο σχεδιασμό (Τσιώλης, 2011: 58). Επίσης, η δεύτερη φάση της έρευνας είναι απολύτως ανελαστική, δεν δικαιολογείται καμία αλλαγή και καμιά απόκλιση. Όλα πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή, έτσι ακριβώς όπως προβλέπονταν από τον αρχικό σχεδιασμό. Είναι προφανές ότι οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται στην πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, αφού η δεύτερη καλείται να ελέγξει απλώς τις προδιατυπωμένες υποθέσεις, να τις επιβεβαιώσει, να τις τροποποιήσει ή και να τις απορρίψει. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο ερευνητής παραμένει αμέτοχος και αποστασιοποιημένος, χωρίς καμία εμπλοκή στην όλη διαδικασία, προκειμένου να μην διεισδύσει το δικό του υποκειμενικό στοιχείο και επηρεάσει τα πράγματα (Κελπανίδης, 1999).

Οι θεωρητικές αφετηρίες της ποιοτικής έρευνας βαίνουν στην αντίθετη κατεύθυνση, γι' αυτό και στις ερευνητικές της προσεγγίσεις επιβάλλεται να κινηθεί διαφορετικά. Οι οπαδοί του ποιοτικού «παραδείγματος» αντιλαμβάνονται την κοινωνική ζωή ως μια ρέουσα πραγματικότητα που κινείται διαρκώς και προσπαθούν να την κατανοήσουν μέσα στη δυναμική της εξέλιξη. Οι ποιοτικοί ερευνητές, όπως γράφει ο Τσιώλης: (Τσιώλης, 2011: 59): *δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύεται, βιώνεται και (ανα-) παράγεται ο κοινωνικός κόσμος από τους κοινωνικούς δρώντες μέσα στο πλήθος των καθημερινών τους διαδράσεων και πρακτικών. Επιδιώκουν, κατά συνέπεια, να εξετάσουν τα ερευνώμενα φαινόμενα εκ των έσω, μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων*.

Με την έννοια αυτή οι ποιοτικές προσεγγίσεις μελετούν τα φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους και δεν αναζητούν κανονικότητες ούτε και επιζητούν να προσδιορίσουν κεντρικές τάσεις, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα. Ενδιαφέρονται για κάθε χωριστή περίπτωση, ακόμη και για την ιδιότυπη ή την αποκλίνουσα, με πρόθεση συχνά να εντοπίσει τους λόγους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η συγκεκριμένη περίπτωση ακολούθησε αυτή την πορεία. Ο ερευνητής που είναι ευαισθητοποιημένος στα θέματα της ποιοτικής έρευνας αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να διεισδύσει το «Εγώ» στο «Εσύ», να εισχωρήσει δηλαδή ο ίδιος στον εσώτερο κόσμο του ερευνώμενου και μέσα από κει να δει τον κόσμο με τα μάτια του συνομιλητή του, να τοποθετήσει και να κατανοήσει τις απαντήσεις του μέσα σε

αυτό το πλαίσιο και τότε μόνο κινείται και λειτουργεί μέσα στο ερευνητικό πνεύμα της ποιοτικής έρευνας (Πυργιωτάκης, 2008). Όπως είπαμε μάλιστα όχι για να θεσπίσει κανόνες και να ορίσει κανονικότητες, αλλά περισσότερο για να κατανοήσει την συγκεκριμένη περίπτωση μέσα στο δικό της πλαίσιο (Manson, 2009).

Έτσι, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, όπου εξετάζονται μεμονωμένες μεταβλητές και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, στην ποιοτική έρευνα το θέμα εξετάζεται συνολικά, ολιστικά και μέσα στα πλαίσια στα οποία εμφανίζεται. Εδώ δηλαδή η ερευνητική διαδικασία δεν τεμαχίζεται σε μεταβλητές και σε διακριτές μεταξύ τους ερευνητικές φάσεις. Παραμένει μία και ενιαία. Ο σχεδιασμός είναι ευέλικτος και ο ανασχεδιασμός καθίσταται αναγκαίος κάθε στιγμή, μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν και μέσα από τον αναστοχασμό του ερευνητή (Manson, 2009). Με τον τρόπο αυτό δεν επιδιώκεται η αποστασιοποίηση του ερευνητή από τα δρώμενα, όπως συμβαίνει με τις ποσοτικές μεθόδους. Η διαρκής συμμετοχή του είναι αναγκαία, χωρίς να θεωρείται ότι νοθεύει την πραγματικότητα, αφού μέσα από τα δεδομένα που ανακύπτουν κάθε φορά, οφείλει να στοχάζεται και να αναστοχάζεται και να αναπροσανατολίζει την έρευνά του (Manson, 2009).

Όπως αναφέρθηκε ήδη η σχέση που διέπει τα δύο ερευνητικά «παραδείγματα» είναι ιστορικά φορτισμένη και λειτούργησε με τρόπο που το ποσοτικό «παράδειγμα» είχε πάντα μεγαλύτερη επιστημονική βαρύτητα και απολάμβανε μεγαλύτερο κύρος από την επιστημονική κοινότητα. Και σήμερα ακόμα τα πράγματα δεν είναι πολύ διαφορετικά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της έκθεσης «Επιστημονική Έρευνα στην Εκπαίδευση» (Scientific Research in Education) του Εθνικού Συμβουλίου Ερευνών των ΗΠΑ. Η συγκεκριμένη έκθεση, χωρίς βέβαια να αποκλείει τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, τάσσεται ανεπιφύλακτα υπέρ των ερευνητικών προτάσεων που χρησιμοποιούν το ποσοτικό «παράδειγμα», οι οποίες κατόπιν τούτου παίρνουν σαφές προβάδισμα στις χρηματοδοτήσεις (Καρασαββίδης, 2010: 644).

Η υπεροχή του ποσοτικού παραδείγματος δεν επήλθε τυχαία. Προέκυψε ως αποτέλεσμα της προόδου και των μεγάλων επιτευγμάτων των Φυσικών Επιστημών. Ήδη από τις αρχές του 15ου αιώνα σημειώνονται μεγάλες επιστημονικές εξελίξεις και εφευρέσεις (Dilthey, 2011: 20) που προσκόμισαν νέα γνώση τόσο σε σχέση με τη λειτουργία της φύσης και των φυσικών φαινομένων, όσο και σε σχέση με τη μελέτη του ανθρώπινου οργανισμού. Όλη αυτή η επαναστατική πρόοδος δεν θα ήταν δυνατή αν οι επιστήμονες δεν είχαν ανακαλύψει την πειραματική ή μαθηματική μέθοδο, όπως αλλιώς ήταν γνωστή (Bernal, 1983: 509). Έτσι η μαθηματική/πειρα-

ματική μέθοδος, που θεωρείται ο πρόγονος του ποσοτικού παραδείγματος, άρχισε να απλώνεται σε όλες τις περιοχές του Επιστητού, με επιπτώσεις στην ίδια τη φύση των επιστημών. Αναφέρω χαρακτηριστικά ότι στην γερμανική επιστήμη έγινε διάκριση ανάμεσα στην Παιδαγωγική Επιστήμη που χρησιμοποιεί το ποσοτικό «παράδειγμα», γνωστή ως Εμπειρική Παιδαγωγική (Empirische Paedagogik) και την Παιδαγωγική Επιστήμη που βασίζεται στην ποιοτική έρευνα, την Νοολογική-Θεωρητική Παιδαγωγική (Geisteswissenschaftliche Paedagogik).

ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΖΕΥΞΗ ΣΤΗ ΣΥΖΕΥΞΗ

Παρά το διαφορετικό πνεύμα που ακολουθούν τα δύο ερευνητικά παραδείγματα και παρά τις αντιθέσεις των οπαδών τους που άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη ένταση υπήρξαν σχεδόν πάντα παρούσες, τα ίδια τα πράγματα άρχισαν από κάποια στιγμή και μετά να ωθούν σε συνεργασία των δύο παραδειγμάτων. Συχνά δηλαδή προκύπτει η ανάγκη να γίνει συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας στην προσπάθεια προσπέλασης πολυσύνθετων κοινωνικών ή εκπαιδευτικών προβλημάτων. Έτσι πολύ συχνά, αφού μετά την εφαρμογή μιας ποσοτικής έρευνας με την κλασική της μορφή ομαδοποιηθούν τα δεδομένα στις προβλεπόμενες κατηγορίες και προσδιορισθούν τα ποσοστά σε κάθε κατηγορία, καθίσταται αναγκαίο, να εφαρμοσθούν κατόπιν ποιοτικές μέθοδοι έρευνας προκειμένου να μελετηθούν οι συνθήκες και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες προκύπτουν τα ποσοστά αυτά (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998: 259).

Σε οποιοδήποτε θέμα γίνεται επίσης διερεύνηση «στάσεων», εσωτερικών θέσεων και διαθέσεων ενός πληθυσμού, μπορεί να προηγηθεί η ποσοτική διερεύνηση του θέματος, με μεγάλα, ως επί το πλείστον, τυχαία δείγματα, ώστε να συλλάβουμε πληροφορίες μεγάλης έκτασης και να εξασφαλίσουμε γενικεύσιμες διαπιστώσεις. (Κελπανίδης 1999) Μπορεί στη συνέχεια να ακολουθήσει ποιοτική προσέγγιση σε ένα μικρότερο αριθμό υποκειμένων, προκειμένου να απαντηθούν ερωτήματα του τύπου «πώς», «γιατί», «μέσα από ποιες διαδικασίες» κτλ. και να μελετηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας οδηγήθηκαν στην εσωτερίκευση της μιας ή της άλλης εσωτερικής διάθεσης και «στάσης» (Πυργιωτάκης 2011).

Κατά τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε επίσης να προηγηθεί η ποιοτική έρευνα και να ακολουθήσει η ποσοτική, ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998: 259). Επομένως στο χώρο των Ανθρωπιστικών και των Κοινωνικών Επιστημών έχει υιοθετηθεί και εφαρμόζεται

τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα, στο πνεύμα της συνεργασίας και της συναίνεσης και η σύζευξη των δύο «παραδειγμάτων» τείνει να επικρατήσει. Πολύ συχνά μάλιστα η ποιοτική έρευνα δεν αναλαμβάνει απλώς επικουρικό και συμπληρωματικό ρόλο προς την ποσοτική προσέγγιση, αλλά ρόλο ισότιμο και εξίσου αναγκαίο (Πουρκός, 2010α: 131). Συνεπώς, δεν είναι πλέον ορθό να γίνεται λόγος για «καλό» ή για «κακό» ερευνητικό «παράδειγμα». Πολύ πιο ορθό θα ήταν να γίνεται λόγος για έμπειρους και λιγότερο έμπειρους ερευνητές. Και ο έμπειρος ερευνητής γνωρίζει να επιλέγει πάντοτε τις μεθόδους και τις τεχνικές που προσιδιάζουν στο συγκεκριμένο πρόβλημα που προτίθεται να ερευνήσει κάθε φορά. Γνωρίζει συνεπώς πότε θα επιλέξει το ποσοτικό και πότε το ποιοτικό «παράδειγμα» ή πότε θα προβεί σε μεθοδολογική συνεργασία και των δύο.

Μετά τη διαπίστωση της αναγκαιότητας για συνεργασία και του αμοιβαίου διαποτισμού της επιστημονικής σκέψης του ενός «παραδείγματος» από το άλλο, τίθεται το ουσιώδες και καίριο ερώτημα: Το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα έρευνας, αποτελούν όντως δύο αντίθετα «παραδείγματα», βρίσκεται όντως το ένα στους αντίποδες του άλλου; Παρακολουθώντας τη σκέψη του Kuhn για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες η επιστήμη οδηγείται αναγκαστικά στη μετάβαση από το ένα «παράδειγμα» στο άλλο, διαπιστώνονται επιγραμματικά τα ακόλουθα (Kuhn, 1987):

1. Κάθε ερευνητικό «παράδειγμα» εμφανίζεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και καλείται να επιλύσει τα ερευνητικά προβλήματα που αναφύονται μέσα στον κόσμο που εμφανίστηκε.
2. Όσο τα επιλύει υπάρχει φυσιολογική εξέλιξη της επιστήμης. Στην πορεία όμως εμφανίζεται νέος κύκλος προβλημάτων, τα οποία το ισχύον «παράδειγμα» δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει. Έτσι προκύπτουν αναγκαστικά κραδασμοί, διαταραχές και ανωμαλίες.
3. Μέσα από την κρίση αυτή προκύπτει το νέο «παράδειγμα» που ανατρέπει αναγκαστικά το παλαιότερο.
4. Σε κάποια στιγμή και μέσα από την βαθμιαία εξέλιξη της επιστήμης θα συσσωρευτούν και πάλι προβλήματα που το ισχύον παράδειγμα δεν είναι πλέον σε θέση να επιλύσει. Μέσα από την κατάσταση αυτή θα εμφανιστούν και πάλι ανωμαλίες και αναταραχές, ώσπου μέσα από τη νέα κρίση θα εμφανιστεί ξανά ένα νέο «παράδειγμα».
5. Μέσα από την δομή αυτή και τη δυναμική πορεία των επιστημονικών επαναστάσεων η επιστήμη προάγεται και εξελίσσεται.

Αν μεταφέρουμε τη διαδικασία αυτή, όπως εκπονήθηκε από τον Kuhn στην περίπτωση του ποιοτικού και του ποσοτικού «παραδείγματος» θα δι-

απιστώσουμε ότι κάτι τέτοιο δεν συνέβη ποτέ. Το πέρασμα από το ποσοτικό στο ποιοτικό «παράδειγμα» δεν επέφερε κανενός είδους ανατροπή. Και αν ακόμη δεχθούμε ότι επιχειρήθηκε ανατροπή του ποιοτικού από το ποσοτικό ή αντιστρόφως, αυτή η ανατροπή δεν συνέβη ποτέ. Ίσως υπήρξε κατά καιρούς προσπάθεια υποβάθμισης και υποτίμησης του ενός «παραδείγματος» από το άλλο, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ καμιά ανατροπή και καμιά εγκατάλειψη κανενός. Τα δύο ερευνητικά «παραδείγματα» υπήρχαν ανέκαθεν και εξακολουθούν να υπάρχουν το ένα παράλληλα με το άλλο. Συνεπώς η διάζευξη ήταν πλασματική και άδικη. Απεναντίας η συνύπαρξη και η συναίνεση όχι μόνον είναι πλέον σήμερα ορατή, αλλά και αναγκαία. Αναμένεται μάλιστα ότι μέσα από τις στρατηγικές σύζευξης και συνεργασίας τα δύο παραδείγματα θα υπερβούν και το στάδιο της συναίνεσης και θα εισέλθουν στο στάδιο της συναίρεσής τους σε ένα και ενιαίο παράδειγμα έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bernal, J. D. (1983). *Η Επιστήμη στην Ιστορία,* Τόμ. ΙΙ (μτφρ. Ε. Μπιτσάκης). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1998). Η Συμπληρωματικότητα Ποιοτικών και Ποσοτικών Μεθόδων στην Κοινωνιολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιστ. επιμ..), *Μέθοδοι στην Κοινωνική Έρευνα* (σσ. 255-289). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dilthey, W. (2011). *Η Γένεση της Ερμηνευτικής* (εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια Δημήτρης Υφαντής). Αθήνα: Ροές-Φιλοσοφική βιβλιοθήκη.

Θεοδωρακόπουλος, Ι. Ν. (1980). *Τα Σύγχρονα Φιλοσοφικά Ρεύματα*. Αθήνα

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρασαββίδης, Η. (2010). Το Σχεδιαστικό Πείραμα: Εμφάνιση, Εξέλιξη και Προοπτικές. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 637-668). Αθήνα: Τόπος.

Κελπανίδης, Μιχ. (1999). Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Kuhn, Th. S. (1987). *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* επιμέλεια Β. Κάλφας, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας). Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). Λήμμα «Κοινωνιολογία». Στη *Μεγάλη Παιδαγω-*

γική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 5ος (σ. 2724). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Manson, J. (2009). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πουρκός, Μ. (2010α). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός Μ. (2010β). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 181-224). Αθήνα: Τόπος.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004). Ερμηνευτική Προσέγγιση Εκπαιδευτικών Νόμων και Νομοσχεδίων: Μια Απόπειρα Διαμόρφωσης Ενός Σχεδίου Εργασίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 73-86). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2008). Η Έννοια του Καθαρού Λόγου και του Ιστορικού Λόγου στον Γουλιέλμο Ντιλτάη (Wilhelm Dilthey) και Προβλήματα Αντικειμενικότητας, Γενίκευσης και Προβλεψιμότητας στο χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 316-322). Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (16η έκδ.). Αθήνα: Πεδίο.

Speck, J. & Wehle, G. (Hrsg) (1972). *Handbuch Pâdagogischer Grundbegriffe* (τόμ, Β΄). München:

Τάτσης, Ν. Χ. (1995). *Κοινωνιολογία: Ιστορική Εισαγωγή και Θεωρητικές Θεμελιώσεις.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Τάτσης, Ν. Χ. (1999). Ο Πολωνός Χωρικός στην Ευρώπη και την Αμερική. *Κλασσικές Έρευνες των Κοινωνικών Επιστημών.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσάτσος , Δ. (2005). Πολιτικός και επιστημονικός Λόγος, Αθήνα Σάκκουλας

Τσιώλης, Γ. (2011). Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο* Αιώνα (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.

Υφαντής, Δ. (2011). *Εισαγωγή-Σχόλια στο Wilhelm Dilthey: «Η Γένεση της Ερμηνευτικής».* Αθήνα: Ροές-Φιλοσοφική βιβλιοθήκη.

Χρονάκη, Ά. (2010). Το «Διδακτικό Πείραμα»: Ποιοτική Μελέτη Μαθησιακής Διαδικασίας στο Πλαίσιο της Διδακτικής Πράξης. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 605-635). Αθήνα: Τόπος.

Ι. Ε. Πυργιωτάκης
Πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης
Συντονιστής Διδακτορικών Σπουδών
Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

Μια προσέγγιση του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου

Γιώργος Γρόλλιος

Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2011-2012 εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου για πιλοτική εφαρμογή. Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι η προσέγγιση βασικών δομικών χαρακτηριστικών αυτού του πιλοτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζονται οι ειδικοί σκοποί, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η μεθοδολογία διδασκαλίας. Αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά συγκρίνονται με τα αντίστοιχα του Προγράμματος Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής το οποίο εντάχθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών που ισχύει από το 2003 και εφαρμόζεται στην πλειονότητα των σχολείων της χώρας, ώστε οι διαφορές τους να κατανοηθούν και να σχολιαστούν υπό το φως των κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών μεταβολών οι οποίες έχουν μεσολαβήσει.

Με βάση τη μελέτη των ειδικών σκοπών των δύο προγραμμάτων, μπορούμε να διατυπώσουμε τις εξής παρατηρήσεις[1]. Πρώτον, ο πολίτης τον οποίο επιδιώκει να διαμορφώσει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για πιλοτική εφαρμογή (εφεξής ΝΠΣ[2]) προσδιορίζεται ως πολίτης της ελληνικής, ευρωπαϊκής και διεθνούς κοινότητας, ενώ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (εφεξής ΠΣ) ο πολίτης προσδιορίζεται ως Έλληνας πολίτης. Δεύτερον, όσον αφορά τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση του πολίτη, στο ΝΠΣ αναφέρονται η εξοικείωση των μαθητών με την πολιτική και κοινωνική λειτουργία των θεσμικών οργάνων, η παρουσίαση των δομών και των λειτουρ-

1. Για τη σύγκριση των δύο προγραμμάτων χρησιμοποιούμε τους σκοπούς οι οποίοι περιλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου για τις Ε και ΣΤ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου που εντάχθηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και όχι τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος ο οποίος αφορά το σύνολο της προσχολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σχετικά βλπ Φ.Ε.Κ., τ.2, αρ. φύλλου 303, 13/3/2003, σ.3962-3976.

2. Για τις αναφορές που ακολουθούν βλπ Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012).

γιών σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάδειξη του ρόλου των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ), των κοινωνικών δικτύων και των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του πολίτη, η γνώση των κανόνων λειτουργίας του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος, της δημοκρατίας και των συλλογικών αξιών, η απόκτηση των εργαλείων για να κάνουν οι μαθητές συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών εποχών και πλαισίων και η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής εμβάθυνσης στις κοινωνικές διαφορές και ανισότητες, καθώς και στη διαφορετικότητα με πολιτισμικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς όρους. Στο ΠΣ περιλαμβάνονται η απόκτηση γνώσεων και η αποσαφήνιση εννοιών για την άμεση και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, όπως τα δικαιώματα του ανθρώπου, η δημοκρατία, η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη και η διεθνής συνεργασία και κατανόηση και επισημαίνεται ότι η προσέγγιση των εννοιών πρέπει να συσχετίζεται με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών από το άμεσο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον.

Τρίτον, όσον αφορά τις αξίες που πρέπει να εσωτερικεύσουν και τις στάσεις τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, στο ΝΠΣ αναφέρονται εκείνες που εναρμονίζονται με τις αρχές του δικαίου, της αποδοχής, του σεβασμού του άλλου, της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και ευθύνης, της ισότητας και διαφοράς, της ανοχής και ανεκτικότητας, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της αλληλεγγύης. Σύμφωνα με το ΠΣ, οι στάσεις που πρέπει να αναπτυχθούν και οι αξίες οι οποίες πρέπει να εσωτερικευτούν παραπέμπουν στην κριτική και δυναμική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση σχετικών πράξεων σε διαφορετικούς τύπους οργανωμένων κοινωνιών, καθώς και στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία για την κατά το δυνατόν αυτόνομη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση δεδομένων. Επίσης, καταγράφονται ως επιθυμητές αξίες και στάσεις των μαθητών ο σεβασμός προς την ετερότητα, η ερευνητική διάθεση, η αντιμετώπιση και η τοποθέτηση με κριτικό τρόπο σε κοινωνικά θέματα που εμφανίζονται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, το ενδιαφέρον για συμμετοχή στα κοινά και σε συλλογικές εργασίες και δράσεις για την επίτευξη κοινών σκοπών και η επινόηση πρωτότυπων ιδεών για την επίλυση προβλημάτων.

Οι ειδικοί σκοποί του ΝΠΣ, λοιπόν, φαίνεται να χαρακτηρίζονται, σε σχέση με εκείνους του ΠΣ, από ένα σαφέστερο ευρωπαϊκό προσανατολισμό ο οποίος συνδυάζεται με την έμφαση στην απόκτηση γνώσεων που, κυρίως, αναφέρονται στη λειτουργία του υπάρχοντος κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος. Στο ΝΠΣ απουσιάζουν οι έννοιες της κοινωνικής, οικονομικής

και τεχνολογικής ανάπτυξης, όπως και οι έννοιες της ειρήνης και της διεθνούς συνεργασίας που τονίζονται στο ΠΣ. Επίσης, ο σαφέστερος ευρωπαϊκός προσανατολισμός και οι διαφορές που αφορούν τις γνώσεις και τις ικανότητες τις οποίες πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για τη λειτουργία του υπάρχοντος κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος συνδυάζονται με την «παράλειψη» συγκεκριμένων αξιών και στάσεων που πρέπει να εσωτερικεύσουν και να αναπτύξουν, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η υλοποίηση σχετικών πράξεων σε διαφορετικούς τύπους οργανωμένων κοινωνιών και η κατά το δυνατόν αυτόνομη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση δεδομένων.

Όσον αφορά τους στόχους των δύο προγραμμάτων, θα επικεντρώσουμε την ανάλυσή μας στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζονται δύο ζητήματα, η δημοκρατία και το κράτος. Στο ΝΠΣ οι στόχοι παρουσιάζονται ως «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» που, όσον αφορά τα ζητήματα της δημοκρατίας και του κράτους, είναι τα εξής: οι μαθητές μετά, προφανώς, τη διδασκαλία α) διεισδύουν στην έννοια της αυτοδιοίκησης και τη συσχετίζουν με δημοκρατικές αρχές, κατανοούν τη σημασία της αποκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης για την ανάπτυξη της περιφέρειας, β) κατανοούν τους κανόνες δημοκρατικής λειτουργίας, γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της άμεσης δημοκρατίας (αρχαιότητα) και της έμμεσης - αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας (νεότερα χρόνια), τις μορφές της δημοκρατικής οργάνωσης στο σύγχρονο κόσμο και τα είδη των πολιτευμάτων στο ιστορικό τους πλαίσιο, διακρίνουν και γνωρίζουν τα αντιδημοκρατικά και δικτατορικά καθεστώτα και συνειδητοποιούν το ρόλο του αγώνα για την ανατροπή τους γ) συσχετίζουν την έννοια της εξουσίας με το κράτος, αναγνωρίζουν τις σχέσεις εξουσίας, κατανοούν την έννοια του κράτους και των κανόνων – νόμων που το δεσμεύουν, διεισδύουν στη διάκριση των εξουσιών, στο κράτος δικαίου και πρόνοιας, μελετούν τη σημασία και το ρόλο του Συντάγματος, καθώς και τη σημασία των κανόνων και των νόμων για τη λειτουργία του κράτους και την κοινωνική συνοχή, δ) γνωρίζουν τα όργανα του κράτους και τις αρμοδιότητές τους στις τρεις εξουσίες που διακρίνουν (νομοθετική, εκτελεστική, δικαστική), γνωρίζουν τις λειτουργίες που εγγυώνται στο πολίτευμα τη νομιμότητα της νομοθετικής λειτουργίας της Βουλής (αρμοδιότητες, νόμοι, διατάγματα), κατανοούν το ρόλο του Προέδρου της Δημοκρατίας στο πολίτευμα της Ελλάδας, κατανοούν τη σημασία της δικαιοσύνης για τη διασφάλιση του δημοκρατικού πολιτεύματος, ε) κατανοούν ότι η ισότητα είναι μια βασική δημοκρατική αρχή, το αποτέλεσμα διαδοχικών κατακτήσεων μέσα στην ιστορία και εγγράφεται μέσα

στο νόμο, καθώς και ότι υπάρχει συλλογική και ατομική ευθύνη για τη μείωση των ανισοτήτων και την καταπολέμηση των αδικιών και ζ) εμβαθύνουν στο ρόλο των ΜΜΕ στη λειτουργία του πολιτεύματος.

Στο ΠΣ που αφορά τη διδασκαλία στις Ε και ΣΤ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, τίθενται οι εξής στόχοι που σχετίζονται με το ζήτημα της δημοκρατίας και του κράτους: οι μαθητές πρέπει α) να κατανοήσουν τις βασικές δημοκρατικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της κοινότητας ή του δήμου τους, β) να κατανοήσουν τους τρόπους άσκησης της κρατικής εξουσίας μέσα από συγκεκριμένους φορείς και θεσμούς, να κατανοήσουν το ρόλο τους στη διαφύλαξη της εθνικής ανεξαρτησίας και της λαϊκής κυριαρχίας, να αναγνωρίσουν τις βασικές δημοκρατικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους και να εκτιμήσουν τη συμβολή τους στην ατομική και κοινωνική γαλήνη και την κοινωνική συνοχή, γ) να κατανοήσουν τη σημασία του δημοκρατικού πολιτεύματος για το άτομο και την κοινωνία, δ) να κατανοήσουν το ρόλο των ομάδων στην προώθηση της δημοκρατίας, της ισότητας ευκαιριών και της αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων και να προβληματιστούν για την ύπαρξη ομάδων που προωθούν άλλους στόχους ε) να αποσαφηνίσουν την έννοια του πολιτεύματος, να το συνδέσουν με τις αρχές και λειτουργίες του κράτους, να μελετήσουν τη δομή των πολιτευμάτων και να συμπεράνουν για τον τρόπο διακυβέρνησης που προκύπτει από αυτά, ζ) να αναγνωρίσουν τις δομές της Ελληνικής Δημοκρατίας, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας της (δομή, λειτουργία, διαδικασίες εκλογής του κοινοβουλίου, της κυβέρνησης και του προέδρου της Δημοκρατίας), η) να κατανοήσουν τη σημασία των ΜΜΕ για τη δημοκρατία και να εκτιμήσουν το ρόλο τους στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και θ) να κατανοήσουν ότι το Σύνταγμα καθορίζει την οργάνωση και της λειτουργία του κράτους, να συμπεράνουν ότι ο πραγματικός φορέας της κρατικής εξουσίας είναι ο λαός και ότι τα όργανά της με τα φυσικά πρόσωπα που την εκφράζουν ενεργούν σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους νόμους.

Στους στόχους του ΝΠΣ, λοιπόν, «παραλείπονται» έννοιες όπως η εθνική ανεξαρτησία και η λαϊκή κυριαρχία οι οποίες στο ΠΣ συνδέονται με την άσκηση της κρατικής εξουσίας, η θεώρηση του λαού ως πραγματικού φορέα της κρατικής εξουσίας και ο ρόλος των ομάδων στην προώθηση της δημοκρατίας, της ισότητας των ευκαιριών και της αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων, ενώ η ανάπτυξη νοείται μόνο ως περιφερειακή ανάπτυξη στην οποία συμβάλλει η τοπική αυτοδιοίκηση. Παράλληλα, στο ΝΠΣ παρουσιάζονται προς εξέταση έννοιες οι οποίες δεν υπάρχουν στο ΠΣ όπως η έμμεση και η άμεση δημοκρατία, το κράτος πρόνοιας και το κρά-

τος δικαίου, ενώ αναδεικνύεται (σε μεγαλύτερο βαθμό από το ΠΣ) η ιστορική προσέγγιση των πολιτικών φαινομένων (μορφές δημοκρατικής οργάνωσης, πολιτεύματα, αρχή της ισότητας η οποία εγγράφεται ως αποτέλεσμα διαδοχικών κατακτήσεων στο νόμο).

Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, στο ΠΣ προβλέπονται «συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση» όπως τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση, οι επιτόπιες έρευνες για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών, η ανάλυση περιπτώσεων, η χρήση ποικίλων πηγών και μέσων για την αναζήτηση, συλλογή, επιλογή και παρουσίαση πληροφοριών, οι ομαδικές συζητήσεις, οι συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, οι συνεντεύξεις, οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας και σε υπηρεσίες, η πρόσκληση διαφόρων ειδικών και εκπροσώπων φορέων, η οργάνωση και συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου και της κοινότητας, η εκπόνηση και η παρουσίαση συνθετικών εργασιών. Στο ΝΠΣ δεν αναφέρονται κάποιες από τις προαναφερθείσες «μεθοδολογίες», αλλά στο τέλος κάθε μιας από τις διδακτικές ενότητες καθορίζεται ένα αντίστοιχο από την άποψη του περιεχομένου σχέδιο εργασίας. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι στον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό που συνοδεύει το ΝΠΣ προτείνεται η εναλλακτική χρήση και ο συνδυασμός διδακτικών διαδικασιών: αφήγηση των εκπαιδευτικών, ανάγνωση και μελέτη βιβλίων, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, βιωματικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες (που προσαρμόζονται στο περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων, το περιβάλλον κάθε σχολείου, την ηλικία, την προέλευση, τις γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα των παιδιών), ανάλυση και επεξεργασία θεμάτων – προβλημάτων της καθημερινότητας και σχέδια εργασίας τα οποία επιλέγονται από μαθητές και το ακριβές περιεχόμενό τους προσδιορίζεται σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό[3].

Η πρώτη σημαντική διαφορά των δύο προγραμμάτων στο επίπεδο του τρόπου διδασκαλίας είναι η «παράλειψη» στο ΝΠΣ δραστηριοτήτων οι οποίες συνδέουν τη διδασκαλία του μαθήματος με το κοινωνικό περιβάλλον (επιτόπιες έρευνες για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών, επισκέψεις σε χώρους εργασίας και σε υπηρεσίες, πρόσκληση ειδικών και εκπροσώπων φορέων, οργάνωση και συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου και της κοινότητας). Η δεύτερη διαφορά είναι η έμφαση στην πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας στο ΝΠΣ, τα οποία,

3. Βλπ Ομάδα Εμπειρογνωμόνων «Κοινωνικές Επιστήμες – Ιστορία», 2011, σ.19-20.

όμως, εκτός από το ότι προσδιορίζονται προκαταβολικά και κατά συνέπεια δεν αποτελούν εφαρμογή της μεθόδου project[4] φαίνεται ότι μάλλον προορίζονται για την αξιολόγηση, αφού προβλέπεται να γίνουν μετά το τέλος της διδασκαλίας κάθε διδακτικής ενότητας όπου περιγράφονται συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες.

Παρά τις διαφορές που προαναφέρθηκαν, οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του ΝΠΣ δεν σηματοδοτούν μια ριζική αλλαγή σε σχέση με εκείνους του ΠΣ: ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός κατοχυρώνεται στους σκοπούς του ΝΠΣ, αλλά εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους στο ΠΣ[5], η έμφαση του ΝΠΣ σε γνώσεις και ικανότητες τις οποίες πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές για τη λειτουργία του υπάρχοντος κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος είναι έντονη αλλά αντίστοιχοι σκοποί υπάρχουν στο ΠΣ, παραλείπονται αξίες και στάσεις που παραπέμπουν στην κριτική και δυναμική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά στους σκοπούς του ΝΠΣ περιλαμβάνονται η απόκτηση των εργαλείων για να κάνουν οι μαθητές συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών εποχών και πλαισίων και η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής εμβάθυνσης στις κοινωνικές διαφορές και ανισότητες.

Ανάλογα, οι στόχοι του ΝΠΣ δεν σηματοδοτούν μια ριζική αλλαγή σε σχέση με εκείνους του ΠΣ: οι στόχοι και των δύο προγραμμάτων εστιάζουν στη γνώση των κρατικών οργάνων και λειτουργιών όπως προσδιορίζονται από το Σύνταγμα (κοινοβούλιο, πρόεδρος της δημοκρατίας, κυβέρνηση, δικαιοσύνη, αυτοδιοίκηση), τονίζοντας τη σημασία τους για την κοινωνική συνοχή και γαλήνη και δίνοντας έμφαση στο ρόλο των ΜΜΕ. Επίσης, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (που ονομάζεται στο ΝΠΣ «Βασικά Θέματα») εμφανίζεται η συλλογική αντιμετώπιση των διαφορών και των ανισοτήτων η οποία παραπέμπει έμμεσα στη λειτουργία και στο ρόλο ομάδων που τονίζονται στους στόχους του ΠΣ. Ακόμη, εμφανίζεται η σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και στην κοινωνική οργάνωση (στη διδακτική ενότητα «Η Σύγχρονη Κοινωνία – Κοινωνικά Προβλήματα») καθώς και η έννοια της δίκαιης και ισότιμης κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των λαών (στη διδακτική ενότητα «Η Ευρώπη και ο Κόσμος – Παγκοσμιοποίηση»).

Στο επίπεδο του τρόπου διδασκαλίας, η «παράλειψη» στο ΝΠΣ δραστηριοτήτων οι οποίες συνδέουν τη διδασκαλία του μαθήματος με το κοινωνικό περιβάλλον και η έμφαση σε σχέδια εργασίας που προσδιορίζονται

4. Σχετικά με τη σημασία της συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project βλπ Γρόλλιος, 2005.

5. Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός υπογραμμίζεται στους στόχους του ΠΣ (σ.3969).

προκαταβολικά παραπέμπουν σε μια περισσότερο εγκλεισμένη στο σχολικό πλαίσιο και ελεγχόμενη διδακτική διαδικασία. Όμως, τα δύο προγράμματα χαρακτηρίζονται πρωταρχικά από έναν επιφανειακό διδακτικό πλουραλισμό ο οποίος επιτρέπει τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας χωρίς τον ελάχιστο προσδιορισμό της φυσιογνωμίας και των συνεπειών της εφαρμογής τους: πρόκειται για πλουραλισμό που καλλιεργεί συστηματικά σύγχυση και συνήθως καταλήγει στην αναπαραγωγή της κυριαρχίας των πιο παραδοσιακών – συντηρητικών μεθόδων διδασκαλίας.

Συνεπώς, οι θεμελιώδεις παράμετροι του μαθήματος δεν αλλάζουν ριζικά. Οι σκοποί, οι στόχοι και ο τρόπος διδασκαλίας εστιάζουν στην παρουσίαση μιας ουδέτερης, αντικειμενικής γνώσης ως μιας σειράς βεβαιοτήτων και κανόνων χωρίς αντιθέσεις, συγκρούσεις, αμφισβητήσεις και ερωτήματα. Χαρακτηριστικό είναι ότι το κράτος εμφανίζεται ως ανεξάρτητο από τις κοινωνικές τάξεις και τις αντιπαραθέσεις τους, εκπρόσωπος όλων των πολιτών, ενώ το πολίτευμα αποσυνδέεται από το σύστημα των σχέσεων παραγωγής και ιδιοκτησίας –πρόκειται, βέβαια, για την αστική φιλελεύθερη οπτική που εξυπηρετεί τη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικοοικονομικών δομών[6].

Οι (μη ριζικές) διαφορές των δύο προγραμμάτων μπορούν κατ' αρχή να ερμηνευτούν με βάση τη συγκυρία συγγραφής του ΝΠΣ. Στην παρούσα συγκυρία η οποία χαρακτηρίζεται πρωταρχικά από την όξυνση της καπιταλιστικής κρίσης και την υπογραφή του μνημονίου με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το κυρίαρχο μπλοκ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων στην Ελλάδα έχει εναποθέσει τις ελπίδες για τη διατήρηση της δικής του κυριαρχίας στην παραμονή της χώρας στην Ευρωζώνη[7] και στην αποτροπή της αμφισβήτησης του κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος. Οι διαφορές στους σκοπούς του ΝΠΣ σε σχέση με εκείνους του ΠΣ αντανακλούν την επιρροή στοιχείων της σύγχρονης μορφής της κυρίαρχης ιδεολογίας: η προσήλωση στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό δηλώνεται σαφώς στους σκοπούς του προγράμματος, η εμπέδωση των κανόνων λειτουργίας του σχολείου και συνολικά του κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος επιδιώκεται με πιο συστηματικό τρόπο, ορισμένες έννοιες που δεν ανήκουν στη σύγχρονη προπαγανδιστική ατζέντα παραπέμποντας στην εποχή της ανόδου του κοινωνικού ριζοσπαστισμού και της απόπειρας σοσιαλδημοκρατικής διαχείρισης

6. Για την οπτική αυτή σε παλιότερο εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής βλπ Τσουμάνας, 2008.
7. Ενδεικτικά, βλπ Γρόλλιος 2012.

στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 αντίστοιχα (όπως η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η εθνική ανεξαρτησία και η λαϊκή κυριαρχία) παραλείπονται ή το νόημά τους διαφοροποιείται, εγκαταλείπεται η άμεση σύνδεση της διδασκαλίας του μαθήματος με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο στην παρούσα συγκυρία χαρακτηρίζεται από την όξυνση των κοινωνικών προβλημάτων με τρόπους που είναι ορατοί δια γυμνού οφθαλμού (όπως η τεράστια διόγκωση της ανεργίας) και περιορίζονται οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών να επιλέγουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας μέσω του προκαταβολικού προσδιορισμού των σχεδίων εργασίας. Βέβαια, οι προηγούμενες συμπερασματικές παρατηρήσεις δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των νέων πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όχι μόνο γιατί αναφέρονται σε ένα από τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, αλλά και γιατί δεν στηρίζονται σε μια ολοκληρωμένη ανάλυση των μεταβολών της κυρίαρχης ιδεολογίας. Συνεπώς, αυτές οι συμπερασματικές παρατηρήσεις μπορούν πρωταρχικά να θεωρηθούν ως συμβολή στη διατύπωση υποθέσεων εργασίας μιας μελλοντικής συνολικής αποτίμησης του συνόλου του εγχειρήματος για την αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γρόλλιος, Γ. (2005). Πλευρές της Ιστορίας της Μεθόδου project, στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2012). Η Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική Κρίση και οι Κατευθύνσεις Δράσης των Ριζοσπαστών Παιδαγωγών στην Ελλάδα, στο Ν. Τσαγγαρίδου – Κ. Μαύρου – Σ. Συμεωνίδου – Ε. Φτιάκα.– Λ. Συμεού – Ι. Ηλία (επιμ) *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Πρακτικά (Ηλεκτρονική Μορφή) του 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8 – 9 Ιουνίου 2012.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής – Δημοτικό. Φ.Ε.Κ., τ.2, αρ. φύλλου 303, 13/3/2003, σ.3962-3976.

Ομάδα Εμπειρογνωμόνων «Κοινωνικές Επιστήμες – Ιστορία» (2011). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα.

Τσουμάνας, Ν. (2008). *Το Περιεχόμενο του Εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πο-*

λιτικής Αγωγής της ΣΤ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012). *Πρόταση Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε και ΣΤ Δημοτικού*, στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη» με κωδικό MIS 295450.

ABSTRACT

In this paper, basic characteristics (goals, objectives, pedagogy) of the new Social and Political Education's curriculum are compared with the corresponding characteristics of the same subject's curriculum that is now implemented in Greek compulsory education. The differences between the two curricula are examined in the context of the social, political and ideological shifts that have taken place in Greece after 2009.

Γιώργος Γρόλλιος
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.
Κολοκοτρώνη 19, Φίλυρο – Θεσσαλονίκη
Τ.Κ. 57010
Τηλ. 2310991238
grol@eled.auth.gr

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:

Συμπόσιο για τη Λογοτεχνία ΙΙΙ:

Φιλαναγνωσία, πρόσληψη, νέα Προγράμματα Σπουδών

Αναγνωστικές συμπεριφορές φοιτητών και φοιτητριών

Νίκος Μουράτογλου
Ευγενία Τσιουπλή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγνωση, ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα της ανθρώπινης διάνοιας, δε μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως η ικανότητα του ανθρώπου να εξάγει νόημα από ένα γραπτό κείμενο, καθώς μειώνεται δραστικά η διαμορφωτική και αισθητική της διάσταση. Αποτελεί ουσιαστικά μια πολιτισμική πρακτική, ένα ευρύ πεδίο στο οποίο συνενώνονται οι περισσότερες εκφάνσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και διανόησης, καθιστώντας την ένα μείζον γεγονός γραμματισμού. Ο Barthes την ονομάζει «αντικείμενο-διακύβευση, μία λεία για την εξουσία, την ηθική» δύσκολο να μελετηθεί χωρίς αξιολογικές και αξιακές κρίσεις (Barthes, 2005). Οι αναγνωστικές συμπεριφορές και επιλογές όμως, με την είσοδο των νέων τεχνολογιών διαφοροποιήθηκαν και ως προς το είδος του επιλεγόμενου μέσου όσο και ως προς την έννοια του κειμένου, το οποίο πλέον συνδιαλέγεται ποικιλοτρόπως με τον αναγνώστη, χάρη στον πολυμεσικό και διαδραστικό χαρακτήρα του.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τη μορφή, τη συχνότητα και τις επιλογές που μπορούν να λάβουν οι αναγνωστικές πρακτικές των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σπουδαστές, πέραν του γενικότερα μεταβαλλόμενου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται, έρχονται αντιμέτωποι και με το κοινωνικό πέρασμα από την εφηβεία στην ωριμότητα. Για την πλειονότητα, η περίοδος αυτή αποτελεί αφετηρία για την αυτοδιάθεση του χρόνου, καθώς αποστασιοποιείται από το περιοριστικό πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας.

Κάθε διερεύνηση των αναγνωστικών συμπεριφορών είναι σημαντική, διότι αυξάνει την πληροφόρηση για την ποικιλομορφία τους. Οι μέχρι στιγμής έρευνες, τόσο σε πανελλαδικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, είναι αρκετές. Αναφέρονται ενδεικτικά εκείνες του ΕΚΕΒΙ, οι οποίες μελετούν εκτός των αναγνωστικών συμπεριφορών και τις πολιτιστικές πρακτικές των ερωτώμενων (π.χ. ΕΚΕΒΙ 2010, ΕΚΕΒΙ 2004). Άλλες μελετούν άτομα σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (π.χ. ΕΚΕΒΙ 1996) ή από μία συγκεκριμένη ηλικι-

ακή ομάδα (π.χ. Φιλάρετος & Χοντολίδου 1999). Τα σχετικά ευρήματα, στη διαχρονική τους θεώρηση, υποδεικνύουν υποχώρηση της φιλαναγνωσίας και παράλληλη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έντυπη κουλτούρα του βιβλίου και του τύπου στα ηλεκτρονικά τους αντίστοιχα.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην επέκταση της γνώσης έγκειται, σύμφωνα με τη άποψη των συντακτών, στην ιδιαιτερότητα της διεξαγωγής της αποκλειστικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου υπάρχει μεγαλύτερο ερευνητικό κενό. Επιχειρείται σύνδεση των αναγνωστικών πρακτικών με το φύλο των υποκειμένων, τον τόπο στον οποίο πέρασαν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους και τη θέση που αυτές καταλαμβάνουν μεταξύ των λοιπών καθημερινών τους δραστηριοτήτων.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Συμμετέχοντες

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από δείγμα 1270 ατόμων, που φοιτούν σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η κατανομή τους ως προς το φύλο είναι 76.2% (n=968) γυναίκες και 23.3% (n=296) άνδρες, ενώ έξι υποκείμενα δεν απάντησαν.

Οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν ηλικιακά ως εξής:

	N	%
20-24	**1050**	**82,6**
25-29	**138**	**10.8**
30-34	**30**	**2,3**
35-40	**12**	**1**
41-45	**10**	**0,8**
46 και άνω	**5**	**0,5**

Πίνακας 1: Ηλικιακή κατηγοριοποίηση συμμετεχόντων

Ως προς τον κύκλο σπουδών τους κατανέμονται: το 92% (N=1155) βρίσκεται στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, το 4.2% (N=53) στο δεύτερο πτυχίο τους, 3.7% (N=46) στον μεταπτυχιακό και μόλις ένας εκπονεί διδακτορική διατριβή.

Τα πανεπιστημιακά τμήματα απ' όπου προέρχονται τα υποκείμενα της έρευνας ανέρχονται σε 55, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες:

	Τμήματα		Συμμετέχοντες	
	N	%	n	%
Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών	21	38,18	846	66.61
Οικονομικού προσανατολισμού	10	18,18	144	11.33
Πολυτεχνικές και Θετικών Επιστημών	18	32,72	180	14.17
Ιατρικών επαγγελμάτων	6	10,90	75	5.91

Πίνακας 2: Ομαδοποίηση πανεπιστημιακών τμημάτων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών παρατίθεται στον παρακάτω πίνακα:

	Πατέρας		Μητέρα	
	n	%	n	%
Δημοτικό	135	10,63	108	8,50
Γυμνάσιο	150	11,81	109	8,58
Λύκειο	375	29,53	469	36,93
TEI	246	19,37	231	18,19
AEI	254	20,00	254	20,00
Μεταπτυχιακό	60	4,72	54	4,25
PhD	27	2,13	19	1,50
Δ / Α	23	1,81	26	2,05
Total	1270	100	1270	100

Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, που στόχο έχει να διερευνήσει την κοινωνικοποίηση των φοιτητών/φοιτητριών, στο πλαίσιο των σπουδών τους. Πραγματοποιήθηκε από τον Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Μιχάλη Κελ-

πανίδη. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με 47 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Σε αυτό περιέχονται ερωτήματα δημογραφικού περιεχομένου (ηλικία, φύλο, επαγγελματική κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων), ερωτήσεις αναφορικά με τις τρέχουσες σπουδές τους, τις στάσεις τους απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα και τις καθημερινές τους συνήθειες. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάιο του 2012 και η ανάλυσή τους με το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS 19.0.

2.3 Διαδικασία

Οι πόλεις όπου διεξήχθη η έρευνα ήταν οκτώ (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Δράμα, Σέρρες, Κατερίνη, Βόλος, Ηγουμενίτσα, Κεφαλονιά). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, με τη σύμφωνη γνώμη του διδάσκοντα, συνοδευόμενο από μία επιστολή, όπου αναγραφόταν ο σκοπός της έρευνας και οδηγίες για τη συμπλήρωση. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας υπήρχε στην αίθουσα ερευνητής για τυχόν απορίες. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

2.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι οι παρακάτω:

- Η ανάγνωση επιστημονικών βιβλίων, λόγω της φοιτητικής τους ιδιότητας, αναμένεται να είναι υψηλότερη σε σχέση με τις υπόλοιπες αναγνωστικές πρακτικές.
- Η αναγνωσιμότητα περιοδικών και εφημερίδων αναμένεται να είναι υψηλή, λόγω της ποικιλίας της ύλης, της εύκολης προσβασιμότητας και του σχετικά χαμηλού κόστους.
- Η λογοτεχνία αναμένεται να έχει χαμηλότερο ποσοστό αναγνωσιμότητας έναντι των επιστημονικών συγγραμμάτων.
- Οι αναγνωστικές επιλογές των φοιτητών επηρεάζονται από το αν ο τόπος στον οποίο πέρασαν τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους ήταν αστικός ή μη αστικός.
- Οι αναγνωστικές επιλογές των φοιτητών επηρεάζονται από το αν ο τόπος στον οποίο πέρασαν τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους ήταν η Ελλάδα ή το εξωτερικό.
- Οι αναγνωστικές συμπεριφορές καταλαμβάνουν χαμηλή θέση έναντι λοιπών πολιτισμικών πρακτικών.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Αναγνωστικές συμπεριφορές

Κρίνεται σκόπιμη η επισήμανση ότι τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω, είναι τα πρώτα της ευρύτερης έρευνας, καθώς η επεξεργασία τους βρίσκεται σε εξέλιξη.

Η συγκεκριμένη εισήγηση επικεντρώνεται στη μελέτη των αναγνωστικών πρακτικών των φοιτητών, δηλαδή των αναγνωστικών τους συνηθειών αναφορικά με τα λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία, τα περιοδικά και τις εφημερίδες. Η συχνότητα με την οποία εκδηλώνονται οι εν λόγω συμπεριφορές, αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

	Λογοτεχνικά Βιβλία	Επιστημονικά Βιβλία	Περιοδικά	Εφημερίδες
Σπανιότερα	**31,73%**	**21,02%**	**27,48%**	**43,62%**
1 φορά / Μήνα	**32,28%**	**34,02%**	**24,17%**	**17,72%**
1 φορά / Εβδομάδα	**13,86%**	**22,99%**	**22,68%**	**17,24%**
3-4 φορές / Εβδομάδα	**10,87%**	**12,76%**	**12,20%**	**5,83%**
Καθημερινά	**7,56%**	**6,22%**	**9,76%**	**5,98%**
Δ/Α	**3,70%**	**2,99%**	**3,70%**	**9,61%**
Σύνολο	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**	**100,00%**

Πίνακας 4: Αναγνωστική συχνότητα κατά είδος

Από τα δεδομένα του πίνακα 4 γίνεται εμφανής η συρρίκνωση των αναγνωστικών πρακτικών, όπως και του αναγνωστικού στρώματος στην κρίσιμη αυτή ηλικιακή ομάδα, που αποτελεί το μελλοντικό αναγνωστικό και ενδεχομένως συγγραφικό σώμα. Υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται στις συχνότητες «μια φορά το μήνα» και «σπανιότερα», με μόνη εξαίρεση την περίπτωση των επιστημονικών συγγραμμάτων.

Ειδικότερα για τη λογοτεχνία, παρατηρείται ότι πολύ συχνά (περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα) διαβάζει το 32,29% του δείγματος σε αντίθεση με το 64,01% που εκδηλώνει σπανιότερες αναγνωστικές συμπεριφο-

ρές, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σχετική ερευνητική υπόθεση. Σε σχέση με την ανάγνωση επιστημονικών βιβλίων, η υπόθεση όριζε ότι λόγω της φοιτητικής τους ιδιότητας, η ενασχόληση με αυτά θα παρουσίαζε σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα από τις υπόλοιπες αναγνωστικές πρακτικές. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα υπάρχοντα στοιχεία, καθώς επιστημονικά βιβλία διαβάζει συχνά το 41,97%, ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της λογοτεχνίας, ενώ σπανιότερα το 55,04%.

Από τα αποτελέσματα επαληθεύεται επίσης και η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ανάγνωση των περιοδικών, η οποία εμφανίζεται αρκετά υψηλή. Συχνά διαβάζει περιοδικά το 44,64%, ποσοστό που είναι το μεγαλύτερο σε κάθε κατηγορία. Αντιθέτως, δεν επαληθεύεται η ανάλογη υπόθεση για τη συχνή ανάγνωση εφημερίδων (ποσοστό μόλις 29,05%), σε αντιδιαστολή με εκείνους που διαβάζουν σπάνια (61,34%).

Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις «Ποια περιοδικά διαβάζετε;» και «Ποιες εφημερίδες διαβάζετε;», απάντησαν αντιστοίχως 509 (40,07% του αρχικού δείγματος) και 425 άτομα (33,46%). Δεν ζητήθηκε μοναδική απάντηση, οπότε το πλήθος των απαντήσεων υπερβαίνει το πλήθος των υποκειμένων. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες:

	N	%
Ανδρικά, Γυναικεία	**104**	**8,19**
Μόδα, Ομορφιά και Υγεία	**143**	**11,26**
Ενημερωτικά	**154**	**12,13**
Τρέχουσα επικαιρότητα	**88**	**6,93**
Επιστημονικά	**31**	**2,44**
Εκλαϊκευμένης επιστήμης	**63**	**4,96**
Ειδικού ενδιαφέροντος	**50**	**3,94**
Χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση	**46**	**3,62**
Δ/Α	**761**	**59,92**

Πίνακας 5: Κατηγορίες περιοδικών

	N	%
Πολιτικές	**357**	**28,11**
Οικονομικές	**34**	**2,68**
Αθλητικές	**65**	**5,12**
Τοπικές	**44**	**3,46**
Ξένος Τύπος	**18**	**1,42**
Δ/Α	**845**	**66,54**

Πίνακας 6: Κατηγορίες εφημερίδων

Παρατηρώντας τα δεδομένα των πινάκων 5 και 6 διακρίνεται η σαφής προτίμηση περιοδικών με θέματα για την καθημερινότητα (μόδα, ομορφιά, υγεία) και τις έμφυλες σχέσεις, φτάνοντας στο ποσοστό του 19,45%. Σημαντική συχνότητα παρουσιάζουν τα ενημερωτικά περιοδικά (ειδησεογραφικά, εφημερίδων, αθλητικά) σε ποσοστό 12,13%, ενώ όλες οι υπόλοιπες κατηγορίες έχουν συχνότητα κάτω του 7%. Η κατηγορία "χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση" αναφέρεται στις περιπτώσεις που απάντησαν ότι το είδος του αναγνώσματός τους αποτελεί μάλλον τυχαία επιλογή.

Αντιθέτως, στις εφημερίδες δεν παρατηρήθηκε αντίστοιχη τυχαιότητα, το οποίο ενδεχομένως καταδεικνύει, ότι η επιλογή εφημερίδας είναι περισσότερο συνειδητή διαδικασία. Την μεγαλύτερη συχνότητα (28,11%) συγκεντρώνουν οι πολιτικές εφημερίδες (καθημερινές και κυριακάτικες), οι οποίες καλύπτουν όλο το εύρος των πολιτικών και ιδεολογικών τοποθετήσεων, ενώ με μικρότερο ποσοστό εμφανίζονται οι υπόλοιπες κατηγορίες. Αξιοσημείωτο είναι το ενδιαφέρον για τον τοπικό τύπο.

3.2 Φύλο και αναγνωσιμότητα

	Λογοτεχνικά βιβλία		Επιστημονικά Βιβλία		Περιοδικά		Εφημερίδες	
	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες	Άνδρες	Γυναίκες
Σπάνια	48,99%	26,34%	23,86%	21,15%	31,10%	27,84%	36,57%	52,00%
1 φορά/ μήνα	23,99%	35,02%	29,12%	36,66%	21,55%	26,02%	16,42%	20,69%
1 φορά/ εβδ.	11,15%	14,67%	22,46%	24,12%	22,97%	23,55%	22,39%	18,17%
3-4 φορές/ εβδ.	6,42%	12,29%	16,49%	12,22%	13,43%	12,53%	11,19%	4,69%
Κάθε μέρα	4,39%	8,37%	8,07%	5,84%	10,95%	9,96%	13,43%	4,46%

Πίνακας 7: Κατανομή είδους ανάγνωσης κατά φύλο και συχνότητα

Ο έμφυλος αναγνωστικός χάρτης, όπως διαμορφώνεται από τα παραπάνω στοιχεία του πίνακα 7, παρουσιάζει ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Η λογοτεχνία αποτελεί για τις γυναίκες πρωτεύουσα αναγνωστική επιλογή, σε αντιδιαστολή με τους άντρες, που εμφανίζονται περισσότερο αποστασιοποιημένοι και μάλιστα σχεδόν οι μισοί (48.99%) δηλώνουν ότι σπάνια διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία. Στα επιστημονικά συγγράμματα παρατηρείται ότι οι άντρες υπερέχουν των γυναικών στις μεγάλες συχνότητες ανάγνωσης, ενώ στην περιστασιακή μελέτη (μια φορά το μήνα ή λιγότερο) οι γυναίκες έχουν υψηλότερα ποσοστά.

Ως προς την ανάγνωση περιοδικών δεν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις, ενδεχομένως λόγω της ποικιλίας των θεματικών τους, που καλύπτει τα όλα τα ενδιαφέροντα. Η μεγαλύτερη έμφυλη διάκριση σχετίζεται με τις εφημερίδες, οι οποίες επιλέγονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες και μάλιστα η ανάγνωσή τους αποτελεί καθημερινή συνήθεια ενημέρωσης σε τριπλάσιο ποσοστό από το αντίστοιχο των γυναικών.

3.3 Τόπος καταγωγής και αναγνωστικές συμπεριφορές

	Λογοτεχνικά βιβλία			Επιστημονικά βιβλία		
	Αστική	Μη Αστική	Εξωτερικό	Αστική	Μη Αστική	Εξωτερικό
Σπάνια	31,89%	30,50%	34,15%	22,43%	21,22%	15,38%
1 φορά/μήνα	32,23%	35,11%	30,49%	35,05%	36,69%	30,77%
1 φορά/εβδ.	15,20%	10,64%	13,41%	22,90%	23,38%	32,05%
3-4 φορές/εβδ.	10,51%	13,12%	8,54%	12,97%	13,67%	14,10%
Κάθε μέρα	7,43%	8,51%	6,10%	6,66%	5,04%	7,69%

	Περιοδικά			Εφημερίδες		
	Αστική	Μη Αστική	Εξωτερικό	Αστική	Μη Αστική	Εξωτερικό
Σπάνια	28,39%	30,51%	24,00%	47,88%	50,97%	49,30%
1 φορά/μήνα	25,82%	22,43%	26,67%	21,07%	17,12%	14,08%
1 φορά/εβδ.	22,90%	25,37%	21,33%	18,70%	20,62%	18,31%
3-4 φορές/εβδ.	13,32%	11,03%	10,67%	5,61%	7,39%	8,45%
Κάθε μέρα	9,58%	10,29%	17,33%	6,73%	3,89%	9,86%

Πίνακας 8: Συχνότητα αναγνωστικών συμπεριφορών ανά τύπο περιοχής

Στο συγκεκριμένο τμήμα της έρευνας μελετήθηκε η συχνότητα ανάγνωσης σε σχέση με τον τόπο, στον οποίο οι φοιτητές δήλωσαν ότι πέρασαν τα περισσότερα χρόνια της ζωής τους. Επιλέχθηκε αυτή η παράμετρος έναντι του τόπου γέννησης γιατί από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση του τόπου γέννησης και του τόπου στον οποίο μεγάλωσαν. Από τα δεδομένα δεν επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι ο βαθμός αστικοποίησης κάποιας περιοχής εντός Ελλάδας επηρεάζει τις αναγνωστικές επιλογές, εφόσον σε καμία κατηγορία δεν διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση.

Αντιθέτως, αυξημένα ποσοστά πολύ συχνής ανάγνωσης εμφανίζουν οι φοιτητές που μεγάλωσαν στο εξωτερικό. Η υψηλότερη συχνότητα καθημερινής ανάγνωσης περιοδικών και εφημερίδων, με σημαντικά υψηλότερα ποσοστά από ό,τι οι λοιπές κατηγορίες (17,33% και 9,86% αντιστοίχως), υποδηλώνει την ανάγκη τους για ενημέρωση και επικοινωνία, στοιχείο που υποστηρίζεται και από το σημαντικό ποσοστό αναγνωσιμότητας ξενόγλωσσου τύπου. Το προβάδισμά τους είναι εμφανές σε όλες τις κατηγορίες αναγνωσμάτων εκτός των λογοτεχνικών βιβλίων. Πιθανές ερμηνείες αυτής της ανισορροπίας αποτελούν το γλωσσικό εμπόδιο και οι ιδιαιτερότητες της λογοτεχνικής έκφρασης.

3.4 Πολιτισμικές πρακτικές και ανάγνωση

	Φίλοι	Καφέ Μπαρ	Τηλεόραση	Η / Υ	Θέατρο	Κινήτος	Ξένες Γλώσσες	Αθλητισμός	Λογοτ. Βιβλία	Επιστημ. Βιβλία	Περιοδικά	Εφημερίδες
Σπανιότερα	0,55%	4,42%	9,72%	2,91%	**72,88%**	**20,62%**	**50,08%**	**42,68%**	**31,73%**	**21,02%**	**27,48%**	**43,62%**
1 φορά / Μήνα	1,26%	8,20%	3,08%	1,89%	17,22%	**53,71%**	10,09%	14,62%	**32,28%**	**34,02%**	**24,17%**	**17,72%**
1 φορά / Εβδομάδα	10,55%	33,12%	12,32%	8,11%	3,55%	**19,12%**	12,22%	17,85%	13,86%	**22,99%**	**22,68%**	17,24%
3-4 φορές / Εβδομάδα	25,67%	36,83%	24,80%	18,58%	1,38%	2,53%	14,59%	15,28%	10,87%	12,76%	12,20%	5,83%
Καθημερινά	**60,08%**	13,72%	**46,68%**	**65,91%**	0,99%	0,95%	8,28%	5,59%	7,56%	6,22%	9,76%	5,98%
Δ/Α	1,89%	3,71%	3,40%	2,60%	3,98%	3,08%	4,73%	3,98%	3,70%	2,99%	3,70%	9,61%
Σύνολο	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Πίνακας 9: Κατανομή συχνότητας πολιτισμικών πρακτικών

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι αναγνωστικές πρακτικές δεν αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας των φοιτητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και δεν καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους. Οι δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται καθημερινά είναι η ενασχόληση με τον Η/Υ (65,91%), η συνάντηση με φίλους (60,08%) και η παρακολούθηση τηλεόρασης (46,68%). Αυτές που τους αφορούν λιγότερο, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, είναι το θέατρο (0,99%), ο κινηματογράφος (0,95%) και ο αθλητισμός (5,59%). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο πως ο κινηματογράφος

είναι η δραστηριότητα που επιλέγεται μια φορά το μήνα σε ποσοστό 53,71%, το μεγαλύτερο σε αυτή τη συχνότητα. Η επιλογή του θεάτρου δείχνει να αποτελεί την πιο σπάνια δραστηριότητα των φοιτητών σε ποσοστό 72,88% Αυτή η πρακτική ενδεχομένως οφείλεται στο κόστος των εισιτηρίων και αντιδιαστέλλεται με την καθημερινή επιλογή της τηλεόρασης και του Η/Υ, που αποτελούν οικονομικές μορφές ψυχαγωγίας.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παραπάνω έρευνα καταδεικνύει ότι οι αναγνωστικές συνήθειες των φοιτητών/τριων στην Ελλάδα δεν καταλαμβάνουν κεντρική θέση στην καθημερινότητα τους. Ακόμη και στην περίπτωση των επιστημονικών βιβλίων, που παρουσιάζουν υψηλότερες συχνότητες, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της ανάγνωσης είτε ως μέσον απόκτησης γνώσεων είτε ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας στις εξετάσεις. Δεν διαφαίνεται να έχει αποκρυσταλλωθεί στη συνείδησή τους η ανάγνωση ως γεγονός κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, ικανό να τους παράσχει ένα συνεκτικό πολιτισμικό κεφάλαιο με το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο. Επεκτείνοντας τις θέσεις του Alvin Kernan για τον «θάνατο της λογοτεχνίας», θα μπορούσε να παρουσιαστεί ένα είδος «θανάτου της ανάγνωσης» τουλάχιστον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας θάνατος, ο οποίος πιθανόν να επέρχεται αργά, ύστερα από τον τραυματισμό της αναγνωστικής ταυτότητας των παιδιών στο Λύκειο.

Ένα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι, μολονότι η ενασχόληση με τον Η/Υ αποτελεί την κυρίαρχη καθημερινή πρακτική των φοιτητών/φοιτητριών, η ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων, είτε λογοτεχνικών είτε επιστημονικών, δεν φάνηκε από τα στοιχεία της έρευνας να αποτελεί κάποια από τις πρώτες τους επιλογές στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας. Η ανάγνωση ωστόσο για ενημερωτικούς σκοπούς παρουσιάζει μία μικρή θετική διαφοροποίηση σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρήματα, αλλά όχι σε σημαντικά στατιστικό ποσοστό.

Το είδος των αναγνωσμάτων που επιλέγεται βάσει του φύλου παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς η συχνή και πολύ συχνή ανάγνωση εφημερίδων αποτελεί κυρίως ανδρική δραστηριότητα, επιλέγοντας περισσότερο καταξιωμένες και έγκυρες μορφές πληροφόρησης συγκριτικά με τα περιοδικά που αποτελούν επιλογή της πλειονότητας των γυναικών. Στη λογοτεχνία αντίθετα οι γυναίκες σταθερά επιλέγουν το συγκεκριμένο αναγνωστικό είδος σε ποσοστά μεγαλύτερα από εκείνα των ανδρών.

Οι συσχετισμοί που προέκυψαν από τη σύγκριση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τις αναγνωστικές συχνότητες και τα αναγνωστικά είδη που

επιλέγουν οι φοιτητές δεν έδωσαν κάποια στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, εκτός από την περίπτωση του εξαιρετικά υψηλού μορφωτικού επιπέδου και του πατέρα και της μητέρας (κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος), στις περιπτώσεις των οποίων τα παιδιά τους εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ανάγνωσης σε λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία από ότι οι υπόλοιπες κατηγορίες. Το ίδιο όμως δε συμβαίνει και με την ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί καταγραφή των αναγνωστικών επιλογών των φοιτητών/τριων και δε φιλοδοξεί να απαντήσει στις πολύπλευρες συνιστώσες που συνθέτουν το αναγνωστικό υποκείμενο, των παραμέτρων που το συγκροτούν και τις διαχρονικές και συγχρονικές αλλαγές του. Τα παραπάνω αποτελούν υλικό και ερωτήματα για περαιτέρω εξέταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barthes, Roland (2005). *Απόλαυση-Γραφή-Ανάγνωση*, μτφ. Κόρκα Αρχοντή, επιμ. Μπέτζελος Τάσος. Αθήνα: Πλέθρον.

Hall, John (1990). Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας, μτφ. Τσαούση Δ. Μαρία. Αθήνα: Gutenberg.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (1996). *Η Αναγνωστική Συμπεριφορά του Μαθητικού Πληθυσμού στο Νομό Έβρου*

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2004). *Β΄ Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*, διαθέσιμη στο:
http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=424

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2010). *Γ΄ Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών*, διαθέσιμη στο:
http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&cresrc=8433&cnode=309

Καλογήρου, Τζίνα (2009[4]). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, α΄ τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής ΙΜΠ.

Κελπανίδης, Μιχάλης (2009[5]). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kernan, Alvin (2001). *Ο Θάνατος της Λογοτεχνίας*, μτφ. Εμμανουήλ Αλέξης. Αθήνα: Νεφέλη.

Λεοντσίνη, Μαίρη (2000). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.

Μανώλη Θεανώ & Νικόλαος Χατζηορφανός (1999). *Η χρήση των Πανεπιστημιακών Βιβλιοθηκών: Στάσεις των χρηστών της Βιβλιοθήκης Επιστημών Αγωγής, Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας απέναντι σε αυτήν,* διαθέσιμο στο:
http://eprints.rclis.org/bitstream /10760/9786/1 /8psab036.pdf

Ολένογλου, Άννα-Μαρία & Χριστίνα Μπάνου (2008). *Προσεγγίζοντας την ποιότητα της αναγνωστικής πολιτικής των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών*, διαθέσιμο στο: http://eprints.rclis.org/handle/10760/13245#.UL-Mh-Q08n0

Φιλάρετος, Θοδωρής & Χοντολίδου, Ελένη (1999). «Διδάσκοντας από κοινού Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Βενετία & Χοντολίδου Ελένη. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 53-71

ABSTRACT

Reading behaviors and options can shape, in a significant percentage, people's subjectivity and define the way in which they recruit and interpret their environment. As a consequence, there is a lot of interest in identifying those options and somehow sort them in categories. This is the field, where the contribution of this research can be seen. A research which studies the reading options of students in the Higher Greek Education and extracts conclusions, from an extensive sample of students, for the kind and frequency of their reading behaviors. The allocation those frequencies have, were correlated with the gender and the origin, considering those factors as the two most important, in creating a reading subject. Furthermore, there was a proportional interest in studying the rank that reading activity conceives, among other cultural practices such as the theater and the cinema.

Νίκος Μουράτογλου
Μεταπτυχιακός φοιτητής Τομέα Παιδαγωγικής
Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Αμφιλοχίας 15, Θεσσαλονίκη, 546 33
6977906651/6936947715, nikosmouratog@gmail.com

Ευγενία Τσιουπλή
Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τομέα Παιδαγωγικής
Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Ανακρέοντος 854250 Θεσσαλονίκη
2310447332/6937890349, evtsioupli@gmail.com

Οι σχολικές βιβλιοθήκες του ΕΠΕΑΕΚ και η συμβολή τους στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας: μία μελέτη περίπτωσης

Ελένη Μαλιγκάνη

Οι σχολικές βιβλιοθήκες ή «Κέντρα Πληροφόρησης» όπως ονομάζονται σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, θεσμός που αναπτύχθηκε κυρίως στον 20ο αι., συνδέονται στενά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος κάθε χώρας. Η ίδρυση των 499 σχολικών βιβλιοθηκών του ΕΠΕΑΕΚ στη χώρα μας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η λειτουργία τους από το 1999, προσδοκούσε ανάμεσα στα άλλα αυτές να αποτελέσουν έναν προνομιακό χώρο για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και άρα να συμβάλλουν και στη θεμελίωση της φιλαναγνωσίας.

Η συνηθισμένη σχέση του μαθητή με το βιβλίο στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος έχει το στίγμα της υποχρεωτικότητας και της ωφελιμιστικής χρήσης της γνώσης που παραγνωρίζει τα ατομικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Μια σχολική βιβλιοθήκη όμως, ως φορέας συστηματικής παιδαγωγικής πράξης οικείωσης του μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση, μπορεί να ξεπεράσει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της χρήσης του σχολικού εγχειριδίου και την οργανωμένη σε αναλυτικά προγράμματα γνώση και ως πυρήνας κάθε σχολικού ιδρύματος να μεταβληθεί σε κέντρο μέσων πληροφόρησης και σε κέντρο αυτομόρφωσης (Ποσλάνιεκ, 1990· Κοψίδα-Βρεττού, 2011: 21-27).

Η παρούσα εργασία ενδιαφέρεται να εξετάσει την τυπική περίπτωση λειτουργίας μιας συγκεκριμένης σχολικής βιβλιοθήκης, του Γυμνασίου & Λυκείου Αξιού. Ειδικότερα εξετάζει ποιο είναι το αναγνωστικό περιβάλλον και οι αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών των δύο συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων που εξυπηρετούσε και αν μεταβλήθηκαν μετά την αναστολή λειτουργίας της. Στα ερευνητικά ενδιαφέροντά της επίσης είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών και μαθητριών για το θεσμό των Σχολικών Βιβλιοθηκών και τη λειτουργία της συγκεκριμένης βιβλιοθήκης.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Η ύπαρξη και ανάπτυξη βιβλιοθηκών στα σχολεία σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική και το σχολικό βιβλίο. Η επιβολή του ενός βιβλίου, η

δυνατότητα του πολλαπλού βιβλίου ή μία εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς ασφυκτικά καθορισμένο εκπαιδευτικό υλικό είναι ανάλογες με τη μηδενική, μικρή ή μεγάλη χρήση της βιβλιοθήκης και των πηγών της.

Η επίσημη ελληνική πολιτική για το σχολικό βιβλίο κινήθηκε ανάμεσα στο κρατικό μονοπώλιο και τον ελεύθερο ανταγωνισμό μέχρι το 1937 που ο Μεταξάς επιβάλλει το κρατικό έλεγχο με την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ και αργότερα ΟΕΔΒ). Η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου ουσιαστικά δεν αμφισβητήθηκε μέχρι σήμερα (Μπουζάκης, 1998: 33-40, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 3-173). Αυτό το καθεστώς δεν αφήνει περιθώρια για ανάπτυξη σχολικών βιβλιοθηκών, εφόσον υποτάσσεται σε ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα και μια βιβλιοκεντρική μάθηση, παράγοντες που πιθανόν να είναι και ο λόγος της κακής σχέσης του Έλληνα μαθητή με το βιβλίο (Καργάκος, 1998: 78-84).

Παρόλα αυτά, με τη σύσταση του Ελληνικού κράτους, η Πολιτεία προσπάθησε να υποστηρίξει το θεσμό των σχολικών βιβλιοθηκών, αλλά χωρίς συνεπή και σταθερή πολιτική γραμμή. Με διάταγμα του 1835 όριζε τη σύσταση βιβλιοθηκών σε όλα τα δημόσια σχολεία, αλλά η απόφαση έμεινε ανενεργή. Εκατόν πενήντα χρόνια μετά, με το νόμο 1566/85, επιχειρήθηκε η αναβάθμιση του θεσμού, με παρόμοια όμως αποτελέσματα. Το διάστημα 1997-2000, το υπουργείο Παιδείας με τη χρηματοδότηση του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης κάνει ουσιαστικότερη παρέμβαση και υλοποιεί τις περίπου 500 πρώτες σχολικές βιβλιοθήκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος αυτού, το 1999, υλοποιήθηκαν οι 50 πρώτες βιβλιοθήκες. Τα θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο τους ορίστηκε αργότερα με τον Κανονισμό Λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών το 2003. Το νομοθετικό πλαίσιο είχε ήδη οριστεί με το άρθρο 43 του νόμου 1566/85 (ΥΠΕΠΘ, 2003· Οικονομοπούλου, 1998: 63-64).

Σε αυτές τις 50 βιβλιοθήκες της πιλοτικής εφαρμογής συμπεριλαμβάνεται και η σχολική βιβλιοθήκη της έρευνάς μας, η οποία ανήκει διοικητικά στο Λύκειο Αξιού, αν και παραμένει στο χώρο του Γυμνασίου, βρίσκεται στο ισόγειο του κτηρίου, είναι 72μ^2 και εκτός από βιβλιοστάσιο διαθέτει αναγνωστήριο, οπτικοακουστικό υλικό, ηλεκτρομηχανολογικό εξοπλισμό.

Η ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Φιλαναγνωσία είναι μετάφραση των όρων *aimer lire*, *lecture* κ.ά. Σημαίνει από τη μια τη θετική σχέση του αναγνώστη με τη γραπτή ύλη και από την άλλη τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επιδιώκουν την ανάπτυξη αυ-

τής της σχέσης. Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο *γραμματισμός* (Καρακίτσιος στο Αρτζανίδου κ.ά., 2011: 20). Η φιλαναγνωσία δεν είναι έμφυτη ιδιότητα, καλλιεργείται, όταν γίνει οικείος στο άτομο ο έντυπος λόγος ήδη από τη μικρή του ηλικία. Γίνεται πιο αποτελεσματική όταν δεν βασίζεται στον καταναγκασμό, αλλά έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα, μοιάζει με παιχνίδι, δίνει χαρά και ευχαρίστηση. Αναγνωστικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη φιλαναγνωσία μπορεί να προέρχονται από τον κοινωνικό θεσμό της οικογένειας μέχρι τους διοικητικούς θεσμούς του σχολείου και της βιβλιοθήκης (Αγγελοπούλου, 1994: 12).

Υπάρχουν αρκετοί όροι στη βιβλιογραφία σχετικοί με τη γενικότερη αναγνωστική συμπεριφορά, με λεπτές εννοιολογικές διαφορές (Μαλαφάντης, 2005: 27-89). Η *αναγνωστική στάση* (reading attitude) αναφέρεται στο συναίσθημα ή την τάση του ατόμου που σχετίζεται με την ανάγνωση και το οδηγεί να προσεγγίζει ή να αποφεύγει μια κατάσταση ανάγνωσης. *Αναγνωστικό κίνητρο* (reading motivation) είναι η εσωτερική κατάσταση του ατόμου που το ωθεί να αναζητήσει αναγνωστικό υλικό, να το αναγνώσει και να επιμείνει σε αυτό. Το κίνητρο κάνει τη διαφορά ανάμεσα στον ικανό αναγνώστη και στον αναγνώστη που αγωνίζεται να αποκωδικοποιήσει το κείμενο μια σελίδας (Tilley, 2009: 41). Το *αναγνωστικό ενδιαφέρον* (reading interest) αναφέρεται στις προτιμήσεις των ανθρώπων για συγκεκριμένα θέματα, είδη αναγνωστικού υλικού, έργα και πλαίσια. Η προδιάθεση ενός ατόμου να προτιμά ένα αναγνωστικό θέμα έναντι ενός άλλου τις τελευταίες δεκαετίες ορίζεται ως *αναγνωστική προτίμηση* (reading preference).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος για την ενίσχυση της αναγνωστικής συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντική. Για να γίνει ένας μαθητής καλός αναγνώστης χρειάζεται να διαβάζει με κριτικό τρόπο και κατανόηση. Να διαβάζει κείμενα που βρίσκονται στα όρια των δυνατοτήτων του για κατανόηση, αλλά συγχρόνως του αναπτύσσουν νέες αναγνωστικές δεξιότητες και ικανότητες (Σπινκ, 1990: 92-94). Χρειάζεται όμως να έχει και το χαρακτήρα της αισθητικής απόλαυσης, της ελευθερίας στην πρόσβαση του βιβλίου. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι μια από κοινού αναγνωστική άσκηση, που μέσω της κατανόησης και της απόλαυσης μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργική ανάγνωση του κειμένου. Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση είχε χαρακτήρα μόνο πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Αυτή την αντίθεση έχουν προσπαθήσει να αναιρέσουν σύγχρονες προτάσεις για τη διδακτική της λογοτεχνίας, βασιζόμενες σε αναγνωστικές θεωρίες. Η λογοτεχνία και η διδασκαλία της γίνεται τώρα ένα παιχνίδι με τρεις συμμέτοχους: τον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη (Χοντολίδου, 2000).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία καθιστά τις σχολικές βιβλιοθήκες χώρους εκπόνησης προγραμμάτων που προάγουν τη φιλαναγνωσία και τη διάδοση ιδεών. Τη θεωρεί επίσης μέσο διδασκαλίας πρακτικών γραμματισμού οι οποίες είναι χρήσιμες για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού (Milliner, 2010: 51-52).

Στη χώρα μας δεν υπάρχει έντονο το φαινόμενο της φιλαναγνωσίας και αυτό οφείλεται στην έλλειψη συστηματικής πολιτικής ('πολιτικής του βιβλίου') προς αυτή την κατεύθυνση (Αγγελοπούλου, 1994: 13-4).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η ερευνητική προσπάθεια της παρούσας εργασίας αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που φιλοδοξεί να περιγράψει τη λειτουργία και τις επιδράσεις μιας συγκεκριμένης σχολικής βιβλιοθήκης. Η «Μελέτη Περίπτωσης» (Case Study) είναι μία μέθοδος που αφορά την ανάλυση ενός γενικού κοινωνικού φαινομένου μέσω μιας συγκεκριμένης μορφής εκδήλωσής του, μέσω μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Αφορά δηλαδή, χρονικά, γεωγραφικά, θεσμικά, ένα ορισμένο περιβάλλον (Cohen, Manion & Morrison 2008: 310). Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με αφορμή την εμπλοκή της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη βιβλιοθήκη και αφορά το μαθητικό πληθυσμό δύο σχολικών μονάδων.

Το βασικό ερώτημα που διατρέχει την έρευνα είναι η ανίχνευση της θέσης που έχει η σχολική βιβλιοθήκη στο αξιακό σύστημα των άμεσων χρηστών της· θέση η οποία μπορεί να δικαιολογήσει την ύπαρξή της και να την καταστήσει επιβεβλημένη ή να αναδείξει την ύπαρξη της ασήμαντη και επομένως αμελητέα την απουσία της. Με άλλα λόγια, η ερευνήτρια επιδιώκει να αναζητήσει τον αντίκτυπο που είχε η λειτουργία της συγκεκριμένης σχολικής βιβλιοθήκης στην αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών που καλούνταν να εξυπηρετήσει.

Στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιείται το εργαλείο της συλλογής ερωτηματολογίων. Συλλέγονται στοιχεία από το σύνολο των μαθητών και διαμορφώνεται μια πανοραμική εικόνα με περιγραφικά στατιστικά στοιχεία χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και στάσεων του μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα που μελετάται.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ως εργαλείο με τη σύνθεση και διασκευή ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν σε έγκριτες έρευνες. Συγκεκριμένα βασίστηκε σε έρευνα της Eurostat (2002), την πρώτη ευρωπαϊκή μελέτη για την αναγνωστική συμπεριφορά και τις πολιτιστικές πρακτικές

των Ευρωπαίων. Επίσης στο ερευνητικό εργαλείο που συντάχθηκε το 2001, μέσω του προγράμματος 'Reading Europe', ως οδηγός (Manuel de bonne pratique) για τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν τις αναγνωστικές συνήθειες και τις πολιτιστικές πρακτικές των ευρωπαίων και εξέδωσε και το ΕΚΕΒΙ. Τρίτον στην Γ΄ Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε τμήμα του ερωτηματολόγιου που αφορούσε τις αναγνωστικές τους συνήθειες από την έρευνα του Κωνσταντίνου Μαλαφάντη (2005) για τις αναγνωστικές στάσεις, προτιμήσεις και συνήθειες των μαθητών της ΣΤ΄ Δημοτικού της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Χρησιμοποιήθηκαν και δύο ακόμη ερωτηματολόγια, μιας έρευνας για την αναγνωστική συμπεριφορά των φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΙ Μεσολογγίου που διεξήγαγε η Επιτροπή Ερευνών του ΤΕΙ με επιστημονικό υπεύθυνο τον Χρήστο Τσουραμάνη το 2005, και μιας μελέτης της Μαρίας Χιονίδου-Μοσκοφόγλου και Κωνσταντίνου Παπαντριανταφύλλου με τίτλο 'Μαθητές και Σχολικές Βιβλιοθήκες' που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Μέντορας*, το 2004. Οι τελευταίες ερωτήσεις της έρευνας αποτελούν παρέμβαση της ερευνήτριας.

Το ερωτηματολόγιο επιμερίστηκε στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

1. Οικογενειακό προφίλ
2. Αναγνωστικές συνήθειες μαθητών και πολιτιστικές πρακτικές
3. Σχολική Βιβλιοθήκη
4. Αποτίμηση σχολικής βιβλιοθήκης.

Κρίθηκε επίσης σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια δοκιμαστική εφαρμογή, ένας «έλεγχος αναγνωσιμότητας κι εύκολης συμπλήρωσης» πριν τη διεξαγωγή της κυρίως διαδικασίας συλλογής στοιχείων. Ακολούθησε η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια.

Για τις στατιστικές αναλύσεις των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε κυρίως το πρόγραμμα SPSS 18.00. Για τις ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και για τις διχοτομικές ερωτήσεις υπολογίσθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά τους για το σύνολο του δείγματος. Για τις ερωτήσεις κλίμακας υπολογίστηκαν και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Για τις ανοιχτές ερωτήσεις ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης το σύνολο της γραπτής απάντησης και μονάδα καταγραφής τη λέξη ή φράση. Κατά την κωδικοποίηση καταγραφόταν η παρουσία ή απουσία της κατηγορίας στη μονάδα καταγραφής (Μπονίδης, 2004: 53· Ζαφειρόπουλος, 2005: 175).

Στην έρευνα συμμετείχαν 262 μαθητές και μαθήτριες (131 του Γυμνάσιου και 131 του Λύκειου). Εξαιρέθηκαν οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου γιατί δεν είχαν την εμπειρία της βιβλιοθήκης.

ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Είναι ερευνητικά διαπιστωμένη η σχέση της φιλαναγνωσίας με τον τόπο διαμονής και την κοινωνικοοικονομική προέλευση του ατόμου. Η οικογένεια συγκεκριμένα είναι η πρώτη που θα δημιουργήσει το ευνοϊκό κλίμα για να γνωρίσει το παιδί το βιβλίο και λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης (Οικονόμου, 1998: 35-37).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι οι συνθήκες στις οποίες δρουν και αναπτύσσονται οι μαθητές και μαθήτριες των συγκεκριμένων σχολείων δεν είναι ιδιαίτερα γόνιμες:

- οι περισσότεροι γονείς έχουν φοιτήσει μέχρι και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αρκετοί πατέρες αναφέρονται ως απόφοιτοι Δημοτικού,
- οι περισσότεροι είναι αυτοαπασχολούμενοι (ελεύθεροι επαγγελματίες, γεωργοί) και ιδιωτικοί υπάλληλοι, προφίλ διαφορετικό από τα χαρακτηριστικά του καλού αναγνώστη που είναι δημόσιος υπάλληλος και ανώτερης εκπαίδευσης (ΕΚΕΒΙ),
- η αναγνωσιμότητα του έντυπου Τύπου (εφημερίδες, περιοδικά) είναι πολύ χαμηλή, κάτω από τα εθνικό και ευρωπαϊκό μέσο όρο (Eurostat),
- η ανάγνωση βιβλίων δεν είναι διαδεδομένη, παρόλο που η ηλικιακή ομάδα των γονιών των μαθητών φαίνεται ως η πιο εξοικειωμένη με την ανάγνωση πανελλαδικά (ΕΚΕΒΙ).

Σε ένα περιβάλλον φτωχό, ανάλογη αναμένεται και η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών. Αυτή την πραγματικότητα διαπιστώνουμε και στην έρευνά μας. Ως προς τις πολιτιστικές πρακτικές των μαθητών η έρευνα έδειξε:

- τον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά προτιμούν να ακούν μουσική και να βγαίνουν και να διασκεδάζουν με τους φίλους τους,
- αυτό που λιγότερο επιθυμούν να κάνουν είναι να ασχοληθούν με το σχολικό τους διάβασμα,
- το ποσοστό τηλεθέασής τους είναι αρκετά υψηλό, αν και φαίνεται να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου,
- αντιστρόφως ανάλογα αυξάνεται η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Και ως προς τις αναγνωστικές τους συνήθειες:

- η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών διαβάζει ελάχιστα έως καθόλου —αρνητική *αναγνωστική στάση*—,

- όσοι δεν έχουν χρόνο για να διαβάσουν για δική τους ευχαρίστηση, αναφέρουν ως αιτία τα πολλά φροντιστηριακά τους μαθήματα, το φορτωμένο σχολικό τους πρόγραμμα και τις αθλητικές δραστηριότητες τους,
- από το γραπτό λόγο προτιμούν κυρίως τα περιοδικά και μετά τα βιβλία και τις εφημερίδες,
- όσα παιδιά κατορθώνουν να διαβάσουν, το κάνουν κυρίως[1] για γνώσεις και αναζήτηση πληροφοριών, μετά ως τρόπο διαφυγής από την πραγματικότητα και τέλος ως μέσο αισθητικής απόλαυσης,
- η λογοτεχνία έρχεται πρώτη στις *αναγνωστικές* τους *προτιμήσεις*, και κυρίως το μυθιστόρημα, και ακολουθούν βιβλία για καλές τέχνες, για φιλοσοφία-ψυχολογία και για τεχνολογία. Τις ίδιες κατευθύνσεις ακολουθούν και τα *αναγνωστικά* τους *ενδιαφέροντα,* όπως διαγράφονται στις στατιστικές μετρήσεις των δανεισμών των βιβλίων,
- οι μαθητές γενικά δεν εμφανίζουν δανειστική κουλτούρα. Προτιμούν να αγοράζουν τα βιβλία τους και η επίσκεψη βιβλιοθηκών είναι πάρα πολύ χαμηλή.

Η θεματική ενότητα που αφορά τη χρήση της συγκεκριμένης σχολικής βιβλιοθήκης έδειξε:

- οι μαθητές συνηθίζουν να την επισκέπτονται, αλλά ο ρυθμός επισκεψιμότητας είναι μικρός, από μία-δύο φορές το μήνα και αραιότερα,
- ο λόγος που πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη είναι κυρίως για να αναζητήσουν πληροφορίες, να δανειστούν βιβλίο, μαζί με τον καθηγητή τους στη διάρκεια της σχολικής ώρας ή απλώς για βόλτα,
- ως χώρο τον αντιλαμβάνονται ευχάριστο, τακτοποιημένο, ζεστό και όμορφο, με μεγάλη ποικιλία βιβλίων και ησυχία,
- δεν τους αρέσει η στενότητα του χώρου και η κακή συντήρησή του,
- είναι ενήμεροι για τις δράσεις της βιβλιοθήκης και κυρίως τις επισκέψεις συγγραφέων,
- οι περισσότεροι έχουν αξιοποιήσει το υλικό της, αλλά ανήκουν στο χώρο των ασθενών αναγνωστών με δανεισμούς από 1 έως 2 βιβλία,
- κάτω από τους μισούς διατήρησαν την επαφή τους με το βιβλίο, αφότου έκλεισε η σχολική βιβλιοθήκη και
- μετά το κλείσιμό της διάβασαν λιγότερα βιβλία.

Η επαφή των μαθητών και η άποψή τους για τη σχολική βιβλιοθήκη είναι σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τη σχέση τους μαζί της. Στην

1. Περιγράφεται εδώ η ιεράρχηση των διαστάσεων των *αναγνωστικών στάσεων*.

έρευνά μας:

- οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτιμούν θετικά τη βιβλιοθήκη τους. Πιστεύουν πως είναι σημαντική ακόμη και όσοι δεν τη χρησιμοποιούν,
- θεωρούν ότι είναι πηγή πληροφοριών, ενισχύει τη φιλαναγνωσία και τους πνευματικούς τους ορίζοντες, βοηθά στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά είναι και στέκι τους και τέλος
- αισθάνονται άσχημα με το κλείσιμο της βιβλιοθήκης.

Έτσι λοιπόν, σε ένα μάλλον «άνυδρο» αναγνωστικά περιβάλλον, με «φτωχές» αναγνωστικές συνήθειες μαθητών και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ευνοεί τη φιλαναγνωσία, λειτούργησε για ένα χρονικό διάστημα μια τυπική σχολική βιβλιοθήκη σε μια μικρή ημιαστική περιοχή. Κατόρθωσε να βελτιώσει σε ένα βαθμό τη σχέση των παιδιών με το θεσμό των βιβλιοθηκών και με το βιβλίο, αισθάνθηκαν τη βιβλιοθήκη ως πηγή για γνώση, για πρόσβαση στο βιβλίο, για πνευματική καλλιέργεια. Γοητεύτηκαν από το χώρο της, σύχναζαν εκεί παρόλο που γενικά δεν συνήθιζαν να επισκέπτονται βιβλιοθήκες. Τη θεώρησαν σημαντική είτε δανείζονταν βιβλία, είτε όχι και λυπήθηκαν όταν αιφνιδιαστικά η βιβλιοθήκη τους έκλεισε. Πολύ μακριά από το να λειτουργεί υποδειγματικά, είχε καταφέρει να εισχωρήσει στη σχολική τους καθημερινότητα και ήταν ένα σημαντικό βήμα για την καθιέρωση του θεσμού των σχολικών βιβλιοθηκών. Αυτό που υπολείπονταν ήταν η βελτίωσή του θεσμού και η μετατροπή του από περιφερειακό σε κεντρικό κομμάτι της σχολικής ζωής. Όχι βέβαια η αναίρεσή του!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου, Βίτω (1994). «Εισαγωγή», στο Αγγελοπούλου, Βίτω & Ι. Ν. Βασιλαράκης (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι, 11-15.

Αρτζανίδου, Έλενα, Δημήτρης Γούλης, Σταύρος Γρόσδος & Ανδρέας Καρακίτσιος (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καργάκος, Σαράντος (1998). «Η δικτατορία του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου», στο *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πρακτικά διημερίδας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 78-84.

Καψάλης, Αχιλλέας & Δημήτρης Χαραλάμπους (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοψιδά-Βρεττού, Παρασκευή (2011). *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες: πώς παράγεται το «γεγονός» στη σχολική καθημερινότητα*. Αθήνα: Κα-

στανιώτη.
Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*/μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης κ.ά. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ε.ΚΕ.ΒΙ. (2010). *Γ' Πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών πρακτικών*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
Eurostat (2002). *Europeans' participation in cultural activities: A Eurobarometer survey carried out at the request of the European Commission*, Eurostat.
Eurobarometer survey on Europeans' Participation in Cultural Activities, http://ec.europa.eu/culture/pdf/doc967_en.pdf
Ζαφειρόπουλος, Κώστας (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπουζάκης, Σήφης (1998). «Σχολικά βιβλία-Σχολικές βιβλιοθήκες: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον», στο *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πρακτικά διημερίδας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 33-47.
Milliner, Mary Cay Rojtas (2010). Reading Skills What School Librarians Need to Know, *School Library Monthly*, 26(6), 50-2.
Οικονομοπούλου, Χριστίνα (1998). «Σχολικές Βιβλιοθήκες: Θα γίνει –ή όχι ο θεσμός πραγματικότητα στην Ελλάδα του 2000», στο *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην Εκπαίδευση, Πρακτικά διημερίδας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 62-67.
Οικονόμου, Βασίλης (1998). *Οι βιβλιοθήκες και ο ρόλος τους*. Αθήνα: Ατραπός.
Olivier Donnat, Eduardo de Freitas & Guy Frank (2001) *Manuel de bonne pratique sur l' élaboration d' enquêtes sur les comportements de lecture.* Centre National du Livre de Grèce.
Ποσλανιέκ, Κριστιάν (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα: Εμψυχώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος*/μτφρ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
Σπινκ, Τζων (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*/μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
Tilley, Carol (2009). "Reading Motivation and Engagement", *School Library Monthly*, 26(4), 39-42.
Τσουραμάνης, Χρήστος (2005). *Η αναγνωστική συμπεριφορά των φοιτητών/τριών του ΤΕΙ Μεσολογγίου. Επιτροπή Ερευνών ΤΕΙ Μεσολογγίου*, http://

www.dikseo.teimes.gr/spoudastirio/ereunitika%20programmata.html
ΥΠΕ.Π.Θ. (2003). *Πλαίσιο Λειτουργίας Σχολικών Βιβλιοθηκών*, απόφαση 128800/Γ7/ (Ες Φ.11/1240) http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_category2099.htm
Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μαρία & Κωνσταντίνος Παπατριανταφύλλου (2004). «Μαθητές και Σχολικές Βιβλιοθήκες», *Μέντορας*, 8, 131-150.
Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Αποστολίδου, Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, 37-65.

ABSTACT

The foundation of 499 school libraries, with the financial support of the EE, in secondary education, among others, aimed at the reinforcement of pupils' literacy. This article researches the impact a particular school library on the outskirts of Thessaloniki had on the reading habits of pupils and also their opinion on this institution. The purpose also of the article is to show how the pupils reading behaviour has changed cause of the function of the library and how the closing of the library affected them afterwards. It's a case study research of a typical school library.

Ελένη Μαλιγκάνη
Εκπαιδευτικός & μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Κύμινα Θεσσαλονίκης, 576 00
6977 082736
malen321@gmail.com

Ελληνικό λαϊκό παραμύθι: Η παιδαγωγική του αξιοποίηση

Μαρία Κυαμέτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας έχει πλέον επιβληθεί στην μυθική αντίληψη η σύγχρονη κι η επιστημονικά τεκμηριωμένη σκέψη και προκύπτει το ερώτημα *ποιός θα μπορούσε να είναι ο ρόλος του παραμυθιού σε αντίστοιχα άκρως ορθολογικά περιβάλλοντα*; Στην αντίπερα όχθη, ωστόσο, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο «μνημείο λόγου» σε πολλούς επιστημονικούς και μη κλάδους. Εξάλλου, κατά το μεγαλύτερο βαθμό αποτελούμε ή αποτελέσαμε ενεργούς ή παθητικούς φορείς μύθων ή παραμυθιών.

Η έρευνά μας έχει ως σκοπό να αναδειξει τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό λαϊκό παραμύθι μέσω της δομής και των εννοιών του προσφέρει στον έφηβο εικόνες με νέες διαστάσεις για την αντίληψη της πραγματικότητας και παρουσιάζει πλευρές του λαϊκού πολιτισμού, που θα ήταν δύσκολο να ανακαλύψει από μόνος του.

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούν οι θεωρητικές προδιαγραφές της έρευνας, καθώς και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

ΤΟ ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ…

Μελετώντας παραμύθια αξίζει να προηγηθεί μια σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας τους, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα και να εκτιμηθεί αυτή η ξεχωριστή και ευρύτατη ποικιλομορφία τους. Αποτελεί ένα από τα λίγα ευνοημένα «μνημεία του λόγου» –και ταυτοχρόνως είδος της «τέχνης του λόγου»– που συγκέντρωσε το ενδιαφέρον τόσο διαφορετικών επιστημονικών κλάδων σε μια συνάντηση αναγκαίου γόνιμου διαλόγου και λογικών αντιπαραβολών. Ο κεντρικός άξονας ενδιαφέροντος, όμως, παρέμεινε σταθερός: η συνεχής κι αναλλοίωτη δυναμική του παραμυθιού (Jean, 1996: 23). Αυτή η δύναμη καθιστά το παραμύθι σε θέση να συγκεντρώνει και να μεταφέρει πλούσιο υλικό διάφορων και διαφορετικών πολιτισμών ανά τους αιώνες. Το παραμύθι κατορθώνει να συνταιριάζει τους δικούς του μετασχηματισμούς

με τις εξελίξεις των ηθών, των κοινωνικών δομών και των ιστορικών συνθηκών, πορεύεται και προσανατολίζεται με τρόπο μοναδικό στην ιστορία[1].

Το ερευνητικό και επιστημονικό ενδιαφέρον για το παραμύθι εμφανίστηκε στο πλαίσιο του κινήματος του Ρομαντισμού και επιπλέον επιτελέστηκαν μεγάλες εισροές παραμυθιών στη λογοτεχνία πολύ πριν το 19ο αιώνα.

Σχετικά με τις πρώτες εκδόσεις παραμυθικών συλλογών, έχουμε την αφετηρία τους ήδη στον 16ο αιώνα. Καθοριστική ήταν η συλλογή των Γερμανών αδερφών Grimm, με τίτλο *Kinder-und Hausmärchen*, η οποία, με τα σημαντικά φιλολογικά και μεθοδολογικά σχόλια που περιέχει, λειτούργει ως σημείο αναφοράς. Ο Δανός παραμυθάς Andersen από την πρώτη του συλλογή παραμυθιών το 1835 μέχρι το 1872 δημοσιεύει 150 παραμύθια. Τα περισσότερα είναι ίδιες συνθέσεις του και λίγα αναπλάσεις των παιδικών του ακουσμάτων. Τα παραμύθια του απευθύνονται σε παιδιά και γνωρίζουν ως τις μέρες μας μεγάλη απήχηση (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002: 49).

Σήμερα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες σχετικά με την προέλευση και τις αναλύσεις των μύθων και των παραμυθιών.

ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ…

Τις σχέσεις ανάμεσα στην τέχνη του λόγου και την παραδοσιακή κοινωνία τις προσεγγίζουν δύο κυρίως θεωρίες: ο φονξιοναλισμός και ο δομισμός.

Η κοινωνιολογική θεώρηση του ανθρωπολογικού φονξιοναλισμού, με κυρίαρχη έννοια τη λειτουργία, επιδρά ιδιαιτερώς στη Λαογραφία. Η *κοινωνιολογική προσέγγιση* του παραμυθιού συνδέθηκε με τα τρία ονόματα του Émile Durkheim, του Bronislaw Malinowski και του Franz Boas. Για τον Durkheim οι μύθοι συντελούν στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Στη συγγενή θεωρία του Bronislaw Malinowski, την προσανατολισμένη εμπειρικά εξαιτίας της επιτόπιας έρευνας που έκανε, τα παραμύθια και οι μύθοι αποτελούν σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο. Τέλος, για τον Αμερικανό Boas[2] τα παραμύθια αντανακλούν την οργάνωση και όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής δομής ενός λαού.

Με προάγγελο την άποψη του Ludwig Laistner, ότι τα παραμύθια προέρχονται από τα όνειρα και ότι κατανοούνται μέσω αυτών, στο πρώτο μι-

1. Σύμφωνα με την Nicole Belmont, η υπόθεση αρκετών λογίων του 19ου και του 20ου αιώνα, ότι η αρχική και πολύτιμη ουσία της μυθικής φύσης των παραμυθιών χάνεται με την πορεία του είδους στο χρόνο, οδηγεί σε μια υποτιμητική αντίληψη για τα λαϊκά παραμύθια (Belmont, 1986: 54).
2. Ο Boas διεξήγαγε επιτόπιες έρευνες και μελέτησε διεξοδικά τα παραμύθια των ινδιάνικων φυλών Kwakiutl και Tsimshian.

σό του 20ου αιώνα ο Sigmund Freud υποστήριξε τη δική του *ψυχαναλυτική προσέγγιση* (Doty, 1986: 134). Οι φροϋδικές θεωρίες εξηγούν κάθε διάσταση του μύθου, σε σχέση με τα όνειρα: τα μεν όνειρα εκφράζουν τις ασύνειδες παιδικές επιθυμίες του ανθρώπου, ενώ στους μύθους βρίσκει έκφραση η παιδικότητα της ανθρωπότητας. Κι ενώ κατά βάση ο Jung συμφωνεί με τη θεωρία του Freud, αντιτίθεται, όμως, υποστηρίζοντας ότι τα παραμύθια αποτελούν τα ίδια πορεία προς την ωριμότητα. Επίσης, σημαντικότατη η συμβολή του παιδοψυχολόγου Bruno Bettelheim, που καταδεικνύει τη χρησιμότητα τους στην παιδική αντίληψη για τον περιβάλλοντα κόσμου.

Στο χώρο της λογοτεχνικής κριτικής, της Γλωσσολογίας και της Λαογραφίας οι βάσεις της *δομικής ανάλυσης* τίθενται στον φορμαλισμό με κύριο εκπρόσωπο τον Vladimir Propp με το έργο του *Η Μορφολογία του μαγικού Παραμυθιού* (1928). Ο Propp παρέλειψε το επίπεδο του αφηγείσθαι στα Ρωσικά Μαγικά Παραμύθια κι επεχείρησε να περιγράψει την ιδιομορφία του περιεχομένου. Απέδειξε τη *λειτουργία* (δηλαδή τον ρόλο μιας πράξης στην πορεία της δράσης ενός παραμυθιού) ως βασική συστατική μονάδα, καθοριστική της δομής και της φύσης του παραμυθιού. Υπολόγισε ότι οι λειτουργίες που απαιτούνται για να περιγράψει κανείς τη δομή του αφηγηματικού περιεχομένου σε κάθε μαγικό παραμύθι περιορίζονται σε 31 κι απομόνωσε επτά βασικούς *ρόλους* με συγκεκριμένη σφαίρα δράσης.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΩΣ ΠΡΩΤΗ ΥΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Την ίδια τη θεωρία του Propp πολλοί σύγχρονοι μελετητές την έθεσαν σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο και διαπιστώθηκε η αναμφισβήτητη *παιδαγωγική αξία* του παραμυθιού για την κατανόηση βασικών δομών, ρόλων, απαιτήσεων του κόσμου των ενηλίκων (Μαλαφάντης, 2006).

Ο Gianni Rodari αναφέρει για τον Propp, ότι η θεωρία του εξηγεί πλήρως τα παραμύθια, δημιουργώντας έναν δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο προϊστορικό και το ιστορικό παιδί (Rodari, 2001: 91-100). Μάλιστα με τις "λειτουργίες" του Propp θα κατασκευάσει παιχνίδια αφήγησης. Κάτι παρόμοιο κάνει και η Paola Santagostino με τους εφτά "ρόλους" του Propp στο βιβλίο της *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι και να επινοούμε άλλα εκατό*.

Στην παραδοσιακή κοινωνία, σε μια άτυπη αγωγή, χρησιμοποιήθηκε συνολικά το περιεχόμενο του λαϊκού πολιτισμού. Παροιμίες, αινίγματα, τραγούδια, μύθοι, παραμύθια αποσκοπούσαν όχι μόνο στην ψυχαγωγία, αλλά και στη μετάδοση γνώσεων, πρακτικών και συμπεριφορών στα νέα μέλη της κοινωνίας, ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα και η εξέλιξή της.

Με τον λαϊκό λόγο το νέο άτομο ζούσε τα γεγονότα αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τον χώρο γέννησής τους. Στις σύγχρονες συνθήκες διαμορφώνεται πια ένα νέο περιβάλλον, όπου παρατηρείται και μια παρόμοια στάση αντιμετώπισης των πολιτισμικών αγαθών μέσω της ταχύτατης ενιαίας πληροφόρησης. Αυτό, όμως, δεν υποβαθμίζει την σημασία και τη μορφωτική δύναμη των πολιτισμικών «λόγων» (Μερακλής, 2001).

Ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί στην τάξη με διάφορους τρόπους και σε διάφορα μαθήματα· κατ' επέκταση, το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διεπιστημονικά προγράμματα σπουδών. Κυρίως οι μαθητές εκπαιδεύονται και μαθαίνουν κυρίως το πώς να μαθαίνουν. Απομονώνουν και συνταιριάζουν, ταυτίζουν και διαφοροποιούν, υιοθετούν και παραγκωνίζουν όλα εκείνα που τους διδάσκουν αυθυπόστατα σχεδόν τον κόσμο και τον εαυτό τους.

Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος έρευνας που εφαρμόστηκε είναι η εθνογραφική παρατήρηση. Πρόκειται για ποιοτική μέθοδο έρευνας, που στηρίζεται στην προσωπική παρατήρηση του ερευνητή σε συγκεκριμένους χώρους έρευνας και στις συζητήσεις που διεξάγει ο ίδιος με τα μέλη την ομάδας που μελετά· Στόχος είναι η ανάδειξη των δεσμών και των συσχετίσεων ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα και στις κοινωνικές ομάδες όπου ανήκουν, μέσω της περιγραφής, ανάλυσης, ερμηνείας και κατανόησης κοινωνικών διαδικασιών, θέσεων και ρόλων. Ιδιαιτέρως στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, η εθνογραφία είναι καθοριστικής σημασίας, αφού μέσω της ανάδειξης πτυχών της καθημερινότητας, προβάλλονται ζητήματα προσδιοριστικά της πορείας προς την αυτονομία των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και αναδεικνύονται εξουσιαστικοί μηχανισμοί επιρροής, όπως κοινωνικές ανισότητες, κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και θέσεις (Πηγιάκη, 1988: 23).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η αναγνωστική ανταπόκριση των εφήβων αναγνωστών και ακροατών ελληνικών λαϊκών παραμυθιών στο πλαίσιο αναγνωστικών ομάδων και ακολουθώντας τα ερευνητικά χαρακτηριστικά της εθνογραφικής ερευνητικής προσέγγισης.

Οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις των παιδιών, αποτέλεσαν το υλικό προς ανάλυση. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην εκδοχή της *ανάλυσης λόγου*, που θέτει στο επίκεντρο το περιεχόμενο του λόγου και όχι τα μορφικά-ρητορικά χαρακτηριστικά του (Potter & Watherell, 2009) και στο *μοντέλο της γλωσσικής δράσης*, όπως το καθόρισαν οι Edwards και Potter.

Πρόκειται για ένα εργαλείο ανάλυσης που υιοθετεί φάσεις και στοιχεία της θεματικής ανάλυσης για να τα συνδυάσει με τις *θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης* και τις κατηγορίες που προκύπτουν από αυτές, εφαρμόζοντάς τα σε λόγους των ερευνητικών υποκειμένων (Potter & Edwards, 1992). Τα δεδομένα που έχουμε προς μελέτη, είναι λόγοι εφήβων, οπότε το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο, κατά την άποψη μου, είναι κατάλληλο, αφού αναδεικνύει τον τρόπο που το υποκείμενο οικειοποιείται εξωτερικούς προς αυτό λόγους και πως φτάνει στην ανασκευή, την αποδοχή ή την απόρριψή τους, για να διαμορφώσει τη θέση του και να κατασκευάσει την πραγματικότητά του.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Αποφασίστηκε το δείγμα να είναι έφηβοι ηλικίας 14-17 ετών, μία ηλικία που η πίστη στο παραμύθι έχει τελειώσει, αλλά και περίοδος που οι έφηβοι επιλέγουν να διαβάζουν βιβλία με χαρακτήρες παραμυθιακούς (μάγισσες, βρικόλακες, λυκανθρώπους), οπότε και το κρίναμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον.

Οι συναντήσεις ήταν εβδομαδιαίες, δίωρες και ολοκληρώθηκαν σε τέσσερα στάδια, με συνολική διάρκεια 10 ωρών. Συγκεκριμένα, έγινε η πρώτη δίωρη συζήτηση-γνωριμία κι ακολούθησαν τρεις συναντήσεις με αναγνώσεις παραμυθιών, συζητήσεις, φανταστικά παιχνίδια, μετα-αφηγήσεις παραμυθιών. Τέλος, αφιερώθηκε μια τελευταία ώρα για τη συγκέντρωση του υλικού, αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση.

Σε κάθε συνάντηση με την εκάστοτε ομάδα, συγκεντρώθηκε το προς ανάλυση υλικό με ηχογράφηση των συζητήσεων και ημερολόγιο. Οι άξονες που μελετήθηκαν αφορούν την προηγούμενη επαφή των εφήβων με το ελληνικό λαϊκό παραμύθι κατά την παιδική τους ηλικία, την ανταπόκρισή τους στο παραμύθι που ακούν-διαβάζουν και πώς το νοηματοδοτούν, το ρόλο του κοινωνικού και πολιτισμικού τους πλαισίου, τις αλλαγές που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας σε αρχικές στάσεις και σκέψεις, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, τί σημαίνει η λογοτεχνία και τα μνημεία του λαϊκού πολιτισμού γι αυτούς. Ακολούθως προέκυψαν και τα ερευνητικά ερωτήματα για τα παιδικά τους ακούσματα, το ρόλο του αφηγητή, το χώρο, τον χρόνο και το κοινωνικό περιβάλλον του παραμυθιού, με ποιο τρόπο οι έφηβοι αποδομούν και αναδομούν ένα παραμύθι κ.α

Οι αναγνωστικές ομάδες συστάθηκαν στις παιδικές Δημοτικές Βιβλιοθήκες τριών περιοχών: στο δημοτικό διαμέρισμα της Λέκκας (Δήμος Καρ-

λοβάσου Σάμου[3]), στην Κατερίνη και στην Καλαμαριά της Θεσσαλονίκης. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες περιοχές ήταν κυρίως τα διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενά τους και η σχέση (άμεση ή έμμεση της ερυανήτριας με αυτές): ένα μικρό δημοτικό διαμέρισμα σε νησιωτικό περιβάλλον, η ημιαστική περιοχή της Κατερίνης και το αστικό περιβάλλον της Θεσσαλονίκης. Σε κάθε μέρος δόθηκαν ανακοινώσεις στις παιδικές βιβλιοθήκες και αφού εκδηλώθηκε ενδιαφέρον προέκυψαν και οι ομάδες.

Μετά την επαφή με την κατά τόπους υπεύθυνη της βιβλιοθήκης και τους προϊσταμένους των παραρτημάτων, επισκέφθηκα κάθε βιβλιοθήκη για να κατανοήσω τις δυνατότητες δημιουργίας ομάδων. Στη συνέχεια, οι υπεύθυνες ανέλαβαν να ανακοινώσουν τη δημιουργία ομάδων ανάγνωσης λαϊκών παραμυθιών, κυρίως σε εφήβους που γνώριζαν οτι θα μπορούσαν και θα ήθελαν να συμμετέχουν.

Σε πρώτη φάση, όμως, στην Καλαμαριά και την Κατερίνη δεν συγκεντρώθηκαν παρά μόνο ένα έως δύο άτομα σε κάθε βιβλιοθήκη, οι οποίοι και επεσήμαναν ως λόγο αποχής των συνομηλικών τους το οτι απαξιώνουν τα «παραμύθια για παιδιά» και οτι ακόμη κι εκείνοι ήρθαν είτε επειδή τους επιβλήθηκε, είτε επειδή «έτυχε να είναι στη βιβλιοθήκη εκείνη τη στιγμή», είτε ακόμη γιατί ήρθαν για «παρέα» στο φίλο/φίλη που υποχρεώθηκε να παρευρεθεί.

Η έκπληξή μου ήταν μεγάλη καθώς στην επόμενη συνάντηση συνέβη το μη αναμενόμενο, δηλαδή να προσέλθουν κι άλλοι έφηβοι με πραγματική περιέργεια για το τι πρόκειται να κάνουμε. Κάποιες από τις απόψεις που ακούστηκαν:

> Φώτης: Μου είπαν ότι πρόκειται για παραμύθι-θρίλερ
> Ράνια: Εγώ διαβάζω μυθιστορήματα με βρικόλακες και θα ήθελα να ακούσω κι άλλα τέτοια
> Ευαγγελία: Βλέπω σειρές με βαμπίρ. Δεν γίνεται να διαβάσουμε κανένα;
> Χαρά: Εγώ από μικρή διαβάζω παραμύθια και μου αρέσει πολύ και η μυθολογία, οπότε ήρθα.
> Ιωάννα: Παραμύθι είναι θα ξεφύγουμε και λίγο.

3. Στο σημείο αυτό οφείλω να διευκρινήσω ότι η ομάδα ανάγνωσης στη Σάμο έγινε σε διαφορετική χρονική περίοδο (Δεκέμβριος 2011 σύσταση ομάδας και Απρίλιος 2012 εργασίες της ομάδας), καθώς οι υποχρεώσεις μου επέβαλλαν να βρίσκομαι τον υπόλοιπο χρόνο στη Θεσσαλονίκη.

Κατά τις συναντήσεις μας, προσεγγίσαμε αντιπροσωπευτικά δείγματα του είδους με χαρακτηριστικές γυναικείες μορφές θνητές (οικόσιτες) και υπερφυσικές. Πρόκειται για παραμύθια με δυναμική παρουσία των γυναικών: οι θνητές, που προβάλλουν τις διαστάσεις της απτής πραγματικότητας και οι υπερφυσικές, που μέσα από τους συμβολισμούς τους διασώζουν το πανανθρώπινο δέος μπροστά σε ακατανόητες έννοιες. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν *Ο κυρ-Σιμιγδελένιος, Του βασιλιά η κόρη έγινε παλικάρι, η Στρίγγλα, Τα χρυσά κλαδιά και ο Αλίμονος, Η νεράιδα και το πέπλο, Το βασιλόπουλο και η αγέννητη, η Λιοτήρω.*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα υποκείμενα στην ημι-αστική περιοχή και στα χωριά είχαν περισσότερα παιδικά ακούσματα λαϊκών παραμυθιών και ο αφηγητής ήταν συγγενικό πρόσωπο (κυρίως η μητέρα), ενώ στο αστικό κέντρο οι αναγνώσεις και αφηγήσεις παραμυθιών –όχι λαϊκών– σχεδόν ταυτίζονται με τη Νηπιαγωγό.

Στο σύνολό τους απέρριπταν κατά την παιδική ηλικία να διαβάσουν οι ίδιοι παραμύθια, ενώ και στις προτιμήσεις τους ήταν η αφήγηση κι όχι η ανάγνωση παραμυθιού από το άλλο πρόσωπο.

Το φύλο του ακροατή καθόριζε και το είδος του παραμυθιού που επέλεγε να ακούσει, αλλά και τους ήρωες που «αγάπησε» περισσότερο ή λιγότερο.

Μπόρεσαν να κατανοήσουν την πολυσημικότητα του παραμυθιού ως κειμένου, την πληρότητα και τη συνοχή του. Κατόρθωναν να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία (αρχή, μέση και τέλος) και τις αφηγηματικές μονάδες, γνώση που κρίνεται απαραίτητη στη διαδικασία μετα- και -ανα-σύνθεσης της δομής.

Οδηγούνταν στην αναγνώριση μορφών και δομών της γλώσσας. Έδιναν ιδιαίτερη έμφαση σε γλωσσικά μορφώματα των τοπικών διαλέκτων που ήταν δοσμένα τα παραμύθια και συνέκριναν με το δικό τους γλωσσικό ιδίωμα ή άλλα ακούσματά τους.

Μετά την ανάγνωση και την αφήγηση μιας παραμυθιακής ιστορίας συνέθεταν αβίαστα δικά τους παραμύθια, φανερά επηρεασμένα από όσα προηγήθηκαν στην αφήγηση, συνδεδεμένα με δικές τους εμπειρίες και ανακλήσεις παλαιότερων ακουσμάτων.

Συχνά συσχέτιζαν τις ηρωίδες με γνωστά πρόσωπα από το οικείο τους περιβάλλον. Ακόμη συχνότερες ήταν οι συσχετίσεις με μορφές από άλλα «μνημεία λόγου», όπως παραλογές, θρύλους, παραδόσεις, δημοτικά τραγούδια. Έτσι, εξέφραζαν την επιθυμία να παρουσιάσουν ένα δικό τους παραμύθι με ήρωες και ηρωίδες αυτές τις μορφές.

Τέλος, τα υποκείμενα συχνά θεωρούσαν ότι διέκριναν καταστάσεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στα παραμύθια, όπου ηρωίδες ήταν θνητές γυναικείες μορφές (οικόσιτες).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Σήμερα προκύπτει η ανάγκη όχι μόνο να συντηρηθούν τα πολιτισμικά αγαθά, αλλά και να εμπλουτιστούν με νέα, ώστε να εκφράζουν την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας μας. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί ένα χώρο καλλιέργειας και μετάδοσης όλων αυτών των δομικών στοιχείων για την πολιτισμική ταυτότητα και επικοινωνία. Το περιεχόμενο των παραμυθιών θα μπορούσε να αποτελέσει την πρώτη «πολιτισμική ύλη» για τη διαμόρφωση ταυτότητας της νέας γενιάς, γεγονός καθοριστικότατο σε μια παγιωμένη κατάσταση «ομογενοποίησης». Πλάι με τα άλλα είδη της προφορικής λογοτεχνίας, το παραμύθι με το περιεχόμενό του, τα ηθικά, κοινωνικά και πολιτισμικά του μηνύματα, θα αποκαλύπτει στους μαθητές τον κεντρικό άξονα που διατρέχει σαν κόκκινη γραμμή το σύνολο των πολιτισμικών τους καταβολών. Ρώσικα, Αλβανικά, Μακεδονικά, παραμύθια από το Αιγαίο, όλα βρίσκονται ψηλά στην εκτίμησή μας. Μιλάμε για δάνεια, για κοινή καταγωγή και επιδιώκουμε την ταύτιση και τη διαφοροποίηση. Αυτό θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφερόμενοι στο πολιτισμικό υπόβαθρο των ίδιων των μαθητών.

Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι ως λόγος συμβάλλει καθοριστικά στη γλωσσική και πολιτισμική επικοινωνία του νέου, προάγει τη φαντασία του, αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του και το εισάγει στον κόσμο του βιβλίου και της λογοτεχνίας. Η αφήγηση παραμυθιών, τέλος, διευρύνει το πλάτος βασικών ηθικών ιδεών και αξιών, ενώ γνωστοποιεί αξιολογικά κριτήρια και συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης «πράξη-ανταπόδοση» και «προσπάθεια-επιτυχία».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*, London: Sage.

Doty, William (1986). *Mythography: The study of Myths and Rituals.* Lodon: The University of Alabama Press.

Jean, Georges (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, μετ. Μαρία Τζαφεροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτης.

Levi-Strauss, Claude (1991). *Ανθρωπολογία και μύθος*, μετ. Δέσποινα Δεμερτζη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Levi-Strauss, Claude (1986). *Μύθος και νόημα*, μετ. Βαγγελης Αθανασόπουλος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Propp, Vladimir (1991). *Μορφολογία του παραμυθιού*, *Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβι-Στρως και άλλα κείμενα*, μετ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Rodari, Gianni (2001). *Γραμματική της Φαντασίας*, μετ. Γιώργος Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Santagostino, Paola (2003). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι ...και να επινοούμε άλλα εκατό,* μετ. Ελένη Γεωργιάδου. Αθήνα: Καστανιώτη.

Todorov, Tzvetan (1991). *Εισαγωγή στη φανταστική λογοτεχνία*, μετ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Αναγνωστόπουλος, Βασίλειος & Κώστας Λιάπης επιμ. (1995). *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκασούκα, Μαρία (2008). *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού τομ. 2ος, Το Φύλο κάτω από το πέπλο: Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του φύλου στα λαϊκά παραμύθια*. Αθήνα: Ψηφίδα.

Κανατσούλη, Μένη (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Κούτρας, Στέφανος & Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος επιμ. (2007). *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καπλάνογλου, Μαριάνθη (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των μικρασιατών Ελλήνων*. Αθήνα: Πατάκης.

Λουκάτος, Δημήτρης (1985). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία.* Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος Δ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.

Μέγας, Γεώργιος (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν.* Αθήνα.

Μπετελχάιμ, Μπρούνο (1991). *Η γοητεία των παραμυθιών: μια ψυχαναλυτική προσέγγιση*, μετ. Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Γλάρος.

Πηγιάκη, Πόπη (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Νόρα (2008). «Γυναίκες εξωτικές και γυναίκες οικόσιστες» στο: Γκότσης Κωνσταντίνος (επιμ.) *Ανθολόγιο Δοκιμίων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα 19ος-20ος αιώνας*, Πάτρα: Ε.Α.Π., σελ. 217-241.

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χρυσούλα (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι,* επιμ. Μαρία Παράσογλου, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

ABSTRACT

This paper aims at highlighting the ways in which folk fairy-tales provide adolescents with new perspectives to perceive reality, and introduce them to aspects of folk culture and tradition that are hard, or impossible to approach today. The main methodological method I employed is ethnographic observation. In particular, I studied a sample consisting of adolescents between thirteen to sixteen years. The survey took place in public libraries in the urban and semi urban areas of Greek cities, and agricultural societies. Fairy tales offer lessons on life and explain the world of adults in simpler terms. However, our preoccupation with those childhood auditory experiences is not a romantic endeavour but an essential aspect of our attempt to interfere creatively with symbolism and the mechanics of the unconscious on our way to maturity.

Μαρία Κυαμέτη
μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
τηλ. 6946137054
mkiameti@hotmail.com

Ο λόγος των μαθητών/τριών με αφορμή τη διδασκαλία μεταναστευτικών κειμένων

Κωνσταντία Λιούζα

Η παρούσα ανακοίνωση βασίζεται σε ορισμένα ερευνητικά ευρήματα της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Αφετηρία της εργασίας αποτελεί αφενός, το φαινόμενο της σύγχρονης μετανάστευσης και η αναπαράστασή του στην εγχώρια λογοτεχνία και αφετέρου, η διαπολιτισμικότητα ως διαχειριστικός όρος στον σύγχρονο παιδαγωγικό λόγο. Σκοπός της εργασίας είναι η αξιοποίηση στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται σε εμπειρίες μετανάστευσης στην Ελλάδα (ως χώρα υποδοχής) και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών-αναγνωστών[1]. Η παρούσα ανακοίνωση ασχολείται με τις διεργασίες διαμόρφωσης στο λόγο που αρθρώνουν οι μαθητές συζητώντας με αφορμή μια διδακτική εφαρμογή για τη μετανάστευση.

Το κοινωνικό φαινόμενο της μετανάστευσης είναι από τα σημαντικότερα ζητήματα παγκοσμίως. Στην Ελλάδα παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από το θέμα, τόσο από πλευράς κοινωνικών επιστημών, αλλά και στο δημόσιο λόγο, όχι μόνο εξαιτίας ζητημάτων διαβίωσης των εισερχομένων πολιτών, αλλά ακόμη και για φαινόμενα ρατσιστικής και ξενοφοβικής συμπεριφοράς που συνδέονται με τη μετανάστευση. Δεν μπορεί να διαφύγει από την προσοχή μας η αναζωπύρωση κρουσμάτων ρατσιστικής βίας με την άνοδο της ακροδεξιάς τα τελευταία χρόνια στην πολιτική σκηνή[2] και την εδραίωση του ιδεολογικού της ρεπερτορίου στο δημόσιο λόγο. Απώτερος σκοπός, συνεπώς, της εκπαίδευσης, πιο επιτακτικός ίσως από ποτέ, είναι οι νεότερες γενιές –μεταξύ των οποίων το 10% τουλάχιστον (σύμφωνα με το ΙΠΟΔΕ) είναι μετανάστες μιάμισης ή δεύτερης γενιάς όπως αποκαλούνται (Παύλου 2009)– να κατανοήσουν έννοιες, όπως η διαφορετικότητα και η ισοτιμία των πολιτισμών, να συνειδητοποιήσουν ότι ζουν σε

1. Στο εξής θα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για χάριν ευκολίας, χωρίς υπονοούμενα έμφυλων διακρίσεων.

2. Το 2007 σημειώθηκε 175% αύξηση των περιστατικών σε βάρος μεταναστών-προσφύγων, και ιδιαίτερα κατά το τελευταίο εξάμηνο του 2007 (ΕΝΩΣΗ-ΚΕΜΟ, Ετήσια Έκθεση 2007, Παύλου 2009: 45). Ιδιαίτερα τα τελευταία δυο χρόνια (2011-12) παρατηρείται έξαρση της ρατσιστικής βίας χωρίς να είναι τυχαία η χρονική σύμπτωση με την άνοδο της Χρυσής Αυγής.

πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να μπορέσουν, εντός και εκτός σχολείου, να αποτινάξουν από τις κοινωνικές σχέσεις τους στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς και εκφράσεις ρατσισμού και βίας.

Ο *λόγος* (discourse) περί μετανάστευσης αναδεικνύεται ως κεντρικό θέμα για τις *αναπαραστάσεις* που δημιουργεί τόσο στο δημόσιο λόγο (Βεντούρα & Τρουμπέτα 2006: 21), όσο και στη λογοτεχνία, ως κατεξοχήν χώρο αναπαραστάσεων. Η πρόσληψη αυτών των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων της μεταναστευτικής εμπειρίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των αναγνωστών. Η λογοτεχνία έχει συνδεθεί με τις εμπειρίες προς ταύτιση που προσφέρει στους αναγνώστες και την προδιάθεση για να πράττουν αναλόγως (Κάλλερ 2000: 157-8). Οι μαθητές μέσω των διαδικασιών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας αλλά και της ανάγνωσης διαμορφώνουν την υποκειμενικότητά τους (Χοντολίδου 2004: 38, Φρυδάκη 2003: 71-74). Έρχονται αντιμέτωποι με διάφορους κοινωνικούς λόγους, όπως αυτοί που εκφέρονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Καλούνται να υιοθετήσουν θέσεις υποκειμένου που προσφέρονται από χαρακτήρες του λογοτεχνικού κειμένου είτε από την οπτική γωνία του. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι ο μαθητής βγαίνει αλλαγμένος από μια εκπαιδευτική διαδικασία ή μια διαδικασία ανάγνωσης, με την έννοια ότι έχει υιοθετήσει μια διαφορετική ιδεολογία. Όμως, κατά τις διαδικασίες αυτές επιλέγει πτυχές της υποκειμενικότητάς του που σωρευτικά παίζουν ρόλο στη διαμόρφωσή της. Σ' αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο έχουν οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις του μαθητή-αναγνώστη και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, καθώς και οι ίδιες οι εμπειρίες του. Η διδασκαλία και η ανάγνωση ως διαδικασίες αλληλεπίδρασης έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν στάσεις και απόψεις. Ο μαθητής-αναγνώστης 'συζητώντας' το λογοτεχνικό κείμενο, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων, αναγκάζεται να υπερασπιστεί, να επανεξετάσει, να δικαιολογήσει, να ασκήσει κριτική προς θέσεις και απόψεις που εκφέρονται. Αυτή η διαδικασία ενδεχομένως και να μετασχηματίσει τις απόψεις του για ένα ζήτημα ή να μεταβάλλει την αίσθηση που έχει για τον εαυτό του. Αυτή η διαδικασία διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας των μαθητών φανερώνεται μέσω του λόγου που αρθρώνουν.

Το ενδιαφέρον μου εστιάζεται σε εκείνα τα λογοτεχνικά κείμενα που αναδεικνύουν ό, τι συνεπάγεται η διαδικασίας της μετανάστευσης κατά την οποία η αίσθηση της ετερότητας είναι ισχυρή και δεν αφορά μόνο το μετανάστη, αλλά και την κοινωνία της χώρας υποδοχής και εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους. Με βάση τέτοια κείμενα υλοποιήθηκε μια διδακτι-

κή εφαρμογή[3] σε διαπολιτισμικό Γυμνάσιο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, στη διδακτική εφαρμογή[4] αξιοποιήθηκαν τα εξής διηγήματα: «Σκόνη από κιμωλία»[5], «Αλμυρά μουστάκια»[6], «Η κλοτσιά της πεταλούδας»[7], «Μια φιλία ανθίζει στην καρδιά της άνοιξης»[8], «Δοκάρι κι έξω»[9], καθώς και αποσπάσματα από το *Μικρό ημερολόγιο συνόρων*[10]. Τα λογοτεχνικά αυτά κείμενα υποδέχονται το μεταναστευτικό φαινόμενο από διάφορες οπτικές, προβάλλουν διαφορετικά συμφραζόμενα και έτσι επιτρέπουν την ανίχνευση και κατανόηση ζητημάτων συγκρότησης της υποκειμενικότητας. Η διδακτική εφαρμογή διήρκησε περίπου πέντε (5) σχολικές ώρες. Τα δεδομένα προκύπτουν από έξι ομαδικές συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν με το πέρας της εφαρμογής. Πρόκειται για είκοσι έξι (26) μαθητές της Γ΄ τάξης εκ των οποίων τέσσερις έχουν ζήσει σε άλλη χώρα. Οι συνεντεύξεις ήταν ανοιχτού τύπου ακολουθώντας τους εξής θεματικούς άξονες: α) αναγνωστικές συνήθειες, β) απόψεις για τη λογοτεχνία και το μάθημα, γ) η διδακτική εφαρμογή: πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.

Η ανταπόκριση των μαθητών στα συγκεκριμένα κείμενα ήταν γενικά θετική. Ανέφεραν ότι τα κείμενα είχαν «ενδιαφέρον» και «δράση». Το ζήτημα του ρατσισμού και της μετανάστευσης, το θεώρησαν ενδιαφέρον, «επίκαιρο», αλλά και ως ευκαιρία να μιλήσουν για ζητήματα που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή και τους αφορούν.

> Τάνια[11]: […] μας έφερε πιο κοντά στον κόσμο. […] Ε δηλαδή… [σε άλλα μαθήματα] μιλούσαμε μόνο για τα κείμενα κι αυτά και αναλύαμε μόνο το θέμα του κειμένου και για τα βιβλία, ενώ τώρα μιλάμε για τους ανθρώπους, πώς είναι σήμερα, τι γίνεται…

3. Ο σχεδιασμός της διδακτικής αυτής πρότασης ακολούθησε τις αρχές του προγράμματος της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Αποστολίδου κ.ά. 2004).

4. Εκτός από λογοτεχνικά κείμενα στην εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε και άλλο εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης, η εκπαιδευτικός της τάξης για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είχε επεξεργαστεί στο μάθημα της λογοτεχνίας, διαβάζοντας σχετικά βιβλία και άλλα κείμενα, θέματα όπως ο ρατσισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις.

5. του Χρήστου Κυθρεώτη στο Φάις, Μισέλ (επιμ.) (2007). *Είμαστε όλοι μετανάστες.* Αθήνα: Πατάκης, 23-57.

6. του Άκη Παπαντώνη, όπ.π., 139-164.

7. της Γεωργίας Τάτση, όπ.π., 265-296.

8. της Ελισάβετ Τσίτσιλα στο *Γεια σου, φίλε!: Ανθολογία διηγημάτων για τη μετανάστευση* (2011). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 166-172.

9. του Βασίλη Γκουρογιάννη στο *Από την άλλη γωνία.*(2006). Αθήνα: Μεταίχμιο, 109-118.

10. του Γκαζμέντ Καπλάνι, εκδόσεις Λιβάνη, 2006. Σελ. 11-12, 43-45, 52-58, 132-4.

11. Πρόκειται για ψευδώνυμα και όχι για τα πραγματικά ονόματα των μαθητών, τα οποία χρησιμοποιούνται για δεοντολογικούς λόγους.

Τα κείμενα είχαν αναφορά στην καθημερινότητα και σε συνήθειές τους, σε πράγματα που τους αρέσουν, όπως το ποδόσφαιρο ή ο χορός. Αυτό ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και ενεργοποιεί μηχανισμούς ταύτισης.

> Τάνια: Ήταν ωραίο, κοντά στην πραγματικότητα, [σχετικό] με ρατσισμό.
> Μάρκος: Κοντά σε 'σένα.
> Τάνια: Ναι, κοντά σε 'μένα.
> Κ: Γιατί κοντά σε 'σένα;
> Τάνια: Γιατί είμαι κι εγώ από άλλη χώρα και όταν ήμουν μικρή στην πρώτη δημοτικού δεν
> ήξερα τη γλώσσα και μερικά παιδάκια με κορόιδευαν τότε, αλλά τώρα που μεγάλωσα νιώθω αλλαγμένη, γιατί, ε εντάξει/
> Μάρκος: νιώθεις σαν κι εμάς;
> Τάνια: Έχω κερδίσει σεβασμό και δε συμπεριφέρομαι σε κανέναν άσχημα κι όπως είδα στο βιβλίο αυτός χορεύει, είναι break dancer κι εμένα μ' αρέσει το hip hop κι είμαστε κοντά ακόμα κι απ' αυτό.

Η Τάνια (από τη Γεωργία) δεν ταυτίζεται απλώς από το κοινό ενδιαφέρον για το χορό με τον ήρωα του διηγήματος, αλλά επειδή είναι και από ξένη χώρα. Παραλληλίζει τη ζωή της με την πορεία του ήρωα, την περιθωριοποίηση που βίωνε όταν ήταν μικρή, την αλλαγή της συμπεριφοράς των άλλων και την αποδοχή αργότερα μέσω της αναγνώρισή της. Ο βαθμός ταύτισης ποικίλει και δεν αφορά πάντα στην πλήρη αφομοίωση στοιχείων ενός χαρακτήρα. Αρκετοί μαθητές αναγνωρίζουν λιγότερα στοιχεία που τους φέρνουν κοντά σε κάποιον χαρακτήρα, ωστόσο κατανοούν τη θέση του, κυρίως συναισθηματικά, γιατί ενδέχεται να «έχουν βρεθεί σε παρόμοια θέση, αλλά όχι ακριβώς», «να έχουν νιώσει κάπως παρόμοια»,

> Βαγγέλης: Ναι, γενικά ξύπνησε πολλά συναισθήματα στον καθένα. […] Νιώσαμε τη θέση του Γκέργκι, του Αλβανού, μέσα απ' αυτόν καταλάβαμε κι εμείς.

ενώ άλλοι επιλέγουν ως πιο κοντινό τον 'αντίπαλο' χαρακτήρα. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία ταύτισης ή απόρριψης θέσεων συμβάλλει στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας αλλά και στο μετασχηματισμό της:

> Όλγα: Εγώ ένιωσα κοντά με τη 'Σοφία', γιατί έχω κάνει κι εγώ κάτι πα-

> ρόμοιο κι έχω μετανιώσει. Και… αν έβλεπα εκείνο το παιδί που το κορόιδευα πριν, ε εντάξει, σίγουρα θα προσπαθούσα να του αλλάξω γνώμη για μένα […] Με το να μπαίνεις κι εσύ στη θέση του άλλου, ε… ωριμάζεις και καταλαβαίνεις το λάθος που έχεις κάνει… και καταλαβαίνεις πώς ένιωθε κι αυτός και αλλάζεις λίγο, και δεν ξανακάνεις τα ίδια λάθη που έκανες.

Ορισμένες απόψεις αποκτούν ενδιαφέρον όταν επιχειρείται μια *προσωπική* ερμηνεία, όπως αυτή της Ευγενίας για έναν από τους ήρωες του διηγήματος, η οποία διαφέρει από αυτή των άλλων μελών της ομάδας της. Τον θαυμάζουν για τα 'κατορθώματά' του ως φανατικό οπαδό και ταυτίζονται μερικώς, αλλά αυτή τον θαυμάζει για άλλους λόγους, όπως η σύγκρουση ταυτοτήτων που βιώνει:

> Ευγενία: Εμένα ο 'Μιχάλης' μου άρεσε, γιατί παρόλο που ήταν Αλβανός κι όλοι μισούσαν τους Αλβανούς, προσπάθησε να αλλάξει τόσο πολύ τον εαυτό του μόνο και μόνο για να ταιριάξει με εκείνους, και έκανε τα πάντα που ήταν αντίθετα με την καταγωγή του, και… εντάξει, βέβαια δεν πέρασε τα όρια, όταν του δώσανε τη σημαία σ' εκείνο το στάδιο για να την κάψει, την αλβανική, εντάξει δεν το προχώρησε τόσο γιατί… δεν ξέρω…
> Κ: Αισθάνθηκε λες κάπως;
> Ευγενία: Ε… μάλλον… αισθάνθηκε… αχ δεν ξέρω, κάπως αλλιώς θέλω να το πω… πλέον ήταν σε μια ενδιάμεση γραμμή που δεν έλεγε τίποτα, από 'δω ήταν ΑΕΚτζής, που δεν ήξερε κανένας την ταυτότητά του, και από 'δω ήταν Αλβανός, που δεν μπορούσε να είναι ΑΕΚτζής. Βρέθηκε σε αδιέξοδο.

Πολύ συχνά οι διαθέσιμες θέσεις υποκειμένου που προσέφεραν τα κείμενα δεν ήταν ιδιαίτερα επιθυμητές γιατί δεν ήθελαν να φανταστούν τον εαυτό τους οι μαθητές με την εικόνα ενός μετανάστη. Το ζήτημα του φύλου των χαρακτήρων δεν επηρέασε ιδιαίτερα, αν και υπάρχουν αναφορές. Σε μία περίπτωση, μάλιστα, έχουμε την μερική ταύτιση με τον αφηγητή, ο οποίος τυχαίνει να είναι σκύλος.

Το κείμενο επικοινωνεί με τον αναγνώστη όταν αυτός βρίσκει αντιστοιχίες με τη δική του ζωή. Η αλλαγή συμπεριφοράς του Δαμιανού που διαπιστώνεται από τον ίδιο, δικαιώνεται από το χαρακτήρα της ιστορίας· μια εμπειρία που διαφωτίστηκε από το κείμενο:

Δαμιανός: Εμένα μου άρεσε, γιατί ας πούμε δείχνει πώς μπορεί να αλλάξει κάποιος, από 'κει που πιστεύει κάτι για κάποιον άλλον και ξαφνικά αλλάζει.
Κ: Τι εννοείς;
Δαμιανός: Εννοώ, ότι η πρωταγωνίστρια, ας πούμε, ήταν λίγο ρατσίστρια, γιατί τον κορόιδευε, το παιδί, τον πρωταγωνιστή τελοσπάντων, και τον κορόιδευε και μ' άρεσε έτσι επειδή ξαφνικά… γιατί όταν μετά τον είδε ξανά άλλαξε.
[…]
Δαμιανός: Βασικά επειδή παλαιότερα κι εγώ μερικές φορές έχω κοροϊδέψει κάποια παιδιά από ξένες χώρες, πιστεύω πως η ιστορία με έκανε να σκεφτώ καλύτερα ότι ήταν λάθος. […] Σήμερα δεν πιστεύω ότι θα το έκανα. […] ένιωθα άβολα όταν είχα ξένους δίπλα μου. Ενώ τώρα εντάξει… […] Έχω και φίλους ξένους.

Πολλές φορές όμως είναι οι εμπειρίες που διαφωτίζουν τα κείμενα. Η συζήτηση επί των κειμένων οδήγησε συχνά σε αναφορές στην πραγματικότητα. Αυτό συντελέστηκε με διάφορους τρόπους: συγκρίνοντας γεγονότα και καταστάσεις του παρελθόντος,

Μυρσίνη: […] και να πει στα παιδιά του ή στα εγγόνια του ότι προσπάθησα σκληρά, ε και τώρα ζω μια χαρά και να μη ντρέπονται γι' αυτό τα παιδιά του.
Κ: Για ποιο;
Μυρσίνη: Επειδή ήταν μετανάστης, πρόσφυγας ή οτιδήποτε, ξένος.
Καλλιρόη: Έβρισκαν έπιπλα στους σκουπιδοτενεκέδες, δηλαδή στο σούπερ μάρκετ των μεταναστών, που έλεγε και στο τέλος, και μπορεί να ντρέπονταν γι' αυτό. Να πω την αλήθεια εγώ θα το θεωρούσα σαν κατόρθωμα αυτό για το γονιό, κι όχι σαν ντροπή. Δηλαδή, δε θα είχα πρόβλημα. […] ε κι ο προπάππους μου που ήρθε από τη Μικρά Ασία δεν είναι ντροπή γι' αυτόν και πέρασε τόσα πολλά με την προγιαγιά μου […] αλλά εντάξει δε νιώθω ντροπή γι' αυτούς.
[…]
Καλλιρόη: Εμείς κάποτε δεν ήμασταν μετανάστες;
Μυρσίνη: Ναι, κι εμείς υπήρξαμε.
Καλλιρόη: Οι γονείς μας.
Μυρσίνη: Ναι, και πρόσφυγες, πάρα πολλοί. Εμένα οι παππούδες μου.

ή φέρνοντας στο προσκήνιο προηγούμενες εμπειρίες,

> Ανδρέας: Ε, δεν είναι όλοι, υπάρχουν και καλοί, παντού υπάρχουν. Και οι Έλληνες είναι και πολύ καλοί και πολύ κακοί. Έχω ακούσει κι εγώ, έχω δει και με τα μάτια μου, ας πούμε. Στις Σέρρες, […] είχα ένα φίλο, […] με καλούσε συνέχεια να παίξω ποδόσφαιρο […] δεν είχα τόσο καλή προφορά, με καταλάβαινε ότι ήμουν από τη Γεωργία, με ρωτάει από πού είσαι εσύ και του λέω από τη Γεωργία και μετά, ε δε με έκανε πολύ παρέα.

αλλά και γνώσεις, ως επιχειρήματα ενίσχυσης ή διάψευσης μιας θέσης. Παρόμοιοι τρόποι και τεχνικές εμφανίζονται όταν οι μαθητές εμβαθύνουν στο κείμενο και προσπαθούν να επεξηγήσουν ή να κατανοήσουν γεγονότα σύμφωνα με τη δική τους οπτική.

Στην προσπάθεια να βρουν τη «θέση» τους οι μαθητές-αναγνώστες, προκύπτουν διλήμματα στον λόγο τους. Ο ανταγωνισμός των κοινωνικών λόγων που ήδη είναι οικείοι και αποδεκτοί μάχονται με νέους λόγους στην προσπάθεια υιοθέτησης μια άποψης. Μερικές φορές ο μαθητής φαίνεται να μετασχηματίζεται κατά τη διάρκεια της συζήτησης και να αλλάζει θέση αργότερα. Ένα παράδειγμα αλλεπάλληλων μετατοπίσεων διακρίνεται στην πορεία του λόγου του Βαγγέλη:

> Βαγγέλης: Έχω ακούσει κι εγώ προσωπικά γνώμες, και ρατσιστών και μη ρατσιστών, κι είμαι ανάμεσα. […] Να, π.χ. απόψεις ρατσιστών που κατηγορούν τους άλλους, τη μία λένε ότι μας κλέβουνε, την άλλη μας σκοτώνουνε.
> […]
> στη θέση του Θέμη… μια φορά είχα πει κι εγώ κωλοαλβανέ. Ήταν μια φορά ένας Αλβανός και παίζαμε στον [όνομα ομάδας], ε και τον κορόιδευα λίγο [χαμηλόφωνα]
> […]
> Έχω μπει και στις δύο θέσεις
> […]
> Γενικά παλιά, πριν κάνουμε το μάθημα και μας μιλήσει κάποιος για το ρατσισμό ακούγαμε τι λέγανε οι φίλοι μας και το υποστηρίζαμε, ότι ακούγαμε παραέξω.
> […]
> Εγώ βασικά είμαι άλλος χαρακτήρας, άμα καταλάβω ότι το παιδί είναι καλό δεν έχω πρόβλημα να κάνω παρέα, από όποια χώρα και να ‘ναι.
> […]

> Οι Αλβανοί έχουν κάνει τα χειρότερα, έχουν σκοτώσει…
> […]
> εγώ έχω έναν φίλο το Θανάση από το χωριό μου, Αλβανός, κι έκανα παρέα.
> […]
> Αυτό που κάνει η Χρυσή Αυγή, θεωρεί ότι είναι σωστό, για να μειωθεί η εγκληματικότητα και αυτά, αλλά από την άλλη θα μειωθεί ο πληθυσμός της Ελλάδας και δε θα έχουμε έσοδα κι αυτά γιατί όλοι αυτοί μας κάνουνε τις δουλειές.

Σε τέτοιους λόγους επαναλαμβάνονται μοτίβα, στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους μετανάστες που οι συνομιλητές συμφωνούν ή αντικρούουν. Μερικές φορές εξετάζεται και η ίδια η πηγή τους, όταν αναγνωρίζονται, και κριτικάρεται αρνητικά, όπως τα μέσα ενημέρωσης και το οικογενειακό περιβάλλον ως φορείς ρατσιστικών αντιλήψεων.

Σαφώς, ρόλο στην ανταπόκριση των μαθητών έπαιξε και το διδακτικό πλαίσιο. Στο λόγο των μαθητών γίνεται αντιληπτό ότι η μέθοδος τους 'άλλαξε', όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και ως συλλογικό υποκείμενο, ως τάξη:

> Καλλιρόη: Ήταν πιο διασκεδαστικό το μάθημα και διαφορετικό.
> Γλυκερία: […] σε ομάδες, μπορούσαμε να συνεργαστούμε […]
> Καλλιρόη: ήρθαμε πιο κοντά ο ένας με τον άλλον […] Ακούμε τη γνώμη του καθένα και μαθαίνουμε το άτομο καλύτερα από αυτά που θα πει. Κάπως έτσι εγώ το αισθάνομαι…

> Μάρκος: […] παλιά δε μας άφηναν να κάνουμε τίποτα γιατί μας θεωρούσανε την πιο άτακτη τάξη, […] μας βοήθησε πολύ να ξαναπάρουμε το παιχνίδι στα χέρια μας, κάναμε πολλά πράγματα […] Αλλάξαμε. Με τις εργασίες που κάναμε για τον ρατσισμό, τη Θεσσαλονίκη. Ήμουνα πολύ ζωηρός μες στην τάξη και με χαμηλούς βαθμούς, αλλά όταν κάναμε αυτά σοβάρεψα.
> Όλγα: […] πριν κάνουμε όλη αυτήν την εργασία, ήμουνα κάπως πιο ρατσίστρια, αλλά τώρα έχω αλλάξει γνώμη, και από το βιβλίο που διαβάσαμε και γενικά […] απ' το μάθημα […] μάθαμε να αμφισβητούμε μερικά πράγματα που μας λένε. Ε, να, ας πούμε, με κάποια παιδιά που είναι από ξένη χώρα, ε… δεν ξέρω αν θα έκανα ποτέ φίλες, αλλά εντάξει, μέσα από το μάθημα ήρθαμε πιο κοντά.
> Μάρκος: Πιστεύω είμαστε η μόνη τάξη που κάνει πράγματα. Που κά-

> ναμε διαφορετική δουλειά/
> Τάνια: και μας άρεσε αυτό, γιατί ήταν λες και… συμμετείχαμε σαν τάξη φέτος.

Διαπιστώνεται ότι η διαδικασία της διδασκαλίας και οι επιλογές της ομαδικής εργασίας επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά τους εαυτούς τους ως μαθητές. Απολαμβάνουν το μάθημα περισσότερο και νιώθουν ξεχωριστοί, πιο δημιουργικοί. Επίσης, συσφίγγουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους, γνωρίζονται καλύτερα και ξεπερνούν ακόμα και εμπόδια διαφορετικότητας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να καταλήξω σε δύο σημεία. Πρώτον, ότι στο εγχείρημα αυτό υπήρχαν ενδείξεις μετασχηματισμού αντιλήψεων, γεγονός αισιόδοξο για τον ρόλο που καλείται να παίξει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών. Και δεύτερον, ότι η λογοτεχνία έχει σημαντική θέση σε αυτή τη διαδικασία με τη δυνατότητα να συγκινεί και να κινητοποιεί, όπως εκφράζεται στα λόγια της Μυρσίνης και της Καλλιρόης:

> Μυρσίνη: [το κείμενο] μ' έβαλε να σκεφτώ πολλά πράγματα γι' αυτούς. […] Ότι… ας πούμε, ότι εγώ κάθομαι σπίτι μου και υπάρχουν πάρα πολλοί άνθρωποι που ακόμα ταλαιπωριούνται.
> Καλλιρόη: Κρυώνουν. Είναι σ' ένα δωμάτιο έξι άτομα. Αν είναι δυνατόν! [φωναχτά]
> Κ: Ποιους εννοείς;
> Καλλιρόη: Οι μετανάστες που είναι τώρα. Δεν τους περιποιούνται καθόλου! Δεν τους σέβονται καθόλου! Δηλαδή! [συνεχίζει φωνάζοντας] […]
> Καλλιρόη: Αν όλος ο κόσμος διάβαζε βιβλία θα ήτανε σοφός. Όχι τεμπέληδες, να κάθονται όλη μέρα!
> Μυρσίνη: Το θέμα δεν είναι να διαβάζεις μόνο βιβλία, το θέμα είναι να κάνουμε κάτι όλοι μαζί!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεντούρα, Λ. & Σ. Τρουμπέτα (2006). «Εισαγωγή», Αφιέρωμα: Σύγχρονες θεωρήσεις του μεταναστευτικού φαινομένου, *Σύγχρονα Θέματα*, 92, 20-22.
Κάλλερ, Τζόναθαν (2000). «Ταυτότητα, ταύτιση και το υποκείμενο» στο *Λογοτεχνική Θεωρία: μια συνοπτική εισαγωγή* /μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Παύλου, Μ. (2009). «Λόγος και πολιτικές για τους μετανάστες» στο Μ. Παύλου & Α. Σκουλαρίκη (επιμ.) *Μετανάστες και μειονότητες: λόγος και πολιτικές.* Αθήνα: Βιβλιόραμα, 21-68.

Χοντολίδου, Ε. (2000), «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ABSTRACT

The contemporary phenomenon of immigration has been widely represented in Greek literature. Recently, immigration discourse has become dominant, not only because of historical reasons, but also due to the representations it produces. Literature is the locus *par excellence* of representations, and the reception by various audiences of these literary representations of the experience of immigrating plays an important role in the shaping of the readers' subjectivity. Using as a starting point the teaching of literary texts with relevant content at school, and taking into consideration the concurrent multicultural reality of the classroom, I will attempt to investigate issues of cultural and learning identity through the ways in which immigration discourse is structured and formulated.

Κωνσταντία Λιούζα
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
6978 776327
konstantia.liouza@gmail.com

Χάρι Πότερ: η πρόσληψη και η μαγεία του είδους

Ελεάννα Όρλιακλη

Αφορμή για την παρούσα μελέτη υπήρξαν τα επτά μαγικά βιβλία της Joan K. Rowling με ήρωα τον Χάρι Πότερ, τα οποία απασχόλησαν ιδιαιτέρως τόσο τον ελληνικό Τύπο όσο και το ευρύ κοινό. Υπήρξαν μερίδες που αγάπησαν τη γραφή της Rowling, και κάποιες που εξέφρασαν αρνητικά σχόλια γι' αυτή. Από την άλλη πλευρά τα βραβεία που ακολούθησαν το ένα μετά το άλλο, το ότι μεταφράστηκε σε σαράντα δύο γλώσσες και φυσικά το ότι μεταφέρθηκε στον κινηματογράφο μεταφράζει το εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον των μικρών ή και των μεγαλύτερων αναγνωστών της σειράς Χάρι Πότερ.

Ο διχασμός σχετικά με την ποιότητα των βιβλίων της συγκεκριμένης σειράς λειτούργησε ώστε να πραγματοποιηθεί επεξεργασία άρθρων σε εφημερίδες και περιοδικά με σκοπό να φανεί η πρόσληψη της σειράς βιβλίων Χάρι Πότερ από τον Τύπο.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε έφηβους μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά θέματα και ιδέες που προέκυψαν κατά την ανάγνωση των επτά βιβλίων.

ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Παιδική λογοτεχνία ή λογοτεχνία για παιδιά είναι η τέχνη του λόγου που καλλιεργείται από ενήλικες και απευθύνεται, κατά κύριο λόγο, στα παιδιά –είτε ενσυνείδητα το επιδιώκουν αυτό οι δημιουργοί της είτε όχι (Πέτροβιτς-Ανδουτσοπούλου 1990: 15).

Συμβάλλει:

- στην αισθητική διαπαιδαγώγηση του παιδιού
- στην ανάπτυξη της φαντασίας και της κρίσης του
- στη συνειδητοποίηση του εαυτού του
- στην κατανόηση των άλλων ανθρώπων
- στη σταδιακή αναγνώριση των μελλοντικών ευθυνών του.

Όπως η λογοτεχνία για ενηλίκους, έτσι και η παιδική λογοτεχνία προσφέρουν απόλαυση στους αναγνώστες τους. Παρ' όλα αυτά, οι μικροί αναγνώστες έχουν περιορισμένες πηγές απόλαυσης, καθώς οι εμπειρίες τους

είναι περιορισμένες ή αδυνατούν να κατανοήσουν ιδέες λόγω της συνθετότητάς τους.

Γι' αυτό το λόγο πρέπει:

- η διατύπωση ως προς τη γλώσσα και τη μορφή να είναι απλή
- η δράση να είναι εμφανής
- να υπάρχει αμεσότητα και
- να αποφεύγονται οι παρεκβάσεις.

Τα παιδιά, σε σχέση με τους μεγαλύτερους αναγνώστες, δείχνουν προτίμηση στον κυριολεκτικό λόγο, ενώ είναι δεκτικότερα και επιρρεπέστερα στις φανταστικές καταστάσεις.

Συχνά, όμως συμβαίνει η λογοτεχνία για παιδιά να διαβάζεται και από ενηλίκους, οι οποίοι ως άλλοι λογοκριτές έρχονται να επιτρέψουν ή να απαγορεύσουν την ανάγνωση του εκάστοτε βιβλίου στα παιδιά. Τα βασικά «σημεία αναγνώρισης» της παιδικής λογοτεχνίας (Nodelman 1992: 78-89):

- είναι απλή,
- επικεντρώνεται στη δράση,
- απευθύνεται στην παιδική ηλικία,
- εκφράζει τις απόψεις του παιδιού,
- είναι αισιόδοξη,
- τείνει προς το φανταστικό,
- είναι μια μορφή ιερού ειδυλλίου,
- εγκλείει την αθωότητα,
- είναι διδακτική,
- είναι επαναληπτική,
- τείνει να εξισορροπήσει το ιδεώδες και το διδακτικό
- ο λόγος είναι λιτός
- η βωμολοχία σπανίζει
- οι περιγραφές είναι σύντομες, αλλά καίριες
- η αφήγηση είναι άμεση
- οι χαρακτήρες διαγράφονται καθαρά
- η πλοκή είναι έντονη και γρήγορη
- ο μύθος έχει αρχή, μέση και τέλος
- η κάθαρση είναι σχεδόν πάντα ορατή και λογική

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ J.K. ROWLING ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ

Πρόκειται για τη σειρά βιβλίων που πυροδότησε τη λεγόμενη Ποτερομανία (Potterfever). Η σειρά αποτελείται από επτά βιβλία και εκδόθηκε στην

Ελλάδα από τις εκδόσεις Ψυχογιός, μεταφράστηκαν από τη Μάια Ρούτσου και την Καίτη Οικονόμου.

Η συγγραφέας των βιβλίων Χάρι Πότερ, Joan Kathleen Rowling, έχει δηλώσει πως όταν ξεκίνησε να γράφει δεν είχε στο νου της κάποια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Παρόλο που οι εκδότες της αρχικά είχαν εστιάσει στο αναγνωστικό κοινό μεταξύ 8 και 15 ετών, τα βιβλία έχουν αναγνώστες όλων των ηλικιών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι καθώς η σειρά προχωρά, αλλάζει και η γραφή της Rowling, αφού το περιεχόμενο των βιβλίων ωριμάζει, ενώ ο Χάρι Πότερ μεγαλώνει.

Ο Χάρι Πότερ είναι μάγος και κάθε χρόνο την 11η Σεπτεμβρίου αναχωρεί για το Χόγκουαρτς, τη Σχολή για Μαγείες και Ξόρκια. Εκεί γνωρίζει τι θα πει πραγματική φιλία και αγάπη, συμπαράσταση, αλλά και γνώση. Μαθαίνει ξόρκια, συνταγές για φίλτρα μαγικά, σχετίζεται με ξωτικά, γίγαντες, λυκανθρώπους, δράκους και γοργόνες. Ο κόσμος της Μαγείας όμως δεν έχει μόνο την ευχάριστη πλευρά της. Ο μικρός μάγος μαθαίνει και για τον Άρχοντα του Σκότους, οποίος πριν χρόνια σκότωσε τους γονείς του. Σε κάθε ένα από τα βιβλία γίνεται ένα βήμα προς την τελική μάχη του Καλού ενάντια στο Κακό. Του βάζουν πολλά εμπόδια, αλλά τα καταφέρνει χάρη στους φίλους του και στο απαράμιλλο θάρρος του.

ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ WOLFGANG ISER

Για τον Iser ο ρόλος του αναγνώστη στην ερμηνεία του κειμένου είναι καθοριστικής σημασίας, ενώ το κείμενο έχει μια αντικειμενική δομή, η οποία πρέπει να συμπληρωθεί από τον αναγνώστη. Για να διαβάσουμε, πρέπει να είμαστε εξοικειωμένοι με τις λογοτεχνικές τεχνικές και τις συμβάσεις, που χρησιμοποιεί ένα έργο, οφείλουμε δηλαδή να γνωρίζουμε τους «κώδικές» του, τους κανόνες που καθορίζουν συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο παράγει τα νοήματά του (Iser: 1978). Το λογοτεχνικό έργο που εξαναγκάζει τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, είναι για τον Iser το πιο αποτελεσματικό. Το κείμενο έχει την ικανότητα να μας «μετακινεί» από τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και μας διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης

Η αισθητική αντίδραση δημιουργείται από την αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη, ο οποίος συμπληρώνει τα κάθε είδους κενά που υπάρχουν σε ένα κείμενο. Η παρουσία αυτών των κενών στο κείμενο προϋποθέτει την ενεργοποίηση του αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία. Με τη θεώρηση αυτή η παραγωγή του κειμένου, η πρόσληψή του και η κα-

τανόησή του δεν νοούνται αποκομμένες η μια από την άλλη. Η αναγνωστική θεωρία του Iser δεν εστιάζει τόσο την προσοχή στα αποτελέσματα της ανάγνωσης, όσο στον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα αυτά διαμορφώνονται από τη δομή του ίδιου του κειμένου. Το μοντέλο ανάγνωσης του Iser είναι κατά βάση λειτουργικό: τα μέρη πρέπει να προσαρμόζονται στο σύνολο κατά τρόπο που να τους προσδίδει συνοχή.

ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ J.K. ROWLING: «ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ» ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΥΠΟ

Στην Ελλάδα, ως επί το πλείστον τα περιοδικά και οι εφημερίδες φαίνεται να προσέλαβαν με θετικά έως διθυραμβικά σχόλια το φαινόμενο Χάρι Πότερ και τη συγγραφέα του. Οι περισσότεροι αρθρογράφοι χρησιμοποιούν λέξεις και νούμερα, που δείχνουν την επιτυχία των επτά βιβλίων της σειράς (π.χ. «*υπερπετυχημένη σειρά βιβλίων της Τζ. Κ. Ρόουλινγκ*», «*ένα από τα πιο επιτυχημένα βιβλία όλων των εποχών*», «*έχει πουλήσει περισσότερα από 100 εκατομμύρια αντίτυπα σε όλο τον κόσμο (150.000 μέχρι τώρα στην Ελλάδα…) και έχει μεταφραστεί σε 46 γλώσσες*», «*παγκόσμιο φαινόμενο*», «*στα βιβλία κρύβεται ένας θησαυρός*»).

Πολύ θετικό δείγμα για την πρόσληψη του Χάρι Πότερ είναι και το ότι συγκρίνεται με άλλους ήρωες της παιδικής λογοτεχνίας, παλιότερους και σίγουρα επιτυχημένους (π.χ. «*Δεν είναι σύμπτωση ότι στον 'Χάρι Πότερ', όπως και στην άλλη παγκόσμια εκδοτική επιτυχία τη 'Ματίλντα' του Roald Dahl, που κέρδισε την αγάπη των παιδιών όλου του κόσμου…*»).

Επιπλέον, σε ένθετα εφημερίδων υπήρχε και φωτογραφικό υλικό το οποίο παρουσιάζει το ενδιαφέρον των μικρών και μεγάλων αναγνωστών της σειράς Χάρι Πότερ. Οι φωτογραφίες συνοδεύονται και από το αντίστοιχο άρθρο, όπου ο συντάκτης περιγράφει την εικόνα και θέτει καίριο ερώτημα προς προβληματισμό *(«Μπορεί να μοιάζει με καθιστική διαμαρτυρία αλλά είναι ουρά!...»)*.

Σημαντική μερίδα των αρθρογράφων συνδέει τα επτά βιβλία με τις κινηματογραφικές ταινίες, είτε για να συγκρίνει τα δύο είδη τέχνης, είτε για να προωθήσει κάποιο από τα δύο. Σημαντικό είναι να αναφερθεί η θετική επίδραση των βιβλίων στο βρετανικό κινηματογράφο, αλλά και στα ποσοστά φιλαναγνωσίας σήμερα *(«χάρη σε αυτές ακριβώς τις ταινίες το βρετανικό σινεμά πήρε πάλι τα πάνω του», «Κατά μια έννοια το ίδιο κατάφερε και η Τζοάν Ρόουλινγκ με τα βιβλία της. Ώθησε κόσμο –παιδιά κυρίως…»)*.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» των ανθρώπων. Καθώς η έρευνα σχετίζεται με θέματα που άπτονται της συνεργασίας με μαθητές, έπρεπε να επιλεγεί η σωστότερη μεθοδολογία για τη συλλογή δεδομένων και αξιοποιήσιμων πληροφοριών. Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups), ώστε να επιτευχθεί η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων και κατ' επέκταση του ερευνητή. Σκοπός της εργασίας είναι να απαντηθεί το ερώτημα πώς προσέλαβαν μαθητές συγκεκριμένες έννοιες που προκύπτουν από την ανάγνωση της συγκεκριμένης σειράς βιβλίων. Ποιες είναι οι απόψεις, οι γνώμες και οι ιδέες που γεννήθηκαν στους μικρούς αναγνώστες. Αφού επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, διεξήχθησαν οι συζητήσεις μεταξύ των υποκειμένων που συνέστησαν την ομάδα εστίασης (μαθητές και μαθήτριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Έτσι, προέκυψε το υπό εξέταση πραγματολογικό υλικό, το οποίο αναλύθηκε και αξιολογήθηκε με βάση την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της δόμησης και της εξήγησης. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα επιλέχθηκαν λόγω της εμβάθυνσης που είχαν πραγματοποιήσει διαβάζοντας τα επτά βιβλία και με σκοπό να φανούν οι διαφορές και οι ομοιότητες στις απόψεις τους, αναφορικά με τα βιβλία της σειράς Χάρι Πότερ. Η ερευνήτρια γνώριζε τους συμμετέχοντες από πριν, λόγω συνεργασίας, κι έτσι υπήρξαν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση μεμονωμένα σχετικά με τα βιβλία, αλλά και τις κινηματογραφικές ταινίες Χάρι Πότερ. Έτσι, ήταν γνωστό στην ερευνήτρια από πριν πόσο είχαν διαβαστεί τα βιβλία, αν είχαν εντυπωσιαστεί οι αναγνώστες, πόσο οι λεπτομέρειες της συγγραφέως τους γοήτευαν, αλλά και το ότι υπήρχε εμβάθυνση στο κείμενο, τους χαρακτήρες, τα πρόσωπα, τις πράξεις, την εντυπωσιακή γραφή της J.K. Rowling από τις λεπτομέρειες που εκείνοι παρατηρούσαν κατά καιρούς. Οι συχνές αναφορές στο όνομα του πρωταγωνιστή κατά την καθημερινή επαφή με τους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως για παράδειγμα τι θα έκανε ο Χάρι σε μια τέτοια περίπτωση και το ότι τα ξόρκια και τα φίλτρα χρησιμοποιούνταν δραματικά με τη μορφή αστείου επηρέασαν την ερευνήτρια στην επιλογή των υποκειμένων.

Επιπροσθέτως, πολύ σημαντικός κρίθηκε ο συσχετισμός των βιβλίων με τις κινηματογραφικές ταινίες που προβλήθηκαν από τους συμμετέχοντες. Η αναμονή ήταν βασανιστική και τα σχόλια ήταν θετικά, αλλά και αρ-

νητικά σε σχέση με τις κινηματογραφικές ταινίες. Οι δύο πιο εντυπωσιακές εκφράσεις που θυμάται η ερευνήτρια και που αξίζει να ειπωθούν είναι: Ως προς την ανάγνωση: «*Ξέρω ποια λέξη ακολουθεί πριν γυρίσω στην επόμενη σελίδα*» και ως προς την κριτική των κινηματογραφικών ταινιών: «*Μοιάζει να πετούσαν το βιβλίο και σε όποια σελίδα άνοιγε να έλεγαν 'αυτήν τη σκηνή να γυρίσουμε'*».

Οι έξι συμμετέχοντες, ηλικίας 13-17 ετών, συγκεντρώθηκαν τον Αύγουστο του 2011. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα επιλέχθηκαν με σκοπό να φανούν οι διαφορές και οι ομοιότητες στις απόψεις τους, αναφορικά με τα βιβλία της σειράς Χάρι Πότερ.

Για να πραγματοποιηθεί η συζήτηση, χρειάστηκε ένας οδηγός, ο οποίος είχε σχεδιαστεί από την ερευνήτρια και περιείχε τους δώδεκα θεματικούς άξονες, αναφορικά με τους οποίους θα συζητούσε η ομάδα. Οι θεματικοί άξονες είναι οι εξής:

1. Καλό/ Κακό
2. αγάπη/ μίσος
3. βοηθοί/ αντίπαλοι
4. ήρωας/ αντιήρωας
5. ειρηνικό/ εχθρικό στοιχείο
6. νίκη/ ήττα
7. πρωταγωνιστής/ ανταγωνιστής
8. προκατάληψη
9. θέμα επιλογής
10. μυστικά και ψέματα
11. κρυφή ταυτότητα
12. αφηγηματική παραπλάνηση

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται στην ανάλυση ποικίλου ποιοτικού υλικού και στην κατανόηση του ερευνώμενου φαινομένου (Μπονίδης 2004: 82). Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περιλαμβάνει το στάδιο του καθορισμού του υπό έρευνα υλικού, το σχεδιασμό κατηγοριών και την ανάλυση του υλικού βάσει αυτών, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα αλλά και σε συνδυασμό μεταξύ τους τα τρία ερευνητικά παραδείγματα ποιοτικής προσέγγισης κειμένου: η «συγκεφαλαίωση», η «εξήγηση» και η «δόμηση» (Μπονίδης 2004: 99-100). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παραδείγματα της «εξήγησης» και της «δόμησης».

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας, εφόσον ασχολείται με προβληματικές της κοινωνίας και της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων αυτής (Ιωσηφίδης 2003: 63).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Με σκοπό τη συγκρότηση κατηγοριών για την ανάλυση περιεχομένου, αφού προέκυψε το κείμενο των συζητήσεων της ομάδας εστίασης από την απομαγνητοφώνηση, αυτό αναγνώστηκε, ώστε να εντοπιστούν τα σημεία που εμφανίζουν ενδιαφέρον ή που προσφέρουν σχετική πληροφορία. Ακολούθησε η διαδικασία της καταγραφής των πληροφοριών που προέκυψαν από την ανάγνωση του κειμένου με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας λίστας με αποσπάσματα, τα οποία ακολούθως κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενό τους (που μπορεί να είναι ο τίτλος της κατηγορίας), προσέχοντας το κάθε «αντικείμενο ανάλυσης» να ενταχθεί στην κατάλληλη κατηγορία.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι οι κατηγορίες μπορεί να διακριθούν σε βασικές και δευτερεύουσες (κατηγορίες και υποκατηγορίες), γεγονός που γίνεται εμφανές και κατανοητό στην ανάλυση που θα ακολουθήσει.

Το σύστημα των κατηγοριών σύμφωνα με το οποίο έγινε η ανάλυση στην παρούσα έρευνα έχει ως εξής:

Ι. ΟΙ «ΚΑΛΟΙ» ΚΑΙ ΟΙ «ΚΑΚΟΙ»

1. Το «Καλό» και το «Κακό» εστιάζονται σε πρόσωπα
2. Το «Καλό» και το «Κακό» εστιάζονται σε πράξεις
3. Το «Καλό» και το «Κακό» εστιάζονται σε συναισθήματα
4. Ο «καλός» πρωταγωνιστής ως ήρωας, ενώ ο «κακός» ως αντιήρωας
5. Ο «κακός» πρωταγωνιστής ως ήρωας
6. Ήρωας μέσα από πράξεις
7. Αντιήρωας μέσα από πράξεις
8. Ήρωας ως χαρακτήρας του βιβλίου
9. «Καλοί» ανταγωνιστές

ΙΙ. ΕΜΕΙΣ (ΟΙ «ΚΑΛΟΙ») ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΟΙ (ΟΙ «ΚΑΚΟΙ»)

1. Βοηθοί των «καλών» και αντίπαλοι των «κακών»
2. Βοηθοί των «κακών» ως αντίπαλοί μας
3. Ήρωες ως αντίπαλοι μεταξύ τους

III. ΑΓΑΠΗ ΚΑΙ ΜΙΣΟΣ

1. Γονική αγάπη
2. Έρωτας και αγάπη
3. Φιλική αγάπη
4. Αγάπη για εξουσία
5. Μίσος και προκατάληψη
6. Μίσος μεταξύ αντιπάλων

IV. ΕΙΡΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΕΧΘΡΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ

1. Ειρηνικό στοιχείο
2. Εχθρικό στοιχείο μέσα στους «καλούς»
3. Εχθρικό στοιχείο μέσα στους «κακούς»
4. «Αγνό» εχθρικό στοιχείο

V. ΝΙΚΗ ΚΑΙ ΗΤΤΑ

1. Νίκη και ήττα εστιασμένη σε ένα μόνο πρόσωπο
2. Νίκη και ήττα εστιασμένη σε ομάδες προσώπων
3. Νίκη και ήττα-ζωή και θάνατος

VI. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ

1. Προκατάληψη εστιασμένη σε πρόσωπο
2. Προκατάληψη και κοινωνικός ρατσισμός-διάκριση

VII. ΘΕΜΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

1. Επιλογή με σκοπό:
   α το καλό
   β. το κακό
2. Επιλογή που βοηθά στην εξέλιξη της δράσης
3. Αιτία επιλογής:
   α. Φόβος
   β. Θάρρος
   γ. Αγάπη
4. Η μόνη «επιλογή»: υποχρέωση

VIII. ΜΥΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΨΕΜΑΤΑ

1. Κρυφά μυστικά από τον αναγνώστη
2. Επιθυμία να ήταν ψέμα
3. Μυστικά και ψέματα των χαρακτήρων των βιβλίων

IX. ΚΡΥΦΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

1. «Καλών» ηρώων
2. «Κακών» ηρώων

X. ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΩΣ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗΣ (ΩΣ ΧΑΡΙ ΠΟΤΕΡ)

1. Εμπιστοσύνη στον πρωταγωνιστή (Χάρι Πότερ)
2. Αλλαγή κρίσεων, γνωμών, στάσεων και απόψεων

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά το τέλος της ανάλυσης περιεχομένου των λόγων των συνομιλητών και των συνομιλητριών η ερευνήτρια επέστρεψε στα ερευνητικά ερωτήματα που είχε θέσει αρχικά, ώστε να εξετάσει αν αυτά απαντήθηκαν και πώς. Επιπλέον, η ερευνήτρια οφείλει στη φάση αυτή της ερευνητικής διαδικασίας να ελέγξει αν οι αρχικές της υποθέσεις είναι τελικά αληθείς ή όχι, αν δηλαδή επιβεβαιώθηκαν ή απορρίφθηκαν. Τέλος, ελέγχεται αν τα υποκείμενα της έρευνας ως αναγνώστες λειτούργησαν σύμφωνα με το μοντέλο που υποστηρίζει ο Wolfgang Iser στη θεωρία του.

Ο συμμετέχων και οι συμμετέχουσες:

- Αρχικά εντόπισαν τις έννοιες του Καλού και του Κακού σε πρόσωπα αναφέροντας χαρακτήρες με τα ονόματά τους.
- Εστίασαν σε πράξεις και συναισθήματα. Οι πράξεις έχουν να κάνουν με τους στόχους των χαρακτήρων και την επίτευξή τους. Όσον αφορά τα συναισθήματα μιλούν γι' αυτά που κυριαρχούν στο κείμενο, δηλαδή για την αγάπη και το μίσος.
- Αναφέρθηκαν λιγότερο στο συναίσθημα του μίσους σε σχέση με αυτό της αγάπης
- Μίλησαν για τους «βοηθούς τους» και στους «αντιπάλους τους» θέτοντας έτσι το «εμείς» στους καλούς και το «οι άλλοι» στους κακούς.
- Συνδύασαν τις έννοιες του ήρωα και του αντιήρωα με εκείνες του πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή αντίστοιχα. Ο καλός πρωταγωνιστής θεωρήθηκε ήρωας, ενώ ο κακός αντιήρωας.
- Αναφέρθηκαν στην έννοια του ήρωα ως χαρακτήρα του βιβλίου.
- Εντόπισαν το εχθρικό στοιχείο σε πρόσωπα, πράξεις και σκοπούς. Εχθροί είναι οι κακοί αλλά και οι καλοί, όταν το καλούν οι περιστάσεις, οι τελευταίοι παρουσιάζονται με ηρωικές διαστάσεις με την αιτιολογία ότι «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα».
- Ασχολήθηκαν με το εχθρικό στοιχείο χωρίς δικαιολογία, που το ανέ-

φεραν εντυπωσιακά στο λόγο τους.

- Εστίασαν, όσον αφορά τις νίκες και τις ήττες, σε ένα, αλλά και σε πολλά πρόσωπα, σε πράξεις, σε αθλητικούς αγώνες, μα και σε μάχες. Νίκες και ήττες συνδυάζονται με τη ζωή και το θάνατο. Ο θάνατος του ηθικά αποδεκτού ήρωα αποτελεί ήττα, ενώ του μη ηθικά αποδεκτού νίκη.
- Εξέφρασαν το μίσος μέσω της προκατάληψης, είτε αυτή είναι εστιασμένη σ' ένα πρόσωπο είτε σε πολλά, παίρνει τη μορφή του κοινωνικού ρατσισμού και της διάκρισης. Παρά ταύτα, δεν είναι προκατειλημμένοι μόνο οι κακοί, αλλά και οι καλοί.
- Ασχολήθηκαν με τα κίνητρα και τους σκοπούς που καθοδήγησαν την εκάστοτε επιλογή. Η υποχρέωση ως μοναδική επιλογή αναφέρθηκε ως απειλή για τη σωματική ακεραιότητα των ηρώων ή ως αποτέλεσμα βαθιάς αγάπης.
- Μίλησαν για κρυφά μυστικά από τον αναγνώστη, για ψέματα των χαρακτήρων των βιβλίων και για μυστικά ανάμεσα στους ήρωες, που ο αναγνώστης όμως, γνωρίζει.
- Όσον αφορά τις κρυφές ταυτότητες κάποιων χαρακτήρων αναφέρθηκαν σε πρόσωπα, τα οποία ανάλογα με τις αιτίες που τους οδήγησαν να αποκρύψουν τον πραγματικό τους εαυτό, διακρίνονται σε καλούς ή κακούς.
- Εμπιστεύτηκαν τη γνώμη του Χάρι Πότερ, διάβασαν σαν να ήταν αυτός και παραπλανήθηκαν.

Το λογοτεχνικό κείμενο της J.K. Rowling Χάρι Πότερ κρίνεται αποτελεσματικό σύμφωνα με τη θεωρία πρόσληψης του Wolfgang Iser:

- Ο ρόλος των αναγνωστών ήταν καθοριστικής σημασίας στη συμπλήρωση της αντικειμενικής δομής του κειμένου.
- Το κείμενο βοήθησε τους αναγνώστες να σχηματίσουν μια περισσότερο κριτική άποψη για την ταυτότητά τους, καθώς αυτοί μετέβαλαν το κείμενο κι αντιστρόφως.
- Εξανάγκασε τους αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του κειμένου, το οποίο συντέλεσε στο μετασχηματισμό των κρυμμένων πεποιθήσεών τους.
- Μετακίνησε τα υποκείμενα της έρευνας από τους κοινούς τους τρόπους αντίληψης και συνηθισμένους τρόπους θέασης, ώστε τους δίδαξε νέους κώδικες κατανόησης.

- Μέσω της πρόβλεψης και της μνήμης οι συμμετέχοντες κινήθηκαν ανάμεσα στις διαφορετικές αφηγηματικές οπτικές γωνίες και τα διαφορετικά εναλλακτικά στρώματα νοήματος.
- Οι συμμετέχοντες δημιούργησαν πλαίσια αναφοράς, στα οποία ερμήνευσαν όσα διάβασαν, αλλάζοντας τις αρχικές τους πεποιθήσεις, απορρίπτοντας υποθέσεις, αναθεωρώντας απόψεις, εξάγοντας όλο και πιο σύνθετες προβλέψεις.
- Τα παιδιά κατά την αναγνωστική διαδικασία ενεργοποιήθηκαν δημιουργώντας αισθητική αντίδραση, θετικά συναισθήματα και διάθεση για ανάγνωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βασαλάκης, Γιάννης (2010). «Χάρι Πότερ: Ο μάγος της διπλανής πόρτας, ο μυθιστορηματικός ήρωας που έγινε ποπ είδωλο για μια ολόκληρη γενιά εφήβων», *Το Βήμα*, 20.11.

Βασιλαράκης, Ι.Ν. επιμ. (1998). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργιος Δαρδανός

Cohen, Louis & Lawrence Manion (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*/μτφ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eagleton, Terry (2008). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*/μτφ. Μιχάλης Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας.

Jauss, Hans Robert (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*/μτφ. Μίλτος Πεχλιβάνος. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Ιωσηφίδης, Θεόδωρος (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κανατσούλη, Μένη Δ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργιος Δαρδανός.

Λίτλτζον, Μπέλ (2000). «Ο δικός μου Χάρι Πότερ είναι καλύτερος», *Η Καθημερινή*, 06.08.

Μαλαφάντης, Κωνσταντίνος Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπονίδης, Κυριάκος Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουκάλα, Παντελή (2000). «Οι μάγοι δεν υπάρχουν πια…», *Η Καθημερινή*, 26.09.

Νιαώτη, Ιωάννα (2000). «Τι κρύβεται πίσω από την τρομακτική επιτυχία του 'Χάρι Πότερ': Η ικανότητα των παιδιών και η ανικανότητα των μεγάλων», *Ελευθεροτυπία,* 11.02.

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λότη (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Sartre, Jean-Paul (2005). *Τι είναι λογοτεχνία*/μτφ. Ευγενία Τσελέντη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τάτσης, Νικόλαος Χ. (1986). *Η διδασκαλία της κοινωνιολογικής θεωρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάτσης, Νικόλαος Χ. (1992). *Κοινωνιολογία: Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*. τ. 2ος, Αθήνα: Οδυσσέας.

Τοπάλη, Μαρία (2007). «Κάποτε υπήρξαμε όλοι παθιασμένοι μάγοι», *Η Καθημερινή,* 16.09.

Φαλίδα, Έφη (2000). «Η μανία του Χάρι Πότερ», *Τα Νέα*, 07.07.

Ξενόγλωσση

Appleyard, S.J. (1991). *Becoming a Reader. The Experiecne of Fiction from Childhood to Adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hunt Peter (1996). "Defining Children's Literature" *στο Only Connect: Readings on Children's Literature*. Toronto: Oxford University Press,

Hutton, Will (22.07.2007). "Harry Potter and the secret of success", *The Observer*

Iser, Wolfgang (1980). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Kerlinger, Fred N. (1979). Foundations of Behavioral Research. London: Holt, Rinehart & Winston.

Lesnik-Oberstein, L. (2000). *Defining Children's Literature and Childhood*. Oxford: Clarendon Press.

Lukens, Rebecca (1995[5]). *A Critical Handbook of Children's Literature.* New York: HarperCollins Publishers.

Merriam, Sharan B. et al. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Nodelman, Perry (1992). *The Pleasures of the Children's literature*. New York & London: Longman.

ABSTRACT

The seven books of Joan K. Rowling's Harry Potter particularly troubled the Greek press and the majority of Greek public. I processed articles published on newspapers and magazines in order to reveal the reception of the series by the press. In addition, the awards rewarded to the series, the fact that it was translated in forty two languages and that they were turned into movies touched off the scepticism about subjects that concern teen students related with the reading of Harry Potter books. The target of the research is to reveal the views, the opinion and ideas of the young readers of Harry Potter series as well as the way they receipted specific thematics during reading the seven books. The data collection took place with the focus groups method and the data analysis was fulfilled with the content analysis method and specifically with the examples of 'explication' and 'structuring'.

Ελεάννα Όρλιακλη
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ομήρων 24, Τ.Κ. 624 00, Ηράκλεια Σερρών
6945 440 384

Η Αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Δήμητρα Ντόβα

Η παιδική λογοτεχνία ή η λογοτεχνία για παιδιά, αποτελεί ένα είδος γραπτού λόγου και ένα ξεχωριστό είδος λογοτεχνίας που αναπτύχθηκε στην Ελλάδα το δέκατο ένατο αιώνα (Μερακλής, 1987). Η παιδική λογοτεχνία είναι διαφορετική από τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Τα παιδικά βιβλία απευθύνονται και είναι γραμμένα για ένα διαφορετικό κοινό, τα παιδιά. Τα παιδιά-αναγνώστες έχουν άλλους τρόπους ανάγνωσης, διαφορετικές ανάγκες και σαφώς διαφορετικές δεξιότητες, ενώ διαβάζοντας ένα κείμενο το βιώνουν με πολλούς και ποικίλους τρόπους –οι οποίοι μας είναι άγνωστοι– αλλά πιστεύουμε ότι έχουν πολυπλοκότητα και πληθώρα ιδιαιτεροτήτων (Hunt, 2009: 17). Επομένως, η παιδική λογοτεχνία απευθύνεται σε ανθρώπους εν εξελίξει, για τους οποίους σκοπός κάθε παιδαγωγικής προσπάθειας αποτελεί η κοινωνικοποίησή τους, δηλαδή η ρύθμιση της προσωπικής τους συμπεριφοράς και η αποδοχή μιας σειράς τρόπων κοινωνικής συμπεριφοράς κανόνων και αξιών, που συμβάλλουν στην ένταξή τους σε κοινωνικά σύνολα που έχουν τους ίδιους αξιακούς προσανατολισμούς (Μπουζάκης, 1986, Καλλέργης, 1995).

Με αφετηρία, λοιπόν, την κοινωνικοποίηση, η ανάγνωση λογοτεχνίας από τα παιδιά έχει ψυχολογικές και γνωστικές συνέπειες και περιέχει πολιτισμικές και κοινωνικές επιδράσεις. Οι συνέπειες και οι επιδράσεις αυτές διαμορφώνουν την προσωπική ταυτότητα των παιδιών-αναγνωστών –μέσω των ιδεολογιών που ενέχονται στην παιδική λογοτεχνία– και επομένως και την υποκειμενικότητά τους. Η λογοτεχνία για παιδιά είναι μια πολιτισμική πρακτική, η οποία παράγει διάφορες μορφές κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου, καθώς μέσω της ανάγνωσης το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες πολιτισμικές και κοινωνικές ιδέες, οι οποίες ανάλογα με το είδος τους ενδέχεται να ενεργοποιήσουν και διαφορετικές γνωστικές ενέργειες, οι οποίες ανασκευάζουν διαφορετικές δομές σχηματισμού και μετασχηματισμού της υποκειμενικότητας του (Kress, 1995: 69-70, Mc Callum, 1999: 22).

Σαφέστατα, τα παιδιά δεν αποτελούν «κενά δοχεία υποδοχής» (Hollindalle, 1992: 11), ωστόσο η παιδική λογοτεχνία είναι σε θέση να τα επηρεάσει, αφού συμβάλλει έμμεσα ή άμεσα στην καλλιέργεια μικρών ανθρώπων, λειτουρ-

γεί παιδαγωγικά και παρεμβαίνει στη ζωή τους (Ανδρουτσοπούλου, 1987, Stephens, 1992: 8). Η παιδική λογοτεχνία σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αντιβαίνει τις γενικά παραδεκτές και αποδεκτές αξίες της κοινωνίας και του πολιτισμού, αφού παιδική λογοτεχνία και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Ανδρουτσοπούλου, 1987, Καλλέργης, 1995).

Από την αναγκαιότητα ερμηνείας της πολυσύνθετης πραγματικότητας, δημιουργήθηκε η ανάγκη για απομυθοποίηση των κλασικών παραμυθιακών συμβόλων (Ασωνίτης, 2001), που οδήγησε στη διεύρυνση της θεματολογίας της παιδικής λογοτεχνίας. Το λογοτεχνικό βιβλίο αξιοποιείται παιδαγωγικά, καθώς το λογοτεχνικό «τοπίο» αλλάζει και καταγράφει μια θεματική ποικιλία που σταδιακά εξελίσσεται. Οι συγγραφείς ασχολούνται με θέματα που άλλοτε θεωρούνταν «ακατάλληλα» για τα παιδιά, με τα κοινωνικά προβλήματα που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο, όπως ο ρατσισμός, η οικολογική καταστροφή, η βία, η μετανάστευση, η μοναξιά, το διαζύγιο, οι ενδοοικογενειακές και διαπροσωπικές σχέσεις, η διαφορετικότητα, η αναπηρία, η αποδοχή του άλλου, ενώ διαφαίνεται η τάση των συγγραφέων να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά της γης (Ασωνίτης, 2001: 164, Τσιλιμένη, 2003: 19). Στην Ελλάδα, η παιδική λογοτεχνία σήμερα είναι ικανή και ώριμη να προβάλλει τα αιτήματα της εποχής, να προετοιμάσει το παιδί ρεαλιστικά για αντιμετωπίσει το σύγχρονο κόσμο και τα κοινωνικά ζητήματα που αναφύονται και παράλληλα να του καλλιεργήσει την κοινωνική συνείδηση (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η παιδική λογοτεχνία κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες– υπήρξε ο κατεξοχήν χώρος όπου οι αδύναμοι και τα άτομα με αναπηρία εμφανίζονται με στόχο την εξισορρόπηση της δυσχερούς τους θέσης στην κοινωνία της υποδοχής και αποδοχής.

Στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, οι συγγραφείς της έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες και είναι υπεύθυνοι να παρουσιάσουν στα μάτια των παιδιών έναν κόσμο ρεαλιστικά απεικονισμένο, δηλαδή να συμβάλλουν στη συνεύρεση και αποδοχή του άλλου με τη σταδιακή εξοικείωση από την τρυφερή ηλικία του αναγνώστη (Τσιλιμένη, 2003, Σταθάτου, 2004).

Το προσφορότερο πεδίο έρευνας για το διαχρονικό τρόπο παρουσίασης του ατόμου με αναπηρία, βρίσκεται στη λογοτεχνία, αν και η λογοτεχνία διαχρονικά υπήρξε «προμαχώνας παραπληροφόρησης» αναφορικά με την αληθινή εικόνα του ανθρώπου με αναπηρία (Eliott & Keith, 1982). Η προσπάθεια καταγραφής του ανάπηρου μέσω των λογοτεχνικών κειμέ-

νων βασίζεται στην αμφίδρομη και αμοιβαία σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη λογοτεχνία, αλλά και στη θεμελιώδη αξία με βάση την οποία οι λογοτεχνικές απεικονίσεις, αποτυπώσεις και αναπαραστάσεις στις οποίες εκφράζεται και ζει ο ανάπηρος, υπάγονται αναγκαστικά στο πλαίσιο των ήδη διαμορφωμένων και υπαρχουσών κοινωνικών αντιλήψεων σχετικά με την παιδική ηλικία (Καρακίτσιος, 2001). Επομένως, οι τρόποι που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες με αναπηρία στη λογοτεχνία, αντανακλούν την κοινωνική στάση της εποχής απέναντί τους και δεν την παράγουν πρωτογενώς, αφού τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν «μηχανισμούς» που χρησιμοποιούνται, για να εκφράσουν και να διαμορφώσουν τις κοινωνικές επιταγές και τα πολιτισμικά συμφραζόμενα της εποχής τους (Καρακίτσιος, όπ.π., Σεμερτζίδου, 2008). Επομένως, οι αλλαγές στις απεικονίσεις των χαρακτήρων με αναπηρία είναι συνεπείς με τις αλλαγές στην κοινωνία αλλά και στη συμπεριφορά που έχουμε απέναντι σ' αυτά τα άτομα. Οι ανάπηροι είναι «ιδιαίτεροι» και ίσως διαφορετικοί, αλλά η σημερινή κοινωνία είναι περισσότερο διατεθειμένη να «ενσωματώσει» παρά να απομονώσει (Little, 1986). Βέβαια, σε αρκετά παιδικά βιβλία η στερεοτυπική απεικόνιση ηρώων με αναπηρία παραμένει, αφού ο χαρακτήρας με αναπηρία συνεχίζει να εμφανίζεται ως «κάτι άλλο» –σίγουρα όχι ανθρώπινο– υπερφυσικό, με έλλειψη ρεαλισμού και ακρίβειας στην περιγραφή της ανεπάρκειας, ενώ ο ανάπηρος συνεχίζει να είναι ο «ξένος» (Britain, 2004).

Η λογοτεχνία, λοιπόν, καταγράφει και περιγράφει τα κοινωνικά φαινόμενα και «αποτελεί έναν από τους κυριότερους τόπους εγγραφής της ετερότητας και ένα από τα κυριότερα μέσα κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού» (Λαλαγιάννη, 2003) και αποτελεί παράγοντα δημιουργίας, διατήρησης και αντανάκλασης των πολιτισμικών συμπεριφορών (Saunders, 2004).

Στην παρούσα εισήγηση μελετάται η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί το καλύτερο «διαβατήριο» του βιβλίου για τα παιδικά μάτια (Ασωνίτης, 2001: 22), αφού χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση και την κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας στην οποία ζουν οι μικροί αναγνώστες. Έχει διαπιστωθεί, ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ανταποκρίνεται στην αισθητική φύση του παιδιού-αναγνώστη, συντελεί στη φιλαναγνωσία και στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου, καλλιεργεί και τροφοδοτεί τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, την καλαισθησία και την πιο θετική και δεκτική στάση του παιδιού απέναντι σε διαφοροποιημένα καλλιτεχνικά μηνύματα (Καρπόζηλου, 1994: 40).

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εικόνας του ανάπηρου παιδιού και των σχέσεών του με την οικογένεια και τον ευρύτερο κοινωνικό κύκλο, σε δώδεκα επιλεγμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα από το 1999 μέχρι σήμερα, ώστε να διαφανεί πώς τα συγκεκριμένα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία σχετίζονται και πώς πραγματεύονται το θέμα της αναπηρίας. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι καθημερινές δραστηριότητες των αναπήρων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα, τα αισθήματα τους, καθώς και οι λόγοι που οδηγούν στην απόρριψη ή την αποδοχή τους από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του υλικού είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου «επιδιώκεται η προσεκτική και με κοινωνική ευαισθησία μελέτη του κειμένου…» (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 9) με σκοπό να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, να συναχθούν έγκυρα αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά του πομπού επικοινωνίας και να καθοριστούν τα χαρακτηριστικά της ομάδας αποδοχής ή των συνεπειών της στην ομάδα αποδοχής (Βάμβουκας, 2000: 265). Αφού επιλέχθηκε και καθορίστηκε το υλικό της έρευνας, αποδελτιώθηκε το κείμενο και το περι-κείμενο (εικόνες) με μονάδα καταγραφής το «θέμα», ταξινομήθηκε στο επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια περιγράφτηκε με την τεχνική της παράφρασης με σκοπό την αναπαράσταση του υλικού σε μακρο-επίπεδο (Μπονίδης, 2004: 128-134).

Όπως προέκυψε από το σύνολο των επιλεγμένων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, προβάλλονται διάφορα είδη αναπηρίας που αποτυπώνονται μέσω των κειμένων και των εικόνων. Ωστόσο, σε πολλά από τα κείμενα δε δηλώνεται ρητά η αναπηρία του ήρωα και σε κάποια από τα βιβλία δεν περιγράφεται επαρκώς η αναπηρία του παιδιού, γίνεται όμως κατανοητή μέσω των εικόνων και των υπόλοιπων χαρακτηριστικών. Στα περισσότερα βιβλία, υπάρχει ρεαλιστική απεικόνιση των ηρώων ως προς τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να εμφαίνεται η αναπηρία τους, ενώ και ως προς τα ηλικιακά χαρακτηριστικά, αυτά κατανοούνται από τα συμφραζόμενα, από έμμεσες ή άμεσες αναφορές και από τις εικόνες. Στην πλειονότητα του υλικού οι ήρωες εμφανίζονται να είναι παιδιά, τα οποία φοιτούν ακόμη στο σχολείο και αναφορικά με την εξωτερική τους εμφάνιση να υιοθετούν το ντύσιμο που επιβάλλεται από τις τάσεις της εποχής τους, ενώ δε διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους.

Ως προς τις καθημερινές τους δραστηριότητες και ασχολίες, οι ήρωες εμφανίζονται να φοιτούν σε κανονικά ή ειδικά σχολεία, να λαμβάνουν υπο-

στήριξη και βοήθεια από ειδικούς στο σπίτι τους, να ασχολούνται με διάφορα είδη του αθλητισμού και μάλιστα σε επίπεδο Παραολυμπιακών Αγώνων, ενώ τέλος, υπάρχει αναφορά που εμφανίζει το ανάπηρο παιδί να εργάζεται.

Από το υπό έρευνα υλικό σταχυολογήθηκαν αναφορές που αναφέρονται στα συναισθήματα του ανάπηρου παιδιού. Τα συναισθήματά που νιώθουν ή βιώνουν τα ανάπηρα παιδιά, περιγράφονται σε συνάρτηση με το σχολικό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν οι ανάπηροι ήρωες Στην πλειονότητα του υλικού, οι αναφορές περιλαμβάνουν συναισθηματικές εκφράσεις όπως η λύπη, ο θυμός, η πίκρα, η συμπόνια, παράπονο, απογοήτευση, συγκίνηση, αίσθημα μοναξιάς και απόρριψης, ενώ οι λόγοι που οδηγούν σε τέτοιου είδους συναισθήματα φαίνεται να είναι η απόρριψη από το κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, σε μικρότερο μέρος του υλικού, το ανάπηρο παιδί εμφανίζεται να περιέρχεται στη συναισθηματική κατάσταση της χαράς, της αισιοδοξίας, της υπερηφάνειας, της αγάπης, της ευτυχίας. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα παιδιά είναι συνυφασμένες με τη σχολική επίδοση, με την καθημερινή μετακίνηση, με την επικοινωνία τους με τον περίγυρο και ιδιαίτερα με τα συνομήλικα παιδιά.

Επίσης, μελετήθηκε η σχέση των ανάπηρων παιδιών με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το ανάπηρο παιδί, οι σχέσεις μεταξύ αδελφών και οι σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον και τους φίλους, ανέδειξαν μια πορεία, στην οποία διαφαίνεται το πέρασμα από την άρνηση, τη ντροπή και τη μη αποδοχή τους στην καθολική αποδοχή και ένταξή τους στις παραπάνω κοινωνικές ομάδες.

Εν κατακλείδι, από την έρευνα καταδεικνύεται ότι μέσω των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, παρέχεται μια πλουραλιστική αφήγηση, η οποία είναι ικανή να παρέχει επαρκείς πληροφορίες και να εξοικειώσει «τα μάτια» των παιδιών-αναγνωστών με το θέμα της αναπηρίας. Οι ανάπηροι ήρωες, όπως προβάλλονται και αποτυπώνονται στις εικόνες και τα κείμενα των βιβλίων, προκαλούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και παρέχουν μία ματιά για τη ζωή ή μέσα από τη ζωή της αναπηρίας.

ΤΟ ΥΠΟ ΕΡΕΥΝΑ ΥΛΙΚΟ

Τα 12 βιβλία που αποτέλεσαν το υπό έρευνα υλικό είναι τα εξής:

Παπαδιαμάντης, Αλέξανδρος (1999). *Γούτου Γουπατού*/εικονογράφηση Νικόλας Ανδρικόπουλος/απόδοση Κώστας Πούλος. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Lenain, Thierry (2001). Με τα μάτια της καρδιάς/μτφ. Ανδρέας Καρακί-

τσιος/εικονογράφηση Philippe Poirier. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Willis, Jeanne (2001). *Η Αργυρώ γελάει*/εικονογράφηση Tony Ross & Susan Lauphs/απόδοση Φίλιππος Μανδηλαράς. Αθήνα: Πατάκης.
Ψαραύτη, Λίτσα (2003). *Ο Θωμάς*/εικονογράφηση Σπύρος Γούσης. Αθήνα: Άγκυρα.
Γκρέκου, Γλυκερία (2004). *Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*/εικονογράφηση Ακριβή Συμεωνίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Αυτζής, Μερκούριος (2004). *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*/εικονογράφηση Νικόλας Ανδρικόπουλος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Bernard, Bred (2004). *Ιησούς Μπετς*/μτφ. Έφη Κορομηλά/εικονογράφηση Francois Roca. Αθήνα: Κάστωρ.
Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φραντζέσκα (2005). *Φίλοι; Φως, Φανάρι* / εικονογράφηση Μαρία Τζαμπούρα. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Σταματοπούλου, Ιωάννα (2005). *Το βουνό των νάνων*/εικονογράφηση Έρση Σπαθοπούλου. Αθήνα: Κέδρος.
Σταματοπούλου, Ιωάννα (2005). *Η μάγισσα Αμπουλίνα*/εικονογράφηση Έρση Σπαθοπούλου. Αθήνα: Κέδρος.
Αρτζανίδου, Έλενα (2012). *Δεν ντρέπομαι πια*/εικονογράφηση Χρήστος Δήμος. Αθήνα: Ψυχογιός.
Κασκαβέλη-Βαρβόγλη, Λίζα (2012). *Ο Πέτρος κι ο αδερφός του* / εικονογράφηση Σάντρα Ελευθερίου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία: Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*, τομ. Α΄. Αθήνα: Καστανιώτη.
Ανδρουτσοπούλου-Πέτροβιτς, Λότη (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Ασωνίτης, Πολυδεύκης (2001). Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
Βάμβουκας, Μιχάλης (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Hunt, Peter (επιμ.) (2009). *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*/μτφ. Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Καλλέργης, Ηρακλής (1988). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καρακίτσιος, Ανδρέας (2001). «Παιδική λογοτεχνία και ειδική αγωγή», στο Μαρία Τζουριάδου (επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 326-363.

Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λαλαγιάννη, Βασιλική (2003). «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», Διαδρομές, 9-10, 14-18.

Μερακλής, Μιχάλης (1987). *Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία 1945-1980*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπονίδης, Κυριάκος & Ελένη Χοντολίδου (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας», στο Μιχάλης Βαμβούκας & Αντώνης Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224.

Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σήφης (1986). *Κοινωνική ψυχολογία*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο ΜΔΔΕ. Αθήνα.

Σεμερτζίδου, Ελένη (2008). «Αναπηρία και Λογοτεχνία: Διαχρονικά στερεότυπα και προκαταλήψεις», διαθέσιμο στο
http://arthrografia.blogspot.com/

Τσιλιμένη, Τασούλα (2003). «Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες», *Διαδρομές*, 9-10, 17-26.

Σταθάτου, Ξένια (2004). «Το παιδί με ειδικές ανάγκες ως θέμα στο μυθιστόρημα της νεότερης Παιδικής Λογοτεχνίας», στο Τασούλα Τσιλιμένη (επιμ.) *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 313-329.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Britain, I. (2004). "An examination into the portrayal of deaf characters and deaf issues in picture books for children", *Disability Studies Quarterly*, 24(1), διαθέσιμο στο www.dsq-sds.org.

Elliott, Timothy & Byrd Keith (1982). "Media and Disability", *Rehabilitation Literature*, 43 (11-12), 348-355.

Hollindale, Peter (1992). Ideology and the Children's Book, in Peter Hunt (ed.) *Literature for Children-Contemporary Critism*. London & New York: Routledge, 19-40.

Kress, Gunther (1995). "Representational resources and subjectivity", in C. Coulthard & M. Coulthard (ed.) *Critical Discourse Analysis*. London: Routledge,15-32.

Little, Greta (1986). "Handicapped Characters in Children's Literature: Yesterday and Today", *Children's Literature Association Quarterly*, 10(4), 181-184.

McCallum, Robyn (1999). *Ideologies of Identities in Adolescent Fiction: the dialogic construction of subjectivity.* New York and London: Garland Publishing.

Saunders, Kathy (2004). "What Disabilities Studies Can Do For Children's Literature", *Disability Studies Quarterly*, 24(1), διαθέσιμο στο www.dsq-sds.org.

Stephens, John (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London & New York: Longman.

ABSTRACT

This paper attempts a thorough examination of picture books designed for children between the ages of three and nine. My principal aim is to explore the representation of cultural identities of the disabled. Examining the two different axes around which children's picture books are structured, the verbal and the pictorial, and by qualitative content analysis, I will attempt to highlight how these aspects are correlated, and how they work together to deal with issues of disability. The paper is based on research material consisting of twelve different illustrated books for children, released in Greece after 1991.

Δήμητρα Ντόβα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Δημητσάνας 18-20
Θεσσαλονίκη, 544 54
6972860994, 2311241712
dimitra_dova100@hotmail.com

Σε σένανε μιλάω νεοέλληνα: οι νέοι τραγουδούν την εθνική ταυτότητα

Χρυσή Αικατερίνη Ευθυμιάδου

Το αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η μελέτη της εθνικής ταυτότητας των νέων που ανήκουν σε δύο νεανικές υποκουλτούρες, της punk και της skinhead και είναι προϊόν μιας ποιοτικής έρευνας που έλαβε χώρα τα έτη 2011-2012.

Η υποκουλτούρα των punks πρωτοεμφανίστηκε το 1963 στη Νέα Υόρκη ως μια μικρή μουσική σκηνή, και μερικά χρόνια αργότερα, το 1976, το punk μεταφέρθηκε στο Λονδίνο, όπου απέκτησε τον σημερινό χαρακτήρα του και διαδόθηκε ευρέως. Αν και αρχικά ξεκίνησε ως μια μουσική υποκουλτούρα, το punk κατέληξε να είναι πολλά παραπάνω γι' αυτούς που συμμετείχαν σ' αυτό. Η στάση ζωής των μελών του χαρακτηρίζονταν από ένα διαχωρισμό από τα γονεϊκά πρότυπα και τις κυρίαρχες ιδέες της κοινωνίας. Οι αναφορές των punks περιστρέφονταν μεν γύρω από τις πραγματικότητες του σχολείου, της οικογένειας και της τάξης, κρατώντας όμως μια απόσταση, ενώ κατέληγαν να αναπαράγονται ως θόρυβος, ενόχληση και αποσύνθεση (Hebdige 1988: 165-169). Η ηθική του punk συνδυάστηκε αρμονικά με την ηθική της *DIY (do it yourself)* κουλτούρας, που έδωσε την ώθηση στους punks να κάνουν τέχνη και μουσική στο πλαίσιο της δικής τους κοινότητας. Τα πιο αξιοσημείωτα παράγωγα της *punk DIY* κουλτούρας ήταν τα ανεξάρτητα περιοδικά, οι ανεξάρτητες δισκογραφικές εταιρείες και τα αυτοδιαχειριζόμενα κλαμπ (Montgomery-Wolf 2007: 131).

Στην εξέλιξη του punk, καθοριστικό ρόλο έπαιξε και η επιρροή από τη reggae κουλτούρα, η οποία βοήθησε τους punks να δώσουν μορφή στην αποξένωση που ένιωθαν, αφού εξέφραζε την καταδίκη και τον πολιτικό σαρκασμό που έλειπαν από τις τότε σύγχρονες λευκές μουσικές σκηνές. Η αισθητική αυτή ερμηνεύτηκε ως «λευκή μετάφραση της μαύρης εθνικότητας», αφού οι punks έπαιξαν ανάμεσα στην φτώχεια και την κομψότητα, αντιγράφοντας πολλά εμφανισιακά στοιχεία, κυρίως χτενίσματα, από τα μαύρα Διτυκοϊνδικά στυλ (Hebdige, 1988: 91-92). Με άλλα λόγια, η λευκότητα του punk ήταν ανοιχτή και ρευστή. Ήταν μια ταυτότητα και ένας πολιτισμός, τον οποίο μπορούσε κανείς να υιοθετήσει ή να απορρίψει, να ανασχηματίσει και να επαναπροσδιορίσει, αλλά σε κάθε περίπτωση να τον αναγνωρίσει (Duncombe & Tremblay 2011: 5).

Όσο το punk κίνημα εξελίσσονταν, τα μέλη του άρχισαν να πολιτικοποιούνται και να στρέφονται στην αναρχική ιδεολογία, κυρίως εξαιτίας της punk-rock μουσικής, η οποία συνοδεύονταν από πολιτικοποιημένους στίχους, τα ανεξάρτητα φανζίν και ένα πλήθος άλλων πληροφοριών που συναντώνται στην «υπόγεια» punk μουσική σκηνή (Otto Nomous 2001). Επιπροσθέτως, το punk, σταδιακά, μετατράπηκε σε ένα κίνημα αλληλέγγυο με αντιρατσιστικούς σκοπούς και μάλιστα τα μέλη του συνεργάστηκαν με τις οργανώσεις Rock Against Racism και Anti Nazi League, οι οποίες ιδρύθηκαν στη Βρετανία με σκοπό την καταπολέμηση του ρατσισμού και του νεοφασισμού αντίστοιχα (Sabin 1999: 199).

Από την άλλη μεριά, η υποκουλτούρα των skinheads εμφανίστηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη γενιά αποτελούνταν από νέους της εργατικής τάξης, οι οποίοι εμπλούτισαν την εμφάνισή τους με στοιχεία από το τυπικό ντύσιμο των εργατών, το κοντοκουρεμένο μαλλί των Τζαμαϊκανών συμμοριτών, αλλά και την ska μουσική. Οι ιδέες τους συμπεριλάμβαναν την έλλειψη εμπιστοσύνης στους πολιτικούς, την απέχθεια για τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις και την έχθρα απέναντι στις μεγάλες επιχειρήσεις, ενώ οι τόποι συνάντησής τους ήταν οι παμπ και τα ποδοσφαιρικά γήπεδα (Συμβουλίδης 2008: 39-44).

Η δεύτερη γενιά skinheads εμφανίστηκε το 1977 στη Βρετανία ως ένα παρακλάδι της punk υποκουλτούρας, τα μέλη του οποίου όμως διαφωνούσαν με τον αναρχισμό και τις αριστερές ιδέες. Έτσι, εντάχθηκαν μεν στην κουλτούρα, πορευόμενα δε με τον κώδικα αξιών, τις αντιλήψεις και την εμφάνιση των πρώτων skinheads. Βέβαια, στη νέα γενιά της υποκουλτούρας παρατηρήθηκε μια μεγαλύτερη επιθετικότητα, με την εμπλοκή των skinheads σε αιματηρά επεισόδια κατά τη διάρκεια ποδοσφαιρικών αγώνων και την ένταξη τους σε νεοναζιστικές παρατάξεις, όπως το Εθνικό Μέτωπο και το Βρετανικό Κίνημα (Marshall 1991: 136).

Με το πέρασμα του χρόνου και την ευρύτερη διάδοση της κουλτούρας τους, οι skinheads χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση την ιδεολογία τους. Η πλειοψηφία της υποκουλτούρας ασπάζεται νεοφασιστικές ιδέες, σε αντίθεση με ένα μεγάλο αριθμό μελών που δηλώνουν απολιτικοί και ένα μικρότερο που τείνει προς τον αναρχισμό και την αριστερά (Συμβουλίδης 2008:52).

Οι νεοναζί skinheads συνεργάζονται με εξτρεμιστικές οργανώσεις όπως η *Αίμα & Τιμή* (Blood and Honour), η οποία έχει παρακλάδια σε όλο τον κόσμο και ανέλαβε την προστασία της μουσικής των skinheads, του oi!. Το περιεχόμενο των στίχων του ακροδεξιού oi!, πλέον, ως επί το πλείστον περιορίζεται σε θέματα γύρω από τη ναζιστική Γερμανία, την ιδέα ενός βαθιά

παρηκμασμένου δυτικού κόσμου και την εβραϊκή συνομωσία για τον έλεγχο του πλανήτη (Σιωνιστική Κατοχική Κυβέρνηση ΣΣΚ-Zionist Occupational Government). Ως αποτέλεσμα, το oi! σταδιακά μετατράπηκε σε μουσική της απανταχού νεοναζιστικής νεολαίας και μετονομάστηκε σε αντικομμουνιστικό-αντικαπιταλιστικό ροκ (RAC-Rock Against Capitalism/Communism) (όπ.π.:80-81).

Στην Ελλάδα υπήρξε παράλληλη εμφάνιση των δύο κινημάτων στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Το ελληνικό punk είναι σαφώς επηρεασμένο από την βρετανική σκηνή και ιδιαίτερα από το *post-punk* κίνημα και έχει μηδενιστικό χαρακτήρα. Από την αρχή, η παρουσία του συνδέεται με τις *DIY* συναυλίες, τις καταλήψεις στέγης και τους αυτόνομους ραδιοφωνικούς σταθμούς. Τυπώνονται ανεξάρτητα έντυπα (*fanzines*) και η παραγωγή δίσκων είναι ανεξάρτητη από της δισκογραφικές εταιρίες, έχοντας μια αντιεμπορευματική προσέγγιση[1].

Αντίθετα, οι περισσότεροι Έλληνες skinheads συνδέονται με οργανώσεις όπως η *Χρυσή Αυγή* και η *Αίμα & Τιμή* και δραστηριοποιούνται σε διάφορους τομείς, όπως η δημιουργία μουσικοπολιτικών σελίδων στο διαδίκτυο, η τύπωση αφισών, «προκηρύξεων» και αυτοκόλλητων με πολιτικό περιεχόμενο, η διοργάνωση συναυλιών και πάρτι μια η διακίνηση ελληνικών RAC δίσκων. Τα oi! συγκροτήματα συμμετέχουν σε συλλογές φασιστικών κομματιών του εξωτερικού και πραγματοποιούν ζωντανές εμφανίσεις σε διάφορα μέρη, κυρίως της Ευρώπης, ενώ ο πιο σημαντικός oi! συναυλιακός χώρος στην Ελλάδα είναι το *Skinhouse Hellas* που βρίσκεται στα Τρίκαλα[2].

Όπως προαναφέρθηκε, το αντικείμενο της έρευνας που διεξήχθη ήταν η μελέτη της εθνικής ταυτότητας των νέων που ανήκουν στις υπό παρουσίαση νεανικές υποκουλτούρες. Πιο αναλυτικά, ως υλικό της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι στίχοι από 41 punk και 36 oi! τραγούδια από διάφορα συγκροτήματα της κάθε υποκουλτούρας, με κριτήριο την οποιαδήποτε αναφορά στην ταυτότητα και κυρίως την εθνική. Όσον αφορά τα punk μουσικά κομμάτια, αυτά καλύπτουν 3 δεκαετίες (1980-1990, 1990-2001 και 2002-2011). Οι δίσκοι, με μικρή εξαίρεση κάποιους από τους παλαιότερους, προέρχονται από ανεξάρτητες παραγωγές και όλα τα τραγούδια ανεξαιρέτως είναι διαθέσιμα σε σελίδες του διαδικτύου. Από την άλλη μεριά, τα τραγούδια των εθνικιστικών oi! συγκροτημάτων δε χωρίστηκαν σε ομάδες, διότι η μαζική παραγωγή δίσκων ξεκίνησε μετά το 1998. Η συλλογή τους έγι-

1. Από την ιστοσελίδα http://killthecat.gr/texts.html
2. Από τις ιστοσελίδες http://www.skinhouse.gr/ και http://skinhatecrew.blogspot.com/2010/04/wpns.html

νε και πάλι από το διαδίκτυο. Όσον αφορά το ιδεολογικό περιεχόμενο των στίχων, κάτι που ισχύει και για τις δύο περιπτώσεις είναι ότι τα τραγούδια συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους, παρόλο που προέρχονται από διαφορετικούς δημιουργούς.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή των συμπερασμάτων ήταν η ανάλυση περιεχομένου των στίχων των punk και των oi! συγκροτημάτων. Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο από τα «παραδείγματα» της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η *δόμηση περιεχομένου* και η *πρότυπη δόμηση* (Μπονίδης 2004: 99-139). Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση το υλικό αποδελτιώθηκε, με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία βάση του συστήματος (υπο-)κατηγοριών, το οποίο είχε δημιουργηθεί. Έπειτα, περιγράφηκε μέσω της παράφρασης κατά υποκατηγορία και κατηγορία, σύμφωνα με τη *δόμηση περιεχομένου*. Στη συνέχεια, οι παραφράσεις τεκμηριώθηκαν, σύμφωνα με τη μέθοδο της *πρότυπης δόμησης*, με τον εντοπισμό και την παράθεση των «προτύπων» για κάθε (υπό-)κατηγορία. Τέλος, με την ολοκλήρωση της ανάλυσης κάθε κατηγορίας, επιχειρήθηκε η συνολική ερμηνεία των δεδομένων με την *ερμηνευτική μέθοδο*, ώστε να κατανοηθεί το πολυδιάστατο περιεχόμενο των υπό έρευνα στίχων.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνα, ξεκινώντας από την punk υποκουλτούρα, όπως παρουσιάζεται μέσα από το δείγμα, φαίνεται να είναι μια ομάδα ανθρώπων με αναρχική ιδεολογία, οι οποίοι αντιδρώντας απέναντι στις δομές της σύγχρονης κοινωνίας και προκαλώντας το «κοινό αίσθημα» προσπαθούν να διεκδικήσουν το πολύτιμο γι' αυτούς αγαθό της ελευθερίας. Εναντιώνονται σε κάθε έκφραση συντηρητισμού, θρησκευτικού παροξυσμού, σεξισμού, ρατσισμού, ξενοφοβίας και εθνικισμού και εξαιτίας της στάσης τους συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με άλλες ομάδες που ασπάζονται φασιστικές ιδεολογίες:

> «Σκατά στο κράτος σας και στον πολιτισμό σας
> Γαμώ όλα τα πιστεύω σας και τον πολιτισμό σας»
> «Γαμώ το ρατσισμό και την ξενοφοβία σας»
> «Αυτή η νοοτροπία σου μου φέρνει αηδία,
> με αναγουλιάζει και με πιάνει μια μανία
> Έλα να με δείρεις γορίλα χρυσαυγίτη
> που στην τελική με θεωρείς αλήτη
> Χέζεσαι απ' το φόβο σου και με κοιτάς στα μάτια
> που η κεφαλάρα σου θα γίνει κομμάτια»

Οι punks πιστεύουν, ότι το να ανήκει κανείς σε μια πατρίδα, του στερεί την προσωπική του ελευθερία και φυλακίζει την ελεύθερη σκέψη του. Έτσι, οι ίδιοι δεν αναγνωρίζουν την Ελλάδα ως πατρίδα τους και δεν αισθάνονται κανένα συναισθηματικό δέσιμο μ' αυτήν. Ως αποτέλεσμα, αρνούνται να την υπηρετήσουν και να την υπερασπιστούν σε περίπτωση ανάγκης. Την αρνητική εικόνα που έχουν οι punks για την Ελλάδα την συμπληρώνει και η άποψή τους για τους συμπολίτες τους, που δεν τους θεωρούν τίποτα άλλο παρά απολίτιστα πλάσματα που νοιάζονται μόνο για το προσωπικό τους συμφέρον:

«Η Ελλάδα είναι φυλακή, είμαστε όλοι κρατούμενοι»

«Δε θέλω σημαίες, δε θέλω πατρίδες…
…ούτε Τούρκος ούτε Αλβανός ούτε Έλληνας –άνθρωπος απλός»

«Ελλάδα –η χώρα της πουστιάς
Αυτή είναι η πατρίδα –πατρίδα σου γλυκιά»

Γνήσιος Έλληνας του 2000
Μεγάλη κοιλιά η μαγκιά της φυλής
Μια ντροπή για το ανθρώπινο είδος
Γνήσιος Έλληνας τομάρι της γης»

Όπως είναι φυσικό, η εναντίωση στην πατρίδα, και άρα στο κράτος, συνεπάγεται και τη μη αποδοχή των επίσημων θεσμών της. Το πολίτευμα της χώρας δεν θεωρείται ότι είναι δημοκρατία αλλά δικτατορία, ενώ οι πολιτικοί που κυβερνούν καταδικάζονται ως ανάξιοι και ψεύτες. Ο στρατός και τα συνακόλουθά του αποτελούν για τους punks ένα ακόμη παιχνίδι των εξουσιαστών εις βάρος του λαού και μάλιστα, σε συνδυασμό με την ύπαρξη της αστυνομίας, επιτυγχάνεται η άμεση καταστολή όσων έχουν διαφορετική άποψη από την κυρίαρχη. Όμως, σύμφωνα με τους punk στίχους εντός του συστήματος υπάρχει και μια «έμμεση» καταστολή της ελεύθερης σκέψης. Αυτή είναι η εκπαίδευση, η οποία έχει διαμορφωθεί με τέτοιον τρόπο ώστε να δημιουργεί πολίτες στα μέτρα του κράτους, χωρίς να έχουν οι πολίτες την ικανότητα να ασκούν κριτική και να εκφράζονται δημιουργικά:

«Οι πολιτικοί με σαμπάνιες έκαναν πρόποση
Για το κορόιδο τον λαό»
«Στρατός, Ελλάδα, Εξουσία-τυραννία, κοροϊδία, άσκοπη αιματοχυσία»

«Αστυνομία και στρατός –το μίσος μας θα φάνε
Αστυνομία και στρατός –εδώ δεν κυβερνάνε»

«Στο σχολείο κουρδισμένα παιδιά, στο στρατό σου αλλάζουν τα μυαλά»

Η βασική αίσθηση που δίνεται με βάση τα προαναφερθέντα, αλλά και μέσα από τους στίχους των punk μουσικών κομματιών, είναι ότι τα μέλη της punk υποκουλτούρας απαξιώνουν πλήρως έννοιες όπως αυτή του *έθνους* και της *φυλής*. Εξάλλου, δεν είναι οπαδοί της άποψης ότι οι νεοέλληνες κατάγονται από τους αρχαίους Έλληνες και μάλιστα ειρωνεύονται τέτοιου είδους αναφορές. Τα έθνη θεωρούνται μια καλοστημένη απάτη, με στόχο τη χειραγώγηση των πολιτών μιας χώρας. Ως συνέπεια, χλευάζουν και απαξιώνουν κάθε εθνικό σύμβολο, με πρώτο και κυριότερο τη σημαία, τον εθνικό ύμνο και τα στρατιωτικά εμβατήρια αλλά και τον εορτασμό σημαντικών για το έθνος ημερομηνιών:

«Και λεν πως είναι Έλληνες
πως είναι δημοκράτες
απόγονοι του Περικλή
ζήτω οι αυταπάτες»

«Η εθνική ιδέα είναι μια απάτη
γι' αυτό ποτέ μη μπαίνεις στη γραμμή»
«Φαντάζει ωραία καμένη η σημαία»

«Κάτω από εμβατήρια και ύμνους εθνικούς
συντηρείται το μικρόβιο του πατριωτισμού»

Άλλώστε, γίνεται ξεκάθαρο από τους στίχους των τραγουδιών τους, ότι οι punks δεν πιστεύουν στα έθνη, στις πατρίδες και στις κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων. Έτσι θεωρούν πως τα σύνορα των χωρών θα πρέπει να καταργηθούν. Τάσσονται υπέρ των μεταναστών και μάχονται για την καλύτερη μεταχείρισή τους, καταδικάζοντας φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Δεν τους ενδιαφέρουν οι κόντρες του παρελθόντος που θέλουν την Ελλάδα να έχει έχθρες με γειτονικούς λαούς και, μάλιστα, προτάσσουν ως επιχείρημα την άποψη ότι οι κόντρες αυτές είναι πλασματικές και στην ουσία δεν αφορούν τους απλούς ανθρώπους αλλά τα συμφέροντα των κυβερνήσεων:

«…δε θα υπάρχουν πόλεμοι και εμπόριο των όπλων

θα υπάρχει αληθινή ισότητα ανθρώπων»

«Γιατί τα σύνορα χωρίζουν τις καρδιές μας?»

«Ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης ρε
Πλούσιοι φτωχοί χωρίζονται με χάρτες
Κάτω τα ξερά σας από τους μετανάστες
Απελάσεις, διωγμοί –μόνιμη απειλή»

Αντίθετα, η ακροδεξιά υποκουλτούρα των skinheads αποτελείται από μέλη-«αληθινούς άντρες», περήφανους και τίμιους, όπως αυτοχαρακτηρίζονται, οι οποίοι πρεσβεύουν εντελώς διαφορετικές πεποιθήσεις όσον αφορά την πατρίδα και το έθνος. Σ' αυτήν την περίπτωση μιλάμε για άτομα που αγαπούν την πατρίδα τους και αφιερώνουν τη ζωή τους για την υπεράσπισή της. Λυπούνται για την άσχημη κατάσταση στην οποία βρίσκεται τα τελευταία χρόνια και περιμένουν τη μέρα που θα επανακτήσει την παλιά της δύναμη και δόξα. Οι ίδιοι δηλώνουν καθαρόαιμοι Έλληνες, συνεχιστές των τιμημένων αρχαίων προγόνων, των οποίων μάλιστα ασπάζονται και τη θρησκεία:

«Τίμιος διαγράφει της ζωής την τροχιά
Ενάντια στη σήψη λυσσομανά»

«Είμαστε Έλληνες Skinαδες –υπερασπιζόμαστε αυτή τη γη»

«Ελλάς ή Τέφρα»
«Πόσες φορές σε πρόδωσαν
Πόσες φορές σε πούλησαν
Εχθροί χιλιάδες μα εσύ
Ύψωσες πάνω τους σπαθί
Θέλω το βλέμμα σου να δω
Να στέκεται όρθιο, παγερό
Να γίνει πάλι φλόγα, ορμή
Μια πατρίδα μεγάλη και τρανή»

Η προσήλωση των skinheads στην πατρίδα δεν συνεπάγεται και τον σεβασμό απέναντι στους θεσμούς του κράτους. Όπως χαρακτηριστικά λένε και οι ίδιοι «Κράτος σημαίνει πατρίδα σκλαβωμένη». Πιο αναλυτικά, τα μέλη της υπο-

κουλτούρας δεν είναι ικανοποιημένα από το υπάρχον πολίτευμα, χαρακτηρίζουν τους πολιτικούς προδότες της χώρας και δεν δέχονται να υπακούσουν στους νόμους, προτείνοντας τη διάλυση της Βουλής. Η αστυνομία νοείται ως ένας από τους κύριους εχθρούς της ομάδας και το εκπαιδευτικό σύστημα απορρίπτεται ως φιλοαριστερό και άρα ακατάλληλο. Μόνο ο στρατός «γλιτώνει» από τη σκληρή κριτική των εθνικιστών skinheads, αφού ως θεσμός θεσπίστηκε με σκοπό την προστασία της πατρίδας, πράγμα ιδιαιτέρως θετικό για την ομάδα.

«Ήρθε η ώρα, έφτασε η στιγμή
γι' αυτή τη γαμημένη την σκατοβουλή»

«Δεν θέλουμε ρουφιάνους και λωποδύτες
Βαράμε αναρχικούς, φτύνουμε ασφαλίτες»

«Γέμισαν τα σχολεία μας κομμουνιστές δασκάλους
Διαφθείρουνε τους νέους, καταστρέφουν εγκεφάλους»

«Γουστάρουμε εθνόσημα – κεφάλι ξυρισμένο
εθνικισμό, στρατό και χέρι υψωμένο»

Ως απόδειξη της φυλετικής τους καθαρότητας, οι skinheads προβάλλουν την άμεση καταγωγή τους από τους αρχαίους Έλληνες και κυρίως τους Σπαρτιάτες και αισθάνονται την υποχρέωση να συνεχίσουν το έργο τους, αναφερόμενοι κυρίως στα πολεμικά κατορθώματά και στον ηρωισμό για τον οποίο φημίζονται και δίνοντας λιγότερη βάση στον πολιτισμό. Μετά απ' όλα αυτά δεν είναι περίεργο που τα μέλη της ομάδας δίνουν τόσο μεγάλη σημασία στο έθνος και τη φυλή τους. Από το «ιερό» αίμα των προγόνων να κυλάει στις φλέβες τους, τη δοξασμένη γαλανόλευκη σημαία και τον εμψυχωτικό εθνικό ύμνο, αντλούν τη δύναμή, που τους βοηθάει να πολεμήσουν ενάντια σε κάθε εχθρό και προδότη του έθνους. Είναι οι «λευκοί επαναστάτες» που θα «σώσουν» τον τόπο τους από τα δεινά του και θα βάλουν την κοινωνία σε μια τάξη. Είναι αυτοί που θα διεκδικήσουν τα χαμένα εδάφη της χώρας, που θα συμβάλλουν στη επανένωση της Κύπρου, της Βόρειας Ηπείρου και των Σκοπίων με την Ελλάδα. Σύμμαχος στο έργο αυτό θα είναι η επίσης «λευκή Ευρώπη» που θα γίνει και ο εγγυητής ενός καλύτερου μέλλοντος για τα έθνη της.

«Στο αίμα των προγόνων, στο χώμα που πατάς
Ορκίσου να πεθάνεις και μη σταματάς»

«Αντίσταση σε ό,τι σκοτώνει τη φυλή μας
Αγώνας για το Έθνος, το Αίμα και τη Γη μας»

«Λευκοί Επαναστάτες, αυτή είναι η νεολαία
Στη μάχη προχωράμε υψώνοντας σημαία»

«Ό,τι κι αν συμβεί εμείς δε σταματάμε
Με όπλο τη σημαία μας μπροστά θα προχωράμε»

«Το χέρι υψωμένο, τον ύμνο ψιθυρίζει
Σκέφτεται τους αγώνες, τη μάχη που αρχίζει»

Θα το μάθουνε καλά οι Τούρκοι
Σλαβοβούλγαροι και Αλβανοί
Πως η Ελλάδα μας θα μεγαλώσει
Και θα ξαναγίνει πάλι δυνατή»
«Στα ερείπια της Δρέσδης ο φοίνικας γεννιέται
Και η λευκή Ευρώπη πάλι ξανά πετιέται
Αυτή θα προασπίσει το συμφέρον των εθνών»

Μόνο ο «πολιτισμένος» Ευρωπαϊκός κόσμος, λοιπόν, γίνεται αποδεκτός από τους ακροδεξιούς skinheads, που κατά τα άλλα δηλώνουν ρατσιστές και ακραία εθνικιστές. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες δεν θα πρέπει να έχουν κανένα δικαίωμα και καμία θέση στη χώρα, σύμφωνα με τα μέλη της ομάδας. Μαζί με τους αιώνιους εχθρούς, τους Τούρκους, οι Αλβανοί, οι Αφροαμερικανοί και όλοι ανεξαιρέτως οι αλλόφυλοι που κατοικούν στην Ελλάδα θα πρέπει να απελαθούν ή αλλιώς να θανατωθούν. Σ' αυτόν τον κύκλο μίσους και βίας, συμπεριλαμβάνονται και οι Εβραίοι, που παρόλο που δεν είναι έθνος αντιμετωπίζονται με ανάλογο τρόπο. Επιθυμία των εθνικιστών skinheads είναι αν όχι ένα δεύτερο ολοκαύτωμα, πιο αποτελεσματικό από το πρώτο, σίγουρα ο αποκλεισμός των Εβραίων και η τιμωρία τους ως υπευθύνων για την εκμετάλλευση και την κακομεταχείριση πολλών λαών.

«Είμαι ένας πάνκης ρατσιστής και εθνικιστής
Και αν δε με γουστάρεις να πας να γαμηθείς»

«Γέμισαν οι πλατείες με ξένους και πρεζάκια
Βρωμίσανε τις πόλεις Αλβανοί και Αραπάκια»

«Πούλησαν την πατρίδα μου σε Τούρκους και Εβραίους»

«Ποιος είναι αυτός που τον κόσμο κυβερνάει
Του συστήματος ο αφέντης που τα πάντα γαμάει
Ο βιαστής των λαών, που διαβρώνει συνειδήσεις
Που σου λιώνει το κεφάλι όταν πας να τον εμποδίσεις
Είναι ο Εβραίος, το αιώνιο παράσιτο»

Όπως φαίνεται και από τα προαναφερθέντα και οι δύο ομάδες που εξετάστηκαν έχουν ακραίες ιδεολογικές θέσεις και ιδιάζουσες ταυτότητες. Οι αναρχικοί punks, θα μπορούσε να πει κανείς ότι δεν έχουν αίσθηση της ελληνικότητάς τους, αφού δεν την τοποθετούν σε καμία αναφορά ως κομμάτι της οντότητάς τους και πολύ περισσότερο κατακρίνουν όποιον την εκδηλώνει με έντονο τρόπο. Αντίθετα, η εθνική ταυτότητα φαίνεται να παίζει, ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ατομικής ταυτότητας και προσωπικότητας ενός ακροδεξιού skinhead.

Ένα γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να προκύψει από την παραπάνω έρευνα είναι ότι τα άτομα που ανήκουν στις δύο υποκουλτούρες, είναι στην ουσία οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, που με το μίσος ή την αγάπη για την πατρίδα τους προσπαθούν να δηλώσουν την ύπαρξή τους σε μια χώρα, η οποία συνεχώς τους απογοητεύει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Hebdige, Dick (1988). *Υπο-κουλτούρα: Το νόημα του στυλ*/μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβουλίδης, Χάρης (2008). *Οι: Η μουσική των Skinheads*. Ιωάννινα: Ισνάφι.

Ξενόγλωσση

Duncombe, Stephen & Maxwell Tremblay (eds) (2011). *White Riot: Punk Rock and the politics of race*. London: Verso.

Marshall, George (1991). *Spirit of 69: A Skinhead Bible*. Dunoon: S.T. Publishing.

Montgomery - Wolf, Mary (2007). *We accept you, one of us?: Punk rock,*

community and individualism in an uncertain era, 1974-1985. The University of North Carolina at Chapel Hill.

Nomous, Otto (2001). Race*, Anarchy and Punk-Rock: The Impact of Cultural Boundaries Within the Anarchist Movement*.

http://www.coloursofresistance.org/575/race-anarchy-and-punk-rock-the-impact-of-cultural-boundaries-within-the-anarchist-movement/

Sabin, Roger (1999). "I wont' Let That Dago By': Rethinking Punk and Racism", in Sabin, Roger (ed.), *Punk Rock: So What? The Cultural Legacy of Punk*. London: Routledge, 199-219.

Διαδικτυακές πηγές

http://killthecat.gr/texts.html

http://skinhatecrew.blogspot.com/2010/04/wpns.html

ABSTRACT

This paper deals with the national identity of young people that take part in the subcultures of punk and nationalist skinheads. My research is based on content analysis of the verses of songs by popular music groups within the two subcultures, and indicates that both express radical views and individual identities. Members of the punk subculture, despise contemporary society, reject the notions of nation-state and homeland, and oppose conservatism, religious extremity, sexism, racism, xenophobia, and nationalism. On the other hand, the far-right skinheads adhere to principles of the opposite spectrum, showing strong devotion to their home country. In the process of personality building within subcultures, national identity is a central issue that affects the development of members' individual identity.

Χρυσή Αικατερίνη Ευθυμιάδου
μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Θερμοπυλών 13, Ξάνθη, 67100
6974068530
x.rus.s@hotmail.com

Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Νέο Λύκειο: δύο σενάρια για την Α΄ τάξη

Σοφία Ελευθεριάδου

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εισήγηση περιγράφει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας κατά το σχολικό έτος 2011-12 στα 5 τμήματα της Α΄ τάξης του 2ου Γενικού Λυκείου Κατερίνης, όπου εργάζομαι ως φιλόλογος. Το τελευταίο ΦΕΚ 1562/27-6-2011 (σ. 21068-21082), που αφορά στο μάθημα της *Λογοτεχνίας*, έρχεται να γενικεύσει την προσπάθεια πολλών εκπαιδευτικών τις δύο τελευταίες δεκαετίες να φέρουν ένα νέο άνεμο στη σχολική πράξη.

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «*η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*» (ΦΕΚ 2011: 21068), καθώς το λογοτεχνικό κείμενο θεωρείται πολιτισμικό κείμενο και η λογοτεχνία μάθημα πολιτισμού (Αποστολίδου 1995: 81). Όμως η πολιτισμική εγγραμματοσύνη μπορεί να καλλιεργείται μόνο στο πλαίσιο μιας κριτικής προοπτικής (Πασχαλίδης 1999: 325). Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να απεγκλωβιστούμε από την παραδοσιακή Εμπειρική Παιδαγωγική και να εισαγάγουμε στοιχεία στη διδακτική μας πράξη τόσο από την Ερμηνευτική όσο και από την Κριτική Παιδαγωγική (Χοντολίδου 2000: 40, Χοντολίδου 2010).

ΟΙ ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΕΣ

Στο σχολείο μου αναλάβαμε να διδάξουμε το μάθημα δύο καθηγήτριες: η *Δ1*, η υπογράφουσα, απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής με κατεύθυνση την Παιδαγωγική, στη Θεσσαλονίκη, καθώς και του Διδασκαλείου Μετεκπαίδευσης του Τμήματος Δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ταυτόχρονα όμως υπήρξα και *ερευνήτρια* ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον Τομέα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής. Δίδαξα τη λογοτεχνία στα τμήματα Α1, Α2 και Α4 (Χατζηγεωργίου 2008).

Η δεύτερη καθηγήτρια, *Δ2*, η κ. Ειρήνη Παξιμαδάκη, που είναι απόφοιτος του Τμήματος Νεοελληνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών με ειδίκευση στη νεοελλη-

νική λογοτεχνία, ανέλαβε να διδάξει στα τμήματα Α3 και Α5. Υπήρξε η *κριτική φίλη* καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς συνεργαζόμασταν τόσο εντός του σχολείου όσο και εκτός αυτού σε τακτές (κάθε 2 εβδομάδες) συναντήσεις (MacBeath 2005), γιατί είναι πεποίθησή μας ότι δεν μπορούμε να ζητούμε από τους μαθητές μας να εργάζονται σε ομάδες, εάν –πρώτοι από όλους– εμείς οι ίδιοι δεν μπορούμε να συνεργαστούμε μεταξύ μας.

Κατά τις συναντήσεις μας προετοιμαζόμασταν για τη διδασκαλία που θα ακολουθούσε, συντάσσαμε τα φύλλα εργασίας και συμβουλεύαμε και ασκούσαμε κριτική η μία στην άλλη. Ωστόσο, παρόλο που ξεκινούσαμε με τις ίδιες προθέσεις, στην πορεία, στην πράξη της διδασκαλίας, σε κάθε τμήμα παρουσιάζονταν διαφοροποιήσεις, γιατί, κατά τη γνώμη μας, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) επιτρέπει την επιλογή κειμένων και την κατεύθυνση της πορείας της διδασκαλίας από τους συν-πορευτές και συν-παραγωγούς του μαθήματος και της γνώσης, δηλαδή από τους μαθητές και τις μαθήτριές μας (Κανατσούλη 2011, Γούναρη 2010).

ΟΙ ΧΩΡΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μέχρι τώρα στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως και στα περισσότερα μαθήματα άλλωστε, πρωταγωνιστής υπήρξε το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, οπότε δεν χρειαζόταν ποτέ να επισκεφθούν οι μαθητές με τον καθηγητή τους τη σχολική βιβλιοθήκη για περαιτέρω έρευνα, ούτε την αίθουσα Πληροφορικής και το Αμφιθέατρο, παρά μόνο σε ελάχιστες εξαιρέσεις που απλώς επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Αυτή η κατάσταση όμως τώρα αλλάζει εξαιτίας των διαφορετικών απαιτήσεων του *νέου Λυκείου* και αξιοποιούνται όλοι οι χώροι του σχολείου τόσο στο μάθημα της Λογοτεχνίας όσο και στο νέο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. Έτσι:

Η *σχολική αίθουσα* του κάθε τμήματος εξακολουθεί να χρησιμοποιείται τόσο με την παραδοσιακή διάταξη των θρανίων σε τρεις σειρές, όταν η διδασκαλία γίνεται μετωπικά, όσο και με διαφορετική διάταξη που να εξυπηρετεί την εργασία των μαθητών και των μαθητριών σε ομάδες, τη συνεργασία και τον διάλογο μεταξύ τους. Συχνά όμως βγαίνουμε από την τάξη και συνεχίζουμε το μάθημα στην *αίθουσα Πληροφορικής* είτε για έρευνα στο διαδίκτυο είτε για προετοιμασία της παρουσίασης των εργασιών τους με μορφή διαφανειών (power point) συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα, ήχο, μουσική κ.λπ. Οι μαθητές, δηλαδή, παράγουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα στο συνεχές δίωρο, που διαρκεί το μάθημα σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Τις περισσότερες φορές, όμως, βρίσκονται στη σχολική *Βιβλιοθήκη*, όπου ερευνούν, αναζητούν και βρίσκουν λήμματα σε εγκυκλοπαίδειες και λεξικά για τις εργασίες τους, δανείζονται ή διαβάζουν επί τόπου βιβλία σχετικά με το μάθημα ή με το θέμα που επέλεξαν να ασχοληθούν. Επιπλέον, μπορούν να συμπληρώνουν και εδώ τα φύλλα εργασίας, αφού υπάρχουν τραπέζια (στρόγγυλα και τετράγωνα), στα οποία είτε γράφουν εξατομικευμένες εργασίες είτε συζητούν και συμπληρώνουν τις ομαδικές. Ουσιαστικά η βιβλιοθήκη αντικαθιστά τη σχολική τάξη και, παρόλο που δεν υπήρξε πλέον εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τη βιβλιοθήκη λόγω των πρόσφατων περικοπών εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, ωστόσο ο χώρος αξιοποιήθηκε περισσότερο και οι δανεισμοί αυξήθηκαν σε σχέση με προηγούμενα έτη, χάρη στα δύο νέα μαθήματα, της Λογοτεχνίας και της Ερευνητικής Εργασίας, κατά το σχολικό έτος 2011-12.

Παράλληλα, επισκεφθήκαμε το *Αμφιθέατρο* (χωρητικότητας 120 ατόμων), όταν χρειάστηκε οι μαθητές να παρακολουθήσουν τις δύο κινηματογραφικές ταινίες, *Οι νύφες* και *Il postino*, που αφορούν στα δύο σενάρια, αντίστοιχα, ή όταν πραγματοποιήσαμε συνδιδασκαλία[1]. Κατά κύριο λόγο όμως στο αμφιθέατρο η κάθε ομάδα παρουσίαζε την εργασία της στις υπόλοιπες και δεχόταν κριτική και διορθώσεις όχι μόνο από τη διδάσκουσα αλλά και από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Τέλος, και εντελώς αναπάντεχα, την άνοιξη, η *αυλή* του σχολείου αποτέλεσε χώρο μαθήματος, ύστερα από πρόταση-παράκληση των μαθητών να βγουν από το κτήριο και να απαγγείλουν ποίηση κάτω από τα πλατάνια!

Η ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Από τον Σεπτέμβρη κιόλας η σχολική σύμβουλος, κ. Λίνα Κουντουρά (συντελεστής του νέου ΠΣ), μας ενημέρωσε για το νέο ΦΕΚ και κατά τη διάρκεια *σεμιναρίου* (με μορφή προσομοίωσης διδασκαλίας) μας μοίρασε ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά τη *φιλαναγνωσία,* τις αναγνωστικές, δηλαδή, συνήθειες των μαθητών. Τα παιδιά το συμπλήρωσαν στην τάξη, αρχικά, ατομικά για να έχουν όλοι έναν λόγο στη συζήτηση που θα ακολουθήσει, προσπαθώντας να θυμηθούν ποια άλλα βιβλία, λογοτεχνικά και όχι μόνο, έχουν διαβάσει μέχρι τώρα. Στη συνέχεια, αποκαλύπτουν τις απαντήσεις τους στην ομάδα τους (4 ως 6 ατόμων), και κατόπιν συζήτησης καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι τα αγόρια προτιμούν βιβλία δράσης,

1. Οι μαθητές του ενός τμήματος παρακολούθησαν τη διαδικασία του μαθήματος του άλλου και μετά προκλήθηκε γόνιμος διάλογος και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ των μαθητών και των δύο τμημάτων.

επιστημονικής φαντασίας και κόμικς, ενώ τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο ρομαντικά (αισθηματικά) μυθιστορήματα και κλασική λογοτεχνία.

1Ο ΣΕΝΑΡΙΟ: ΤΑ ΦΥΛΑ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

1η φάση: πριν από την ανάγνωση (3-4 δίωρα)

Για να εισαχθούν οι μαθητές στο θέμα της σχέσης των δύο φύλων σε παλαιότερα κλασικά κείμενα και σταδιακά σε πιο σύγχρονα, δίνεται απόσπασμα από την *Ερωφίλη* του Γεώργιου Χορτάτση (στ. 147-184), στο οποίο οι δύο ερωτευμένοι νέοι δίνουν όρκο παντοτινής αγάπης. Επίσης, διδάσκεται, καταρχήν με την παραδοσιακή μέθοδο η παραλογή *του Νεκρού Αδερφού*, στη συνέχεια όμως δίνεται *φύλλο εργασίας*, για να προβληματιστούν, να συζητήσουν σχετικά με την κοινωνική θέση του ήρωα, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του και να ταυτιστούν με κάποιον από τους ήρωες. Επιπροσθέτως, μπορούμε να επαναλάβουμε την ίδια διαδικασία και στο απόσπασμα του *Ερωτόκριτου* («Ήρθεν η ώρα κι ο καιρός») από το σχολικό εγχειρίδιο, δηλαδή, αφού αναλύσουμε τη μορφή και το περιεχόμενο, να συζητήσουμε τη θέση της γυναίκας στην Κρήτη του 1600 με αφορμή τη στάση της Αρετούσας και της παραμάνας της και να ζητήσουμε ως άσκηση από τους μαθητές να συνεχίσουν τον διάλογο μεταξύ των δύο γυναικών.

2η φάση: η κυρίως ανάγνωση (5-6 δίωρα)

Στη φάση αυτή οι μαθητές διαβάζουν περισσότερα κείμενα και ένα ολόκληρο μυθιστόρημα. Αρχικά, έχοντας κοινό όλοι το απόσπασμα από τον *Ερωτόκριτο*, θα το συγκρίνουν με ένα δεύτερο διαφορετικό κείμενο η κάθε ομάδα:

1η ομάδα: Κ. Θεοτόκης, *Η τιμή και το χρήμα*
2η ομάδα, Εμ. Ροΐδης, *Μονόλογος ευαισθήτου*
3η ομάδα: Α. Λασκαράτος, *Τα μυστήρια της Κεφαλονιάς (Η προίκα)*
4η ομάδα: Γρ. Ξενόπουλος, *Στέλλα Βιολάντη*
5η ομάδα: Αγνώστου, *Έρωτος αποτελέσματα*
6η ομάδα: Π. Δέλτα, *Πρώτες ενθυμήσεις*

Με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας που δίνεται, θα παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές στον ρόλο των δύο φύλων και θα προσπαθήσουν να τις ερμηνεύσουν με βάση τις ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Παράλληλα, επιλέγουν και αναλαμβάνουν να διαβάσουν, σε προσωπικό χρόνο, από ένα *εξωσχολικό βιβλίο* κοινό για τα μέλη κάθε ομάδας:

Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, *Αυτοβιογραφία*
Γρηγόρης Ξενόπουλος, *Λίζα*

Γρηγόρης Ξενόπουλος, *Στέλλα Βιολάντη*
Θανάσης Πετσάλης Διομήδης, *Μαρία Πάρνη*
Γεώργιος Θεοτοκάς, *Λεωνής*
Λιλίκα Νάκου, *Η κυρία Ντορεμί*
Κατίνα Παπά, *Σ' ένα γυμνάσιο θηλέων*
Άλκη Ζέη, *Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*
Ρέα Γαλανάκη, *Ελένη ή ο Κανένας*
Ευγενία Φακίνου, *Αστραδενή*
Μάνος Κοντολέων, *Γεύση πικραμύγδαλου*
Αμάντα Μιχαλοπούλου, *Γιατί σκότωσα την καλύτερή μου φίλη*
Μένης Κουμαντερέας, *Η κυρία Κούλα*
Βούλα Μάστορη, Κουκλίνα
Βούλα Μάστορη, *Στο γυμνάσιο*
Βούλα Μάστορη, *Φ.Γ.Π.*
Βούλα Μάστορη, *Ψίθυροι αγοριών*

Οι τίτλοι προτείνονται όχι μόνο από το ΦΕΚ αλλά και από τις διδάσκουσες και τους μαθητές.

3η φάση: μετά την ανάγνωση (4-5 δίωρα)

Οι μαθητές παράγουν τον προσωπικό τους λόγο και παρουσιάζουν τις εργασίες της ομάδας τους στους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι οποίοι, ενώ παρακολουθούν, κρατούν σημειώσεις σε φύλλο εργασίας που τους δίνεται, για να προσέχουν και για να καταγράφουν τη χρονολογία συγγραφής των έργων, ώστε να συγκρίνουν, να κρίνουν και να κατανοήσουν, εντέλει, ότι η λογοτεχνία είναι και αυτή –μεταξύ άλλων– δημιούργημα πολιτισμού, που, όμως, όχι μόνο αναπαράγει, αλλά και παράγει ήθη και αξίες.

Οι ασκήσεις (συν)παραγωγής λόγου από τους μαθητές εντάσσονται πάντα σε επικοινωνιακό πλαίσιο του τύπου: οπισθόφυλλο, αφήγηση, ημερολόγιο, συνέντευξη, διάλογος, περίληψη.

Παρακολουθούν την ταινία *Νύφες* (2004), σε σκηνοθεσία Παντελή Βούλγαρη και σενάριο Ιωάννας Καρυστιάνη, και συμπληρώνουν ατομικό φύλλο εργασίας σχετικά με τον τόπο και τον χρόνο, τη θέση της γυναίκας, φράση ή σκηνή που τους εντυπωσίασε, συναισθήματα κατά την παρακολούθηση και, τέλος, γράφουν τον τίτλο άλλης ταινίας, βιβλίου ή έργου τέχνης με θέμα παρόμοιο με αυτό της ταινίας.

Μετά τις παρουσιάσεις των εργασιών από τους μαθητές και την παρακολούθηση της ταινίας, ακολουθεί, σε συνεχόμενο δίωρο, το *διαγώνισμα* του Α΄ τετραμήνου (τελική αξιολόγηση), χωρίς όμως αυτό να μειώνει την αξία

της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης και του ατομικού φακέλου του κάθε μαθητή. Άλλωστε, οι μαθητές *«στη διάρκεια όλης της χρονιάς αξιολογούνται προφορικά και γραπτά σε μία πλούσια γκάμα δεξιοτήτων μέσω πολλαπλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων»* (ΦΕΚ: 21075, Χοντολίδου 1999: 385-6).

Για το διαγώνισμα του πρώτου σεναρίου επιλέξαμε το διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Η θητεία της πενθεράς» (1902). Την πρώτη διδακτική ώρα διαβάζουμε το διήγημα και απαντούμε σε απορίες που τυχόν έχουν οι μαθητές (άγνωστες λέξεις, νόημα). Τη δεύτερη ώρα, ο καθένας και η καθεμία απαντούν ατομικά επιλέγοντας ένα από τα δύο υποθέματα τριών κατηγοριών: 1) κατανόησης περιεχομένου, 2) ύφους, μορφής και 3) παραγωγής λόγου, μόνο που τώρα τίθενται στο πλαίσιο μιας κριτικής προοπτικής, μιας προσπάθειας ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Για παράδειγμα, στην ερώτηση κατανόησης περιεχομένου, δεν αρκεί να πουν ποιος/α είναι ο/η ήρωας/ίδα του έργου και να τον/την περιγράψουν, αλλά θα προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν τον ρόλο του/της σε σχέση με την κοινωνικοοικονομική του/της θέση, με βάση τον κοινωνικό περίγυρο ή ακόμη θα τους ζητηθεί να συγκρίνουν την ηρωίδα του Παπαδιαμάντη με τη γυναίκα του σήμερα και να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη-λόγο.

Σχετικά με τη μορφή και το ύφος, μπορεί πάλι να έχουν να βρουν εκφραστικά μέσα του κειμένου (μεταφορές, επίθετα, σύνταξη), αλλά τώρα θα ερμηνεύσουν τη χρήση αυτών των τύπων, θα κατανοήσουν και θα αποκαλύψουν τι κρύβεται πίσω από την ενεργητική, για παράδειγμα, σύνταξη στην περίοδο:

> «Μίαν Κυριακήν του τέλους Δεκεμβρίου, μετά τα Χριστούγεννα, την είχαν στολίσει νύμφην, και την είχαν στήσει ως λαμπάδα αλύγιστην και σεμνήν και την είχαν στεφανώσει εις το καινούργιον, καλοκτισμένον σπίτι, το οποίον της είχον δώσει ως προίκα».

Πολλοί μαθητές βρίσκουν ότι η ηρωίδα είναι αντικείμενο όχι μόνο στο συντακτικό αλλά και στη ζωή!

Η αξιολόγηση του 1ου σεναρίου

Η αξιολόγηση του μαθήματος είναι μια διαδικασία συνεχής, διαμορφωτική, περιγραφική, διαφωτιστική, συνεργατική και ποιοτική, και πραγματοποιείται σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας τόσο από τις διδάσκουσες όσο και από τους μαθητές. Μετά την ολοκλήρωση του 1ου σεναρίου, οι μαθητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο εκφράζοντας την άποψή τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, αν διάβασαν περισσότερα κείμενα συγκρι-

τικά με πέρσι, ύστερα και από την παρότρυνση της καθηγήτριάς τους, αν τους άρεσε η διαδικασία, η εργασία σε ομάδες, η μέθοδος project καθώς και ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών. Σε ανάλογες έρευνες, μαθητές που διδάσκονται λογοτεχνία με την παραδοσιακή μέθοδο δεν διάβασαν κανένα εξωσχολικό βιβλίο, γιατί δεν υπάρχει η προτροπή και οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να διαβάζεται ολόκληρο έργο, σε αντίθεση με το νέο ΠΣ.

2ο ΣΕΝΑΡΙΟ: ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΟΙΗΣΗ

Η πρώτη αντίδραση των μαθητών στο άκουσμα του θέματος του επόμενου σεναρίου ήταν αρνητική: «η ποίηση είναι βαρετή, δύσκολη και ακαταλαβίστικη» ισχυρίζονται. Τους ζητούμε να φέρουν στο επόμενο μάθημα από ένα ποίημα ο καθένας, χωρίς κανέναν περιορισμό ως προς το θέμα ή την πηγή, και να το απαγγείλουν στους συμμαθητές τους, γιατί πιστεύουμε ότι η φωναχτή ανάγνωση είναι σημαντική *«εφόσον ο ήχος των λέξεων αποτελεί πρωταρχικό συστατικό του ποιητικού λόγου»* (Καπλάνη 2000: 295).

1η φάση: πριν από την ανάγνωση

Οι μαθητές φέρνουν ποιήματα από τα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, απ' τη βιβλιοθήκη και το διαδίκτυο, τα οποία και διακρίνουν σε παραδοσιακά και μοντέρνα, επιστρατεύοντας προηγούμενες σχολικές και εξωσχολικές γνώσεις. Στη συνέχεια, αφού διδάξουμε παραδοσιακά (μετωπικά) το σονέτο «Μούχρωμα» του Μαβίλη και το ποίημα «Ο τόπος μου» του Ρίτσου, τους δίνουμε έναν πίνακα για να συμπληρώσουν επαγωγικά κατά ζεύγη τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής και της μοντέρνας ποίησης ως προς τον τίτλο, το λεξιλόγιο, τον στίχο και το θέμα του καθενός. Εναλλακτικά, συμπληρώνουν τον ίδιο πίνακα, κοινό για όλους, συγκρίνοντας ένα οποιοδήποτε δημοτικό τραγούδι από το σχολικό βιβλίο με ένα άλλο μοντέρνο ποίημα.

2η φάση: η κυρίως ανάγνωση

Οι μαθητές σχηματίζουν τις ομάδες τους επιλέγοντας ελεύθερα με ποιον ποιητή ή λογοτεχνικό ρεύμα επιθυμούν να καταπιαστούν:

Ρομαντισμός: Σολωμός, Καρυωτάκης, Πολυδούρη
Παρνασσισμός: Παλαμάς, Σικελιανός
Συμβολισμός: Καβάφης, Καρυωτάκης, Σεφέρης
Υπερρεαλισμός: Ελύτης, Ρίτσος
Μοντερνισμός: Βάρναλης, Γκανάς, Σαχτούρης

Διαβάζουν στη βιβλιοθήκη ποιητικές συλλογές για να καταλήξουν με ποιον ποιητή και με ποια ποιήματά του τελικά θα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους το ρεύμα που ανέλαβε η ομάδα τους. Για παράδειγμα, η ομάδα του Ελύτη στο Α4 επέλεξε τη *Μαρία Νεφέλη*, γιατί ο ποιητής μιλάει και για Μαρία και για Ελένη, που ήταν και τα ονόματα δύο κοριτσιών από την ομάδα, ενώ στο Α1 επέλεξαν τον *Ήλιο τον Ηλιάτορα*, γιατί ήταν το πιο μικρό βιβλίο του ποιητή και τους φάνηκε εύκολο.

Για την εργασία τους ερευνούν σε λεξικά, εγκυκλοπαίδειες, εισαγωγές σχολικών βιβλίων και στο διαδίκτυο. Καθώς παρουσιάζει κάθε ομάδα το ρεύμα και τον ποιητή της, οι υπόλοιποι μαθητές συμπληρώνουν ατομικό φύλλο εργασίας καταγράφοντας την εποχή και τα χαρακτηριστικά των ρευμάτων (ιστορικότητα). Φυσικά, αν δεν υπήρχε η σχολική βιβλιοθήκη, θα αξιοποιούσαμε τα ποιήματα που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία όλων των τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου.

3η φάση: μετά την ανάγνωση

Επειδή στο νέο ΠΣ επιδιώκεται:

> «η καλλιέργεια μιας πλατειάς ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων από όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής, από όλα δηλαδή τα διαφορετικά είδη της εικονικής, θεατρικής και μαζικής επικοινωνίας» (ΦΕΚ 2011: 21069),

προβάλλουμε στους μαθητές την ταινία *Il postino* (Ο ταχυδρόμος), που μεταξύ άλλων αναφέρεται στη ζωή του Χιλιανού νομπελίστα ποιητή Πάμπλο Νερούντα στην εξορία του στη Νότιο Ιταλία το 1946. Αμέσως μετά την προβολή, μιλούν και γράφουν για την ποίηση, δίνουν δικό τους ορισμό, γράφουν ποίημα, παράγουν δηλαδή προσωπικό λόγο, και, τέλος αξιολογούν το σενάριο.

Η αξιολόγηση του 2ου σεναρίου

Φράσεις από απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης:

- Είμαι ευχαριστημένη, γιατί στην αρχή νόμισα ότι δεν θα μπορούσα να καταλάβω τίποτα.
- Το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον και εποικοδομητικό.
- Πολύ χρήσιμη η συνεργασία στις ομάδες
- Έπαψε να είναι δασκαλοκεντρικό και τον πρώτο λόγο είχαμε εμείς οι μαθητές.

- Είδαμε με άλλο μάτι την ποίηση.
- Το μάθημα μάς «τραβούσε» συνέχεια.
- Ο τρόπος παρουσίασης των ποιητών και των ποιημάτων ήταν εντυπωσιακός.
- Μου άρεσε που επιλέξαμε οι ίδιοι ποιητές και ποιήματα που μας άρεσαν και τα διαβάσαμε στους υπόλοιπους.
- Θα θέλαμε να ερχόταν κάποιος ποιητής να μας μιλήσει ή να οργανώναμε έναν διαγωνισμό ποίησης.

Οι μαθητές ανώνυμα αξιολόγησαν θετικά και το 2ο σενάριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Βενετία, Γρηγόρης Πασχαλίδης & Ελένη Χοντολίδου (1995). «Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, 57, 78-85.

Γούναρη, Παναγιώτα & Γιώργος Γρόλλιος επιμ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά.

Κανατσούλη, Μένη & Δημήτρης Πολίτης επιμ. (2011). *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία: Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της*. Αθήνα: Πατάκης.

Καπλάνη, Βικτωρία (2000). «Η ποίηση στο λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωσης», στο Βενετία Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 37-65.

MacBeath, John, Michael Schrats et al. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πώς άλλαξαν όλα*/μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 319-333.

Χατζηγεωργίου, Γιάννης (2008). «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής», στο Βασίλειος Σβολόπουλος (επιμ.) *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: η ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 333-349.

Χοντολίδου, Ελένη (1999). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας», στο Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 379-390.

Χοντολίδου, Ελένη (2000). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Βενετία Αποστολίδου κ.ά. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια*

νέα πρόταση. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 37-65.
Χοντολίδου Ελένη (2010). «Από τον Ενικό της Παιδαγωγικής στον Πληθυντικό των *.* Studies: Μια ιστορία ορίων (σε αναζήτηση διεπιστημονικότητας)», στο Απόστολος Λαμπρόπουλος & Αντώνης Μπαλασόπουλος (επιμ.) *Χώρες της Θεωρίας: Ιστορία και γεωγραφία των κριτικών αφηγημάτων.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 407-428.

ABSTRACT

This paper discusses the teaching of literature during the school year 2011-2012 in a class of fifteen year-old students at the Second High School of Katerini, where I teach. With the new syllabus, teachers become scholars and researchers with an active role in shaping the curriculum in collaboration with the 'critical friend' and their students. In the first teaching unit, "Gender in literature" students examine the fate and differentiation of gender roles in history, read entire novels and write their own essays. In the second teaching unit on "Tradition and Modernism in Poetry", students read poetry and present several literary currents. Throughout the year, students work individually, and in groups, watching movies, completing worksheets and evaluating the whole process.

Σοφία Ελευθεριάδου
Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Βαλαωρίτου 19, 601 00 Κατερίνη
2351047552 & 6932178833
sofeleft@yahoo.gr

Ανακαλύπτοντας τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου

Παναγιώτης Ιωαννίδης

Η ΑΦΕΤΗΡΙΑ

Η έναρξη του σχολικού έτους 2011-12 επεφύλασσε μια έκπληξη στους συναδέλφους φιλολόγους, οι οποίοι κλήθηκαν να διδάξουν το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου χωρίς καμία επιμόρφωση και ενημέρωση, ούτε ακόμη και των υπεύθυνων σχολικών συμβούλων. Μοναδικός οδηγός το «Πρόγραμμα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου», το οποίο δημοσιοποιήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στις 21-6-2012 χωρίς κάποιες συνοδευτικές οδηγίες και χωρίς να διευκρινίζει τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών προκαλώντας την αρχική έκπληξη, αλλά και δυσπιστία αρκετών εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του.

Μέσα σ' αυτά τα ασαφή πλαίσια η προσπάθεια για αποτελεσματική διδασκαλία απαιτούσε δραστηριοποίηση και έρευνα. Παρόλα αυτά η επικοινωνία με συναδέλφους άλλων σχολείων, με φίλους που εργάζονται σε διαφορετικούς νομούς ακόμη και η αναζήτηση στο διαδίκτυο δεν προσέφερε καμία ουσιαστική βοήθεια καθώς κανείς δεν ήταν ενήμερος για το νέο πρόγραμμα.

Αναμένοντας λοιπόν τις επίσημες οδηγίες, οι οποίες έφτασαν στα σχολεία το Νοέμβριο, ξεκίνησα με τους μαθητές μου στο ΓΕΛ Πελασγίας την προσπάθεια εφαρμογής του νέου ΠΣ για τη Λογοτεχνία, που τελικά εξελίχθηκε, όπως σημειώνει κάποια μαθήτριά μου «σε μια πρωτόγνωρη και αρκετά ενδιαφέρουσα εμπειρία». Στην πορεία αυτή πολύτιμος σύμμαχος υπήρξε η καθηγήτρια μου Ελένη Χοντολίδου, μία από τις συντάκτριες του νέου Π.Σ., η οποία μου παρείχε διευκρινίσεις σε βασικά σημεία του νέου προγράμματος, ενθάρρυνση στην ανάληψη διδακτικών πρωτοβουλιών και σημαντική βοήθεια στη σύνταξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Σκοπός της εισήγησης –η οποία στηρίζεται στις εργασίες των μαθητών, σε ανάλυση ερωτηματολογίου και στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2011)– είναι να δείξει πως μέσα από τις αλλαγές που συντελέστηκαν στη μέθοδο διδασκαλίας με την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής δι-

δασκαλίας και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού από απλό διεκπεραιωτή σε εκπαιδευτικό-διευκολυντή και του μαθητή-παθητικού δέκτη σε μαθητή-δημιουργό οδηγηθήκαμε να ανακαλύψουμε ξανά τη Λογοτεχνία στο Λύκειο.

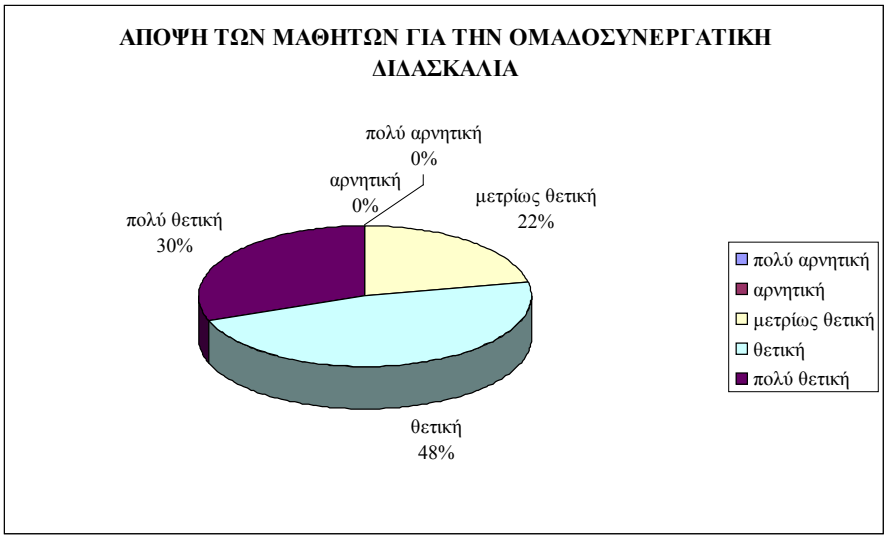
Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ…

Στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό λύκειο» στο κεφάλαιο σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας αναγραφόταν χαρακτηριστικά: «Η μέθοδος είναι ερμηνευτική με αφετηρία και κατάληξη το κείμενο που είναι και το μορφωτικό αγαθό» (ΟΕΔΒ, 2010: 156).

Στο νέο Π.Σ. αντίθετα. ο μαθητής κατέχει κεντρική θέση αφού πλέον:

> «Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του (ΦΕΚ, 2011: 21072).

Το νέο Π.Σ. για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι, λοιπόν, κειμενοκεντρικό, αλλά μαθητοκεντρικό», γι' αυτό και βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, για την οποία όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές εξέφρασαν θετική γνώμη (22% μετρίως θετική, 48% θετική και 30% πολύ θετική [*Γράφημα 1*]). Χάρη στην υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως απαντούν οι ίδιοι οι μαθητές, συζήτησαν με τους συμμαθητές τους, συμμετείχαν σε ομαδικές εργασίες καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, διάβασαν ολόκληρα κείμενα και συμμετείχαν για πρώτη φορά στην παρουσίαση της εργασίας της ομάδας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ανοικτή ερώτηση που ελέγχει το «τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές», η ομαδικότητα, η επικοινωνία, η εμπέδωση κλίματος συνεργασίας και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων καθώς και η παρουσίαση των εργασιών και ο σχολιασμός των κειμένων από τους ίδιους, που χαρακτηρίζεται και ως «πρωτόγνωρος-διαφορε-τικός» τρόπος διδασκαλίας, κυριαρχούν.



Γράφημα 1

Πιο ουσιαστική αλλαγή όμως αποτελεί το γεγονός ότι ο μαθητής παύει πια «να αναζητεί ένα Κύριο αλλά πάντα τόσο φευγαλέο νόημα» (Πασχαλίδης, 2006: 319-320), ή να αντιγράφει σχολικά βοηθήματα αναπαράγοντας κοινοτοπίες που κάνουν όλα σχεδόν τα σχολικά τετράδια να παρουσιάζουν μία εκπληκτική ομοιομορφία. Οι ερωτήσεις των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* που αποτελούσαν τον οδηγό για την προσέγγιση των κειμένων και την εξέταση των μαθητών, αντικαταστάθηκαν από δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό ή κάποιες φορές από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μαζί.(*Παράρτημα ΙΙ*) Έτσι οι μαθητές, εκμεταλλευόμενοι και τις δυνατότητες της τεχνολογίας, παρουσίασαν τις προτάσεις και τα σχόλιά τους για τα νοήματα των κειμένων. Σημαντικό μάλιστα ήταν ότι στην παρουσίαση συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας, και ιδιαίτερα οι αδύναμοι μαθητές οι οποίοι σταδιακά κατέκτησαν τον αυτοσεβασμό, αλλά και το σεβασμό των συμμαθητών τους. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς κατασκεύασαν κολάζ, χρονογραμμές για την εξέλιξη της νεοελληνικής ποίησης, επενέβησαν στα κείμενα αλλάζοντας σκηνές ή το τέλος τους, παράγοντας αυθεντικό μαθητικό λόγο, και δημιούργησαν ανθολογίες κειμένων ή και τραγουδιών σχετικών με τις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες. Μάλιστα, ύστερα από δική τους πρόταση όπως σημειώνω στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, τα παιδιά δραματοποίησαν και παρουσίασαν τις δικές

τους εκδοχές για τη *Στέλλα Βιολάντη* του Ξενόπουλου και την *Τιμή και το Χρήμα* του Θεοτόκη. Ακόμη στην εισαγωγή στη διδακτική ενότητα για το Θέατρο οι μαθητές ασκήθηκαν σε θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια και κατανόησαν μέσα από ένα «διαφορετικό» και «ψυχαγωγικό», όπως κατέγραψαν στις εντυπώσεις τους, τρόπο διδασκαλίας το γεγονός ότι το θέατρο είναι ομαδική υπόθεση κι όχι εργασία ενός ανθρώπου. Κυρίως όμως τα παιδιά συζήτησαν για τα κείμενα μέσα στις ομάδες αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, άκουσαν διαφορετικές απόψεις, προσπάθησαν να στηρίξουν τις θέσεις τους, συμμετείχαν ενεργητικά στο μάθημα κι έμαθαν ο ένας από τον άλλο.

Τέλος, έχοντας αποκτήσει θετική αυτοαντίληψη και εξοικειωμένοι με τη δημόσια παρουσίαση των εργασιών τους δέχτηκαν με ευχαρίστηση την παρουσίαση εργασιών τους όχι μόνο στο wiki που δημιουργήσαμε, αλλά και σε ιστοσελίδες άλλων συναδέλφων, συζήτησαν στις ομάδες τα σχόλια που έγιναν στις εργασίες τους και αντάλλαξαν απόψεις μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την ενότητα σχετικά με «Τα φύλα στη λογοτεχνία» με τη σχολική σύμβουλο, κ. Αγάθη Γεωργιάδου.

Το νέο Π.Σ. όμως εκτός από τη μεταμόρφωση του μαθητή από παθητικό δέκτη σε δημιουργό που συμμετέχει ενεργητικά στο μάθημα, επιφέρει αλλαγές και στο ρόλο του καθηγητή, που πραγματικά απελευθερώνεται. Έτσι μπορεί να επιλέξει οποιαδήποτε κείμενα επιθυμεί να διδάξει, να σχεδιάζει και υλοποιεί δικά του εκπαιδευτικά σενάρια, να εξετάζει έργα που ανήκουν στη λογοτεχνία ελληνική και ξένη– να ασχολείται με τραγούδια, κόμικς, να προβάλει ταινίες ή και θεατρικά έργα κ.τλ. Από τη διεκπεραίωση διδακτικών οδηγιών και το κυνήγι του νοήματος, που πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές, ώστε να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις, πλέον μετατρέπεται σε καθοδηγητή, εμψυχωτή αλλά και δημιουργό.

Στη φάση της προετοιμασίας λοιπόν, επιλέχτηκε για τη διδασκαλία ο χώρος της βιβλιοθήκης, καθώς πιστεύουμε ότι αποτελεί τον ιδανικό χώρο διδασκαλίας για ένα πρόγραμμα που επιδιώκει τη «δημιουργία ενός έθνους αναγνωστών» (ΦΕΚ, 2011: 21069). Η βιβλιοθήκη εξάλλου προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν τα βιβλία, αποσπάσματα των οποίων διδάσκονται, να καταφεύγουν σε βιβλία αναφοράς (λεξικά, εγκυκλοπαίδειες), να περιδιαβάζουν ανάμεσα στα βιβλία, να δανείζονται βιβλία. Ακόμη, ευνοεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την επικοινωνία μεταξύ των ομάδων χάρη στα μεγάλα κυκλικά τραπέζια, ενώ κερδίζεται και πολύτιμος χρόνος με την τοποθέτηση του βιντεοπροβολέα σε μόνιμη βάση και τη διευκόλυνση της προβολής των παρουσιάσεων των μαθητών στην οθόνη προβολής. Τέλος, η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών στο χώρο της βιβλιοθήκης πολλαπλασίασε τους

μαθησιακούς πόρους που είχε στη διάθεση της η τάξη, βοήθησε στην έρευνα των μαθητών και στην υλοποίηση διδακτικών σεναρίων που απαιτούν εικόνες, ακούσματα κι επιπλέον πληροφορίες, όπως π.χ. εκείνο του θεάτρου. Έδωσε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να πειραματιστούν με τη δημιουργική αξιοποίηση του κειμενογράφου αλλάζοντας τη δομή του κειμένου, εισάγοντας σχόλια ή δημιουργώντας τα δικά τους κείμενα.

Πιο ουσιώδης όμως αλλαγή που σηματοδοτεί την ανακάλυψη της Λογοτεχνίας κι από τους διδάσκοντες είναι η εγκατάλειψη του ρόλου της ερμηνευτικής αυθεντίας των 16 ίδιων κειμένων που πρέπει να διδαχθούν όλα τα τμήματα κάθε τάξης, ώστε οι μαθητές να γράψουν εξετάσεις από κοινού. Ο καθηγητής απαλλαγμένος από τον άχαρο ρόλο του διεκπεραιωτή των διδακτικών οδηγιών μπορεί πραγματικά να καινοτομήσει και να οργανώσει μόνος του ή και σε συνεργασία με τους μαθητές του, τις δραστηριότητες της κάθε ομάδας. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί πολύ χρόνο και προετοιμασία, αφού η επιλογή π.χ. κατάλληλων κειμένων για κάθε διδακτική ενότητα, προϋποθέτει έρευνα στην προσωπική βιβλιοθήκη του κάθε φιλολόγου και όταν αυτή δεν επαρκεί στη σχολική ή δημοτική βιβλιοθήκη, στο διαδίκτυο ή σε βιβλιοπωλεία με το ανάλογο φυσικά κόστος. Χαρακτηριστικά για την ενότητα του Θεάτρου χρειάστηκε να «ξεσκονίσω» θεατρικά των φοιτητικών μου χρόνων, να καταφύγω στη σχολική βιβλιοθήκη και να ζητήσω τις συμβουλές συναδέλφου θεατρολόγου, πριν διαμορφώσω την οριστική διδακτική μου πρόταση.

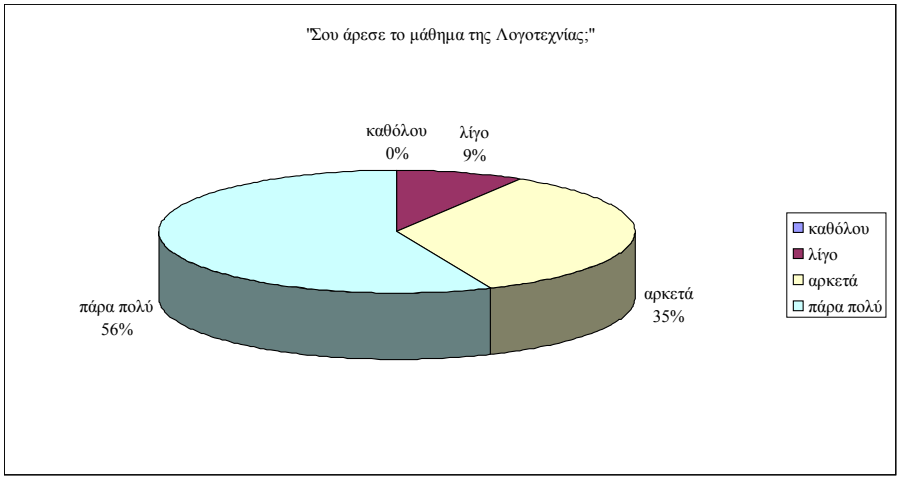
Έτσι ξεπερνώντας τους αρχικούς ενδοιασμούς, καθώς όπως προανέφερα δεν υπήρξε στην έναρξη της σχολικής χρονιάς καμία πληροφόρηση ή επιμόρφωση, σχεδίασα αρχικά κάποιες δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στο πνεύμα του νέου προγράμματος, τις οποίες υπέβαλα στην κρίση άλλων συναδέλφων, παρουσίασα τις διδακτικές μου προτάσεις σε ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, αλλά και στην παλιά μου καθηγήτρια, δεχόμενος ουσιαστική επανατροφοδότηση, εφάρμοσα τις σκέψεις μου στην πράξη, κράτησα και προσπάθησα να εξελίξω ό,τι απέδωσε και τροποποίησα ή και απέρριψα ό,τι ενώ φαινόταν δελεαστικό, τελικά δε λειτούργησε.

Αξιοποίησα μάλιστα και τη γνώση Η/Υ από τους μαθητές μου με τη δημιουργία ενός wiki(http://logotexnia-pelasgia.wikispaces.com/) στο οποίο μπορούσαν να αναρτήσουν τις εργασίες τους, κείμενα σχετικά με τις διδακτικές ενότητες και ερωτήσεις για το μάθημα. Το wiki λειτούργησε και ως ένα είδος ηλεκτρονικού φακέλου στον οποίο μπορούσαν να ανατρέξουν για να ξαναθυμηθούν ό,τι κάναμε ολόκληρη τη χρονιά, να δουν πληροφορίες και παραδείγματα για την αξιολόγηση, να διαβάσουν ολόκληρα κείμενα ή και να περιηγηθούν μέσω των συνδέσμων σε ιστότοπους σχετικούς με τη λογοτεχνία.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν όχι μόνο δε χάνει το ρόλο του και μεταφέρεται στο περιθώριο, αλλά ξανα-ανακαλύπτει μαζί με τους μαθητές του το δημιουργικό και ουσιαστικό του ρόλο που είχε χαθεί, καθώς προσπαθούσε να ισορροπήσει ανάμεσα στην τήρηση του ΑΠ και την προσπάθεια να ζωντανέψει ακόμη ένα μάθημα του ωρολογίου προγράμματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα μηνύματα από την εφαρμογή του νέου προγράμματος στην Α΄ Λυκείου είναι πολύ ενθαρρυντικά καθώς σε ερωτηματολόγιο (*Παράρτημα Ι*) που δόθηκε στους 23 μαθητές της Α΄ Λυκείου στο τέλος των μαθημάτων, απαντούν σε ποσοστό 91.3% (34,78 αρκετά και 56,52 πάρα πολύ, [*Γράφημα 2*]) ότι τους άρεσε το μάθημα της Λογοτεχνίας. Μάλιστα οι μισοί αντιμετωπίζουν τη Λογοτεχνία διαφορετικά από ότι πριν αναφέροντας ως λόγους: α) την αλλαγή του παλιομοδίτικου τρόπου διδασκαλίας, β) το μάθημα με τον ομαδικό τρόπο εργασίας έγινε πιο ενδιαφέρον και συμμετείχαν πιο ενεργητικά στη διαμόρφωση του, γ) τις εργασίες που έκαναν και δ) τη χρήση των Τ.Π.Ε. Εντυπωσιακό είναι και το γεγονός ότι στην ανοικτή ερώτηση «τι θα ήθελες να μην είχε γίνει καθόλου και γιατί;» απαντούν τίποτα, γιατί το μάθημα ήταν πολύ πρωτότυπο και διαφορετικό, ενώ λιγότερο τους άρεσαν οι ατομικές εργασίες καθώς και ότι στις ομαδικές εργασίες δε συμμετείχαν πάντα όλοι οι μαθητές.



Γράφημα 2

Τέλος, στην ερώτηση «Σκοπεύεις να διαβάσεις κάποια από τα βιβλία με τα οποία ασχοληθήκατε τη φετινή σχολική χρονιά;», μόνο 9 απάντησαν καταφατικά,(όλοι δανείζονταν και πριν βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη), γεγονός που υποδεικνύει πως χρειάζεται ακόμη πολλή προσπάθεια και χρόνος για να επιτευχθεί ο στόχος για ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας.

Παρόλα αυτά, αν θέλουμε να μιλάμε για απρόσκοπτη εφαρμογή και ανάπτυξη του προγράμματος, νομίζω ότι πρέπει να εξασφαλίσουμε και κάποιες απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να μη βασιζόμαστε κάθε φορά «στον πατριωτισμό» των εκπαιδευτικών που θα το εφαρμόσουν. Δημιουργία αναγνωστών δεν μπορεί να γίνει με κλειστές ή ημίκλειστες βιβλιοθήκες στα σχολεία, ούτε και με φωτοτυπίες κειμένων ή και βιβλίων. Είναι ανάγκη οι σχολικές βιβλιοθήκες να ξαναλειτουργήσουν, καθώς μπορούν να αποτελέσουν χώρο συνάντησης και συζήτησης, δανεισμού βιβλίων, αφορμή για τη δημιουργία λεσχών ανάγνωσης ή και για την πρόσκληση συγγραφέων στα σχολεία. Πρέπει ακόμη οι μαθητές να διαθέτουν τα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων, στα οποία γίνεται συχνή αναφορά, για να αποφεύγεται το φαινόμενο της χαμένης ή ξεχασμένης φωτοτυπίας.

Το σημαντικότερο όμως όλων είναι η ουσιαστική στήριξη των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη το νέο πρόγραμμα. Σε αυτή την κατεύθυνση προτείνονται: η επιμόρφωση με βιωματικά σεμινάρια στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στη δημιουργία και εφαρμογή διδακτικών σεναρίων και στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (βλ. και Χοντολίδου, 2004: 56-57). Τέλος, σε καιρούς χαλεπούς, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και αυτό έχει αρχίσει να γίνεται ήδη στο διαδίκτυο, μπορούν να συστήσουν ένα «δίκτυο αλληλοβοήθειας» με τη δημιουργία blogs ή wikis στα οποία θα ανταλλάσουν προβληματισμούς, θα καταθέτουν τα σενάριά τους καθώς και δείγματα δραστηριοτήτων λαμβάνοντας πολύτιμη επανατροφοδότηση, για να συνεχίσουν το έργο τους στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σοφία (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες, προσβάσιμο: http://www.actionresearch.gr/el/t2periexomena (ημερομηνία επίσκεψης: 2012, 28 Αυγούστου).

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο (2010). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2006). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για

τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Φ.Ε.Κ. 1562/27-6-2011 «Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου», 21068-21082.

Χοντολίδου, Ελένη (2004). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Αποστολίδου, Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη & Ελένη Χοντολίδου επιμ. *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο… μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 37-65.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου Λύκειο Πελασγίας

Φύλο:

αγόρι ☐
κορίτσι ☐

1. Προσπάθησε να θυμηθείς τα πράγματα που έκανες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σημείωσε όσα περισσότερα από αυτά μπορείς.

Συζήτησα με τους συμμαθητές μου ☐
Συμμετείχα σε ομαδική εργασία ☐
Έγραψα ατομική εργασία ☐
Διάβασα ολόκληρα κείμενα ☐
Παρουσίασα την εργασία της ομάδας μου ☐
Έγραψα συνθετική εργασία ☐

Άλλο, τι

2. Σου άρεσε το μάθημα της Λογοτεχνίας

1_____2_____3_____4_____
καθόλου λίγο αρκετά πάρα πολύ

3.Τι σου άρεσε πιο πολύ και γιατί;

4. Τι σου άρεσε λιγότερο και γιατί;

5. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να γίνει και δεν έγινε;

6. Τι θα ήθελες να μην είχε γίνει καθόλου και γιατί;

7. Τι από αυτά που έκανες το έκανες για πρώτη φορά;

8. Είχατε ξαναδουλέψει σε ομάδες;
ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Ποια η εμπειρία σου από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

1_____2_____3_____4_____5_____
πολύ αρνητική μετρίως θετική πολύ θετική
αρνητική θετική

9. Αντιμετωπίζεις το μάθημα της Λογοτεχνίας με τον ίδιο τρόπο που το αντιμετώπιζες και πριν;
ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ΟΧΙ, τι άλλαξε;

10. Σκοπεύεις να διαβάσεις κάποια από τα βιβλία με τα οποία ασχοληθήκατε τη φετινή σχολική χρονιά;
ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Εάν ΝΑΙ, ανάφερε τους τίτλους τους.
1.
2.
3.
4.
5.

Σε ευχαριστώ πολύ για τον κόπο σου.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων από το διδακτικό σενάριο για «Το θέατρο»

Β΄ Φάση-Κυρίως Ανάγνωση:

Α΄ μέρος: 6 ώρες
Επιλέγονται τα κείμενα:
Αρχοντοχωριάτης του Μολιέρου, *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας* και η *Στέλλα Βιολάντη* του Γρηγόρη Ξενόπουλου, το *Παραμύθι χωρίς όνομα* του Ιάκωβου Καμπανέλλη (από τα σχολικά εγχειρίδια και των τριών τάξεων του Λυκείου) και δίνονται στις τέσσερις ομάδες για ανάγνωση.

Οι μαθητές κρατούν σημειώσεις-ημερολόγιο ανάγνωσης σχετικά με:

- Τις σκηνικές οδηγίες και τις άλλες πληροφορίες που δίνει ο συγγραφέας.
- Το μύθο(τι πράττουν οι ήρωες)
- Τη δομή των έργων(από την αυστηρή δομή του αρχαίου θεάτρου και το χωρισμό σε πράξεις ως την πιο ανοιχτή δομή των σύγχρονων έργων)
- Το κεντρικό διακύβευμα-σύγκρουση και τον κεντρικό ήρωα
- Τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και εκτυλίσσεται η πλοκή και το πώς το κείμενο οργανώνει, αναπτύσσει και κορυφώνει τις συγκρούσεις.
- Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο που διάβασε και απαντά σε ερωτήσεις.

Β΄ μέρος: 4 ώρες
Η ομάδα του Μολιέρου επισκέπτεται στο youtube τη διεύθυνση:
http://www.youtube.com/watch?v=-27ffmK12G0&feature=related και παρακολουθεί την τηλεοπτική μεταφορά της «Μαντάμ Σουσού» του Δημήτρη Ψαθά. Συγκρίνει τα δύο έργα ως προς το θέμα και τους χαρακτήρες και παρουσιάζει τα συμπεράσματα της στην τάξη.

Η ομάδα που διάβασε *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας* αφού διαβάσει το απόσπασμα για τη μέθοδο του Στανισλάβσκι:

> «Για την προσέγγιση της εσωτερικής αλήθειας, ο Στανισλάβσκι πρότεινε στους μαθητές του εκτός των άλλων να κάνουν υποθετικές προτάσεις, δηλαδή προτάσεις που ξεκινούν με το μόριο 'αν'. Να φαντά-

> ζονται, λόγου χάρη, πως θα ένιωθαν και θα σκέφτονταν στην υποθετική κατάσταση 'αν ήμουν τελείως άπορος…'»,

γράφει μία φανταστική επιστολή της Βαλέραινας προς τα παιδιά της λίγο πριν πάρει το φαρμάκι.

Η ομάδα που διάβασε τη *Στέλλα Βιολάντη* επισκέπτεται τη διεύθυνση: http://www.nt-archive.gr/playMaterial.aspx?playID=878#programs και διαβάζει τις κριτικές του Στάθη Σπηλιωτόπουλου και του Μάριου Πλωρίτη για την παράσταση. Στη συνέχεια:

α) συντάσσει ένα πίνακα με λεξιλόγιο σχετικό με τη θεατρική κριτική

β) παρατηρεί τον τρόπο με τον οποίο οι κριτικοί τεκμηριώνουν τα σχόλια τους για την παράσταση.

Η ομάδα που διάβασε το *Παραμύθι χωρίς όνομα* του Καμπανέλλη (θεατρική διασκευή του ομώνυμου έργου της Πηνελόπης Δέλτα), διαβάζει το αντίστοιχο απόσπασμα από έργο της Δέλτα και παρουσιάζει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύγκρισή τους στην ολομέλεια της τάξης.

Γ΄ Φάση-Μετά την ανάγνωση: 4 ώρες

Κατά τη φάση αυτή οι μαθητές ασχολούνται με γλωσσικές αλλά και μη γλωσσικές δραστηριότητες. Ενδεικτικά:

- Να ταυτιστούν με έναν θεατρικό χαρακτήρα και να γράψουν προσωπικό κείμενο (ημερολογίου, επιστολή) από την οπτική του γωνία.
- Να διαφημίσουν το θεατρικό έργο με σύντομο κείμενο.
- Συλλογική παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης και συγγραφή θεατρικής κριτικής.
- Παράσταση (επιλογή, διανομή ρόλων, σκηνοθεσία) σκηνών από θεατρικό έργο.
- Έρευνα στο διαδίκτυο (π.χ. στην ιστοσελίδα του Εθνικού Θεάτρου για τις παραστάσεις συγκεκριμένου έργου και παρουσίαση των σχετικών ευρημάτων με λογισμικό παρουσίασης.
- Έρευνα στο διαδίκτυο για την εποχή, τον χρόνο, τον τόπο στον οποίο τοποθετείται ένα θεατρικό έργο.
- Αλλαγή σκηνών και τέλους σ' ένα θεατρικό έργο.
- Πρόσθεση ή αφαίρεση χαρακτήρων από θεατρικό έργο.
- Διαφήμιση ενός θεατρικού έργου με παντομίμα, τρέιλερ ή αφίσα.
- Συγγραφή θεατρικού προγράμματος για ορισμένο έργο.

- Συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου.

ABSTRACT

This year's changes in the teaching of Greek Literature at school, posed a challenge for both teachers and students. This paper is structured around students' projects, the analysis of data provided by questionnaires and the teacher's journal. Its purpose is to show that through the recent changes in the method of teaching, i.e. the employment of collaborative teaching, the switch from the teacher/controller to the teacher/facilitator, and from the student/passive receiver to the student/creator, Lyceum Literature was, in effect, rediscovered. In addition, it offers suggestions on overcoming potential obstacles, on training teachers and improving the teaching procedure organizationally, in order to achieve the optimum implementation of the programme.

Παναγιώτης Ιωαννίδης
Φιλόλογος, μεταπτυχιακός φοιτητής
Ιατρίδη 43, Νέα Ιωνία, 384 45
24210 86328, 6933 202254
pan.pampanos@gmail.com

Η ποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: τομές και προοπτικές

Σωτηρία Καλασαρίδου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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 το 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 πρόσφατη 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, κυοφορώντας 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 οροθετείται και προσδιορίζεται από τα ανοιχτά curricula, 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 ΑΛΛΑΓΗ ΤΟΥ «ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ»: ΑΠΟ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ «ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ»

Διαβάζοντας κανείς τις πρώτες σελίδες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

του Δημοτικού, του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου[1] 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, 2004[2]: 24, Giroux, 1981: 37-89).

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 το 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 στο 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. Βλέπε την ενότητα «Ψηφιακό Σχολείο» της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php). Αναφορικά με τα 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 «παράδειγμα» 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.

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

3. ΜΕ ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΣΤΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ-ΜΑΘΗΤΗ

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 το 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 το μαθητή διττά, ως φορέα βιωμάτων και προσωπικών εμπειριών και ως ιστορικοκοινωνικό συμμέτοχο 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

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.

διδασκαλία της ενότητας *Η 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».

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». 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 μετωνυμικά συνδέουν την ανάγνωση με την ερμηνεία. Ο Spurr 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 (Spurr, 2006[2]: 3-12). Η απόφανση του Spurr 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».

Τα παραδείγματα των Ν.Π.Σ. που κατατείνουν στην ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη εν προκειμένω δεν είναι εξαντλητικά, καθώς το 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 ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΜΑΝΤΙΣΜΟΥ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

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 στο 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 στο 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, 2004[2]: 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 αποκαθήλωση 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 (Καλασαρίδου, 2011: 83-98). 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 *vs* μυθιστόρημα, ιδεατό *vs* καθημερινό, δυσπρόσιτο *vs* 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.λπ. 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 στο 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 κρι-

τική αντιμετώπιση του πολιτισμού αλλά και των ίδιων των μέσων και των μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και της γνώσης (Kellner, 2002[2]: 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 έδει πολιτισμικών αφηγήσεων (Pauly, 2006: 118-130).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ: ΜΙΑ ΑΡΧΗ ΓΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

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. Και αυτό, περά από μεγάλη ευκαιρία είναι ταυτόχρονα και μεγάλη ευθύνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, Michael (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*/μτφ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

5. Ο ισχυρισμός στοιχειοθετείται από την αρθογραφία του περιοδικού *Φιλόλογος*, στου οποίου τα τεύχη 146 και 148 δημοσιεύτηκαν κυρίως κριτικές και όχι επιστημονικές εργασίες, οι οποίες: α) αποσιωπούν σημαίνουσες εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής, β) παραγνωρίζουν τη σημασία των αναγνωστικών θεωριών της Λογοτεχνίας και κατά συνέπεια του αναγνωστικού υποκειμένου και γ) διακρίνονται από μια νοσταλγία για το «δασκαλοκεντρικό» παράδειγμα, αγγίζοντας τα όρια ενός έμμονου παρελθοντισμού.

Bruner, Jerome (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*/μτφρ. Α. Βουγιούκα-επιστημ. επιμ. Χρ. Βέϊκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Giroux, Henry (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling, a critical reader.* Boulder, Colo: Westview Press.

Compagnon, Antoine (2001). *Ο Δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική,* μτφ. Απόστολος Λαμπρόπουλος/επιμ. Άννα Τζούμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Foale, Jan & Linda Pagett (2009). *Creative Approaches to Poetry for the Primary Framework for Literacy.* London & New York: Routledge.

Jauss, Hans-Robert (1977). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik.* München: Wilhelm Fink Verlag.

Jauss, Hans-Robert (1995). *Θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα,* μτφ. Μίλτος Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.

Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: a theory of aesthetic response.* Baltimore & London: John Hopkins University Press.

Καλασαρίδου, Σωτηρία (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, Σωτηρία (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους.* Θεσσαλονίκη: ηλεκτρονικά δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή: http://invenio.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf.

Καλασαρίδου, Σωτηρία (2011). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποίηση και τη διδασκαλία της: η κυριαρχία του Ρομαντισμού», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 52, 83-98.

Kellner, Douglas (2002[2]). "Multiple Literacies and Critical Pedagogies. New Paradigms", στο P.P. Trifonas (ed.). *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of theory.* New York & London: Routledge & Falmer, 196-221.

Kuhn, Thomas, S. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων,* μτφ. Γ. Γεωργακόπουλος & Β. Κάλφας, εισ. Βασίλης Κάλφας. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Lewis, Justin (2001). "Let's get serious: Notes on Teaching Youth Culture", in T. Miller (ed.), *A Companion to Cultural Studies.* Massachusetts- Oxford: Blackwell, 317-330.

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2004[3]). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώρ-

γος Δαρδανός, 21-36.
Pauly, Nancy (2006). "How might teachers of young children interrogate images of visual culture?", στο 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,* Palgrave Macmillan, 118-142.
Spurr, Barry (2006[2]). *Studying Poetry.* Hampshire-New York: Palgrave Macmillan.
Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*, εισαγ.-μτφ. Βενετία Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.
Χατζηγεωργίου, Γιάννης (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.

Σωτηρία Καλασαρίδου
Δρ. Διδακτικής της Λογοτεχνίας
Διδάσκουσα Α.Τ.Ε.Ι.Θ.
Δελφών 94Β, 54643 Θεσσαλονίκη
roula.kalas@gmail.com

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Η διδασκαλία της ιστορίας της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου

Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη

Το βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*, που εκδόθηκε το 2009 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων και διδάσκεται από το 2010 σε όλα τα Γυμνάσια της χώρας, συγγράφηκε από τη συγγραφική ομάδα της οποίας είχα την ευθύνη, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και με στόχο να παρακολουθήσουν οι μαθητές την εξέλιξη της φιλοσοφικής σκέψης μέσα από ανθολογημένα κείμενα φιλοσόφων που εντάσσονται στις απαρχές του φιλοσοφικού στοχασμού και εκτείνονται μέχρι την ύστερη αρχαιότητα. Μέσα από τα κείμενα αυτά οι μαθητές γνωρίζουν την εξέλιξη της γλώσσας αλλά και μαθαίνουν πως να προσεγγίζουν ερμηνευτικά σημαντικά προβλήματα που συνδέονται με την κοινωνία, την ηθική και τον πολιτισμό αυτής της εποχής και συγκριτικά με σύγχρονους προβληματισμούς. Με το νέο αυτό σχολικό εγχειρίδιο (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a & 2009b), επανέρχεται η διδασκαλία των φιλοσοφικών κειμένων στο Γυμνάσιο, όπου διδάσκονταν πριν από μερικά χρόνια με το σχολικό εγχειρίδιο που περιείχε επιλογές από τα κείμενα του Πλάτωνα, *Απολογία Σωκράτη*, *Κρίτων* και *Φαίδων* καθώς και από τα *Ηθικά Νικομάχεια* του Αριστοτέλη (Τόγια-Ρούσσος, 1980). Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας, ο κύριος σκοπός του νέου αυτού μαθήματος είναι ανθρωπογνωστικός και αρχαιογνωστικός, επιδιώκεται δηλαδή αφ' ενός η μελέτη της ελληνικής γλώσσας, με την κατανόηση και ερμηνεία μεταφρασμένων φιλοσοφικών κειμένων της ελληνικής αρχαιότητας, και αφ' ετέρου η κατανόηση των ανθρωπίνων πράξεων και της συμπεριφοράς του ανθρώπου καθώς και της κοινωνίας αυτής της περιόδου. Ειδικότερα, με τη διδασκαλία του «Ανθολογίου φιλοσοφικών κειμένων» επιδιώκεται να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, μέσω της επαφής τους με τα μεταφρασμένα στη νεοελληνική κείμενα, και να προσεγγίσουν ζητήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, τον άνθρωπο και τον κόσμο, τα οποία έθεσε η αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη και απασχολούν μέχρι την εποχή μας τόσο τους κοινούς ανθρώπους όσο και τους φιλοσόφους. Αναδει-

κνύεται με τον τρόπο αυτό η επικαιρότητα του φιλοσοφικού λόγου της αρχαιότητας, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος της φιλοσοφίας και του φιλοσόφου στην κοινωνία και την πολιτεία και κατανοείται η φιλοσοφία ως δραστηριότητα και τρόπος ζωής, πράγμα που έχει τονίσει ο Pierre Hadot ο οποίος έχει αναγνωρίσει ότι: «Από τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα, ίσως από την εποχή των Προσωκρατικών, μέχρι τις απαρχές του Χριστιανισμού, η φιλοσοφία εμφορείτο διαρκώς από μια πρωταρχική επιλογή ενός ορισμένου ιδεώδους τρόπου ζωής, από μια καθολική αντίληψη του κόσμου, και μια συνειδητή επιλογή συνύπαρξης εντός του κόσμου, δια της κοινότητος ή δια της παιδείας. Η φιλοσοφία είναι μια προπαρασκευαστική άσκηση πνευματική που υποδεικνύει ένα τρόπο καλής ζωής» (Hadot, 2002). Γίνεται άλλωστε σαφές τόσο από την Εισαγωγή του βιβλίου όσο και από τις επιμέρους ενότητες ή από τα μικρά παραθέματα που παρατίθενται στο περιθώριο, πως η φιλοσοφία είναι «ένας τρόπος να σκέφτεται κανείς για συγκεκριμένα είδη ερωτημάτων» και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της το γεγονός ότι «χρησιμοποιεί λογικά επιχειρήματα» (Warburton, 2010: 17). Μια σοβαρή μελέτη της φιλοσοφίας συνεπάγεται έναν συνδυασμό ιστορικής και θεματικής μελέτης, στηρίζεται δηλαδή σε δύο τρόπους προσέγγισης, οι οποίοι ακολουθούνται στο βιβλίο αυτό το οποίο επιδιώκει να αναδείξει την εξέλιξη των ιδεών και των φιλοσοφικών συστημάτων που καθορίζουν στην ουσία μια ιστορία της φιλοσοφίας αναδεικνύοντας τη χρησιμότητα της μελέτης της ενώ παράλληλα προβάλλει θέματα και προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα. Παράλληλα παρακινεί τον μαθητή να διαβάσει τα κείμενα με κριτικό πνεύμα και να μη τα αντιμετωπίσει παθητικά (Warburton, 2010: 27-28). Συνιστώντας άλλωστε μια ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας αναφέρεται όχι μόνο στην πρόοδο του πνεύματος αλλά και στην αξιολογική σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων φιλοσοφικών συστημάτων. Το βιβλίο εντασσόμενο στο πλαίσιο της ιστορίας της φιλοσοφίας, η οποία θεωρείται ως διαδικασία κάρπωσης της πνευματικής κληρονομιάς του παρελθόντος, ακολουθεί εκτός από την ιστορική μέθοδο και τη διαλεκτική και αναδεικνύει τη θέση της φιλοσοφίας στην αρχαιότητα και την επικαιρότητα αυτής στην εποχή μας. Παράλληλα ακολουθώντας το πνεύμα της εποχής είναι μια εικονογραφημένη ιστορία της φιλοσοφίας στην οποία οι αφηρημένες έννοιες συνδέονται με τις εικόνες των αισθήσεων ή της φαντασίας, οι λέξεις συνυφαίνονται με τις εικόνες και το εικονογραφημένο κείμενο που προκύπτει αποβαίνει ένα ευχάριστο μέσο για την αφήγηση (Kenny, 2005: 9-11). Δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας άλλωστε πως η ιστορία της φιλοσοφίας μας δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε την ανθρώπι-

νη σκέψη και τον πολιτισμό, αναδεικνύει τον ευρετικό ρόλο της φιλοσοφίας που αναζητεί την αλήθεια και ασχολείται με προβλήματα ουσιώδη που απασχολούν κάθε άνθρωπο.

ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ

Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται στον Πρόλογο του Βιβλίου του Μαθητή, στο εγχειρίδιο έχουν ανθολογηθεί μεταφρασμένα φιλοσοφικά κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, ποιητικά και πεζά, από τον 6ο π.Χ. έως και τον 6ο μ.Χ. αιώνα. Με αυτά τα κείμενα παρακολουθεί ο μαθητής την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και του φιλοσοφικού λόγου στο πλαίσιο της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας. Παράλληλα ο μαθητής γνωρίζει μέσα από τα κείμενα αυτά θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που απασχόλησαν τους φιλοσόφους της αρχαιότητας τα οποία απασχολούν μέχρι σήμερα τον φιλοσοφικό στοχασμό. Ως εκ τούτου ο σκοπός του βιβλίου είναι διττός, δηλαδή να παρακολουθήσει αφ' ενός την εξέλιξη του φιλοσοφικού λόγου ως γλώσσας και ως σκέψης, και αφ' ετέρου να αναδείξει σημαντικά ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, που συζήτησαν οι φιλόσοφοι της αρχαιότητας σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής τους.

Γενικότερα, το βιβλίο αυτό συνιστά μια «Εισαγωγή στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία» και επιχειρεί μια ιστορική και θεματική προσέγγιση του φιλοσοφικού στοχασμού της αρχαιότητας σε 24 ενότητες, όπου εξετάζονται τα προβλήματα που αναφέρονται σε έννοιες όπως γνώση και αλήθεια, φύση και νόμος, φύση και κοινωνία, αρετή και ευδαιμονία, πολιτεία και πολιτική οργάνωση, δικαιοσύνη και νόμος, τέχνη και παιδεία. Οι 24 αυτές ενότητες κατανέμονται σε πέντε κεφάλαια, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), από τα οποία τα δύο πρώτα αφιερώνονται στους προσωκρατικούς φιλοσόφους, και τους Σοφιστές, τα επόμενα δύο στους κορυφαίους φιλοσόφους της κλασικής αρχαιότητας Σωκράτη, Πλάτωνα και Αριστοτέλη, και το πέμπτο στην κυνική φιλοσοφία και στις φιλοσοφικές σχολές των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων (Κυνικοί, Επίκουρος, Στωικοί, Σκεπτικοί, Πλωτίνος, Νεοπλατωνισμός). Κάθε κεφάλαιο συγκροτείται από τον προ-οργανωτή, και περιέχει μια σύντομη εισαγωγή, το επιλεγμένο μεταφρασμένο κείμενο, πραγματολογικά-ερμηνευτικά σχόλια, παράλληλα κείμενα ανθολογημένα είτε από κείμενα του ίδιου συγγραφέα είτε άλλων, μεταγενέστερων και σύγχρονών μας φιλοσόφων, και συμπληρώνεται με ερωτήσεις-εργασίες, θέματα για συζήτηση, διαθεματικές εργασίες και

άλλες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην κατανόηση, την εμβάθυνση και την προέκταση της γνώσης στο σήμερα. Κάθε ενότητα έχει στο περιθώριο των σελίδων γλωσσάριο, φράσεις σύντομες από το πρωτότυπο, στίχους από ποιητικά κείμενα της αρχαιότητας ή της σύγχρονης εποχής, για να συνδεθεί έτσι η φιλοσοφία με τη λογοτεχνία, και εικονιστικό υλικό από διάφορες μορφές τέχνης που ανήκουν σε διάφορες εποχές και προσφέρονται για συζήτηση και προβληματισμό, και τελειώνει με ανακεφαλαίωση όπου επισημαίνονται τα κύρια θέματα της ενότητας. Θα ήθελα εδώ να επισημάνω πως το *Βιβλίο του Μαθητή* περιέχει στο τέλος μια γενική ανακεφαλαίωση, όπου παρακολουθούμε την εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και της φιλοσοφικής σκέψης της αρχαιότητας, και ένα χρονολογικό πίνακα, καθώς και πίνακα φιλοσοφικών όρων, σύντομα εργο-βιογραφικά σημειώματα των προσώπων που αναφέρονται σε αυτό και ευρετήρια.

Η ιστορική προσέγγιση που ακολουθείται στο *Βιβλίο του Μαθητή* έχει ως γνωστό πολλά πλεονεκτήματα, γιατί επιτρέπει την επισήμανση των κυριότερων σταθμών εξέλιξης της φιλοσοφίας, και καθιστά γνωστούς τους έλληνες φιλοσόφους που έδρασαν σε διάφορες περιοχές και πόλεις του ελληνισμού αλλά και τις απόψεις που αυτοί διατύπωσαν στα έργα τους, τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν καθώς και τα λογικά επιχειρήματά τους. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στο *Ανθολόγιο* οι φιλόσοφοι της αρχαιότητας και συγκεκριμένα οι Προσωκρατικοί, οι Σοφιστές, ο Σωκράτης, ο Πλάτων, ο Αριστοτέλης, και οι φιλόσοφοι της ελληνιστικής και ύστερης αρχαιότητας, αναδεικνύει την προσωπικότητά τους, τη συμβολή τους στην επιστήμη, την παιδεία και τον πολιτισμό, κυρίως όμως τις αντιλήψεις τους σε μια ιστορική πορεία του φιλοσοφικού στοχασμού και στο πλαίσιο του ιστορικού και κοινωνικού γίγνεσθαι μιας μακρινής αλλά καθοριστικής για την ελευθερία της σκέψης εποχής. Έχουμε δηλαδή μια ιστορία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, η οποία δεν είναι σχηματική και κουραστική παράθεση ονομάτων και αντίπαλων φιλοσοφικών αντιλήψεων αλλά μια διαλεκτική δυναμική συζήτηση που συνδέεται με προβληματισμούς του χθες και του σήμερα για θέματα που σχετίζονται με τον άνθρωπο και τον κόσμο, το σωστό και το λάθος, την πολιτική, τη θρησκεία, τη φύση του εξωτερικού κόσμου, το νου, την τέχνη, με ερωτήματα που αφορούν το νόημα της ζωής και τις πεποιθήσεις μας.

Το *Βιβλίο του Μαθητή* αναδεικνύει παράλληλα το ρόλο της φιλοσοφίας, υπό την έννοια της ανώτερης παιδείας και εκπαίδευσης αλλά και ως θεραπείας και αγωγής της ψυχής, καθώς και του φιλοσόφου μέσα στην κοινωνία και στην εκπαίδευση της εποχής. Παράλληλα, επισημαίνει πως κύριο χαρακτη-

ριστικό της αρχαιότητας, τουλάχιστον από τον 4ο π.Χ. αιώνα και εξής, ήταν η ίδρυση σχολών όχι με την αφηρημένη έννοια της πνευματικής παράδοσης αλλά με την ουσιαστική έννοια, δηλαδή «ομάδες καθηγητών, μαθητών και ερευνητών που συμμετείχαν σε ένα κοινό εγχείρημα, οργανωμένο σε κοινή δομή και προσδιορισμένο με κοινή φυσική εγκατάσταση». Οι σχολές αυτές, είχαν εκκοσμικευμένο χαρακτήρα, ήταν ανοικτές σε όλους, σκόπευαν στην ελεύθερη έρευνα, και συνέβαλαν στην πολιτιστική ανάπτυξη της αρχαιότητας. Αποτέλεσαν παιδαγωγούσα δύναμη, που συνέδεε το εκπαιδευτικό σύστημα με το πολιτικό, και χρησίμευσαν ως πρότυπα για τις μεταγενέστερες εποχές. Στο ερώτημα «Ποιο ρόλο έχει διαδραματίσει η αρχαιότητα στον πολιτισμό συνολικά και στη ζωή του ανθρώπου;» οι απόψεις διχάζονται. Υπάρχει, όπως σημειώνει ο Όλοφ Ζιγκόν, στη δραστηριότητα των φιλοσόφων της αρχαιότητας αντίδραση, πρώτα στη Ρώμη, έπειτα στην Αθήνα, όπου γίνονται δίκες και διώξεις φιλοσόφων (Αναξαγόρας, Σωκράτης, Αριστοτέλης). Οι μαθητές του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη καταγγέλλονταν άλλωστε ως ύπουλοι εχθροί της δημοκρατίας, οι φιλόσοφοι προβάλλονται ως ονειροπόλοι και μαλθακοί, ενώ στη Ρώμη οι φιλοσοφικές συζητήσεις θεωρούνται πως δε συμβιβάζονται με την αξιοπρέπεια ενός Ρωμαίου πολίτη. Κατά την αρχαιότητα οι μομφές κατά της φιλοσοφίας κινούνται σε δύο επίπεδα: «Από τη μια η φιλοσοφία λογιζόταν ως επικίνδυνος διαφωτισμός, ως δραστηριότητα με διαλυτικές επιπτώσεις για την ευσέβεια και τα καλά ήθη˙ κι ακόμη ως κάτι αξιοκαταφρόνητο, μια «δασκαλίστικη» υπόθεση, ανάξια για ένα συνειδητό πολίτη ή για έναν «άνθρωπο του κόσμου». Από την άλλη όμως δέχονταν τη φιλοσοφία ως μέρος της γενικής παιδείας και αναγνώριζαν τη συμβολή της στην απόκτηση επιδεξιότητας για να συζητεί κανείς δύσκολα προβλήματα. Ο φιλόσοφος κλήθηκε για να συμβουλεύει τον ηγεμόνα, έγινε σύμβουλος και οδηγός του τρόπου ζωής του απλού ανθρώπου, επέδρασε στον πολιτισμό της αρχαιότητας και στη διαμόρφωση της επιστήμης. Στο ερώτημα που υποβλήθηκε στη σύγχρονη Julia Annas, «Ποιες οι διαφορές μεταξύ των αρχαίων ως στοχαστών της εποχής τους και των σύγχρονων στοχαστών;» αυτή επισημαίνει εύστοχα πως: «Χρησιμοποιώντας τους αρχαίους ως σύγχρονους, πρέπει να είναι κανείς προσεκτικός» (Annas, 2006). Πράγματι αυτό που έχει σημασία σε μια ιστορικά προσανατολισμένη θεματική ιστορία της αρχαίας φιλοσοφίας που εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση (Φουντοπούλου, 2010) δεν είναι, ενδεχομένως, η χρησιμότητα που μπορούν να έχουν οι απόψεις των αρχαίων φιλοσόφων για την ερμηνεία σύγχρονων προβλημάτων αλλά κυρίως η «συζήτηση» και ο διάλογος που ανοίγει κανείς με αυτούς επαναθέτοντας τα προβλήματα.

Ειδικότερα, το βιβλίο απαρτίζεται από μια περιεκτική εισαγωγή (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 8-14), όπου δίδονται ορισμοί της φιλοσοφίας και η διαίρεσή της σε κλάδους, προσδιορίζονται τα προβλήματα που θα παρουσιασθούν και δίδονται οι πηγές και τα υλικά γραφής μέσω των οποίων τα κείμενα έχουν διασωθεί αποσπασματικά ή ολόκληρα μέχρι την εποχή μας. Παράλληλα πρέπει να τονισθεί πως αυτό πλαισιώνεται από πλούσια εικονογράφηση που στοχεύει να αναδείξει μέσω της εικόνας τις σχέσεις της τέχνης με τις ιδέες, την ιστορία και την κοινωνία. Η εικονογράφηση του βιβλίου βρίσκεται συνήθως στο περιθώριο και μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για να τονισθούν θέματα που αφορούν τη γραπτή παράδοση των κειμένων και την ιστορία του βιβλίου(υλικά, τρόποι γραφής, κείμενα κ.α.), τον φιλόσοφο και τη φιλοσοφία ως τρόπο ζωής, ενώ η περίφημη νωπογραφία, η γνωστή ως η «Σχολή των Αθηνών» του Ραφαήλ, που υπάρχει στην αρχή της Εισαγωγής, καθώς και λεπτομέρειες αυτής που σχετίζονται με τα εικονιζόμενα σε αυτήν πρόσωπα που ενσωματώνονται στην εισαγωγή αλλά και σε διάφορες ενότητες του βιβλίου, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση ως προς τον ρόλο της φιλοσοφίας και του φιλοσόφου στην εποχή της Αναγέννησης, όταν σημειώθηκε το ουμανιστικό κίνημα και η ελληνική φιλοσοφία και τέχνη βρέθηκαν στο προσκήνιο των ενδιαφερόντων ηγεμόνων και εκκλησιαστικών φορέων, λογίων, επιστημόνων και καλλιτεχνών. Η απεικόνιση της φιλοσοφίας στο εξώφυλλο είναι λεπτομέρεια από τη ζωφόρο των Προπυλαίων του Πανεπιστημίου Αθηνών, σημαντικό μνημείο της νεότερης Ελλάδας που συνδέεται με τη σύγχρονη ελληνική τέχνη και τις εικονιστικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας της εποχής αυτής.

Από τις αρετές του βιβλίου είναι το γεγονός ότι επικεντρώνεται στην διερεύνηση εννοιών, όπως αρετή, ευδαιμονία, ομόνοια, φιλία, φύση και νόμος, που συναντώνται εκ νέου σε κάθε ενότητα και αναλύονται επαρκώς σε διαφορετικά σημεία για να υποδειχθεί η νοηματική εξέλιξή τους, και συνδέονται με ζητήματα ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά με συνέπεια να βοηθείται η εδραίωση των γνώσεων και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών στο να ασκούνται στον τρόπο φιλοσοφικής επιχειρηματολογίας, έτσι ώστε να προάγεται η θεμελίωση ενός σύγχρονου προβληματισμού. Το βιβλίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν και τον αρχαίο λόγο μέσα από σύντομα παραθέματα που ανευρίσκονται στο περιθώριο ή σε άλλα σημεία του κειμένου, συμπληρώνεται με ερωτήσεις και δραστηριότητες που σκοπεύουν στο να ανοίξουν τον διάλογο, να προκαλέσουν κριτική συζήτηση και ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση και αναγνωστική εμπειρία, και γενικότερα μετατρέπουν την επιστημονική γνώση σε σχολική. Γενι-

κότερα με τη δομή και το περιεχόμενό του το βιβλίο του μαθητή καθιστά τη διδασκαλία βιωματική, προβάλλει ιδέες και να αναπτύσσει τον διάλογο μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή. Παράλληλα ρήσεις φιλοσόφων που δίδονται στο πρωτότυπο κείμενο αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία, χρησιμεύοντας ως αφόρμηση για το μάθημα ή ως υλικό κατανόησης της διαχρονικής λειτουργίας της ελληνικής γλώσσας.

Ιδιαίτερα οφείλω να επισημάνω στο σημείο αυτό πως ο τρόπος δόμησης του παρεχόμενου στις ενότητες υλικού επιτυγχάνει ορισμένους στόχους, όπως:

- Επισημαίνονται αναλογίες και κοινά χαρακτηριστικά, που ανευρίσκονται στα κείμενα των φιλοσόφων της αρχαιότητας και προτείνεται η σύνδεση ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, λογοτεχνικού και φιλοσοφικού λόγου.
- Παρέχονται παραδείγματα παραλληλισμού, διασυνδέσεων, αλλά και αναγνώρισης της διαφοράς επιχειρημάτων και μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθούν οι φιλόσοφοι.
- Ενθαρρύνονται οι διασυνδέσεις της φιλοσοφίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως την λογοτεχνία, την ιστορία, τα θρησκευτικά, κ.ά.
- Προβάλλεται η δυναμική της εικόνας και ο ρόλος της τέχνης και υποδεικνύεται η αξιοποίηση των εικόνων και των κείμενων που βρίσκονται στο περιθώριο με ερωτήσεις ή στο πλαίσιο των εργασιών που προτείνονται.
- Προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό οι διδάσκοντες οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλουτίσουν τα βιώματά τους, να ασχοληθούν με εξωσχολικές δραστηριότητες, να επισκεφθούν χώρους τέχνης και πολιτισμού, να αναζητήσουν πληροφορίες από βιβλία προηγούμενων σχολικών ετών και από καθηγητές άλλων ειδικοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο πλαίσιο των γενικών διδακτικών επισημάνσεων που αναφέρουμε στο *Βιβλίο του Καθηγητή* επισημαίνουμε πως δεν είναι αναγκαίο να διδαχθούν όλα τα κείμενα που περιέχονται στο νέο σχολικό εγχειρίδιο. Αυτό άλλωστε δεν είναι εφικτό λόγω του παρεχόμενου από το αναλυτικό πρόγραμμα χρόνου διδασκαλίας, γι' αυτό και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει να διδαχθεί η Εισαγωγή και συγκεκριμένες ενότητες, κυρίως αυτές που αναφέρονται στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, φιλοσόφους που θα συναντή-

σουν οι μαθητές και στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του εκπαιδευτικού παρατίθεται το πρωτότυπο κείμενο, στο οποίο μπορεί να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός, περιέχονται προτάσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, διδακτικές επισημάνσεις, σχολιασμός των κειμένων και σχετική βιβλιογραφία, η οποία για λόγους που συνδέονται με την προβλεπόμενη έκταση του βιβλίου αυτού είναι ενδεικτική παρά την πρόθεση της ομάδας των συγγραφέων να ενισχύσουν το βιβλίο με βιβλιογραφία που θα είχε τον χαρακτήρα της πληρότητας.

Επιβάλλεται να επισημάνω εδώ την πρόταση αξιοποίησης σύγχρονων εργαλείων μάθησης και διδασκαλίας, όπως η νέα τεχνολογία, η οποία προσφέρει δυνατότητες για διερεύνηση και ενίσχυση των γνώσεων και είναι εργαλείο επικουρικό στη διδακτική διαδικασία. Εκπομπές της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, βιβλία με φιλοσοφικό-επιστημονικό προβληματισμό για νέους, που αναφέρονται στο *Βιβλίο του Καθηγητή*, η παράλληλη χρήση του παρεχόμενου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο CD, συμβάλλουν στη διδασκαλία και αναπαράγουν τη γνώση με τρόπο δημιουργικό γι' αυτό και προτείνεται η αξιοποίησή τους. Προτείνεται παράλληλα η χρήση του Βιβλίου «Ιστορία της αρχαίας γραμματείας Γυμνασίου» το οποίο ενισχύει και εμπλουτίζει τη διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων του Βιβλίου του Μαθητή και της κατανόησης της αρχαίας γραμματείας.

Αυτό που πρέπει να τονισθεί ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος είναι το γεγονός ότι το βιβλίο αυτό αποτελεί παράλληλα και μια εικονογραφημένη ιστορία της φιλοσοφίας (Kenny, 2005: 9-11) αφού περιλαμβάνει αυθεντικά ή φανταστικά πορτρέτα φιλοσόφων, απεικονίσεις ζωγραφικές και γλυπτές των φιλοσόφων, οι οποίοι κατείχαν στην κοινωνία της αρχαιότητας σημαντική θέση, αλλά και εικόνες και σύμβολα που συνδέονται με τον πολιτισμό και τα γράμματα της αρχαιότητας ή που παρουσιάζουν φιλοσοφικές ιδέες, ιδιαίτερα ηθικές και πολιτικές, οι οποίες αποτελούν μια πρακτική που ήταν ιδιαίτερα προσφιλής στην αρχαιότητα, τον μεσαίωνα και την αναγέννηση αλλά και στην εποχή της νεωτερικότητας. Οι προσλήψεις του κόσμου της αρχαιότητας αλλά και των ιδεών του από καλλιτέχνες της εποχής αυτής αλλά και άλλων εποχών, οι απεικονίσεις των προσώπων αλλά και των φιλοσοφικών ιδεών, με ορατή και συγκεκριμένη μορφή, η παράθεση φωτογραφιών από τόπους και αντικείμενα που συνδέονται με την αρχαιότητα και μας φέρνουν στο σήμερα, η παράθεση των κειμένων και των τρόπων δια των οποίων διασώθηκαν, αποτελεί μια ιδιαίτερα ελκυστική πρόταση διδασκαλίας της φιλοσοφίας και της ιστορίας της, μια πρόκληση που φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη σε σύγχρονους ιστορικούς της φιλοσοφί-

ας οι οποίοι θεωρούν πως το εικονογραφημένο κείμενο μπορεί να αποτελέσει ένα ευχάριστο μέσο για την αφήγηση της ιστορίας της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας (Kenny, 2005: 9-11). Η εικονογράφηση του φιλοσοφικού κειμένου μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά με την επισήμανση αντιστοιχιών ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα της οποίας η δύναμη τονίζεται σε όλες τις εποχές, από την αρχαιότητα μέχρι την σύγχρονη εποχή αλλά και αναφορικά με τη σχέση πραγματικότητας και φαινομενικότητας, απεικάσματος και πραγματικότητας, που έχει απασχολήσει φιλοσόφους από τον Πλάτωνα με την αλληγορία του σπηλαίου έως τον Βιτγκενστάιν με την απεικονιστική θεωρία των προτάσεων (Kenny, 2005: 11). Η μελέτη των εικαστικών έργων τέχνης μπορεί να επιτευχθεί είτε στο πλαίσιο μιας ιστορίας των εικαστικών τεχνών, που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των τεχνοτροπιών και των καλλιτεχνικών ρευμάτων, είτε με την αντιμετώπιση του έργου τέχνης ως αισθητικού αντικειμένου το οποίο εμπεριέχει νοήματα και επικοινωνιακά μηνύματα είτε στο πλαίσιο ανάδειξης των σχέσεων φαινομενικότητας και πραγματικότητας. Μια εικονογραφημένη ιστορία της φιλοσοφίας οφείλουμε ωστόσο να τονίσουμε πως διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη εικονογραφημένη ιστορία, γιατί δεν μπορεί παρά να γραφεί από έναν ιστορικό της φιλοσοφίας που μελετά το παρελθόν και τα φιλοσοφικά συστήματα και αξιολογεί λογικά τα επιχειρήματα (Kenny, 2005: 9-10). Τέτοιας υφής δραστηριότητα είναι και αυτή που ανακύπτει από το νέο βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου όπου οι εικόνες στηρίζουν το κείμενο και προτρέπουν τον μαθητή να τις δει προσεκτικά και να τις σχολιάσει με δραστηριότητες και εργασίες τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στην κατ' οίκον επεξεργασία του διδακτικού υλικού που του δίδεται. Πάντως στο πλαίσιο της φιλοσοφικής αφήγησης οι εικόνες δίνουν ορατή και συγκεκριμένη μορφή σε θέματα που αφορούν τη διάκριση αρετών και κακιών, την αναπαράσταση του πολιτικού ιδεώδους, αλλά και προβλημάτων που συνδέονται με την αντίληψη του υλικού και υπερβατικού κόσμου.

Σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, σύμφωνα με το ΑΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος πρέπει να στοχεύει στην αποτίμηση της προσωπικής στάσης των μαθητών απέναντι στα κείμενα, στη επικοινωνία τους με τα περιεχόμενα και τα συμφραζόμενα των κειμένων, στην κριτική τοποθέτησή τους απέναντι σε τιθέμενα ερωτήματα αλλά και σε ενίσχυση της αρχαιογνωσίας και του βαθμού κατάκτησης της γλώσσας. Αναλυτικότερα: Οι ερωτήσεις αξιολόγησης βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους και τη μέθοδο διδασκαλίας, εντάσσονται οργανικά στη διδακτική διαδικασία την οποία

ανατροφοδοτούν, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη, με χρήση ερωτήσεων και διαβάθμισή τους, για ευρύτερο έλεγχο των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και με βάση τις αποκτηθείσες γνώσεις.

Συμπερασματικά, το νέο βιβλίο που συμπληρώνεται με χάρτη, όπου ορίζονται οι πόλεις που ανέδειξαν τους σημαντικότερους φιλοσόφους της αρχαιότητας, με βιογραφικά σημειώματα των φιλοσόφων και άλλων σημαντικών προσώπων της αρχαιότητας, εντάσσεται στο πλαίσιο μιας Ιστορίας της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και αναφέρεται όχι μόνο στην πρόοδο του πνεύματος αλλά και στην αξιολογική σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων φιλοσοφικών συστημάτων. Ως ιστορία της φιλοσοφίας, η οποία θεωρείται ως διαδικασία κάρπωσης της πνευματικής κληρονομιάς του παρελθόντος, ακολουθεί την ιστορική, θεματική και διαλεκτική μέθοδο και αναδεικνύει τη θέση της φιλοσοφίας στην αρχαιότητα και την επικαιρότητα αυτής στην εποχή μας. Και αυτό επιχειρεί το νέο σχολικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Annas, J. (2006). *Αρχαία φιλοσοφία*, μτφρ. Γ. Στείρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ., Λεοντσίνη, Ε. (2009a). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ., Λεοντσίνη, Ε. (2009b). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Hadot, P. (2002). *Τι είναι η αρχαία ελληνική φιλοσοφία*, μτφρ. Ά. Κλαμπατσέα. Αθήνα: Ινδικτος.

Kenny, A. (2005). *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας*, μτφρ. Δ. Ρισσάκη. Αθήνα: Νεφέλη.

Τόγια, Β. και Ρούσσος, Ε. (1980). *Φιλοσοφικά κείμενα Γ΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Warburton, N. (2010). *Φιλοσοφία. Τα βασικά*, μτφρ. Δ. Ρισσάκη. Αθήνα: Αρσενίδης.

Athanasia Glycofrydi-Leontsini

ABSTRACT

This paper presents the new school-book written by Athanasia Glycofrydi-Leontsini, Christina Sakelliou and Eleni Leontsini and published in 2009 by the Greek Ministry of Education for the use of fifteen years old students of Gymnasium. The authors, following the new analytical curriculum of the Institute of Education, had composed the book as a historical and thematic introduction onto the ancient Greek history of philosophy and the history of ideas focusing on themes and philosophical concepts such as nature and reality, truth and knowledge, ethics and politics, education and art, as well as the role of philosophy and the philosopher in society. It is also an illustrated history of Ancient Greek Philosophy that makes the book more useful and pleasant to the students as the pictorial representation of philosophical ideas and of persons that formed them and provides material for the philosophical narrative and it is a congenial medium for the narration of that history. The structure of the students' book makes possible the understanding of a fascinated history of ideas and shows the relevance of them to contemporary problems. The teachers' book, also composed by the same authors, in such a way as to help teachers in teaching and evaluating student understanding, enhancing their knowledge into the culture, history and society of Greek- Roman antiquity by the interweaving of words and images.

Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη
Καθηγήτρια Νεώτερης Ευρωπαϊκής και Νεοελληνικής Φιλοσοφίας
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αναπλ. Πρόεδρος Τμήματος Φ.Π.Ψ., Διευθύντρια Τομέα Φιλοσοφίας,
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστημιούπολη, 157 84 Ιλίσια.
Τηλ.: 210-7277538 (γραφ.), Fax: 210-7248979 (γραφ.),
Τηλ./Φαξ: 210-4518279 (οικίας)
E-mail: aleon@ppp.uoa.gr

Η διδασκαλία της Ιστορίας της Φιλοσοφίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σπύρος Τουλιάτος

Η εισήγηση αυτή έχει στόχο να αποδείξει ότι η ιστορία της Φιλοσοφίας είναι το αντικείμενο εκείνο που μπορεί να διδαχθεί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να δώσει μια ολοκληρωμένη γνώση στο μαθητή για το πώς σκέφτονταν οι άνθρωποι του παρελθόντος, πώς συγκροτούσαν τα προβλήματα και έδιναν απαντήσεις βοηθώντας στην ανάπτυξη της ιστορικής, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

Η ιστορία της Φιλοσοφίας είναι μια προσέγγιση των διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων και αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν εξελικτικά και βρίσκονταν σε αντιπαράθεση μεταξύ τους, χωρίς να συμφωνούν τελικά μέχρι σήμερα διατηρώντας την αυτοτέλειά τους. Δείχνει πώς διατυπώθηκαν τα ερωτήματα σχετικά με την αναζήτηση του καθολικού και του μερικού, της αρχής, της καταγωγής και του τέλους. Ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει ότι το ερώτημα για τη γνώση του κόσμου και τα όρια της σκέψης μας είναι ιστορικό και εξελικτικό και δεν μπορεί να τεθεί ανάμεσα στο πραγματικό και το φαντασιακό.

Με την ιστορία της Φιλοσοφίας υπερβαίνονται τα εμπόδια που βάζει η συστηματική ή θεματική φιλοσοφία στον νέο και τον περιορίζει στο ερώτημα για τη βεβαιότητα της ύπαρξης και τη συγκρότηση των ερωτημάτων στα όρια του νοήματος και της γλώσσας. Η ιστορία της φιλοσοφίας δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να διαμορφώσει ρεαλιστικές και ιστορικές διαστάσεις για το νόημα της λέξης και τη γλώσσα και να τα δει σαν ένα μέσο επικοινωνίας, σύνολα μέσα από τα οποία αναγνωρίζουμε την αφαίρεση και τη συμβολοποίηση και να αναγνωρίσει τα πραγματικά προβλήματα που είναι οι συγκρούσεις στην ιστορία της κοινωνίας και της σκέψης που απαιτούν απαντήσεις με συλλογιστικές διαδικασίες και διαλεκτικές σχέσεις από το παρελθόν προς το παρόν.

Η ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

Η ιστορία της Φιλοσοφίας είναι αναγκαίο να διδάσκεται στο σχολείο ως κορμός του γνωστικού αντικειμένου των αναλυτικών προγραμμάτων αφού κι-

νείται ανάμεσα στην αφήγηση, την αφαίρεση, την κριτική και την ερμηνεία. Συνδέεται ως γενική ιστορία της σκέψης με τη γενική ιστορία του ανθρώπου, που περιλαμβάνει την εξέλιξη και ανάπτυξη της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής, πολιτιστικής, επιστημονικής και τεχνολογικής διαδικασίας. Η σύνδεση με τα επιμέρους αντικείμενα γίνεται με τη διαμόρφωση μιας θεωρίας, μεθοδολογίας και ερμηνευτικής του περιεχομένου που βοηθούν τον καθηγητή και τον μαθητή να έρχονται σε ουσιαστική επαφή με τις επιστήμες ως μια ενότητα όλου και μέρους, γενικού και ειδικού, θεωρητικού και πρακτικού. Η ιστορία της Φιλοσοφίας συμπληρώνεται από την ιστορία των επιστημών, αφού στην εξέλιξη της ιστορίας αναγνωρίζουμε μια άρρηκτη ενότητα φιλοσοφίας και επιστήμης.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΘΕΙ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ

Η πρόταση αυτή περιλαμβάνει, καταρχήν, μια σύντομη ερμηνευτική παρουσίαση των κύριων φιλοσοφικών ρευμάτων με κριτήριο την επίδραση που είχαν στην παγκόσμια σκέψη και στην οικονομία, την κοινωνία και πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι θα φανεί η σύνδεση σε κάθε ιστορική εποχή των φιλοσοφικών με τα επιστημονικά προβλήματα και οι λύσεις που δόθηκαν στο βαθμό που μετατράπηκαν σε κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές και τεχνολογικές απαντήσεις. Σκοπός είναι να ξεπεραστούν οι ελλείψεις, αδυναμίες και διαστρεβλώσεις των μέχρι σήμερα διδαχθέντων εγχειριδίων φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (με εξαίρεση το *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων* Γ΄ Γυμνασίου). Φέρνει στο προσκήνιο μια νέα προβληματική που αναδεικνύει το διαχρονικό χαρακτήρα των προβλημάτων και το όριο που μπορεί να φτάσει η σκέψη κάθε εποχή σε σχέση με τα ιστορικά προβλήματα. Μπορεί να μην δίνονται απόλυτες, τελικές απαντήσεις στην πορεία της ιστορικής σκέψης, στα οντολογικά προβλήματα που έθεσε η αρχαία Φιλοσοφία, αλλά με την εξέλιξη της κοινωνίας βαθαίνουμε περισσότερο στην ουσία των πραγμάτων και τα κατανοούμε πολύ περισσότερο προσεγγίζοντας τα όρια των φυσικών και κοινωνικών νόμων και ταυτόχρονα τα όρια της εξέλιξης των βιολογικών συστημάτων στον πλανήτη. Συνεπώς, η αρχή της εξέλιξης, η αρχή της αιτιακής και χρονικής διαδοχής και της αιτιακής εξήγησης είναι μεθοδολογικές σταθερές με τις οποίες μπορούμε να έρθουμε σε διάλογο με τα παιδιά και να προχωρήσουμε σε μια ενιαία διαδικασία των γνωστικών πεδίων.

Η φιλοσοφία του ευρωπαϊκού πολιτισμού κυριαρχεί στην διδασκαλία και συνδέεται με αυτή των Αράβων και σ' ένα βαθμό της Ινδίας και Κίνας. Η ιστο-

ρική εξέλιξη της φιλοσοφίας μας δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε τις φιλοσοφικές θεωρίες ως εξελικτική και διαδοχική πορεία κλειστών και ανοιχτών συστημάτων τα οποία βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία. Τα ερωτήματα που αξιολογούνται και επιλέγονται είναι οντολογικά, γνωσιολογικά, αξιολογικά και αισθητικά σε μια ενότητα. Αυτές οι διαστάσεις εναλλάσσονται διαρκώς στην πορεία της σκέψης και κάθε μια διαμορφώνει ερωτήματα τα οποία περιέχουν και τις άλλες πλευρές. Όταν τίθεται το ερώτημα ποιες είναι οι πρώτες αρχές του κόσμου ταυτόχρονα διερευνάται και η δυνατότητα γνώσης του κόσμου και πίστης σε μια οντολογική ύπαρξη έξω απ' τον άνθρωπο.

Οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι, Θαλής, Αναξίμανδρος, Αναξιμένης, Ηράκλειτος, υποστήριξαν, ο καθένας από την πλευρά του, ότι υπάρχουν διαφορετικές πρώτες αρχές, νερό, αέρας, άπειρο, φωτιά, δομή και λειτουργία στην ύλη και οι πολλαπλές εκδηλώσεις της ύλης στη μετατροπή της σε ενέργεια. Αυτό σημαίνει ότι απαντούν στο ερώτημα τι υπάρχει, πώς και γιατί υπάρχει. Αυτό το τρίπτυχο του προβληματισμού δεν έπαψε να υπάρχει από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα πράγμα το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό από τους μαθητές. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιστήμη δημιουργήθηκε στη βάση της συγκρότησης αυτών των ερωτημάτων που είναι πολύ ευρύτερα από το στενό πλαίσιο ενός ορθολογισμού ή ενός εμπειρισμού (Guthrie, 1987: 31-80).

Ο Πλάτωνας αναζητά πρώτες αρχές της δημιουργίας (πνεύμα ή ιδεατός κόσμος) και καταλήγει σε μια τελική αναγωγή. Ταυτίζει την απόλυτη ιδέα με τη γνώση και το αγαθό. Ο γεωμετρικός κόσμος είναι αυστηρά ιεραρχημένος και αποτελείται από όντα λογικά που αποκαλύπτονται διαρκώς (Lloyd, 1982: 67-73).

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι οι πρώτες αρχές έχουν σχέση με τον υπάρχοντα κόσμο και τις γνωστικές δυνατότητές του. Κάθε οντολογική ύπαρξη, ουσιολογική, καθολική, ενοποιητική (ον, είναι, ένα, ουσία) έχει σχέση με τη νοητική και γνωστική πραγματικότητα. Η επιστήμη είναι μια διαδικασία αποκάλυψης της αληθινής γνώσης με αφετηρία την παρατήρηση των γεγονότων και των φαινομένων. Η πορεία είναι η επαγωγική γενίκευση, μια μορφή συλλογιστικής απόδειξης και συναγωγή ενός συμπεράσματος. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που έθεσε ένα σημαντικό περιορισμό στα είδη των προτάσεων, που μπορεί να εμφανίζονται ως υποθέσεις και συμπεράσματα παραγωγικών επιχειρημάτων στην επιστήμη (Lloyd, 1982: 107-115).

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι διερευνάται ένα κλειστό και ανοιχτό σύστημα, ταυτόχρονα, αρχών της επιστημονικής απόδειξης, ορθολογικής και εμπειρικής. Οι Επικούρειοι και οι Στωικοί δίνουν μια άλλη διάσταση της φιλοσοφικής προσέγγισης, κοσμολογική. Απλώνουν το σύμπαν σε πολλαπλούς κόσμους. Οι

Στωικοί προσεγγίζουν πολυτροπικούς κόσμους. Πολλές λογικές, διάφορες γλώσσες. Αυτή η αντίληψη εξηγείται από την συνένωση διαφορετικών κόσμων μετά την εκστρατεία του Μ. Αλεξάνδρου, Ανατολής και Δύσης (γεωγραφικών περιοχών του πλανήτη, συνάντηση διαφορετικών εθνών και πληθυσμών).

Ο Αυγουστίνος και ο χριστιανισμός επικεντρώθηκαν στο πρόβλημα της δημιουργίας και της εξ αποκαλύψεως γνώσης. Ξεπερνούν την επαναληψιμότητα του χρόνου και των μεγάλων κύκλων και υπερασπίζονται την αρχή και το τέλος της δημιουργίας. Η εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού είναι μια ιστορία προς τα εμπρός, μια πρόοδος.

Η δυτική φιλοσοφία του Μεσαίωνα προσπάθησε να συνενώσει επιλεκτικά τη σκέψη του Αριστοτέλη, της συλλογιστικής, αποδεικτικής, γνωσιολογικής διαδικασίας με την έννοια της πίστης. Η Βυζαντινή και Νεοελληνική φιλοσοφία προσέγγισαν τη φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη ικανοποιητικά, θέτοντας αξιόλογα ερωτήματα σε σχέση με την οντολογία και τη γνωσιολογία, που πρέπει να διδαχτούν στα νέα βιβλία.

Στην Αναγέννηση και την επιστημονική επανάσταση συζητιέται το πρόβλημα ανάμεσα στον ορθολογισμό και τον εμπειρισμό για το τελικό κριτήριο της γνώσης και τις τελικές βεβαιότητες.

Ο εμπειρισμός προσπάθησε να απαντήσει στο υπερβατικό (πίστη). Τα ερωτήματα-προβλήματα λύνονται εμπειρικά και ορθολογικά. Τα προβλήματα που δεν μαθηματικοποιούνται (δεν μπαίνουν σε μαθηματικό λογισμό) είναι άλυτα, ανεξήγητα. Αυτός είναι ο λόγος που ο Καντ, με την Κριτική του καθαρού Λόγου, διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχει αδυναμία του υποκειμένου να γνωρίσει τον κόσμο. Ο κόσμος δεν είναι σύνολο αισθημάτων (νοητικών αναφορών) (Windelband & H. Heimsoeth, 1986: 16-32).

Ο μαρξισμός υπερβαίνει το οντολογικό ερώτημα της ύπαρξης ή μη ύπαρξης του κόσμου με την αίσθηση, δεχόμενος ότι ο κόσμος υπάρχει και η αντικειμενική πραγματικότητα (ύλη) προηγείται της συνείδησης. Όλα τα πράγματα έχουν ιστορία, αρχή και τέλος. Η ύλη και η κίνηση είναι οντολογικές βεβαιότητες, ο χώρος και ο χρόνος μορφές ύπαρξης της υλικής πραγματικότητας. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν ότι στα μέσα του 19ου αι. και στη βάση της διαμάχης υλισμού και ιδεαλισμού ο μαρξισμός προτείνει ότι υπάρχει ένας ενιαίος από πλευράς ουσίας κόσμος με άπειρες εκδηλώσεις και δυνατότητες να πραγματώνονται στην προοπτική του χρόνου. Ότι υπάρχει διαλεκτική σχέση του όλου με το μέρος, της ουσίας και του φαινομένου, της δυνατότητας και της πραγματικότητας. Συνεπώς οι υπόλοιπες εκδηλώσεις είναι μορφές ελέγχου και εξουσίας των ιστορικών ανθρώπων σε μια εξέλιξη και στάδια εξέλιξης (Cohen, 1978: 216-225).

Παράλληλα με την ουσιολογική προσέγγιση του μαρξισμού αναπτύσσονται οι λογικές, φαινομενολογικές και συμβατιστικές προσεγγίσεις του κόσμου. που θέλουν να ξεπεράσουν τις υλιστικές ή ιδεαλιστικές βεβαιότητες. Από την εποχή του πραγματισμού και λογικισμού (John Stuart Mill, Boole, Frege, με τις τυπικές και μαθηματικές γλώσσες και προτάσεις προκρίνεται η περιγραφή του κόσμου ως λογικού, νοητού και δυνητικού. Ωσαύτως χρησιμοποιείται η λογική και τυπική γλώσσα για τη μερική ή τελική εξήγηση. Επίσης οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν ότι τη γραμμή αυτή ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό οι νεοκαντιανοί με λιγότερη χρήση της συμβολικής και μαθηματικής γλώσσας και περισσότερο του επιχειρηματολογικού λόγου. Ο Husserl με τη φαινομενολογία προσπάθησε να γεφυρώσει αυτές τις προσεγγίσεις.

Οι θεωρητικοί της Ιστορίας, Κοινωνιολογίας και Ανθρωπολογίας του δεύτερου μισού του 19ου αι. και αρχών 20ου, διάδοχοι του Αύγουστου Κοντ, όπως ο Ντιρκέμ, ο Βέμπερ κ.ά, προσπάθησαν να δημιουργήσουν εξηγητικά μοντέλα της κοινωνίας σε μια περισσότερο δομική, λειτουργική και συμβατική κατεύθυνση. Η μεγάλη ανάπτυξη των φυσικών και μαθηματικών επιστημών του 20 ου αι. διαμόρφωσε φιλοσοφικά ρεύματα τα οποία επιζητούσαν να εξηγήσουν τον κόσμο, στη βάση ενός φυσικού και κοσμολογικού μοντέλου από τη μια μεριά, αναζητώντας αιτιώδεις εξηγήσεις λογικούς νόμους ανάπτυξης και ρεαλιστικές συμβάσεις.

Οι θεωρίες αυτές διατυπώθηκαν από φυσικούς σαν τον Αϊνστάϊν, τον Λαζενβέν, τον Ντεμπρέιγ, αστροφυσικούς όπως τον Τζιν και Έντιγκτον, κβαντικούς όπως τον Σρέντιγκερ, τον W. Heisenberg και τον Dirak , μαρξιστές όπως τον J. D. Bernal, J. B. S. Haldane, Joseph Needham, B. Farrington. St. Mason, M. Cornforth (Kaiser, 1982: 232-246). Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι όλοι αυτοί οι κοσμολόγοι και επιστημολόγοι, υπερασπίστηκαν την ενότητα φύσης και ιστορίας και την λειτουργία του δυναμικού νόμου και στατιστικοπιθανοκρατικού νόμου για την εξήγηση και την ερμηνεία του κόσμου.

Από την άλλη μεριά μια σειρά φιλοσόφων της παράδοσης του λογικού θετικισμού που αντιμάχονται την αντίληψη του οντολογικού στάτους του κόσμου και προκρίνουν τις συμβατικές συμβολικές και μαθηματικές προσεγγίσεις στο επίπεδο σχέσεων, πρότειναν μια δυνητική αντίληψη όπου το κριτήριο της αλήθειας για την αντικειμενικότητα των πραγμάτων, διαρκώς μεταβάλλεται και διαμορφώνεται στη βάση των νέων εμπειρικών δεδομένων (sense data) τα οποία έρχονται στο ερευνητικό μας πεδίο. Στην ουσία από την εποχή του Bertrand Russell του G. E. Moore και του L. Wittgenstein (από το 1900-1930) δημιουργείται σταδιακά η αντίληψη των αληθινών προτάσεων και όχι των θεωριών που στενεύουν διαρκώς το αντικείμενο της φιλοσοφίας. Αναζητείται ένα κριτήριο μονοδιάστατο της επαλήθευσης ή της διάψευσης μιας πρότασης στη βάση της αντιστοίχησης με

μια κοινώς αποδεκτή, λογικά και εμπειρικά, αλήθεια. στην πραγματικότητα ακυρώνεται το ιστορικό και κοινωνικό κριτήριο της επιστημονικής αποδοχής και η συνολική αντίληψη μιας θεωρίας που έχει ερμηνευτικό και εξηγητικό χαρακτήρα.

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν στη βάση της εξέλιξης των ιδεών ότι με τον νεοθετικισμό του M. Schlick και R. Karnap η επιστημονική αλήθεια συρρικνώνεται στις πειραματικά ελέγξιμες προτάσεις που ταυτόχρονα έχουν και νόημα. Οι προτάσεις που δεν μπορούν να ελεγχθούν δεν έχουν και νόημα είναι ψεύτικες. Το απόλυτο αυτό μεθοδολογικό κριτήριο οδηγεί στην άρνηση των ιστορικών και κοινωνιολογικών προτάσεων και γνώσεων.

Ο Karl Popper, από τη δεκαετία του 1930 και πέρα ξεκίνησε με την αντίληψη ότι ένα σύστημα είναι εμπειρικό ή επιστημονικό μόνο αν μπορεί να ελεγχθεί πειραματικά. Ένα σύστημα για να είναι αληθινό, πρέπει όχι να επαληθευτεί αλλά να μπορεί να διαψευσθεί, να ανασκευαστεί πειραματικά. Η αντίληψη αυτή οδηγεί σε περιορισμό των κριτηρίων της αλήθειας, της εξήγησης και της ερμηνείας των πραγμάτων, γιατί δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις θεωρίες, σε όλα τα ερμηνευτικά και εξηγητικά συστήματα. Η φιλοσοφία του Karl Popper μας δείχνει ότι οι προτάσεις και τα φιλοσοφικά συστήματα των φιλοσόφων έχουν μερική ισχύ και δεν μπορεί να είναι απόλυτα και να εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις. Χρειάζεται προσεκτικά να γίνει προσπάθεια για να δημιουργηθούν καθολικά συστήματα που να εξηγούν περισσότερα πράγματα (Popper, 1990: 13-17). Την προβληματική του νεοθετικισμού ακολούθησαν άλλοι φιλόσοφοι, όπως οι Quine, Ayer, Strawson.

Ένας από αυτούς που θέλησαν μέσα από την ιστορία της επιστήμης να διαμορφώσουν ένα φιλοσοφικό σύστημα, πιο πλήρες από αυτό των προηγουμένων, ήταν ο Thomas Kuhn μετά το 1960, ο οποίος κινήθηκε στα πλαίσια ενός κριτικού ορθολογισμού και συμβατισμού. Κάθε επιστημονική θεωρία που συγκεντρώνει κριτήρια ορθολογικής εγκυρότητας και έχει ομαλή λειτουργία και εφαρμόζεται στην επιστημονική και κοινωνική πραγματικότητα για ένα ιστορικό διάστημα είναι αποδεκτή. Τα στοιχεία αυτά τα οποία έχουν εσωτερική συνεκτικότητα και πληρότητα είναι ασύμμετρα ή ασύμβατα προς μια άλλη θεωρία, η οποία έχει ισοδύναμη εγκυρότητα. Επομένως η διαδοχή ασύμβατων θεωριών στο χρόνο υπάρχει και συνυπάρχουν χωρίς η μία να μπορεί να ακυρώσει την άλλη, ως ασύμμετρες βεβαιότητες (Losee, 1980: 203-208). Και αυτός ο σχετικισμός δείχνει στους μαθητές ότι είναι άλλη μία απόπειρα στην εξελικτική πορεία των φιλοσοφικών θεωριών να διατυπωθούν καθολικά κριτήρια αλήθειας και απόλυτης μεθόδου.

Συμπερασματικά, οφείλουμε ως επιστήμονες εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουμε ένα τέτοιο διδακτικό εγχειρίδιο που να δείχνει πραγματικά την εξελικτική θεωρία των φιλοσοφικών ιδεών και να αναδεικνύει τις διαφορετικές θεωρίες

και ερμηνευτικές προσεγγίσεις ως σχετικές και συγκρουσιακές μεταξύ τους, χωρίς να επιβάλλεται μια αντίληψη για τον κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, G. A. (1978). *Karl Marx's Theory of History. A Defense*. Princeton: Princeton University Press.

Guthrie, W.K.C. (1987). *Οι Έλληνες Φιλόσοφοι*, μτφρ. Αντ. Σακελλαρίου. Αθήνα: Παπαδήμας.

Kaiser, E. (1982). Marxism and Science. An Essay Review, *Science and Society*, 46(2):230-234.

Lloyd, G. E. R. (1982). *Early Greek Science Thales to Aristotle*. London: Chatto and Windus.

Losee, J. (1980). *A Historical Introduction to the Philosophy of* Science. Oxford: Oxford University Press.

Popper, K. (1990). *Τι είναι η διαλεκτική; Γνωσιοθεωρία χωρίς γνωστικό αντικείμενο,* εισαγ. και μτφρ. Σ. Δημόπουλος. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Windelband, W. & Heimsoeth, H. (1986). *Εγχειρίδιο ιστορίας της φιλοσοφίας*, μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος τ. 3 (Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.)

ABSTRACT

This paper aims at demonstrating that history of philosophy is the subject-matter that can be adequately taught in Secondary Education so as to provide pupils with an overall knowledge of the way people of the past where thinking, how they posed questions and what answers they provided, enhancing thus the development of historical conscience and critical and creative thinking. The teaching of the history of philosophy enables pupils of that age to grasp a better understanding of the difficult universal philosophical questions.

Σπύρος Τουλιάτος
Οργανωτικός Γραμματέας της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων
Πίνδου 46, Αθήνα 11255
Τηλ. 210-2028133
E-mail: vatugu@sch.gr

Διδάσκοντας ιστορία της φιλοσοφίας

Ελένη Γ. Λεοντσίνη

Στους στόχους της μελέτης εντάσσεται ο προσδιορισμός του ρόλου και της χρησιμότητας της διδασκαλίας της ιστορίας της φιλοσοφίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και η ανάδειξη της σημασίας της ιστορίας της φιλοσοφίας ως γνωστικού αντικειμένου εν γένει, αποσαφηνίζοντας συγχρόνως τη σχέση του με το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο που ονομάζεται συστηματική φιλοσοφία. Ο προσδιορισμός αυτός είναι αναγκαίος όχι μόνο για τη θεωρητική αποσαφήνιση των διδακτικών παραμέτρων της ιστορίας της φιλοσοφίας στο πλαίσιο διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Νούτσος, 2008a & Νούτσος, 2008b), αλλά και σχετικά με ζητήματα πρακτικής υφής, όπως, λ.χ., η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με βάση σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στη μελέτη της αρχαίας, της νεότερης και της σύγχρονης φιλοσοφίας[1]. Αναφορικά με τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας σκόπιμο είναι να προσδιοριστεί επίσης η φύση και η σκοπιμότητα της διδασκαλίας των αρχαίων φιλοσοφικών κειμένων και ο προσδιορισμός της αξίας τους εν γένει. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι «η χρησιμότητα της φιλοσοφίας είναι το πρώτο και βασικό ζήτημα που τίθεται σε μια συζήτηση για τις φιλοσοφικές σπουδές» (Βέϊκος, 1988: 5-6), οφείλουμε να εξετάσουμε το ρόλο της στη γνωσιακή διαδικασία και την καθημερινή ζωή (Βιρβιδάκης, 2008). Άλλωστε, πολλοί είναι εκείνοι που παραπονούνται συχνά πως η φιλοσοφία δεν απαντά σε απαιτητικά ερωτήματα της πρακτικής ζωής και δεν ικανοποιεί τις ανθρώπινες απαιτήσεις, πως είναι μια ανώφελη δραστηριότητα που δεν έχει νόημα να την ασκούμε, ένα άχρηστο σύνολο από προβλήματα, ιδέες, θεωρίες και μεθόδους που δεν αξίζει να την σπουδάζουμε (Βέϊκος, 1988: 5).

1. Το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αφορά στην ιστορία της φιλοσοφίας, που χρησιμοποιείται αυτή τη στιγμή στο Γυμνάσιο είναι των Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά. 2009, ενώ στο Λύκειο έχει εισαχθεί η θεματική φιλοσοφία, στο πλαίσιο της μελέτης φιλοσοφικών προβλημάτων με το εγχειρίδιο των Βιρβιδάκης κ.ά. 2007. Για προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, βλ. Τόγια & Ρούσσος 1980· Καλογεράκος κ.ά. 1999· Πελεγρίνης 1999. Η μελέτη αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής μου, ως μέλος της συγγραφικής ομάδας του νέου διδακτικού εγχειριδίου για τη διδασκαλία της αρχαίας φιλοσοφίας στο Γυμνάσιο (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, 2009), σε επιμορφωτικές συναντήσεις που διοργάνωσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΠΕ02 τα έτη 2009-2010 (Ελευσίνα, Ναύπλιο, Μενίδι, Αιγάλεω, Τρίκαλα, Κατερίνη) καθώς και στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.ΠΕΚ. Αθήνα, 2010).

Σε παλαιότερη εργασία μου είχα επισημάνει τη σημασία του φιλοσοφικού στοχασμού, όπως και του φιλοσοφικού επιχειρήματος ειδικότερα, για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στον καθημερινό βίο γενικότερα (Λεοντσίνη, 2006: 74-81). Πράγματι, η συμβολή του φιλοσοφικού λόγου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης υπήρξε περισσότερο από καθοριστική, αφού η φιλοσοφία, λόγω της ιδιαιτερότητας του γνωστικού αντικειμένου της και μέσω φιλοσοφικών πεδίων, όπως η λογική και η μεθοδολογία, αλλά και μέσω των ποικίλων φιλοσοφικών μεθόδων (σωκρατική απορία, σκεπτική αμφιβολία, ανάλυση-σύνθεση, διαλεκτική, ερμηνευτική, φαινομενολογική αναγωγή, γλωσσανάλυση) όχι απλώς αναπτύσσει την κριτική σκέψη αλλά αποτελεί και πηγή της προέλευσής της, όντας ο φυσικός χώρος ανάπτυξης της κριτικής σκέψης καθώς παρέχει τα απαραίτητα λογικά και μεθοδολογικά εργαλεία ώστε να καθίστανται οι πολίτες ικανοί να την καλλιεργούν και να την υιοθετούν ως τρόπο ζωής σε όλους τους τομείς του ανθρώπινου βίου και ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τι ακριβώς όμως είναι η φιλοσοφία και πώς θα μπορούσαμε να ορίσουμε το γνωστικό της πεδίο; Ετυμολογικά, ένας μη επαρκής ορισμός είναι ότι φιλοσοφία είναι η αγάπη για τη σοφία. Όμως, ο ορισμός αυτός είναι πολύ γενικός για να σημαίνει κάτι, αφού αγάπη για τη σοφία έχει κάθε επιστήμονας και όχι μόνο ο φιλόσοφος. Ο ιστορικός, ο μαθηματικός, ο φυσικός, ο χημικός και ο ιατρός αγαπούν εξίσου τη σοφία, στον ίδιο βαθμό με το φιλόσοφο. Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες και αμηχανίες που αντιμετωπίζει ο φιλόσοφος είναι ότι δεν ορίζει επαρκώς το γνωστικό πεδίο του επαγγέλματός του, υπό την έννοια ότι η ερώτηση «τι είναι φιλοσοφία» αποτελεί από μόνη της φιλοσοφικό πρόβλημα (Lacey, 1976: 159).

Φιλοσοφία είναι η μελέτη των γενικών και αφηρημένων χαρακτηριστικών του κόσμου και των κατηγοριών με τις οποίες σκεφτόμαστε: νους, ύλη, λόγος, απόδειξη, αλήθεια κ.ά. Στη φιλοσοφία, οι έννοιες με τις οποίες προσεγγίζουμε τον κόσμο γίνονται οι ίδιες το αντικείμενο της έρευνας. Η φιλοσοφία μιας επιστήμης ή ενός τομέα του επιστητού, όπως η ιστορία, η μαθηματική, η φυσική, η νομική, προσπαθεί ωστόσο όχι τόσο να επιλύσει ιστορικά, μαθηματικά, φυσικά ή νομικά θέματα αλλά να μελετήσει τις έννοιες που δομούν τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και να θέσει τα θεμέλια και τις προϋποθέσεις τους. Με την έννοια αυτή, φιλοσοφία είναι αυτό που συμβαίνει, όταν μία πρακτική αυτοσυνειδητοποιείται, όταν δηλαδή προσπαθεί να προσδιορίσει με θεωρητικό τρόπο το αντικείμενό της. Τα όρια ανάμεσα σε ένα τέτοιου είδους «δευτέρας τάξεως» στοχασμό και σε τρόπους εξά-

σκησης της πρωτογενούς φιλοσοφίας δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα, αφού τα φιλοσοφικά προβλήματα είναι δυνατόν να επιλυθούν από την πρόοδο μιας επιστήμης αλλά και ο ίδιος ο τρόπος διεξαγωγής μιας επιστήμης μπορεί να διαταραχθεί από το φιλοσοφικό στοχασμό.

Σε παλαιότερες εποχές υπήρξε μεγάλη αισιοδοξία για την πιθανότητα δημιουργίας μίας καθαρής ή «πρωτογενούς» φιλοσοφίας, υιοθετώντας μία *a priori* θέση από την οποία άλλες διανοητικές πρακτικές θα μπορούσαν αμερόληπτα να εξεταστούν και υποβληθούν σε λογική αξιολόγηση και διόρθωση[2]. Όμως, κατά το τέλος του 20ου αιώνα μια τέτοια πιθανότητα έχει, ως επί το πλείστον, εγκαταλειφθεί και ο φιλοσοφικός στοχασμός συμβαδίζει με την ανάπτυξη των άλλων επιστημονικών δραστηριοτήτων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο σύγχρονος αμερικανός φιλόσοφος Thomas Nagel:

Το κύριο μέλημα της φιλοσοφίας είναι να ελέγξει και να κατανοήσει πολύ κοινές έννοιες που όλοι μας τις χρησιμοποιούμε καθημερινά χωρίς να τις σκεφτόμαστε. Ένας ιστορικός μπορεί να ζητήσει να μάθει τι συνέβη κάποτε στο παρελθόν, αλλά ένας φιλόσοφος θα ζητήσει να μάθει «τι είναι χρόνος;». Ένας μαθηματικός μπορεί να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ των αριθμών, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί «τι είναι αριθμός;». Ένας φυσικός θα ζητήσει να μάθει από τι συνίστανται τα άτομα ή πώς εξηγείται η βαρύτητα, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί πώς μπορούμε να γνωρίζουμε αν υπάρχει κάτι έξω από τη νόησή μας. Ένας ψυχολόγος μπορεί να ερευνήσει πώς μαθαίνουν τα παιδιά μια γλώσσα, αλλά ένας φιλόσοφος θα ρωτήσει «τι είναι αυτό που κάνει μια λέξη να έχει κάποιο νόημα;». Ο καθένας μας αναρωτιέται ίσως αν είναι σφάλμα να τρυπώσουμε κρυφά σ' έναν κινηματογράφο χωρίς να πληρώσουμε εισιτήριο, αλλά ένας φιλόσοφος θα αναρωτηθεί «τι είναι αυτό που κάνει μια πράξη σωστή ή εσφαλμένη; (Nagel, 1989: 12-13).

Ποια είναι όμως η σχέση της φιλοσοφίας με την ιστορία και τι είναι αυτό που εννοούμε όταν αναφερόμαστε στην ιστορία της φιλοσοφίας; Επιπλέον, έχει κάποια χρησιμότητα η ιστορία της φιλοσοφίας για την ίδια τη φιλοσοφία και ποια είναι η σημασία της; Γιατί η φιλοσοφία «χρειάζεται» να προσδιορίσει το αντικείμενό της με ιστορικό τρόπο; Ποια είναι η χρησιμότητα ενός ή συνήθως πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους ιστορικών αφηγημάτων που να προσδιορίζουν την πορεία του φιλοσοφικού στοχασμού

2. Κυρίως από τον 18ο αιώνα και μετά, η φιλοσοφία παραδοσιακά διαιρείται σε δύο βασικούς κλάδους, τη συστηματική φιλοσοφία και την ιστορία της φιλοσοφίας. Με τον όρο «συστηματική φιλοσοφία» αναφερόμαστε στο πεδίο του πρωτογενούς φιλοσοφικού στοχασμού εν γένει, ενώ η «ιστορία της φιλοσοφίας», ως ο κυριότερος από τους βοηθητικούς κλάδους της φιλοσοφίας, εξελίχθηκε σε αυτοτελή επιστήμη που καλλιεργείται ανεξάρτητα από την «πρωτότυπη» φιλοσοφία.

στον χρόνο; Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Bernard Williams, «παρόλο που είναι ξεκάθαρο γιατί η φιλοσοφία χρειάζεται την ιστορία, είναι λιγότερο ξεκάθαρο γιατί χρειάζεται μια ιστορία του εαυτού της» (Williams, 2006a: x). Οπωσδήποτε, κατά τον Williams, η ιστορία της φιλοσοφίας είναι πρωτογενώς φιλοσοφία, ενώ η ιστορία των ιδεών είναι πρωτογενώς ιστορία. Όπως επισημαίνει η Patricia Williams, σχολιάζοντας το έργο του συζύγου της, κατά τον Bernard Williams, η διάκριση αυτή ανάμεσα στην ιστορία της φιλοσοφίας και την ιστορία των ιδεών, παρόλο που δεν είναι ιδιαιτέρως διακριτή, είναι σημαντική, γιατί μας υποδεικνύει την ειδική σημαντική προσφορά της ιστορίας της φιλοσοφίας προς την ίδια τη φιλοσοφία (Williams, 2006a: ix)[3].

Συνήθως, όταν αναφερόμαστε στη διάκριση ανάμεσα στην ιστορία της φιλοσοφίας και στη συστηματική φιλοσοφία, αντιδιαστέλλουμε τη μελέτη της εξέλιξης φιλοσοφικών θέσεων και θεωριών μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο με τη συγχρονική ανάλυση φιλοσοφικών προβλημάτων και τρόπων αντιμετώπισής τους χωρίς να δίδουμε έμφαση στη διαχρονική τους διαπλοκή. Η διάκριση όμως αυτή, αν και ενδεχομένως χρήσιμη, σε καμία περίπτωση δεν είναι δυνατόν να είναι απόλυτη, αφού ο ιστορικός της φιλοσοφίας είναι απαραίτητο να έχει επαρκή φιλοσοφική παιδεία που να του επιτρέπει την ανασυγκρότηση και αποτίμηση της εγκυρότητας των επιχειρημάτων που χρησιμοποιούσαν οι στοχαστές περασμένων εποχών για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους, αλλά οφείλει συγχρόνως να διαθέτει και την κατάλληλη ιστορική ευαισθησία που είναι αναγκαία για να αποφύγει τυχόν αναχρονισμούς.

Σύμφωνα με την εγελιανή θεώρηση, η ιστορία της φιλοσοφίας ως κλάδος της φιλοσοφίας είναι αναπόσπαστη από τη λεγόμενη συστηματική φιλοσοφία, γιατί δε νοείται φιλοσοφική διανόηση χωρίς ιστορικές φιλοσοφικές αναφορές και προεκτάσεις ούτε ιστορία της φιλοσοφίας που να μην εμπνέεται από προβλήματα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Charles Taylor, «Η φιλοσοφία και η ιστορία της φιλοσοφίας είναι ένα. Δεν μπορείς να κάνεις το πρώτο χωρίς συγχρόνως να κάνεις το δεύτερο, είναι απαραίτητο δηλαδή για να έχει κανείς μία επαρκή κατανόηση ορισμένων προβλημάτων, ερωτημάτων, θεμάτων, να είναι σε θέση να τα κατανοεί γενετικώς» (Taylor, 1984: 17). Η ιστορία είναι επιστήμη που ενδιαφέρεται να αναπαραστήσει γεγονότα παρωχημένα ή να αναστήσει πρόσωπα του παρελθόντος (Savile, 1996: 197), ενώ η ιστορία της φιλοσοφίας αναφέρεται στα φιλοσο-

3. Άλλωστε, όπως έχει εύστοχα επισημανθεί από τον David Hume, «η μελέτη της ιστορίας επιβεβαιώνει τους συλλογισμούς της αληθινής φιλοσοφίας» (Hume, 1888: Bk. III, Pt. II, Sec. X).

φήματα, τα οποία ως δημιουργήματα πνευματικά συνδέονται με τη φιλοσοφική διανόηση, που είναι ενέργεια του νου συνθετική και έχει ως τελική επιδίωξη να θέτει και να αξιολογεί γενικές αρχές. Η ιστορική φιλοσοφική έρευνα έχει τα γνωρίσματα της ελεύθερης πνευματικής δημιουργίας. Για τον λόγο αυτό φέρει κάθε φορά τη σφραγίδα της προσωπικής παρεμβολής του ιστορικού, ο οποίος, για να δαμάσει το υλικό του, ακολουθεί δύο στάδια, το κριτικό και αναλυτικό και το ερμηνευτικό και συνθετικό. Η ιστορία της φιλοσοφίας διαφέρει από την ιστορία κάθε άλλης επιστήμης και δεν αναφέρεται μόνο στην πρόοδο του πνεύματος αλλά και στην αξιολογική σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων φιλοσοφικών συστημάτων. Η ιστορία της φιλοσοφίας ορίζεται ως «επιστήμη του αναδρομικού στοχασμού» και αντικείμενό της είναι η εξέταση κάθε φιλοσοφήματος από τη χαραυγή της πνευματικής παρουσίας του ανθρώπου έως σήμερα.

Γενικότερα, όπως σημειώνει ο Ευάγγελος Μουτσόπουλος συντασσόμενος με την εγελιανή θεώρηση, η ιστορία ορίζεται ως ιστορία των συστημάτων, και επικουρικώς, ως ιστορία των φιλοσόφων και ιστορία των ιδεών, ως διαδικασία κάρπωσης της πνευματικής κληρονομιάς του παρελθόντος, επιμένοντας κυρίως στο ότι ο σκοπός της συνίσταται στην οργανική αφομοίωση παλαιοτέρων επιτευγμάτων (Μουτσόπουλος, 1966). Όσον αφορά τη μεθοδολογία, που αυτή ακολουθεί, υπάρχει η καθαρώς μεθοδική αντιμετώπιση των φιλοσοφικών αντιλήψεων που οφείλεται κυρίως στον Αριστοτέλη, του οποίου ένα μέρος του πρώτου βιβλίου των *Μετά τα φυσικά* είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως η πρώτη επιστημονική ιστορία της φιλοσοφίας, αφού περιέχει μιαν κριτική θεώρηση των φιλοσοφικών αρχών που εξετέθησαν πριν από αυτό και που ερμηνεύονται ως σταθμοί στην πορεία της ελληνικής διανόησης προς τον αριστοτελισμό. Από άποψη μεθοδολογική, η έκθεση στην οποία ο Αριστοτέλης προβαίνει είναι συγχρόνως ιστορική και θεματική, έχει ως κριτήριο τη διάκριση και διερεύνηση των ιστορικών στοιχείων κατά προβλήματα (Μουτσόπουλος, 1966)[4].

Κατά την γνώμη μου, τα όρια ανάμεσα στο φιλοσοφείν και την ιστορική αφήγηση και ερμηνεία του είναι πράγματι ασαφή και λιγότερο διακριτά απ' ότι συνήθως υποστηρίζεται τόσο από τους σύγχρονους εκπροσώπους της φιλοσοφικής σκέψης όσο και από τους σύγχρονους ιστορικούς της φιλοσοφίας. Δεν είναι δυνατόν να επιχειρεί κανείς να επιλύσει κάποιο φιλοσοφικό πρόβλημα χωρίς να έχει κάποια ιστορική γνώση των απαντήσεων που επιχειρήθηκαν στο παρελθόν. Κατά ανάλογο τρόπο, δεν είναι δυνα-

4. Βλ. επίσης για το θέμα αυτό Gadamer (1998: 87-106 και 107-135).

τόν κανείς να εξετάζει και να ερμηνεύει την ιστορία του φιλοσοφικού παρελθόντος χωρίς να είναι σε θέση να φιλοσοφήσει, να έρθει σε δημιουργικό «διάλογο» με τις φιλοσοφικές ιδέες του παρελθόντος και του παρόντος.

Η κατανόηση της φιλοσοφικής σκέψης του παρελθόντος καθιστά απαραίτητη ως ένα βαθμό τη μεταφορά παλαιότερων προβληματισμών υπό σύγχρονους όρους, χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο της ερμηνείας του φιλοσοφικού παρελθόντος. Στην παράδοση της αναλυτικής φιλοσοφίας, δημιουργήθηκε η τάση να εξετάζονται τα φιλοσοφικά προβλήματα του παρελθόντος, κατά την έκφραση του Williams, «ωσάν να προέρχονταν από την τελευταία έκδοση του περιοδικού *Mind*» (Williams, 2006a: 181). Όμως αυτός ο τρόπος προσέγγισης έχει αλλάξει πλέον και η τάση στην σύγχρονη αναλυτική φιλοσοφία είναι να συνδιαλέγεται αυτή με γόνιμο τρόπο με την ιστορική διάσταση του παρελθόντος, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δε συνδιαλέγεται με τους φιλοσόφους του παρελθόντος με γόνιμο και επίκαιρο τρόπο σε σχέση με τα φιλοσοφικά προβλήματα του παρόντος.

Όπως σημειώνει ο Anthony Kenny, ο ιστορικός της φιλοσοφίας πρέπει να είναι ο ίδιος φιλόσοφος:

Η ιστορία της φιλοσοφίας είναι μοναδική, επειδή και η φιλοσοφία είναι μοναδική. Ο ιστορικός της ιατρικής δεν χρειάζεται να εξασκεί, ως ιστορικός, την ιατρική· αλλά δεν μπορεί κάποιος να γράψει την ιστορία της φιλοσοφίας, εάν δεν είναι ο ίδιος φιλόσοφος. Ο μελετητής ενός φιλοσόφου του παρελθόντος είναι υποχρεωμένος να στηρίξει τις σκέψεις του, να εκθέσει και να αξιολογήσει τα επιχειρήματά του. Αλλά το ότι παρουσιάζει κανείς λόγους για να δικαιολογήσει τα φιλοσοφικά συμπεράσματά του, και ότι αξιολογεί τη λογική φιλοσοφικών επιχειρημάτων, είναι καθ' εαυτό μια ολοκληρωμένη φιλοσοφική δραστηριότητα. Συνεπώς, ενώ ο ιστορικός της ζωγραφικής δεν χρειάζεται να είναι ο ίδιος ζωγράφος, ο ιστορικός της φιλοσοφίας πρέπει να είναι φιλόσοφος (Kenny, 2005: 9-10).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Michael Frede, ιστορικός της αρχαίας φιλοσοφίας, εκλάμβανε τον εαυτό του πρωτίστως ως ιστορικό:

Η φιλοσοφία αποτελεί ιστορικό φαινόμενο. Αναδύεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και γεννάται από την ανάγκη, που έγινε για πρώτη φορά αισθητή μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, να δοθεί ένας ορισμένος τύπος απάντησης σε ορισμένα ερωτήματα – για παράδειγμα, σχετικά με την προέλευση του κόσμου όπως τον ξέρουμε. Θα ήταν προφανώς πολύ τρομακτικό να ζούμε σε έναν κόσμο όπου η συμπεριφορά των πραγμάτων – πολύ περισσότερο αν αυτή η συμπεριφορά επηρεάζει τη ζωή μας – μας φαίνεται τελείως ακατανόητη (Frede, 2008: 17).

Πράγματι, αυτό που ονομάζουμε «ιστορία» θα αναφέρεται σε κάποια αναφορά του παρόντος, ένα παρόν όμως που «θα συνυπάρχει με την αιωνιότητα» (King, 2000: 1). Όπως εύστοχα παρατηρεί ο John Dunn, «Κάθε σπουδαίο κείμενο (όπως οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη πράξη έχει ένα συντρέχοντα λόγο – κάτι που τη δημιούργησε. Όμως, σε αντίθεση με τις περισσότερες ανθρώπινες πράξεις, τα σπουδαία κείμενα έχουν επίσης μια παρατεταμένη και διαφοροποιούσα μοίρα. Αυτή η μοίρα συχνά βρίσκεται (και πράγματι ίσως πάντοτε βρίσκεται) σε μια κατά κάποιον τρόπο ειρωνική σχέση προς τις αρχικές προθέσεις του συγγραφέα του κειμένου. Όμως, το ίδιο το εύρος της και η ποικιλία της αποτελούν τα ίδια ένα φόρο τιμής στην ασταθή αλλά καταλυτική δύναμη του ίδιου του κειμένου» (Dunn, 1996: 25). Κατά τον Dunn, τέσσερα είναι τα ερωτήματα που χρειάζεται να θέτει κανείς όταν προσπαθεί να κατανοήσει την ιστορία της πολιτικής θεωρίας (αλλά, κατά τη γνώμη μου, αυτά ισχύουν γενικότερα για το σύνολο της ιστορίας της φιλοσοφίας). Πρώτον, «Τι εννοούσε ο συγγραφέας όταν έγραφε το κείμενό του;», δεύτερον, «Τι είναι αυτό που το κείμενο μας υποδεικνύει για την κοινωνία του συγγραφέα;», τρίτον, «Τι σήμαινε το κείμενο αυτό στους άλλους όταν το διάβαζαν και, συνεπώς, γιατί σήμανε εκείνο το πράγμα και όχι κάτι άλλο;», και, τέταρτον, «Ποια είναι η σημασία του υπό εξέταση κειμένου για εμάς, σήμερα;» (Dunn, 1996: 24-25).

Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνει ο Λάμπρος Κουλουμπαρίτσης, οι περισσότερες σύγχρονες πολυσυλλεκτικές απόπειρες συγγραφής ιστοριών της φιλοσοφίας είναι συλλογικές, με εγκυκλοπαιδική τάση, έχοντας χάσει «τη διάσταση της ιστορικότητας που είχαν καθιερώσει από τον 18ο αιώνα οι ιστορίες της φιλοσοφίας με σκοπό να δημιουργηθεί το είδος *ιστορία της φιλοσοφίας* με επιστημονικά κριτήρια». Αυτό συμβαίνει γιατί, «στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ιστορία της φιλοσοφίας χωρίς να κρύβεται πίσω της κάποια *φιλοσοφία της ιστορίας*»:

Όταν ο φιλόσοφος προτίθεται να γράψει μια ιστορία της φιλοσοφίας, ανακαλύπτει ότι το πεδίο που μπορεί να ελέγξει είναι ελάχιστο σε σχέση με την απεριόριστη αφθονία και ποικιλία των φιλοσοφικών εμπειριών των ανθρώπων του παρελθόντος. Από το γιγάντιο ποσό κειμένων που κληρονομήσαμε, ο καθένας αντλεί τις λιγοστές πληροφορίες που του επιτρέπει η γλωσσική, φιλολογική, φιλοσοφική και πολύ-πολιτισμική του παιδεία. Εκτός όμως από αυτήν την υποκειμενική διάσταση αντιμετωπίζει και την αντικειμενική αδυναμία της εύρεσης των πηγών και των κειμένων που διασώθηκαν στην εκστατική ροή του χρόνου – και που διαφέρουν με τις εποχές. (…) Όλοι αυτοί οι παράγοντες καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα: ο ιστορι-

κός της φιλοσοφίας διαθέτει ελάχιστα υλικά, για να διαμορφώσει (με αρκετές μεταμορφώσεις και παραμορφώσεις) την πραγματεία του. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει και που προσπαθεί να διαμορφώσει με κάποια μέθοδο είναι τουλάχιστον οι εξής: το ανεπανόρθωτο χάσιμο από όσα θα έπρεπε να μελετήσει, η απαραίτητη σύλληψη της ιστορικότητας όσων πραγματεύεται (και που αδυνατούν να φανερώσουν οι συλλογικές ιστορίες) και η διαμόρφωση κάποιας συνοχής της αφήγησης που να υπερβαίνει την ιστοριογραφική περιγραφή, δίχως να υπερβάλλει τη μοιραία μυθοπλαστική της διάπλαση. Οι δυσκολίες αυτές που μετριάζουν το θετικισμό που υποστήριξαν ορισμένοι λόγιοι στο παρελθόν, μπορούν να φωτίσουν την πορεία του ιστορικού της φιλοσοφίας. Ριζώνουν στην πολυδιάστατη παραγωγή έργων, με ιστορική πρόθεση, από τον Παρμενίδη έως σήμερα (Κουλουμπαρίτσης, 2009).

Εν κατακλείδι, κατά τη γνώμη μου, είναι δυνατόν να διδάσκουμε ιστορία της φιλοσοφίας και συγχρόνως να ασχολούμαστε με επίκαιρα και επίμαχα φιλοσοφικά προβλήματα, να φιλοσοφούμε χωρίς όμως να παύουμε να αυτό-προσδιοριζόμαστε ως ιστορικά όντα (Noutsos, 2009: 11), «να αναπτύσσουμε την ικανότητά μας να βλέπουμε τον κόσμο από τη σκοπιά άλλων ατόμων και ομάδων, άλλων κοινωνικών κόσμων και άλλων πολιτισμών» και να βοηθηθούμε, ώστε «να σκεφτούμε για το είδος του κόσμου που ζούμε, για το νόημα των πραγμάτων που προτιμούμε μέσα σ' αυτό τον κόσμο, για τα θεμέλια των απόψεών μας, να δούμε αν έχουμε λόγους να πιστεύουμε στις ιδέες που διακηρύσσουμε, αν αυτές έχουν μια αλήθεια, συνοχή και συνέπεια, και αν θα ήμασταν πρόθυμοι να τις αλλάξουμε» (Βέικος, 1988: 16-17). Οπωσδήποτε, η ιστορία και η φιλοσοφία δε συμβαδίζουν πάντοτε μεταξύ τους και η φιλοσοφία είναι αναγκαίο να διατηρεί μία απόσταση ασφαλείας τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διακρίνει αφενός και αφετέρου να κατανοεί τα φιλοσοφικά προβλήματα τόσο στην ιστορική όσο και στην αχρονική τους διάσταση και προπάντων να διατηρεί «την ταυτότητά της ως φιλοσοφία» (Williams, 2006a: 258-259) με το να «συνδέει την αντίληψη του φιλοσόφου με τα σύγχρονα προβλήματα» (Williams, 2006a: 257). Στόχος της ιστορίας της φιλοσοφίας είναι να κατανοεί το παρόν και την επικαιρότητα των φιλοσοφικών προβλημάτων του παρελθόντος, τα οποία σε μεγάλο βαθμό άλλωστε είναι επαναλαμβανόμενα (Πελεγρίνης, 2007) και διαχρονικά[5].

5. Χρειάζεται βέβαια να είναι πάντοτε κανείς προσεκτικός ως προς τον κίνδυνο του «αναχρονισμού» που συχνά ελλοχεύει όταν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τις ιδέες του παρελθόντος αναδεικνύοντας συγχρόνως την επικαιρότητά τους για το παρόν. Σε κάθε περίπτωση όμως η ανάπλαση του

Πράγματι, δεν είναι εύκολο να αποφασίσουμε για το ποια οφείλει να είναι η ορθή θεώρηση και μελέτη κειμένων του φιλοσοφικού παρελθόντος και η σχέση μας μαζί του. Πρέπει να ασχολούμαστε με αυτά ωσάν να αποτελούν μουσειακά εκθέματα ή νέα αρχαιολογικά ευρήματα, που με ευλάβεια θα πρέπει να τα ερμηνεύουμε με προσεκτικό και εξονυχιστικό τρόπο, διατηρώντας ή αποκαθιστώντας όλες τις τυχόν ιστορικές τους ιδιαιτερότητες με παρόμοια μεθοδολογικά εργαλεία που εφαρμόζει ένας κλασικός φιλόλογος, ή θα πρέπει να διαβάζουμε τους φιλοσόφους τους παρελθόντος έτσι ώστε να τους φέρουμε στο παρόν και να κατανοήσουμε τα σύγχρονα προβλήματα, έστω και αν η πρόταση αυτή ελλοχεύει τον κίνδυνο παρέκκλισης από την κυριολεξία των λόγων τους. Οπωσδήποτε, η απάντηση βρίσκεται, κατά τη γνώμη μου, στη χρυσή τομή των δύο αυτών απόψεων που δεν καθιστά τη φιλοσοφία και την ιστορία της μουσειακό είδος, αλλά συνδυαστικά αναδεικνύει την επικαιρότητα τόσο του παρελθοντικού όσο και του παροντικού φιλοσοφικού στοχασμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno, T. (1986). *Σε τι χρησιμεύει ακόμη η φιλοσοφία;*, μτφρ. Π. Σούρλας. Αθήνα: Έρασμος.

Bain, D. (2008). Why Philosophy Should be Taught in Schools, *Breaktime Magazine*, Spring, 45.

Βιρβιδάκης, Σ., Καρασμάνης, Β., Τουρνά, Χ. (2007). *Φιλοσοφία, Β΄ Ενιαίου Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Βιρβιδάκης, Σ. (2008). Προτάσεις διδακτικής για το νέο βιβλίο φιλοσοφίας της Β΄ Λυκείου, *Celestia*, 1, 73-77.

Βέικος, Θ. (1988). *Εισαγωγή στις φιλοσοφικές σπουδές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βέικος, Θ. (1989). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία. Προβλήματα, αναλύσεις, ασκήσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ. Λεοντσίνη, Ε. (2009a). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ. Λεοντσίνη, Ε. (2009b). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Conford, F.M. (1976). *Η άγραφη φιλοσοφία*, μτφρ. Σ. Ροζάνη. Αθήνα, Έρασμος.

παρελθόντος είναι αναπόφευκτο ότι θα γίνει «μέσα στο παρόν», «από τα παρόντα δεδομένα» και «από μία παροντική ματιά» (King, 2000: 3).

Couloubaritsis, L. (1998). *Histoire de la philosophie ancienne et mèdiévale*. Paris: Grasset.

Couloubaritsis, L. (2003). *Aux origines de la philosophie europeénne*. Paris: De Boeck.

Duerlinger, J. (2011). How Ancient Greek Philosophy Can Be Made Relevant to Contemporary Life, *Journal of Philosophy of Life*, 1(1), 1-12.

Dunn, J. (1996). *The History of Political Theory and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dupré, L. (1989). Is the History of Philosophy Philosophy *Review of Metaphysics*, 42, 463-482.

Frede, M. (2008). Η εικόνα του φιλοσόφου στην αρχαιότητα», Στο M. Frede, Στο Χλόη Μπάλλα (Επιμ.), *Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Όψεις της ιστορίας και της ιστοριογραφίας της*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Hume, David (1888). *A Treatise of Human Nature* (1739/40), ed. by L. Selby-Bigge. Oxford: Clarendon Press.

Καλογεράκος, Ι., Καρασμάνης, Β., Κουτούγκος, Α., Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χρ., Νικολακόπουλος, Π. (1999). *Φιλοσοφία για την Γ΄ Τάξη του Ενιαίου Λυκείου*, Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Kenny, A. (2005). *Ιστορία της δυτικής φιλοσοφίας*, μτφρ. Δ. Ρισσάκη. Αθήνα: Νεφέλη.

King, P. (2000). «Introduction», In P. King & H. Devere (eds), *The Challenge to Friendship in Modernity*. London: Frank Cass, 1-14.

Κουλουμπαρίτσης, Λ. (2008). *Ιστορία της αρχαίας και μεσαιωνικής φιλοσοφίας Α΄: Ιστορία της αρχαίας φιλοσοφίας*, μτφρ. Ε. Γραμματικοπούλου. Αθήνα: Εξάντας.

Κουλουμπαρίτσης, Λ. (2009). «Πώς γράφεται η ιστορία της Φιλοσοφίας», ομιλία στον κύκλο διαλέξεων της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας, Αθήνα, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων: Αδημοσίευτη.

Krüger, L. (1984). «Why do We Study the History of Philosophy?», In R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History* Cambridge: Cambridge University Press, 77-101.

Lacey, A.R. (1976). «Philosophy and Analysis», Στο *A Dictionary of Philosophy* (Λονδίνο, Routledge & Kegan Paul), 159-161.

Λεοντσίνη, Ε. (2006). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» (Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005). Αθήνα: ηλεκτρονική έκδοση, 74-81.

MacIntyre, A. (1984). «The Relationship of Philosophy to Its Past», In R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-48.

Μουτσόπουλος, Ε. (1966). Η ιστορία της φιλοσοφίας ως ιστορική και μετα-ιστορική επιστήμη, *Παρνασσός*, 8(3), 365-387.

Μουτσόπουλος, Ε. (1976). Φιλοσοφία και ιστορία της φιλοσοφίας, *Εποπτεία*, 1, 42-45.

Nagel, T. (1989). *Θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα*, μτφρ. Χρ. Μιχαλοπούλου-Βέικου. Αθήνα: Σμίλη.

Νούτσος, Π. (2008a). *Ιστορικών και φιλοσόφων έλεγχος*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Νούτσος, Π. (2008b). *Προστρίψεις στο πεδίο της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Noutsos, P. (2009). Philosophy: The 'Historical Turn' *Dodoni*, III(81). Ioannina: University of Ioannina.

Πανταζάκος, Π.Ν (1999). *Αρχές Φιλοσοφίας*, Γ΄ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πελεγρίνης, Θ. Ν. (1998). *Οι πέντε εποχές της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πελεγρίνης, Θ.Ν. (1999a). *Αρχές Φιλοσοφίας*, Γ΄ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πελεγρίνης, Θ.Ν. (2007). *Η αιώνια επιστροφή της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πελεγρίνης, Θ.Ν. (2011). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Αθήνα: Πεδίο.

Rorty, R. (1984). The Historiography of Philosophy: Four Genres, In R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-75.

Savile, A. (1996). The Heart of History, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 96, 197-213

Taylor, C. (1984). Philosophy and Its History, In R. Rorty, J.B. Schneewind & Q. Skinner (eds.), *Philosophy in History*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-30.

Τόγια, Β. και Ρούσσος, Ε. (1980). *Φιλοσοφικά κείμενα Γ΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Williams, B. (2006). *The Sense of the Past. Essays in the History of Philosophy*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Williams, B. (2006). *Philosophy as a Humanistic Disciple*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

ABSTRACT

My aim in this paper is to attempt to define the role and the use of the teaching of the history of philosophy in all educational levels and to reveal the importance of the 'history of philosophy' as a subject-matter in general, clarifying at the same time its relation with the correlative subject-matter of 'systematic philosophy'. This elucidation is necessary not only for the theoretical clarification of the didactic parameters of the history of philosophy in the context of the formation of the Curriculum, but also in relation to practical matters such as the training of Secondary Education teachers regarding the philosophy text-books that focus on the study of Ancient, Modern and Contemporary philosophy. As far as the teaching of Ancient philosophy is concerned, it is also important to determine the nature and utility of the teaching of Ancient philosophical texts and to determine their value in the teaching process.

Ελένη Γ. Λεοντσίνη
Λέκτορας Ιστορίας της Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
Τομέας Φιλοσοφίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη,
Ιωάννινα 451 10. Τηλ. γραφ.: 26510-05658, Φαξ: 26510-05801,
Κιν. τηλ.: 6944783478
E-mail: eleon@uoi.gr

Ερμηνευτική προσέγγιση της Φιλοσοφίας των Ελληνιστικών και Ρωμαϊκών χρόνων

Ιωάννης Δ. Σπυράλατος

«Η Σοφία θα έγραφε διαγώνισμα στα Θρησκευτικά, μάλλον δεν είχε διαβάσει, την ενδιέφερε η φιλοσοφία και μελετούσε τα γράμματα του Αλμπέρτο Κνοξ. Όταν πήρε τα θέματα των Θρησκευτικών και είδε τις ερωτήσεις σχετικά με την ανεκτικότητα, την συνείδηση και τις αξίες έγραψε τις απόψεις της, έδωσε την κόλλα κι έφυγε. Στο διάλειμμα ο καθηγητής Θεολόγος κάλεσε τη Σοφία στο γραφείο και της είπε: «Είχες προετοιμαστεί για το διαγώνισμα; Είχες μελετήσει; Ξεπέρασες τα όρια». Η Σοφία γύρισε κοίταξε τον καθηγητή στα μάτια και του είπε: «Τον τελευταίο καιρό ασχολούμαι με τη φιλοσοφία, έτσι αποκτά κανείς γερά θεμέλια για να διαμορφώσει προσωπική κρίση και άποψη». Ας είναι είπε ο Θεολόγος, αυτή τη φορά θα σου βάλω άριστα αλλά την επόμενη φορά θα μελετήσεις το μάθημά σου. Γύρισε σπίτι πέταξε τη σάκα στις σκάλες και βρήκε το επόμενο γράμμα του Αλμπέρτο, το άνοιξε και άρχισε το διάβασμα: «Για τους φυσικούς φιλοσόφους τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, τά παμε. Τώρα, λοιπόν, γνωρίζεις από πρώτο χέρι τα θεμέλια της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας που είναι τα τέσσερα φιλοσοφικά ρεύματα της ελληνιστικής εποχής: οι κυνικοί, οι στωικοί, οι επικούρειοι και ο νεοπλατωνισμός». Έκλεισα το βιβλίο *Ο Κόσμος της Σοφίας* (Gaarder, 1994: 153-170) και περίμενα στη στάση.

Το λεωφορείο για την «Ακαδημία του Πλάτωνος» είχε καθυστερήσει 10΄ λεπτά και τα πρώτα σύννεφα έκαναν την εμφάνισή τους στον αττικό ουρανό. Στο περίπτερο κρεμασμένα *τα Νέα* ανήγγειλαν την είδηση της μέρας στο πρωτοσέλιδο: «Κυνική ομολογία του δράστη για το έγκλημα στη Ζήνωνος». Η ηλικιωμένη κυρία σταυροκοπήθηκε και μονολογούσε: «Ούτε η Αγία Τριάδα δεν μπορεί να μας σώσει!» Δίπλα της η νεαρή φοιτήτρια διάβαζε ένα βιβλίο για τη Τριάδα στο σύστημα του Πλωτίνου (Armstrong, 2006). Τι σύμπτωση σκέφτηκα! Ένας ζητιάνος με τριμμένο ρούχο, το σακκούλι στον ώμο και το ραβδί στο χέρι βούτηξε στο κάδο των σκουπιδιών και «παραχάραξε το νόμισμα» (Σκουτερόπουλος, 2006: 180-190)[1]. Άρχισε να βρέχει και ο κόσμος στριμώχθηκε κάτω από το κιόσκι της στάσης. Ξαφνικά ακού-

1. «Όντως νόμισμα παραχαράττων [ο Διογένης], μηδέν ούτω τοις κατά νόμον ως τοις κατά φύσιν διδούς» (Διογένης Λαέρτιος, *Φιλοσόφων βίων και δογμάτων συναγωγή*: VI 71).

στηκε ότι λόγω πορείας η συγκοινωνία είχε διακοπεί. Ο εκνευρισμός και οι φωνές ανακατεύτηκαν με τον ήχο της βροχής ενώ ο διπλανός μου με στωικότητα σιγοψιθύρισε: «Η απάθεια και η αταραξία είναι το μοναδικό φάρμακο για τη θεραπεία της ψυχής». Αντιθέτως η υπομονή και ανοχή του πλήθους είχε εξαντληθεί και η στάση άδειασε. Έμεινα μόνος και αναρωτήθηκα: «Αφού χάθηκε η Ακαδημία του Πλάτωνος τι μέλλει γενέσθαι;». Μεσημέριαζε και από τον απέναντι δρόμο ο Επίκουρος σε προσκαλούσε για μια σύντομη γαστρονομική απόλαυση. Οι μυρωδιές και τα εδέσματα στα στολισμένα πιάτα ήταν ένας πειρασμός. Ο Ραφαήλ κάτι θα ήξερε που τον έβαλε εκεί στη Σχολή των Αθηνών στεφανωμένο να κρατά τη γαβάθα (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 9, 119). Ήμουν σκεπτικός: «έπρεπε να ικανοποιήσω την επιθυμία μου ή να ακολουθήσω την πορεία που πλησίαζε;» Ήδη το πρώτο πανό, έδινε τον τόνο, ενάντια στον Καλλικράτη. «Δήμος Δημόκριτου με έδρα τα Άβδηρα». Έπρεπε να αποφασίσω. Σε εποχή κρίσης είναι δυνατή μια εποχή (αναστολή) κρίσης; Τα πρόσωπα, οι ιδέες, η σκέψη και τα ερωτήματα της ελληνιστικής φιλοσοφίας είναι εδώ μπροστά μας: στους δρόμους, στα μαγαζιά, στη γλώσσα, στον τρόπο σκέψης και έκφρασης της εποχής μας. Αυτή την φιλοσοφία, που διδάσκεται εφέτος για πρώτη φορά σε μαθητές του Γυμνασίου, θα παρουσιάσω σύντομα.

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται το περιεχόμενο («τι»), η μέθοδος («πως») και η αναγκαιότητα («γιατί») της διδασκαλίας της ελληνιστικής και ρωμαϊκής φιλοσοφίας, όπως αυτή αναφέρεται στο νέο βιβλίο «Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων» της Γ΄ Γυμνασίου (ΟΕΔΒ, 2009: 151) και το αντίστοιχο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού (ΟΕΔΒ, 2009: 114). Ειδικότερα, για τη δομή και το περιεχόμενο του Πέμπτου και τελευταίου κεφαλαίου του Βιβίου του Μαθητή (ΒΜ) που επιγράφεται «Η κυνική φιλοσοφία και οι φιλοσοφίες των ελληνιστικών και ρωμαϊκών χρόνων» (107-138) επισημαίνεται ότι αυτό συγκροτείται από τον προοργανωτή (107), την Εισαγωγή (108-113), και τις έξι ενότητες όπου εξετάζονται οι Κυνικοί (1η), ο Επίκουρος (2η), οι Στωικοί (3η, 4η), οι Σκεπτικοί (5η) και ο Πλωτίνος (6η) (114-137) ενώ τελειώνει με την ανακεφαλαίωση (138).

Στο Κεφάλαιο αυτό, το οποίο είναι σε έκταση το μεγαλύτερο συγκριτικά με τα άλλα τέσσερα Κεφάλαια (Προσωκρατικοί, Σοφιστές, Σωκράτης-Πλάτων, Αριστοτέλης), παρουσιάζεται η τρίτη και τελευταία περίοδος της Ιστορίας της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας (ΑΕΦ) και εξετάζεται η φιλοσοφική σκέψη από τον 3ο αι. π.Χ. έως τον 3ο αι. μ.Χ. ενώ αδρομερώς αναφέρεται έως και τον 6ο αι. μ.Χ., όταν με το διάταγμα του Ιουστινιανού έκλεισαν οι Φιλοσοφικές Σχολές των Αθηνών (529 μ.Χ.) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά.

2009a, 142-143). Σημειώνεται ότι η παρούσα περίοδος της ΑΕΦ εξετάζεται για πρώτη και μοναδική φορά στα σχολικά εγχειρίδια φιλοσοφίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στον προοργανωτή του Κεφαλαίου περιγράφονται οι διδακτικοί στόχοι των έξι ενοτήτων και προτείνεται η μελέτη ορισμένων προβλημάτων και θεμελιωδών εννοιών της ελληνιστικής και ρωμαϊκής φιλοσοφίας όπως η Αρετή, η Ευδαιμονία, ο Νόμος, η Πολιτεία και ο Θεός σε συνάρτηση με το ιστορικό περιβάλλον της εποχής. Στην Εισαγωγή του Κεφαλαίου οριοθετείται το χρονικό και γεωγραφικό πλαίσιο της ελληνιστικής (323-31 π.Χ.) και της ρωμαϊκής φιλοσοφίας των αυτοκρατορικών χρόνων (1ος αι. π.Χ - 3ος αι. μ.Χ.) με αναφορά στους φιλοσόφους, τις σχολές και τα γενικά χαρακτηριστικά της εποχής όπως ο φιλοσοφικός εκλεκτικισμός, ο θρησκευτικός συγκρητισμός και μυστικισμός, ο κοσμοπολιτισμός και ο ατομικισμός. Η Εισαγωγή του Κεφαλαίου που παρουσιάζει τον κυνισμό, τον επικουρισμό, τον στωικισμό, τον σκεπτικισμό και τον νεοπλατωνισμό σε συνδυασμό με την απεικόνιση των φιλοσοφικών σχολών των Αθηνών (Ακαδημία, Λύκειο, Στοά, Κήπος) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 113) δύναται να αξιοποιηθεί από τον διδάσκοντα ως εισαγωγή της κάθε ενότητας του κεφαλαίου (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 109-113). Εξάλλου απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της σημασίας και της επικαιρότητας της ελληνιστικής και ρωμαϊκής φιλοσοφίας αποτελεί η διερεύνηση του εισαγωγικού ερωτήματος: «Τι είναι η ελληνιστική φιλοσοφία και ποιά η σημασία της για τον σύγχρονο άνθρωπο;» (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 112) καθόσον με αυτό αναδεικνύεται ο θεραπευτικός και ψυχαγωγικός χαρακτήρας αυτής της φιλοσοφίας η οποία θεωρείται ως κατεξοχήν «τέχνη του βίου». Στις έξι ενότητες του Κεφαλαίου εξετάζονται ορισμένα θεμελιώδη θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα της ελληνιστικής και ρωμαϊκής φιλοσοφίας με βάση τα κριτήρια επιλογής των ανθολογημένων κειμένων (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 7-8). Τα ερωτήματα, τα προβλήματα και οι έννοιες του Κεφαλαίου διαρθρώνονται σε τρεις θεματικές ενότητες: την ηθική, την πολιτική και την μεταφυσική. Στην θεματική της Ηθικής εξετάζεται το ερώτημα: «Με ποιόν τρόπο ζωής επιτυγχάνεται η ευτυχισμένη ζωή (ευδαιμονία);» (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: Ενότητες 1, 2, 3, 5) και διερευνάται το πρόβλημα των αρετών και της ευδαιμονίας που είναι το κεντρικό αίτημα όλης της ελληνιστικής Ηθικής και συναρτάται με το υπέρτατο Αγαθό (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 94, 98, 107). Στη θεματική της Πολιτικής φιλοσοφίας εξετάζεται το ερώτημα: «Ποιο είναι το καλύτερο πολίτευμα στη νέα οικουμενική εποχή;» και διερευνάται ο προσδιορισμός της

θέσης του ατόμου στην ιστορική περίοδο κατά την οποία καταρρέει η συνοχή της πόλης-κράτους και διαμορφώνονται οικουμενικά κράτη (κοσμοπολιτισμός[2]) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 102). Τέλος στη θεματική της Μεταφυσικής εξετάζεται το ερώτημα: «Μπορεί ο άνθρωπος να επιτύχει την ομοίωση με τον Θεό;» και διερευνάται το πρόβλημα της σχέσης ηθικής και μεταφυσικής, φιλοσοφίας και θρησκείας με αναφορά στο έργο του Πλωτίνου «Εννεάδες». Η νεοπλατωνική φιλοσοφία η οποία αποτελεί μετάβαση από τον ηθικό κοσμοπολιτισμό της ελληνιστικής εποχής στον θρησκευτικό μυστικισμό της ύστερης αρχαιότητας ουσιαστικά σηματοδοτεί μια αλλαγή της θεώρησης του Θεού και του Κόσμου μέσα από ένα τριαδικό σύστημα σκέψης. Το αίτημα της ομοίωσης με τον Θεό, με την μυστική ένωση και άνοδο της ψυχής από τον αισθητό στον νοητό κόσμο, και την επιστροφή αυτής στο Απόλυτο Εν (Αγαθό) εξηγεί τον θρησκευτικό προσανατολισμό της φιλοσοφίας της ύστερης αρχαιότητας αλλά και τη διαμόρφωση του νεοπλατωνικού χριστιανισμού ή του χριστιανικού νεοπλατωνισμού. (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 108-113).

Για τη διδασκαλία της ελληνιστικής και ρωμαϊκής φιλοσοφίας, στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού παρουσιάζονται ενδεικτικά σχέδια μαθήματος, παρέχεται υποστηρικτικό ερμηνευτικό υλικό και προτείνεται έγκυρη βιβλιογραφία για την κάθε μια από τις έξι ενότητες (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 113-114). Για την οργάνωση, τη μέθοδο, την πορεία και τη μορφή της διδασκαλίας του Ε΄ Κεφ. ακολουθούνται οι γενικές διδακτικές επισημάνσεις της Εισαγωγής (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 1η Ενότητα 1ου Κεφ.). Οι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι των έξι ενοτήτων του Κεφαλαίου είναι διατυπωμένοι στο σύντομο προοργανωτή στην αρχή κάθε ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή και βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους όπως περιγράφονται στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, για την επίτευξη των διδακτικών στόχων προτείνεται η ερμηνευτική προσέγγιση (κειμενοκεντρική μέθοδος) με την οποία πραγματοποιείται η διδακτική πορεία του μαθήματος (Ανάλυση-Σύνθεση-Ανακεφαλαίωση). Η διδασκαλία της κάθε ενότητας αρχίζει με σύντομη αφόρμηση από τα αποσπάσματα ή το εικαστικό υλικό που υπάρχουν στο περιθώριο των σελίδων προκειμένου να ανιχνευθούν τα ενδιαφέροντα και οι δυσκολίες της τάξης ενώ ακολουθεί η πρώτη ανάγνωση του αποσπάσματος (κύριο κείμενο) από τον διδάσκοντα (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά. 2009b, 10-12).

2. «Ερωτηθείς [ο Διογένης], πόθεν είη , ¨κοσμοπολίτης¨, έφη» (Διογένης Λαέρτιος, *Φιλοσόφων βίων και δογμάτων συναγωγή*: VI 63).

Στόχος της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι η ανάδειξη της προβληματικής του κειμένου με την διατύπωση του κεντρικού ερωτήματος που τίθεται στην αρχή της επεξεργασίας του αποσπάσματος και το οποίο συνδέεται με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: Εισαγωγή, Ε΄ Κεφ.). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων είναι η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην αναζήτηση και την επεξεργασία του εννοιολογικού, του πραγματολογικού και του εικαστικού υλικού του Κεφαλαίου. Εναλλακτικά και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της τάξης προτείνεται η χρήση και η κριτική επεξεργασία του Γλωσσάριου (εννοιολογική προσέγγιση), των πραγματολογικών και ερμηνευτικών σχολίων (σημασιολογική προσέγγιση), της εικονογράφησης (εικαστική προσέγγιση) τέλος των χαρτών, των εργοβιογραφικών στοιχείων και του χρονικού πίνακα (ιστορικοφιλοσοφική προσέγγιση). Μετά την αφόρμηση και την πρώτη ανάγνωση ακολουθεί η δεύτερη σιωπηρή και εστιασμένη ανάγνωση του αποσπάσματος από τον ίδιο τον μαθητή και προτείνονται ενδεικτικά διάφοροι τρόποι ερμηνευτικής προσέγγισης του κειμένου:

1) Επισήμανση και υπογράμμιση της προβληματικής του κειμένου του αποσπάσματος, όπως οι κύριες έννοιες: απάθεια, αυτοκυριαρχία, καρτερικότητα, αυτάρκεια, ελευθερία, (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 1η Ενότητα, Οι Κυνικοί).

2) Αξιοποίηση της Εισαγωγής του Κεφαλαίου και του Γλωσσάριου (Λεξιλόγιο) της κάθε Ενότητας προκειμένου το υπό εξέταση απόσπασμα να ενταχθεί στο ιστορικό πλαίσιο της ελληνιστικής εποχής και οι μαθητές να κατανοήσουν την εννοιολογική εξέλιξη των όρων.

3) Με τη σύνδεση της λέξης (Γλωσσάριο) και της σημασίας (νόημα) των όρων του αποσπάσματος ο μαθητής κατανοεί την αλλαγή σημασίας μιας λέξης ή ενός όρου στην Ιστορία της Φιλοσοφίας (π.χ. η σημασία της λέξης κυνικός, επικούρειος, σκεπτικός, στωικός από την αρχαιότητα ως σήμερα).

4) Κατανόηση του μετασχηματισμού ενός όρου (ευδαιμονία, ελευθερία) σε σχέση με το ιστορικό (κοινωνικό-πολιτικό) περιβάλλον της εποχής. Παραδειγματικά γίνεται κατανοητό γιατί στην αριστοτελική πολιτική φιλοσοφία η έννοια της αυτάρκειας και της ευδαιμονίας συνδέεται με την έννοια της πόλης (πολιτική αυτάρκεια ή ευδαιμονία) ενώ στην ελληνιστική φιλοσοφία μετά την κατάλυση της πόλης-κράτους η αυτάρκεια και η ευδαιμονία συνδέονται με την αναζήτηση της ατομικής ευδαιμονίας και ηθικής (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 82, 102). Αντίστοιχα η έννοια της ελευθερίας στη κλασική περίοδο της ΑΕΦ (Σοφιστές, Πλάτων, Αριστοτέλης) συνδέεται με τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά (πολιτική ελευθερία) ενώ στην

ελληνιστική-ρωμαϊκή εποχή η ελευθερία μεταβάλλεται σε εσωτερική ή μεταφυσική αναζήτηση (εσωτερική ελευθερία).

5) Επισήμανση των οντολογικών, ηθικών και πολιτικών εννοιών (Αγαθό, Εν, Ψυχή, Νους, Ευδαιμονία, Αρετή, Φρόνηση, Ηδονή, Απάθεια, Εποχή, Αταραξία, Κόσμος, Πόλις) της κάθε Σχολής ή ρεύματος σκέψης (Ακαδημία, Λύκειο, Κυνικοί, Στοά, Κήπος) και συγκριτική θεώρηση αυτών ιστορικά-εξελικτικά. Με τη συγκριτική θεώρηση (ομοιότητες-διαφορές) των Φιλοσοφικών Σχολών των ελληνιστικών-ρωμαϊκών χρόνων επισημαίνονται οι επιβιώσεις, οι επιδράσεις και οι επιρροές της κάθε μια σχολής στην εξελικτική πορεία διαμόρφωσης αυτής της φιλοσοφίας. Στο πλαίσιο αυτό κατανοείται ο Κυνισμός ως συνδετικός κρίκος ή κόμβος μετάβασης από την κλασική φιλοσοφία (Σωκράτης) στην ελληνιστική φιλοσοφία (Στωικοί) ενώ η διδασκαλία του Επίκουρου για την Ευδαιμονία και την Αταραξία της ψυχής παραπέμπει στην ηθική φιλοσοφία του Δημόκριτου για την Ευθυμία, Ευεστώ, Αθαμβία και Αταραξία (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 26-29, 118-121).

6) Μελέτη ενός προβλήματος της ΑΕΦ, όπως η διάκριση και αντίθεση νόμου και φύσης, μέσα από διαφορετικές ερμηνευτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Παραδειγματικά ο μαθητής κατανοεί τις διαφορετικές διαστάσεις που λαμβάνει η διερεύνηση της αντίθεσης νόμου και φύσης στην οντολογία και την γνωσιολογία του Δημόκριτου (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: Κεφ. 1 / Ενοτ. 1), την πολιτική και ηθική φιλοσοφία των Σοφιστών (Αντιφών, Κεφ. 2 / Ενοτ. 4), των Κυνικών (Αντισθένης, Κεφ. 5 / Ενοτ. 1) και των Σκεπτικών (Σέξτος Εμπειρικός, Κεφ. 5 / Ενοτ. 5).

Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ανταπόκριση της τάξης στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, μετά την συνθετική εκτίμηση του κειμένου, στην επόμενη διδακτική φάση επιχειρείται προέκταση και εφαρμογή της γνώσης με τον προβληματισμό και τον ελεύθερο διάλογο με αφορμή την ανάγνωση και τον σχολιασμό του παράλληλου κειμένου. Τα παράλληλα κείμενα της κάθε ενότητας σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το κύριο απόσπασμα της ενότητας αφού ανήκουν στον ίδιο τον φιλόσοφο ή σε άλλον της ίδιας ή μεταγενέστερης χρονικής περιόδου και στοχεύουν:

(α) Στην ανάδειξη της ιστορικής εξέλιξης (μετασχηματισμοί) μιας σχολής ή ρεύματος της ελληνιστικής φιλοσοφίας (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά. 2009a, Κεφ. 5 / Ενοτ. 1 / Παρ. Κειμ. 1, 114-116). Ο Κυνισμός από τον Αντισθένη (4ος αι. π.Χ.) έως τον Ιουλιανό (4ος αι. μ.Χ.).

(β) Στη συνολική θεώρηση του έργου ενός φιλοσόφου (π.χ. Η μελέτη του Επίκουρου σχετικά με την ηδονή, την φρόνηση, την σοφία, την φιλία, την

ψυχή μέσα από τα αποσπάσματα των έργων: Επιστολές, Κύριαι δόξαι, Προσφώνησις κ.ά.). (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά. 2009a, 118-120).

(γ) Στη συστηματική μελέτη μιας περιόδου της Ιστορίας της Στοάς όπως τα κείμενα του Επίκτητου και Μάρκου Αυρήλιου που εκφράζουν το πνεύμα της Νέας Στοάς (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 110-111, 122-123).

Με δεδομένο ότι το γνωστικό αντικείμενο της φιλοσοφίας είναι διαθεματικό και διεπιστημονικό στο τέλος της κάθε ενότητας υπάρχουν ερωτήσεις, εργασίες, προτεινόμενα θέματα για διάλογο στη τάξη και διαθεματικές εργασίες που συμβάλλουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος μεταξύ των οποίων η όξυνση της κριτικής σκέψης «που είναι το πρώτο όφελος από τη συναναστροφή με τα φιλοσοφικά κείμενα» (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 8). Οι διαθεματικές εργασίες που υπάρχουν στις έξι ενότητες του Κεφαλαίου εξετάζουν ορισμένα προβλήματα της ηθικής και της πολιτικής φιλοσοφίας με σκοπό την ανάδειξη της διαχρονικότητας και της επικαιρότητας της ελληνιστικής-ρωμαϊκής φιλοσοφίας. Ειδικότερα, προτείνονται οι διαθεματικές εργασίες που αναφέρονται στα εξής προβλήματα που τίθενται κατά την ελληνιστική-ρωμαϊκή εποχή και έχουν ιδιαίτερο φιλοσοφικό ενδιαφέρον για την σύγχρονη εποχή.

(α) Το πρόβλημα της Εξουσίας (Νόμος, Κοινωνικές συμβάσεις) και της αμφισβήτησης αυτής (Κριτική του Πολιτισμού) που τίθεται με την Κυνική Φιλοσοφία και τη συγκριτική θεώρηση των δυο διαφορετικών κοσμοθεωριών όπως Μ. Αλέξανδρος και Διογένης Κυνικός (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 117).

(β) Το πρόβλημα των σχέσεων Ελληνισμού και Χριστιανισμού, με το διάλογο Εθνικών και Χριστιανών και τη συγκριτική θεώρηση Επικουρισμού και Χριστιανισμού (Διάλογος Επίκουρου , Φιλόδημου (Τετραφάρμακος) και Απ. Παύλου) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 121).

(γ) Το πρόβλημα των Αξιών και των Αρετών με τη συγκριτική θεώρηση της Στωικής και της Χριστιανικής ηθικής όπου στις «κλασικές» αρετές της Αρχαίας Στοάς (Εγκράτεια, Ανδρεία, Σοφία, Δικαιοσύνη) η νέα Στοά υποστηρίζει και υπερτονίζει τις αρετές της φιλανθρωπίας και του ανθρωπισμού (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 125).

(δ) Το πρόβλημα της παγκοσμιοποίησης και της συνύπαρξης λαών και εθνών με τη συγκριτική θεώρηση του ελληνιστικού κοσμοπολιτισμού και της σύγχρονης οικονομικής και τεχνολογικής παγκοσμιοποίησης με σκοπό την διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών, αντιστοιχιών και αναλογιών των ηθικών και πολιτικών αναζητήσεων της ελληνιστικής και της σύγχρονης εποχής (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 129).

(ε) Το πρόβλημα του σκεπτικισμού, του σχετικισμού και του αγνωστικισμού με τη συγκριτική θεώρηση της γνωσιοθεωρίας, της ψυχολογίας και της αισθητικής (Τέχνη και Ψευδαίσθηση) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 48-49, 133).

(στ) Το πρόβλημα της σχέσης Νεοπλατωνισμού και Χριστιανισμού με τη συγκριτική θεώρηση της πλωτινικής και της ιουδαιοχριστιανικής θεολογίας και ανθρωπολογίας (Παλαιά Διαθήκη, Πλωτίνος, Φίλων Αλεξανδρεύς, Απ. Παύλος) (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009a: 137).

Με την συγκεκριμένη επιλογή των ανθολογημένων κειμένων, των θεμάτων για διάλογο στην τάξη και των διαθεματικών εργασιών δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να γνωρίσει τα ερωτήματα, τα προβλήματα και τις θεμελιώδεις ηθικές, πολιτικές και μεταφυσικές έννοιες της ελληνιστικής-ρωμαϊκής φιλοσοφίας και να κατανοήσει αυτήν στο σύνολο της ιστορίας της ΑΕΦ. Προβλήματα της καθημερινής ζωής που είναι ζωτικής σημασίας για τον σύγχρονο άνθρωπο όπως η ανασφάλεια, η αβεβαιότητα, η περιθωριοποίηση και η όξυνση των αντιθέσεων και των κοινωνικών συγκρούσεων που επιφέρουν οι τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές της παγκοσμιοποίησης καθιστούν επίκαιρη και αναγκαία τη μελέτη της ελληνιστικής-ρωμαϊκής φιλοσοφίας. Ορισμένα γνωρίσματα της ελληνιστικής-ρωμαϊκής εποχής όπως ο κοσμοπολιτισμός, ο ανθρωπισμός και ο ορθολογισμός των Φιλοσοφικών Σχολών της ύστερης αρχαιότητας καθώς και θεμελιώδη ηθικά και πολιτικά αιτήματα όπως η αυτογνωσία, η αυτοσυνειδησία, η ανεκτικότητα των θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών και αρετές όπως η φιλανθρωπία, η συμπάθεια, η συμπόνοια και η οικείωση προβάλλονται στην σύγχρονη εποχή με την ίδια ένταση και καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του ατόμου.

Εξάλλου οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, τα πολιτικά και ηθικά διλλήματα και αδιέξοδα του αλλοτριωμένου ανθρώπου επαναφέρουν την αναγκαιότητα επικαιροποίησης των ανθρωπιστικών αξιών της ελληνιστικής-ρωμαϊκής φιλοσοφίας ενώ ο ορισμός αυτής ως «τέχνη του βίου» με θεραπευτικό προσανατολισμό προτυπώνει τη σύγχρονη φιλοσοφική συμβουλευτική. Όπως έγραφε ο Πορφύριος (*Προς Μαρκέλλαν*, 32): «Κενές είναι οι λέξεις εκείνου του φιλοσόφου που δεν προσφέρει θεραπεία στον ανθρώπινο πόνο. Γιατί, ακριβώς, όπως η ιατρική ειδικότητα είναι άχρηστη όταν δεν προσφέρει θεραπεία στις ασθένειες του σώματος, έτσι και η φιλοσοφία είναι άχρηστη όταν δεν αποβάλλει τον πόνο από την ψυχή» (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.ά., 2009b: 96).

Συνοψίζοντας την εισήγηση αυτή για την αναγκαιότητα της παρουσίας και της διδασκαλίας της ελληνιστικής-ρωμαϊκής φιλοσοφίας στη Δευτερο-

βάθμια Εκπαίδευση θεωρώ ότι καθίσταται επίκαιρος ο λόγος του Marx: «Η επικούρεια, η στωική κι η σκεπτική φιλοσοφία, οι φιλοσοφίες της αυτοσυνειδησίας, παραγκωνίστηκαν εξίσου από τους φιλοσόφους ως μη θεωρητικές ... όπως επίσης κι από τους λόγιους σχολικούς δασκάλους που γράφουν και ιστορία της φιλοσοφίας. Μόλις στις μέρες μας ήρθε ο καιρός να κατανοηθούν τα συστήματα των επικούρειων, των στωικών και των σκεπτικών. Είναι οι φιλόσοφοι της αυτοσυνειδησίας» (Marx, 1983: 63).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armstrong , A. H. (2006). *Πλωτίνος*. Αθήνα: Ενάλιος.

Gaarder, J. (1994). *Ο Κόσμος της Σοφίας, Μυθιστόρημα για την Ιστορία της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Λιβάνης.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ., Λεοντσίνη, Ε. (2009a). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλαρίου, Χρ., Λεοντσίνη, Ε. (2009b). *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαρξ, Κ. (1983). *Διαφορά της Δημοκρίτειας και Επικούρειας Φυσικής Φιλοσοφίας*. Διδακτορική Διατριβή. Εισαγωγή, μετάφραση, υπομνηματισμός. Παναγιώτης Κονδύλης. Αθήνα, Γνώση.

Σκουτερόπουλος, Ν.Μ. (2006). *Οι Αρχαίοι Κυνικοί. Αποσπάσματα και μαρτυρίες*. Αθήνα: Γνώση.

ABSTRACT

This paper aims to present from an interpretative approach the fifth chapter entitled "The cynical philosophy and the philosophies during Hellenistic and Roman ages" of the new philosophy text-book taught to the 3rd year of Gymnasium *Anthology of philosophical texts* (2009). The interpretative perspective of the six units of the 5th chapter intends to examine the following issues: 'Virtues and Eudaimonia' (Ethics: Unit 1, 2, 3, 5), 'Politeia and Politis' (Politics: Unit 4), and God and Man (Metaphysics: Unit 6). More specifically, these texts reach the topic of moral and political philosophy and are interrelated to religion and metaphysics, given that the Hellenistic philosophy, conceived as an "art of living" has an educational and therapeutic character. Furthermore, in the 5th chapter is revealed the diachronic and actual trait of the Hellenistic and Roman philosophy. Its characteristics, such

as philosophical eclecticism, religious syncretism, cosmopolitism, astrology and magic, mysticism and the return to religion are present even nowadays, with the same intensity, in the current era of economic and technologic globalization.

Ιωάννης Σπυράλατος
Θεολόγος–Φιλόλογος
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Ιστορία της Φιλοσοφίας
Υποψήφιος Διδάκτωρ Φιλοσοφίας
Τομέας Φιλοσοφίας, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών
Κλειδήμου 15, Άνω Πετράλωνα, Αθήνα 11852
Τηλ.: 210-3467436
E-mail: spiralatosi@yahoo.gr

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Διαπολιτισμική εκπαίδευση:
παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο

Κ. Δημητριάδου, Ε. Συνώδη, Μ. Τζακώστα, Α. Ρεβυθιάδου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο δημιουργικός τρόπος αντιμετώπισης της κοινωνικο-πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών στο σχολείο συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της θεσμοθέτησης ενός σχολείου με κοινές αρχές και αξίες για όλους τους μαθητές του (Gorski, 2009· Campbell et al., 2002). Τα ισχύοντα πρότυπα εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν προωθούν ισότιμα τη μητρική γλώσσα των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής· αντίθετα, εστιάζουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, νομιμοποιώντας την κυριαρχία και την υπεροχή της (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 19-22). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας – η οποία τελευταία στη βιβλιογραφία συναντάται και ως «γλώσσα του σπιτιού» (home language), «πρώτη γλώσσα» (first language) ή «γλώσσα καταγωγής» (heritage language) – έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας για τη γλωσσική και γνωστική πρόοδο του μαθητή αλλά και για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας και των οικογενειακών δεσμών του (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 177-178). Εξάλλου, σύμφωνα με τα άρθρα 3 και 4 της οδηγίας 77/486 των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (25-7-1977)[1], οι χώρες υποδοχής μεταναστών υποχρεούνται να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση με την επίσημη γλώσσα του κράτους υποδοχής και, παράλληλα, σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσης, να διδάσκουν τη μητρική γλώσσα των μεταναστών.

Στην παρούσα ανακοίνωση περιγράφεται ο σχεδιασμός της ερευνητικής παρακολούθησης και αξιολόγησης μιας καινοτομικής διδακτικής παρέμβασης στο ελληνικό σχολείο,[2] καθώς και η δομή των ερευνητικών εργαλείων που εφαρμόστηκαν, με στόχο τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και την κοινωνική ένταξη των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες.

1. http://www.iclhe.org/news/eu-council-directive-77-486-plans-to-abolish-mother-tongue-teaching-directive

2. Η συγκεκριμένη έρευνα χρηματοδοτήθηκε από το Πρόγραμμα "Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (www.diapolis.gr)" ΕΣΠΑ (2007-2013) και από εθνικούς πόρους.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ»

Το κενό που παρουσιάζει η ελληνική εκπαίδευση στο θέμα της διγλωσσίας των μαθητών έρχεται να καλύψει η Δράση 5 της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (http://www.diapolis.auth.gr) με την πειραματική εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης κατά το σχολικό έτος 2011-12. Αντλώντας τα επιχειρήματά της από τη θεωρία της Διαπολιτισμικής Επαίδευσης και με ιδεολογικό «όχημα» την Κριτική Παιδαγωγική (McLaren 2003· Carr & Kemmis 1997: 117-140), η παρέμβαση αφορά το σχεδιασμό και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε 250 παιδιά με χώρες καταγωγής τη Ρωσία και την Αλβανία, ηλικίας 9 έως 14 ετών.

Οι μεθοδολογικές αρχές που υπαγόρευσαν το σχεδιασμό της παρέμβασης συνάδουν με τις εξής τουλάχιστον επιστημονικές θεωρίες και στρατηγικές της Σύγχρονης Διδακτικής: τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Gundara, 2000· Νικολάου, 2005), τις *Ευέλικτες Μεθόδους Διδασκαλίας* (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008· Kesidou, 2004), τη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (Differentiated Instruction) (Tomlinson et. al, 2003· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008), την *Κριτική Παιδαγωγική* (McLaren 2003), την έννοια της *καλής πρακτικής* (Stevens & Sogolow, 2008) και την *έρευνα δράσης* (Carr & Kemmis, 1997· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στο πλαίσιο της Δράσης 5 στόχευε συγκεκριμένα στα εξής:

- στην αναγνώριση και ενίσχυση της κληρονομιάς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο·
- στην αντιπροσώπευση του πολιτισμού των μαθητών αυτών στο διδακτικό υλικό και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου·
- στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα από μέρους των μαθητών·
- στη δημιουργία προϋποθέσεων για πολιτισμική αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση των μαθητών·
- στην προώθηση αξιών, συμπεριφορών και στάσεων που υποστηρίζουν την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο·
- στη δημιουργία συνθηκών συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών·
- στην επικουρία της εκμάθησης της γλώσσας περιβάλλοντος (Ελληνικής) (Bongartz 2003, 2010).

Η παρέμβαση ουσιαστικά περιλάμβανε μια σειρά μαθημάτων γλωσσικής διδασκαλίας της Αλβανικής και Ρωσικής για τους μαθητές από τις αντίστοιχες χώρες καταγωγής. Η διαδικασία που εφαρμόστηκε ακολουθούσε το μοντέλο της «Προσθετικής Προσέγγισης» (Banks 2004 στο Ευαγγέλου, 2007: 124-125)[3], καθώς τα μαθήματα δεν αποτελούσαν λειτουργικό μέρος του «κανονικού» προγράμματος του σχολείου και ήταν πρόσθετα σε αυτό. Η προσέγγιση αυτή βέβαια κατά κοινή παραδοχή δεν είναι η πιο ενδεδειγμένη για την ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, καθώς αδυνατεί να επηρεάσει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Ευαγγέλου, 2007: 156-157). Ωστόσο οι όροι εφαρμογής της παρέμβασης δεν επέτρεψαν άλλη οργανωτική επιλογή.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης αφορούσε επτά «κανονικά» τμήματα σε αντίστοιχα σχολεία της επικράτειας, πέντε δημοτικά και δύο γυμνάσια, που επιλέχτηκαν σε αντιστοιχία με τους άξονες προτεραιότητας της Πράξης. Η μητρική γλώσσα σε κάθε τμήμα της παρέμβασης διδασκόταν για ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα, αμέσως μετά το πέρας των μαθημάτων του σχολείου, με τη μεσολάβηση ενός ημίωρου διαλείμματος. Οι μαθητές κατατάχθηκαν σε τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων (13 σε σύνολο) ύστερα από την εφαρμογή ενός τεστ κατάταξης, που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Πίν. 1). Το γλωσσοδιδακτικό υλικό σχεδιάστηκε από ομάδα διδασκόντων την Αλβανική και τη Ρωσική με τη συνεργασία ομάδας γλωσσολόγων λαμβάνοντας υπόψη την ελληνοφωνία της πλειοψηφίας των μαθητών/-τριών και, επομένως, τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής παρεμβολής της Ελληνικής στη γλώσσα-στόχο (δηλ. Αλβανική και Ρωσική αντίστοιχα).

Πίν. 1. Η οργάνωση των τμημάτων της παρέμβασης

Σχολείο	**Τμήματα μητρικής γλώσσας**	**Γλώσσα**
Γυμνάσιο 1	**Τμήμα Αρχαρίων Ι και ΙΙ, Τμήμα Προχωρημένων**	**Ρωσική**
Γυμνάσιο 2	**Τμήμα Αρχαρίων**	**Ρωσική**

3. Οι άλλες τρεις προσεγγίσεις που διακρίνει ο Banks (2004) έχουν το χαρακτήρα «των συνεισφορών», «του μετασχηματισμού» και «της κοινωνικής δράσης» (στο Ευαγγέλου 2007, 124-125).

Δημοτικό 1	**Τμήμα Αρχαρίων Ι και ΙΙ, Τμήμα Προχωρημένων**	**Ρωσική**
Δημοτικό 2	**Τμήμα Αρχαρίων**	**Ρωσική**
Δημοτικό 3	**Τμήμα Αρχαρίων Ι και ΙΙ, Τμήμα Προχωρημένων**	**Ρωσική**
Δημοτικό 4	**Τμήμα Αρχαρίων και Τμήμα Προχωρημένων**	**Αλβανική**
Δημοτικό 5	**Τμήμα Αρχαρίων και Τμήμα Προχωρημένων Ρωσικής Τμήμα Αρχαρίων Ι και ΙΙ Αλβανικής Τμήμα Προχωρημένων Ι κα ΙΙ Αλβανικής**	**Ρωσική και Αλβανική**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η ερευνητική διαδικασία που εφαρμόστηκε για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της παρέμβασης επιχειρούσε να ανιχνεύσει κατά πόσο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο ενός προγράμματος επιπρόσθετου ως προς το κύριο πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να είναι αποτελεσματικό για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Kirk & Miller (1986: 60 στο Basit, 2010: 18), η ερευνητική διαδικασία για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της παρέμβασης ακολούθησε τέσσερα στάδια:

- Το στάδιο της εύρεσης (invention) ενός ερευνητικού σχεδιασμού και ενός σχεδίου δράσης. Εδώ περιλήφθηκε η δημιουργία των υποθέσεων ή ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ αναζητήθηκαν τρόποι για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.
- Το στάδιο της ανακάλυψης (discovery), που αναφέρεται στη συλλογή δεδομένων και την αποκάλυψη της κοινωνικής πραγματικότητας με μεθόδους όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.
- Το στάδιο της ερμηνείας (intepretation), το οποίο καταλήγει σε μια κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων ως αποτέλεσμα της ανάλυσης δεδομένων.
- Το τελικό στάδιο της εξήγησης (explanation), το οποίο καταλήγει σε

ένα μήνυμα που προορίζεται για την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα, τις διοικητικές αρχές και τις ομάδες αναφοράς του σχολείου γενικότερα.

Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας ήταν μικτή, καθώς με τη χρήση των προαναφερθέντων εργαλείων επιχειρούσε να συλλέξει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα πρώτα αφορούν τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία της παρέμβασης και τα δεύτερα αναφέρονται σε αφηγήσεις ή περιγραφές των καταστάσεων που προσεγγίστηκαν μέσα από μια φαινομενολογική προοπτική, δηλαδή με έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία των παρατηρητών του δείγματος (Bogdan & Biklen, 2003).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σημαντική θέση στη Δράση 5 κατέχει η πρόβλεψη μηχανισμών για πολυεπίπεδη και συνεχή αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και βελτίωση της παρέμβασης. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε με τη χρήση τεσσάρων ερευνητικών εργαλείων: i) Φύλλου Παρατήρησης (ΦΠ), ii) Οδηγού συνέντευξης για τις εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τη μητρική γλώσσα, iii) Οδηγού συνέντευξης για τους μαθητές και iv) Ερωτηματολογίου για τις βοηθούς έρευνας που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες με χρήση των ΦΠ. Η εφαρμογή των εργαλείων αυτών αναμενόταν να συλλέξει έγκυρα και λεπτομερή δεδομένα για την εκπαιδευτική περίσταση στην οποία πραγματοποιήθηκε σε κάθε τάξη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Η εφαρμογή όλων των εργαλείων πραγματοποιήθηκε στην αρχή (ξεκινώντας από το Νοέμβριο) και στο τέλος (αρχές Μαΐου) της διδακτικής παρέμβασης, ώστε να προκύψουν συγκριτικά αποτελέσματα. Η επιστημονική ομάδα της Δράσης αποτελούνταν από γλωσσολόγους, παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς και βοηθούς έρευνας, οι οποίοι πλαισίωσαν σε επίπεδο διδακτικής και ερευνητικής διαδικασίας την παρέμβαση στα σχολεία.

Φύλλο Παρατήρησης(ΦΠ)

Το εργαλείο αποτελείται από δώδεκα θεματικές ενότητες, με βάση τους εξής εννοιολογικούς άξονες: (α) δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών της υπό παρατήρηση τάξης, (β) δημογραφικά στοιχεία μαθητών της υπό παρατή-

ρηση τάξης, (γ) σχεδιασμός/οργάνωση της διδασκαλίας, (δ) διδακτικές μέθοδοι, (ε) γλωσσοδιδακτικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικού, (στ) σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας, (ζ) κλίμα της σχολικής τάξης, (η) διδακτικές διαδικασίες, (θ) ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, (ι) ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, (ια) δραστηριότητες εμπέδωσης και αξιολόγησης και (ιβ) συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας. Η μεγάλη του έκταση οφείλεται στην ανάγκη να καταγραφούν με κάθε λεπτομέρεια όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της διδακτικής παρέμβασης στις σχολικές αίθουσες, η οποία αποτελούσε μία σύνθεση και πολυεπίπεδη εκπαιδευτική διαδικασία.

Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικών

Στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί έδωσαν συνέντευξη στις βοηθούς έρευνας με στόχο να καταγραφεί το ακαδημαϊκό τους προφίλ, οι απόψεις τους για το ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιες στην παρέμβαση, η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού κ. λπ. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πάνω σε 11 ανοιχτά ερωτήματα, τα οποία ήταν οργανωμένα σε 5 θεματικούς άξονες ως εξής: 1) η διδάσκουσα, 2) οι μαθητές, 3) η διδακτική πράξη, 4) το εκπαιδευτικό υλικό και 5) οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

Οδηγός συνέντευξης μαθητών

Για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της παρέμβασης εφαρμόστηκε οδηγός συνέντευξης με 18 ανοιχτά ερωτήματα και στους μαθητές, με στόχο τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την απήχηση που αναμενόταν να έχει η παρέμβαση σε ό,τι αφορά τις προσδοκίες των μαθητών (ΠΡΙΝ), καθώς και την επαλήθευση ή μη των προσδοκιών αυτών (ΜΕΤΑ). Τα θέματα της συνέντευξης είχαν πληροφοριακό χαρακτήρα (χώρα καταγωγής, χρόνος μετανάστευσης του μαθητή κ.λπ), αναφέρονταν όμως και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες μητρική και ελληνική, τις εκτιμήσεις τους για τα τμήματα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας, τη διαδικασία εφαρμογής και το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στην αξία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Επομένως, μέσα από τη συνέντευξη οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους για το πρόγραμμα, αλλά και να αναφερθούν (ρητά ή έμμεσα) σε κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της στάσης και της συμπεριφοράς τους στη διάρκεια της παρέμβασης.

Προκειμένου το δείγμα μας να είναι κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικό, οι συνεντεύξεις εφαρμόστηκαν σε 3 μαθητές από κάθε τμήμα με διαβαθμισμένες επιδόσεις (*καλή, μέτρια και χαμηλή*), σύμφωνα με τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Σημειωτέον ότι επιδιώχθηκε οι μαθητές στις δύο φάσεις εφαρμογής της συνέντευξης (ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ) να είναι οι ίδιοι.

Ερωτηματολόγιο για τους παρατηρητές

Προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνισμός (Cohen et al. 2008) στην ερευνητική διαδικασία, ζητήθηκε και από τις βοηθούς έρευνας που εφάρμοσαν τα εργαλεία να καταγράψουν την εμπειρία τους ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ την παρέμβαση βάσει ενός ερωτηματολογίου με 7 ανοιχτά ερωτήματα. Οι θεματικοί άξονες του εργαλείου αναφέρονταν: (α) στο γενικό κλίμα της τάξης, (β) στην ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα ενίσχυσης της μητρικής τους γλώσσας, (γ) στην ύπαρξη τάξης ή αταξίας στην τάξη και στις αιτίες της, (δ) στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη μητρική γλώσσα, (ε) στη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού την ώρα του μαθήματος και (στ) στις προτάσεις των παρατηρητών σχετικά με το τι θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνδυαστική κατασκευή και εφαρμογή των εργαλείων έγινε στην κατεύθυνση της αναλυτικής καταγραφής μιας καινοτόμου και μοναδικής εκπαιδευτικής περίστασης – της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε παιδιά από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες – στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: εκείνου που δημιούργησε η Δράση 5 της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» σε συγκεκριμένα τμήματα Δημοτικού και Γυμνασίου της χώρας. Πρόκειται επομένως για μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία επιχειρείται η κατανόηση της κατάστασης και των δράσεων που συνδέονται με αυτήν, με σκοπό να εκτιμηθεί η μοναδικότητα και η συνθετότητά της, καθώς και η σχέση και η αλληλεπίδρασή της με τα πλαίσια εντός των οποίων διαμορφώθηκε και εξελίχτηκε (το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, τη μαθητική κοινότητα και τους γονείς).

Στην πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα αφορά μια σειρά από μελέτες ισοδύναμων αλλά μοναδικών περιπτώσεων στην παραπάνω θεματική. Ακολουθώντας το ερμηνευτικό παράδειγμα (Basit, 2010: 14-15), εστιά-

ζει σε εις βάθος αναλύσεις της συμπεριφοράς και των αντιλήψεων των ανθρώπων (επαγγελματικός ρόλος, επάρκεια, υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας κ.λπ. των εκπαιδευτικών· ανταπόκριση, ανατροφοδότηση, απόδοση, αυτοεκτίμηση κ.λπ. των μαθητών), ανιχνεύοντας ομοιότητες και διαφορές. Επιχειρεί έτσι να ερμηνεύσει την κοινωνική πραγματικότητα σύμφωνα με τη ματιά των ερευνητών, χωρίς όμως να ενδιαφέρεται να προχωρήσει σε γενικεύσεις που θα προκύψουν από τα ευρήματα.

Η παρακολούθηση και αξιολόγηση της παρέμβασής μας ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο σε τεχνικές και ερμηνευτικές όψεις της ερευνητικής διαδικασίας· συμπεριλαμβάνει επίσης υπόρρητες ιδεολογικές και πολιτικές θέσεις. Επειδή δεν σκοπεύει μόνο να ερμηνεύσει και να περιγράψει μια κοινωνική κατάσταση, αλλά και να την αλλάξει για το καλό της κοινωνίας, θα λέγαμε ότι έχει έναν κριτικό προσανατολισμό (Basit, 2010: 15). Πρόκειται λοιπόν για μια κριτική έρευνα, η οποία στοχεύει να χειραφετήσει και να ενδυναμώσει τους αδύναμους (αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές) που έχουν να αντιμετωπίσουν την εκπαιδευτική ανισότητα και την κοινωνική διάκριση στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, η έρευνα αναμενόταν να φωτίσει πτυχές της διδακτικής διαδικασίας σε αναφορά με μία σειρά από ευαίσθητες παραμέτρους της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης, όπως: θέματα *οικολογικής εγκυρότητας* και *διαφοροποίησης* της διδασκαλίας, θέματα *διαπροσωπικής επικοινωνίας* και μαθησιακών στόχων, ενέργειες τόνωσης της *πολιτισμικής ταυτότητας* των μαθητών και αναπαραγωγή *μη προκαθορισμένων προτύπων* σκέψης και συμπεριφοράς, ανάπτυξη της μάθησης από το επίπεδο πρόσκτησης της πληροφορίας σε *οργανωτικές, αναλυτικές* και *παραγωγικές διαδικασίες,* καθώς και ανάπτυξη μιας βαθμιαίας *χειραφέτησης* των μαθητών.

Πρόκειται για διαδικασίες που απομακρύνονται από συμπεριφοριστικά πρότυπα, καθώς υπερβαίνουν τον πληροφοριακό χαρακτήρα, τις στερεοτυπικές πρακτικές και τον φορμαλισμό της τυπικής διδασκαλίας τοποθετώντας το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών, κάτω από την προοπτική της κοινωνικής δικαιοσύνης και του δικαιώματός τους να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Όταν μάλιστα η προσέγγιση αυτή πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού από μέρους των εκπαιδευτικών (Schon, 1983), έχει και χειραφετικό χαρακτήρα για τους ίδιους ως επαγγελματίες, καθώς συσχετίζει την εκπαιδευτική έρευνα με τις προοπτικές της κριτικής κοινωνικής επιστήμης (Carr & Kemmis, 2002). Με βάση αυτό το σκεπτικό, μέσα από την υλοποίηση της Δράσης 5 αναμένεται να ωφεληθούν όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι ίδιοι

οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο πλαίσιο του Προγράμματος.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την εφαρμογή των εργαλείων της μελέτη μας θα αποτελέσουν αντικείμενο ανακοίνωσης σε επόμενο επιστημονικό forum. Προς το παρόν, η χαρτογράφηση της ερευνητικής διαδικασίας που παρουσιάσαμε εδώ αναμένεται να δώσει αφορμή για το σχεδιασμό ανάλογων ερευνητικών προσεγγίσεων από μέλη της εκπαιδευτικής-ακαδημαϊκής κοινότητας, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων από καινοτομίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*/μτφ. Σταματάκης, Νικηφόρος. Επιμ. Κουτσουβάνου, Ευγενία. Αθήνα: Παπαζήσης.

Basit, T. N. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London: Continuum.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). (4η έκδ.). *Qualitative research for education*. Βοστώνη: Allyn & Bacon.

Bongartz, C. M. (2003). Grammar growth and L1 transfer - on accuracy development in immersion programs. In Jutta Rymarczyk & Helga Haudeck (eds), *In Search of the active learner*. *Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten* (pp. 99-114). New York: Peter Lang.

Bongartz, C. M. (2010). Doing it all: Language and (multi-)literacy development in child L2 acquisition. Paper presented at the *31st Annual Meeting of the Department of Linguistics*, Aristotle University of Thessaloniki, 16-18 April 2010.

Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warren, S. & Whitty, G. (2002). Strategies and issues for inclusive schooling. In Campbell, Caroll (ed.), *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices.* London: Bedford Way Papers. 150-165.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*/μτφ. Λαμπράκη-Παγανού, Αλεξάνδρα. Επιμ. Μηλίγκου, Ευανθία & Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώτια. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

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

Frangoudaki, A. (2004). Educational challenges in the rapidly changing societies of today's Europe: the case of Greece. In Koulaidis, Vasilis (ed.),

Quality of Education. Teachers Professional Training and Development. The European Union and the SE European Countries. Conference Proceedings. Athens: The Ministry of Education and Religious Affairs of Greece: 49-53.

Gorski, P. C. (2009). Intercultural Education and social justice. *Intercultural Education* 20 (2): 87-90.

Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. (1997). (eds). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: Oryx.

Gundara, J. S. (2000). *Intercultural Education and Inclusion.* London: Paul Chapman Publishing.

Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main Aims and Practices. In Terzis Nikos P. (ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries, Education and Pedagogy in* Balkan Countries 4. Thessaloniki: Kyriakidis. 97-105.

McLaren, P. (2003)[4]. *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith Ltd.

Stevens, J. A. & Sogolow, E. D. (2008). *Preventing Falls: What Works. A CDC Compendium of Effective Community-based Interventions from Around the World. National Center for Injury Prevention and Control.* http://www.cdc.gov/HomeandRecreationalSafety/images/CDCCompendium_030508-a.pdf (ανακτήθηκε: 6/10/2011).

Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*/μτφ. Θεοφιλίδης, Χρήστος & Μαρτίδου – Φορσιέ, Δέσποινα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο *Ένταξη Παλιννοτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη. 67-85.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και εφαρμογές*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών.* Αθήνα: Πεδίο.

ABSTRACT

An innovative teaching action took place at seven (primary and high) school classes in Greece in the academic year 2011-12, which involved teaching Albanian and Russian to students of Albanian and Russian origin. Within the framework of the project «Education of Foreign and Repatriated Students" (http://www.diapolis.auth.gr), a team of language instructors and linguists constructed and applied language teaching material especially designed for the target groups. In this article we present the basic steps of the pedagogical design of the teaching intervention and the research tools that were used for the observation and evaluation of the teaching action.

Κατερίνα Δημητριάδου
Επίκ. Καθηγήτρια
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
3ο χλμ. Φλώρινας - Νίκης
53100 Φλώρινα
Τηλ.: 23850 55015
Fax: 23850 55003
E-mail: adimitriadou@uowm.gr

Ευανθία Συνώδη
Επίκουρη καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
7400 Ρέθυμνο
τηλ.: 28310-77695
φαξ: 28310-77654
email: evasynodi@edc.uoc.gr

Μαρίνα Τζακώστα
Επίκουρη Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
74100 Γάλλος
Ρέθυμνο-Κρήτη
Τηλ.: 28310-77668
Fax: 28310-77654
E-mail: martzak@edc.uoc.gr, martzak74@gmail.com

Ανθή Ρεβυθιάδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τομέας Γλωσσολογίας
Τμήμα Φιλολογίας
Φιλοσοφική Σχολή
54124 Πανεπιστημιούπολη
Τηλ./Fax: 2310-997065
Email: revith@lit.auth.gr

Η συμβολή του σχολείου και της οικογένειας στην οικοδόμηση της γλωσσικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών: μελέτη περίπτωσης

Σοφία Μαντζανίδου

Τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης, της ευρωπαϊκής ενοποίησης, της μετανάστευσης και παλιννόστησης έφεραν στην επιφάνεια φαινόμενα όπως η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία με αποτέλεσμα οι μεταβολές που σημειώνονται στην κοινωνία να επηρεάζουν και το σχολείου. Η κινητικότητα, λοιπόν, των πληθυσμών σχετίζεται άμεσα με την πολυγλωσσία. Έτσι, στις σχολικές τάξεις συναντώνται αλλόγλωσσοι, δίγλωσσοι ή και πολύγλωσσοι μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα άλλη από αυτήν που διδάσκονται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα σημαντικό ερώτημα που εγείρεται σε αυτό το πλαίσιο είναι πώς διαχειρίζονται το σχολείο και η οικογένεια των μαθητών αυτών το θέμα της εκμάθησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας και επίσης πώς η διαχείριση αυτή επηρεάζει την ανάπτυξη μονοπολιτισμικής ή διπολιτισμικής ταυτότητας και κατ΄ επέκταση τις σχολικές επιδόσεις.

Ο καθένας από εμάς έχει πολλαπλές ταυτότητες, ο σχηματισμός των οποίων συνεχίζεται καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής και αλλάζει ανάλογα με τα βιώματα και τις κοινωνικές καταστάσεις (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 92, 96). Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ατόμου, καθώς αποτελεί συστατικό στοιχείο της. Κατά συνέπεια, οι γλωσσικές πράξεις αποτελούν πράξεις ταυτότητας, καθώς είναι σε θέση να φανερώσουν στοιχεία για τους ομιλητές. Η γλώσσα σε περιβάλλοντα διασποράς δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας αλλά και σύμβολο ταυτότητας και υπαγωγής στην εθνοτική ομάδα. Έτσι, οι μειονοτικές κοινότητες ενδυναμώνονται μέσω προσπαθειών διατήρησης της γλώσσας τους, καθώς τη θεωρούν ως το σημαντικότερο παράγοντα της ταυτότητάς τους. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί, πως η γλωσσική υποχώρηση μπορεί να συντελεστεί χωρίς να υποβαθμιστεί η εθνοτική ταυτότητα, όταν η γλώσσα διατηρεί τη σημασία της στο εθνοτικό συναίσθημα. Η διαπίστωση αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη

της συμβολικής εθνικής ταυτότητας (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 101, 105).[1]

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα άτομα μπορούν να ζουν ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, γεγονός που τα εφοδιάζει με ένα διπολιτισμικό ή ακόμη και πολυπολιτισμικό κεφάλαιο. Επομένως, ορισμένα άτομα μπορούν να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες, να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή να αναπτύσσουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διάφορων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάσουν την αίσθηση της ατομικής ταυτότητας (Νικολάου 2005: 212).

Η εκπαίδευση ως κλασικός θεσμός κοινωνικοποίησης εμπλέκεται άμεσα, μέσω της παροχής γνώσεων, αξιών και στάσεων στη διαμόρφωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Το σχολείο έχει τη δύναμη να διαμορφώνει στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό μέσω του επίσημου και του λανθάνοντος προγράμματος, καθώς και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πεδίο, όπου ασκείται πολιτική για τις γλώσσες, η οποία επηρεάζει τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου και μέσω αυτής της πολιτικής έχει τη δύναμη να διαμορφώνει εθνογλωσσικές ταυτότητες (Κοιλιάρη 2005: 33). Αυτό που έχει σημασία για την εκπαίδευση είναι να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει ομαλά και χωρίς συγκρούσεις τις διαφορετικές όψεις της ταυτότητάς του.

Ωστόσο, όταν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί πολιτική πολιτισμικής-γλωσσικής αφομοίωσης στοχεύοντας στην εσωτερική ομοιογένεια των πολιτών, εφαρμόζει μονόγλωσση εκπαίδευση στην κυρίαρχη γλώσσα (Δενδρινού 2001: 90). Η μονόγλωσση εκπαίδευση σε πολύγλωσ-

1. Η συμβολική εθνοτικότητα οικοδομείται κατά κύριο λόγο ή αποκλειστικά στην καθημερινή, προφορική, οικογενειακή επικοινωνία, η οποία δεν είναι απαραίτητο να έχει ως κώδικα την εθνοτική γλώσσα. Στο άτομο αρκούν οι μύθοι και οι προφορικές παραδόσεις, αρκετές φορές σε μία άλλη από την εθνοτική γλώσσα, για να αναπτύξει ένα αίσθημα που του επιτρέπει να αυτοπροσδιορίζεται ως μέλος μιας συγκεκριμένης εθνότητας (Δαμανάκης 2007: 146, 148). Τα άτομα διαμορφώνουν τη συμβολική εθνοτική ταυτότητα, προκειμένου να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό τους και να κατορθώσουν να προσδιορίσουν τη σχέση τους με την αρχική κοιτίδα, τους ομοεθνείς στην παροικία και τους αλλοεθνείς στον περίγυρό τους (ο.π.: 150 – 151). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις οι ομογενείς μετανάστες (παλιννοστούντες), παρά την επιθυμία τους να ανήκουν στο ίδιο σύστημα με την κυρίαρχη ομάδα, σε αρκετές περιπτώσεις βιώνουν την απόρριψη και το στιγματισμό, καθώς μέσω της διαδικασίας του ετεροπροσδιορισμού, είναι πιθανότερος ο αποκλεισμός, επειδή η εικονική εθνική ταυτότητα δεν αρκεί για την αποδοχή εκ μέρους της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης 2001: 37). Επιπλέον, όταν ο φορέας της έρθει αντιμέτωπος με την εθνοτική ταυτότητα, όπως αυτή εκφράζεται στο μητροπολιτικό κέντρο, επειδή ακριβώς έρχεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα και με συγκεκριμένο περιεχόμενο, υπάρχει ο κίνδυνος κατάρρευσης της συμβολικής εθνοτικότητας και εδώ είναι που πρέπει να αναζητηθεί η αποτυχία των παλιννοστούντων μαθητών (Δαμανάκης 2007: 155-160).

σες κοινωνίες θέτει ως στόχο την ταχεία μύηση των αλλοδαπών μαθητών στην κυρίαρχη γλώσσα, παραγνωρίζει τις δεξιότητες του μαθητή στη μητρική γλώσσα και απορρίπτει την ταυτότητά του, επιδιώκοντας την πολιτισμική και γλωσσική του αφομοίωση (Baker 2001: 383), γεγονός που επιφέρει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με τη γνωστική, συναισθηματική και πολιτισμική ανάπτυξη του αλλοδαπού και παλιννοστούντα μαθητή. Η επιβολή από την κοινωνία μιας γλώσσας που δεν εκφράζει τα βιώματα του μαθητή τον οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Όταν ο αλλοδαπός μαθητής βλέπει τη γλώσσα του να απορρίπτεται από το σχολείο, αισθάνεται ανασφάλεια, καθώς παίρνει το μήνυμα ότι όλα όσα είχε διδαχθεί στο πλαίσιο του πολιτισμικού συστήματος της χώρας προέλευσης θεωρούνται άχρηστα για την επιβίωσή του στη χώρα υποδοχής (Cummins 2005: 49).

Επιπλέον, ο γλωσσικός ρατσισμός που ενδεχομένως δέχονται οι αλλοδαποί μαθητές από τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας είναι δυνατό να έχει επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών. Επιπροσθέτως, είναι πολύ σύνηθες το φαινόμενο της εσωτερίκευσης των στερεοτύπων από τα μέλη των μειονοτήτων και αυτό συμβαίνει, επειδή τα άτομα της κυρίαρχης κουλτούρας αντιμετωπίζονται από το σύνολο της κοινωνίας ως κάτι ομοιογενές, που στο σύνολό τους και σε κάθε περίπτωση υπερέχει του μειονοτικού πληθυσμού (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 111 - 116).

Οι πρώτες έρευνες για την επίδραση της διγλωσσίας επισημαίνουν αρνητικές επιδράσεις στους δίγλωσσους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι στο σχολείο, παρουσιάζοντας τους δίγλωσσους μαθητές να επιδεικνύουν στα γλωσσικά τεστ νοημοσύνης χειρότερες επιδόσεις σε σύγκριση με μονόγλωσσους μαθητές, εντοπίζοντας παράλληλα συχνές συναισθηματικές συγκρούσεις (Μητακίδου 1999: 24, Cummins 2005: 129). Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές, ότι οι πρώτες αυτές έρευνες που μελέτησαν τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στους δίγλωσσους μαθητές πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά μεταναστών που βρίσκονταν στη διαδικασία αντικατάστασης της μητρικής τους γλώσσας από την κυρίαρχη και μάλιστα υπό την ενθάρρυνση του σχολείου, καθώς υφίσταντο σωματικές τιμωρίες λόγω του ότι μιλούσαν τη μητρική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον (Cummins 2005: 129).

Αντίθετα, η εκπαιδευτική πολιτική πλουραλισμού αξιοποιεί μέσω δίγλωσσων προγραμμάτων τις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, πρακτική που δίνει αξία στις εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών και κάνει αποδεκτή την πολιτισμική τους γνώση. Όταν ο αλλοδαπός μαθητής διδάσκεται τη μητρική του γλώσσα ή την κυρίαρχη μέ-

σω αυτής ενισχύεται η προσωπική του ταυτότητα (Κοιλιάρη 2005: 71, Baker 1996: 510). Είναι σημαντικό να δοθεί στους μαθητές που κοινωνικοποιούνται σε δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα μέσω της εκπαίδευσης η ευκαιρία να ταυτιστούν και με τα δύο αυτά συστήματα, συνθέτοντάς τα σε ένα ενιαίο σύνολο αναπτύσσοντας διπολιτισμική ταυτότητα. Ο όρος «διπολιτισμική ταυτότητα» αναφέρεται στην ικανότητα που έχει αναπτύξει κάποιος να λειτουργεί σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, έχοντας τη δυνατότητα να αλλάζει μεταξύ δύο συστημάτων αξιών και παράλληλα να μπορεί να ταυτίζεται και με τις δύο ομάδες (Κωστούλα-Μακράκη 2001: 97, Δαμανάκης 2001α: 31,34).

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες που περιγράφουν τα αποτελέσματα ελιτιστικών προγραμμάτων διγλωσσίας, αποδεικνύεται ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις, τόσο στην νοητική, όσο και στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς και στην ανάπτυξη της όλης προσωπικότητας του δίγλωσσου ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός μελετών φανερώνει, ότι τα δίγλωσσα παιδιά επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία στα γλωσσικά μηνύματα και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στην ευφυΐα, στη γνωστική και νοητική ανάπτυξη, στην ευελιξία του νου, στην αντίληψη, στις σχολικές επιδόσεις και στην πολυσύνθετη σκέψη. Παράλληλα, κάνει το παιδί πιο ευαίσθητο στις επικοινωνιακές ανάγκες των συνομιλητών του, καθιστώντας το «ανοιχτό» στις πληροφορίες που παρέχει το περιβάλλον για καλύτερη επικοινωνία και συντελεί στην ταχύτερη ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας, (Μητακίδου 1999: 99, Cummins 2005: 131).

Εκτός από την εκπαίδευση που αποτελεί έναν από τους βασικότερους θεσμούς άσκησης γλωσσικής πολιτικής, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθούμε και στο θεσμό της οικογένειας, καθώς στους κόλπους της το παιδί έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα. Και όταν μάλιστα, πρόκειται για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, η οικογένεια αποτελεί τις περισσότερες φορές το μοναδικό χώρο, όπου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη μητρική του γλώσσα λαμβάνοντας γλωσσικά ερεθίσματα που έχουν τη δύναμη να καθορίσουν τις γλωσσικές του επιλογές και κατ΄ επέκταση τη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας.

Ωστόσο, στο σύνολό τους οι μειονοτικές οικογένειες δε λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο στις χώρες υποδοχής. Προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι επιλογές, οι ενέργειες, ο βαθμός αφομοίωσης ή αντίστασης κάθε μειονοτικής οικογένειας είναι απαραίτητο κάθε μία από αυτές να εξετάζεται βά-

σει των παρακάτω κριτηρίων: α) τον τόπο γέννησης και το χρόνο διαβίωσης στη χώρα προέλευσης και στη χώρα διαμονής, β) την εθνοτική προέλευση των συζύγων (Δαμανάκης 2007: 118 - 119). Ακόμη, στην αφομοίωση της οικογένειας και των μελών της στην κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα υπεισέρχονται και άλλοι επιπρόσθετοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, όπως οι μελλοντικοί κοινωνικοπολιτισμικοί και οικονομικοί προσανατολισμοί της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η πολιτική του κράτους διαμονής για τις διάφορες εθνοτικές ομάδες, οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις στη χώρα διαμονής (Κοιλιάρη 2005: 48-49, Αρχάκης & Κονδύλη 2004: 133, Baker 2001: 105-106).

Η συστηματική χρήση της μητρικής γλώσσας στο περιβάλλον του σπιτιού ασκεί μεγάλη επίδραση στη διατήρησή της εκ μέρους των μαθητών που προέρχονται από μετανάστες ή παλιννοστούντες γονείς. Εντούτοις, όταν οι γονείς επιλέγουν ως γλώσσα επικοινωνίας με τα παιδιά τους την κυρίαρχη ή το συνδυασμό της κυρίαρχης και της μητρικής τους, μεταδίδουν τέτοια γλωσσικά πρότυπα που είναι πιθανό να οδηγήσουν τα παιδιά σε ολική εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζεται με τη θετική στάση απέναντί της, καθώς και με τη γλωσσική διατήρηση, η οποία επηρεάζει τη διαμόρφωση της διπολιτισμικής ταυτότητας (Κωστούλα Μακράκη 2001: 80, Σελλά Μάζη 2001: 100). Επιπλέον, η αγωνία των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και την κοινωνικό-οικονομική ανέλιξή τους αποτελεί παράγοντα που οδηγεί συχνά τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών να μην επιδιώκουν τη συστηματική διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, καθώς οι γλώσσες «μικρού κύρους», που δε θεωρούνται ως ουσιαστικό επαγγελματικό εφόδιο, τείνουν συχνά να υποβιβάζονται στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών (Νικολάου 2005: 286).

Όταν οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες δυσκολεύονται να μιλήσουν την κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, τότε είναι πολύ πιθανό να νιώθουν όλο και πιο αβοήθητοι και απομονωμένοι, γεγονός που τους κάνει να δείχνουν όλο και πιο απρόθυμοι ή και ανίκανοι να συζητήσουν με το δάσκαλο σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Από την άλλη, ο Auerbach απέδειξε ότι οι παραγκωνισμένοι γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι πιθανό να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη μόρφωση των παιδιών τους, δίνοντας μεγάλη αξία στον αλφαβητισμό που αποτελεί το κλειδί για την επαγγελματική και οικονομική άνοδο, παρέχοντας ενθάρρυνση στο πλαίσιο των πολιτιστικών τους παραδόσεων, όταν ενθαρρύνονται από το σχολικό περιβάλλον (Baker 2001: 475-477).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορεί να αναφερθεί ότι η αποδοχή της ταυτότητας εδραιώνει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι, τόσο ο σεβασμός, όσο και η εμπιστοσύνη προϋποθέτουν ότι οι δάσκαλοι ακούν προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών τους. Εξάλλου, όταν ο δάσκαλοι δε μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πιθανό ότι και οι μαθητές δε μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτούς (Cummins 2005: 50).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου και της οικογένειας στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Ειδικότερα, επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, καθώς και των πρακτικών που ακολουθούν αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση και την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης, ενδιαφέρει το ερώτημα, εάν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις απόψεις και πρακτικές των τριών ομάδων για τις γλώσσες με την ανάπτυξη μονοπολιτισμικής ή διπολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως μέθοδος επελέγη η μελέτη περίπτωσης, με στόχο να μελετηθούν οι γλωσσικές απόψεις μίας σχολικής κοινότητας.

Ως μεθοδολογικά εργαλεία επελέγησαν:

α) η ημιδομημένη συνέντευξη. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τριάντα δύο συνεντεύξεις, δώδεκα εκπαιδευτικών, δέκα μαθητών της Γ΄ τάξης Γυμνασίου και δέκα γονέων.

β) η συμμετοχική παρατήρηση. Οι παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε δύο τμήματα της Γ΄ τάξης ήταν στο σύνολο δεκαοκτώ καθώς και στη σχολική αυλή την ώρα των διαλειμμάτων.

Μελετήθηκαν οι απόψεις

- δώδεκα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων,
- επτά μαθητών αρμενικής, αλβανικής, σερβικής καταγωγής, τριών παλιννοστούντων, και,
- των γονέων τους

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πλειοψηφία των *εκπαιδευτικών* προκρίνει ως την καλύτερη μέθοδο για τη διδασκαλία των δίγλωσσων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αφομοιωτικές μεθόδους, όπως τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής, στις οποίες οι καθηγητές επωμίζονται την υποχρέωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με στόχο τη γρηγορότερη ένταξη των μαθητών αυτών στα συμβατικά σχολεία, καθώς επίσης και τον αποκλεισμό των μητρικών γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών από τη διδακτική διαδικασία, αφού δε συνδέουν τη γνώση των μητρικών γλωσσών από μέρους των μειονοτικών μαθητών τους με τις σχολικές τους επιδόσεις. Επιπλέον, προβαίνουν πολλές φορές σε επιπλήξεις, όταν αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους στη διαπροσωπική τους επικοινωνίες με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους. Αναφορικά με την πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται μετέωροι ανάμεσα στη μειονοτική και την κυρίαρχη ταυτότητα, προσπαθώντας αγωνιωδώς να αφομοιωθούν από τον κυρίαρχο πληθυσμό, ενώ λίγοι είναι οι μαθητές - σύμφωνα πάντα με τις παραδοχές των εκπαιδευτικών- που κατορθώνουν να αναπτύξουν διπολιτισμική ταυτότητα. Παράλληλα τονίζουν ότι αυτοί οι δίγλωσσοι μαθητές συνήθως σημειώνουν καλές σχολικές επιδόσεις.

Όσον αφορά τους *γονείς* συμπεραίνεται ότι η γνώση των μητρικών γλωσσών από μέρους των παιδιών τους φαίνεται να αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την εθνικότητα στην οποία ανήκουν, το επίπεδο σπουδών τους, το φύλο τους, καθώς και την ηλικία του συνομιλητή. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω παραμέτρους καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα: οι Αρμένιοι και οι Αλβανοί γονείς θεωρούν τη γνώση της μητρικής γλώσσας σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης πολιτισμικής ταυτότητας. Ειδικότερα, οι Αρμένιοι θεωρούν τη διδασκαλία της γλώσσας τους απαραίτητη για τα παιδιά τους, ωθώντας τα παράλληλα στη συστηματική διδασκαλία της στο εθνοτικό σχολείο και στην παράλληλη χρήση της γλώσσας αυτής στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα, οι Αλβανοί, αν και παραδέχονται ότι η γνώση της γλώσσας τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ωστόσο δείχνουν πιο χαλαροί στην εκμάθησή της από τα παιδιά τους καθώς δεν την αντιμετωπίζουν ως γλώσσα που μπορεί να προσφέρει κοινωνικοοικονομική ανέλιξη. Όσον αφορά τους Πόντιους παλιννοστούντες γονείς, αυτοί υποστηρίζουν με σθένος τη σωστή χρήση και γνώση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους. Παράλληλα δεν επιδεικνύουν κανένα ενδιαφέρον για τη σωστή εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ή των μη-

τρικών τους γλωσσών από τα παιδιά τους, καθώς τις αντιμετωπίζουν αποκλειστικά ως γλώσσες επικοινωνίας στις διαπροσωπικές τους επαφές, ιδίως όταν πρόκειται για την τουρκική γλώσσα. Επιπλέον, θεωρούν ότι η γνώση της ποντιακής διαλέκτου δεν αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας, αφού το ρόλο αυτό παίζουν κατά κύριο λόγο οι αφηγήσεις των προγόνων αναφορικά με την καταγωγή τους και την ιστορία τους. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι οι παλιννοστούντες αναπτύσσουν συμβολική εθνική ταυτότητα. Σχετικά με τον παράγοντα που σχετίζεται με το επίπεδο των σπουδών των γονέων, φαίνεται ότι οι γονείς που έχουν λάβει υψηλό επίπεδο μόρφωσης ανεξάρτητα από την εθνικότητα στην οποία ανήκουν ευαισθητοποιούνται περισσότερο σε θέματα μητρικής γλώσσας και μειονοτικού πολιτισμού. Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, οι πατέρες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι περισσότερο προσκολλημένοι στις παραδόσεις και στη γλώσσα της χώρας προέλευσης σε σύγκριση με τις μητέρες, παροτρύνοντας τα παιδιά τους στη χρήση της μητρικής γλώσσας στο περιβάλλον του σπιτιού. Επιπλέον, φαίνεται ότι η γλώσσα επικοινωνίας στο οικογενειακό περιβάλλον εξαρτάται ακόμη και από τις ηλικίες των συνομιλητών. Έτσι, η μειονοτική γλώσσα αποτελεί εργαλείο συνεννόησης για τα άτομα μεγάλης ηλικίας, τα οποία δυσκολεύονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, οι συνομιλητές νεότερης ηλικίας χρησιμοποιούν κυρίως την κυρίαρχη γλώσσα, γεγονός που με το πέρασμα των γενεών μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της μειονοτικής γλώσσας και του πολιτισμού. Τέλος, στο σύνολό τους οι γονείς φαίνονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να εμπλακούν στη σχολική ζωή, εάν τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας τις υπηρεσίες τους, όπου είναι δυνατό. Με την παραδοχή αυτή καταρρίπτεται ο μύθος για την αδιαφορία των αλλοδαπών γονέων σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους.

Γενικότερα, συμπεραίνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι δίγλωσσοι αλλοδαποί και παλιννοστούντες *μαθητές* δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη συστηματική εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα, δεδομένου ότι διακόπτουν βίαια την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και δεν παροτρύνονται στην εκμάθησή της, ούτε από τους γονείς τους (με εξαίρεση τους Αρμένιους μαθητές), αλλά ούτε κι από τους καθηγητές τους. Ακόμη και στην περίπτωση των Αρμενίων μαθητών, οι οποίοι παροτρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον να διδαχθούν τη γλώσσα τους συστηματικά, καθώς έχουν την ευκαιρία φοίτησης σε εθνοτικά σχολεία, και σε αυτούς φαίνεται ότι η μητρική γλώσσα, αν και θεωρείται σημαντική στην ανάπτυξη της ταυτότητας, ωστόσο, δεν καλλιεργείται πάντα, αφού σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές διακόπτουν τη φοίτησή τους, δεδομένου ότι

η φοίτηση στο εθνοτικό σχολείο δεν είναι υποχρεωτική. Επομένως, μπορούμε να εξάγουμε το εξής συμπέρασμα: Ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις των εθνοτήτων που αξιολογούν τη μητρική γλώσσα πολύ υψηλά, όταν οι μαθητές δε λαμβάνουν ισχυρά πρότυπα για τη σωστή εκμάθηση και χρήση της γλώσσας, ακόμη κι όταν αυτή χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον ως γλώσσα συνεννόησης μεταξύ των μελών της οικογένειας, και όταν το κυρίαρχο περιβάλλον δεν αξιολογεί θετικά τη γνώση και χρήση των μειονοτικών γλωσσών, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές, ιδίως με το πέρασμα των γενεών, να αποκοπούν από τη μειονοτική γλώσσα. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει στην αφομοίωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό, χάνοντας έτσι το ένα μέρος της ταυτότητάς τους, πράγμα που τους στερεί τις επαφές με τους ομοεθνείς τους. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι μαθητές ενθαρρύνονται από εκπαιδευτικούς και γονείς να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί σημειώνουν και σχολική επιτυχία, συμπέρασμα που προέκυψε από μέρος μαθητών. Επιπλέον, είναι θετική η ομολογία των περισσότερων μαθητών σχετικά με την απουσία του γλωσσικού και πολιτισμικού ρατσισμού τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Αυτό που κάνει εντύπωση είναι ότι υπάρχουν μαθητές μειονοτικής καταγωγής, οι οποίοι ενστερνίζονται τα ρατσιστικά σχόλια της ευρύτερης κυρίαρχης ομάδας, προβαίνοντας σε ρατσιστικά σχόλια κατά ομοεθνών συμμαθητών τους. Τέλος, από το σύνολο των παρατηρήσεων τόσο στις σχολικές αίθουσες, όσο και στη σχολική αυλή παρατηρήθηκε ότι οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δεν είχαν δισταγμό να προβάλουν τη μειονοτική τους ταυτότητα, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς δείχνει ότι στην πλειοψηφία τους αποδέχονται τη μειονοτική τους καταγωγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, Colin (1996). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση/* μετ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, jim (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση της ετερότητας /* μετ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μιχάλης (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μιχάλης (2007). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.

Δενδρινού, Βασιλική (2001). «Διγλωσσία», στο: Αναστάσιος-Φοίβος Χριστί-

δης & Μαρία Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 89-94.
Κοιλιάρη, Αγγελική (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Κωστούλα-Μακράκη, Νέλη (2001). Γλώσσα και κοινωνία βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μητακίδου, Σούλα (2005). «Διαπολιτισμικά σχολεία; ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας», στο: *πρακτικά επιστημονικής ημερίδας με θέμα: «Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Η πραγματικότητα και η προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»,* 16 Απριλίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αινείας, 23-30.
Νικολάου, Γιώργος (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
Σελλά-Μάζη, Ελένη (2001). Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: προσκήνιο.

La langue est un des facteurs importants qui signent l' identité d' une personne. Les élèves étrangers et les immigrants sont bilingues et biculturels. Une question importante posée dans ce cadre est comment l école et la famille affrontent le sujet de la deuxième langue et comment cette gestion influence –t- elle le développement d' une identité monoculturelle ou biculturelle. On a étudié cette question dans le cadre d' une étude de cas qui a eu lieu dans un collège de Thessaloniki de l' ouest Une des conclusions essentielles de l' enquête montre que l' encouragement de la part des professeurs et des parents des élèves à développer leur langue maternelle et leur civilisation, peut bâtir une identité langagière et culturelle solide, et emmener l' élève au succès scolaire.

Σοφία Μαντζανίδου
Αρχιμήδους 5, Εύοσμος
56 224 Θεσσαλονίκη
smantzanidou@yahoo.gr

Διαπολιτισμική δεξιότητα και σχολική τάξη: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση

Ουρανία Μήλιου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή η πολιτισμική και κατ' επέκταση η γλωσσική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία αντανακλάται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση καλείται να παίξει ένα θεμελιώδη ρόλο στην υιοθέτηση νέων κοινωνικών συμπεριφορών με γνώμονα την ειλικρινή και απροκατάληπτη επικοινωνία με τον πολιτισμικό «άλλο», προκειμένου να καταστεί εφικτή μία αρμονική πολυπολιτισμική συμβίωση (Banks, 2004[3]: 136-7).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο έχει στόχο την αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: α) εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, δηλαδή για την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους, β) εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, η οποία διαπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, γ) εκπαίδευση για το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό, δ) εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου, 1998: 2-3, 26-7).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία και οι τάξεις που δέχονται ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να θεωρηθούν ως εν δυνάμει «εργαστήρια» διαπολιτισμικής μάθησης τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του διαπολιτισμικού μεσολαβητή απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητα και τη δυναμική όλων των πολιτισμικών ομάδων που εκπροσωπούνται στη σχολική τάξη (Fennes/Hapgood, 1997: 50). Ωστόσο, η διδασκαλία σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση απαιτεί έναν υψηλό βαθ-

μό εξειδίκευσης σε ζητήματα ετερότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να υιοθετήσουν μία ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών που βρίσκονται στη σχολική αίθουσα (Coelho, 2007: 399).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικής οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καλλιεργούν την ατομικότητά τους μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν, έχοντας διαμορφώσει διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Γι' αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου εμπλέκονται περισσότεροι από ένας πολιτισμοί, η επιτυχής επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή μετάδοση της γνώσης (Van Der Linde, 1997: 197,203).

Προκειμένου να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον καθίσταται απαραίτητη η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ενδυνάμωσης. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι σε θέση να προάγουν τη συνεργασία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, όπως, επίσης, και να καλλιεργήσουν την αμοιβαία κατανόηση και ανοιχτότητα απέναντι στη διαφορετικότητα (Leeman/Ledoux, 2003: 281, Cummins, 1999: 43-4).

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, μέσω του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να κατανοήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορά (Paccione, 2000: 999). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα στη διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών μέσα από την ανάπτυξη της λεγόμενης διαπολιτισμικής δεξιότητας. Η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικοινωνιακή δεξιότητα και σχετίζεται με το σύνολο δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων τα οποία προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Martin/Hammer, 1989: 303, Arasaratnam/ Doerfel, 20005: 159-60, Le Roux, 2002: 41). Γενικότερα αναφέρεται στην «ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής διάδρασης, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή ανθρώπων

που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Παπαδοπούλου/Κεσίδου/Σταυρίδου-Bausewein, 2007: 781).

Ειδικότερα, το προφίλ του εκπαιδευτικού ο οποίος διαμορφώνει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και έχει αναπτύξει τη διαπολιτισμική δεξιότητα είναι το εξής. Είναι σε θέση να παρέχει σε κάθε παιδί, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου ισότιμη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και επαρκείς δυνατότητες μάθησης (Van Der Linde, 2007: 203). Έχει επίγνωση του γεγονότος ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν αναπτύξει διαφορετικές οπτικές και φέρουν μαζί τους γνώσεις που αποτελούν απόρροια της κοινωνικοποίησής του σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Triandis, 1990: 53). Ακόμη, στοχεύει πέρα από την εκτίμηση και το σεβασμό απέναντι στους μετανάστες μαθητές και στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Banks, 1981: 195-6). Αναγνωρίζει τη διγλωσσία των μεταναστών μαθητών του και προσπαθεί να αντισταθμίσει το γλωσσικό έλλειμμα διδάσκοντας την επίσημη γλώσσα του σχολείου ως δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001: 423). Χρησιμοποιεί το μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας, προκειμένου να επικοινωνήσει με τους μαθητές του και έχει αντιληφθεί το γεγονός ότι και η μη λεκτική επικοινωνία είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη (Molinsky/Krabbenhoft/Ambady/Choi, 2005: 380, Neill, 1991:139). Δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσεται η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και είναι σε θέση να επιλύει τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fennes/Hapgood, 1997: 45, Le Roux, 2002: 285). Διαθέτει την ικανότητα του αναστοχασμού, λύνει προβλήματα, αξιολογεί και βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές πρακτικές του (Hollins, 2006: 173). Επίσης, αναστοχάζεται πάνω στις ίδιες του τις αντιλήψεις για τη φύση και την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και στις απόψεις του σε ό,τι αφορά στις στάσεις του απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα (Friedman/Berthoin Antal, 2005: 70). Τέλος, έχει αναπτύξει την ετοιμότητα για συνεχή πληροφόρηση και επιμόρφωση απέναντι στην ετερότητα (Le Roux, 2002: 40).

ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην προηγούμενη ενότητα επισημάνθηκε η σημασία της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής δεξιότητας στους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων. Επομένως, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής

πραγματικότητας, δημιουργείται εύλογα το ερώτημα, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζονται προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες συνδέονται με τη διδακτική τους δραστηριότητα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση και καθιστούν αναγκαίο ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, μελετήθηκε πώς ορίζουν οι ίδιοι την έννοια της διαπολιτισμικής δεξιότητας μέσα από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη. Ειδικότερα θα παρουσιαστούν στοιχεία της έρευνας τα οποία αφορούν τις παρακάτω θεματικές:

1. Γνώση του πολιτισμικού υποβάθρου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση γνώση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους, όπως, επίσης και αξιοποίησή τους στο πλαίσιο του μαθήματος
2. Διαχείριση πιθανών συγκρούσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών
3. Αντιμετώπιση της διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών
4. Εξοικείωση με μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι μαθητές, καθώς και αξιοποίησή της στη διδασκαλία
5. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών
6. Οι προσδοκίες των δασκάλων για τη σχολική μάθηση των μαθητών τους
7. Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων για τη δημιουργία κλίματος ισότιμης μάθησης
8. Επιμόρφωση και αυτομόρφωση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
9. Ορισμός της διαπολιτισμικής δεξιότητας μέσα από τη σχολική εμπειρία σε τάξεις με μικτό μαθητικό πληθυσμό

Η έρευνα έλαβε χώρα τη χρονική περίοδο μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου του 2010. Το αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, σε σχολεία με υψηλό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, αφού η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας προϋποθέτει την επαφή με την πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία των Περιφερειών της Δυτικής και της Κεντρικής Μακεδονίας.

Προκειμένου να συλλεχθεί το υπό έρευνα υλικό επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στις απαντήσεις. Επιπλέον, προσέφερε τη δυνατότητα για διευκρινίσεις και επεξηγήσεις σε τυχόν ασαφείς ή ελλιπείς διατυπώσεις (Cohen/Manion/Morrison, 2008: 458, Bell, 1993[2]: 91).

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις απαντήσεις των δασκάλων προκύπτει ότι στο σύνολό τους έχουν αναγνωρίσει την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους οι μετανάστες μαθητές φέρουν μαζί τους ένα πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο αποτελεί απόρροια του γεγονότος ότι έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα διαφορετικό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Σε ό,τι αφορά στη γνώση της μητρικής γλώσσας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, στο σύνολό τους οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν καμία από τις μητρικές γλώσσες των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων διάκεινται θετικά απέναντι στην εκμάθησή τους αλλά δε φαίνεται από τις απαντήσεις τους να βρίσκεται στα άμεσα σχέδιά τους. Επιπλέον, η πλειονότητα των δασκάλων δήλωσε ότι αξιοποιεί στο μάθημα το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών και κυρίως πληροφορίες που σχετίζονται με τις συνήθειες και τα ήθη και έθιμά τους. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, με αυτόν τον τρόπο προσπαθούν να αναπτύξουν ένα θετικό κλίμα αναγνώρισης της διαφορετικότητας και αποβολής στερεοτύπων που φέρουν οι γηγενείς μαθητές για διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εθνικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο στη διαμόρφωση προσδοκιών τους από τους μαθητές. Ωστόσο σε περιπτώσεις που οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται στη μάθηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις απαιτήσεις τους ανάλογα με τις ικανότητές τους και προσπαθούν να τους ενισχύσουν μέσα από την εφαρμογή παιδαγωγικών τεχνικών και την υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία. Οι μείωση των απαιτήσεων, ωστόσο, μπορεί ασυναίσθητα να οδηγήσει στην έλλειψη ευκαιριών για κοινωνική κινητικότητα, καθώς ίσως τελματώσει τις προσπάθειες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο χαμηλό επίπεδο και να τους στερήσει ευκαιρίες αναβάθμισης.

Σε ό,τι αφορά σε ζητήματα διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών, παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν διαμορφώσει μία ενιαία άποψη. Από

τη μία υπάρχει μία μερίδα των δασκάλων που θεωρεί ότι υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσών. Από την άλλη, κάποιοι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται αρνητικά τη διγλωσσία και υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα παρεμβαίνει στη μάθηση του μαθητή και έχει ως συνέπεια λάθη εις βάρος της ελληνικής γλώσσας. Ένα μικρό ποσοστό φαίνεται ότι δεν έχει διαμορφώσει καμία άποψη για θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας.

Από τα δεδομένα προκύπτει, επίσης, ότι όσοι δάσκαλοι δήλωσαν ότι υπάρχει μία θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη μητρική και την ελληνική γλώσσα, αξιοποιούν τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος, επιτρέπουν στους μαθητές να μιλούν στη γλώσσα τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και είναι υπέρ της άποψης να διδάσκονται οι μητρικές γλώσσες των μαθητών στο σχολείο. Αντιθέτως όσοι δάσκαλοι εξέφρασαν ότι υπάρχει μία αρνητική σχέση ανάμεσα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της μητρικής είτε δεν αξιοποιούν καθόλου τη μητρική γλώσσα στη διδασκαλία είτε αξιοποιούν κυρίως το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών τους, όπως ήθη και έθιμα ή πολιτισμικές συνήθειες είτε τους επιτρέπουν να τη μιλούν κατά τη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων.

Σχετικά με τη χρήση του μη λεκτικού κώδικα επικοινωνίας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν έχουν διαπιστώσει προβλήματα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών εκφράσεων από την πλευρά των μαθητών. Η λεκτική επικοινωνία αποτελεί έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας ο οποίος μπορεί να αντικαταστήσει τη λεκτική και να συντελέσει στην ανάπτυξη κλίματος οικειότητας και αποδοχής. Από τις απαντήσεις των δασκάλων, ωστόσο, δεν φαίνεται να προβάλλει κάποιος προβληματισμός για την προσεκτική χρήση των μη λεκτικών μηνυμάτων. Αντιθέτως, προκύπτει ότι λειτουργούν με όρους πολιτισμικά προσδιορισμένους, καθώς χρησιμοποιούν το μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας με τρόπους που ενδείκνυνται στο δικό τους πολιτισμό (φιλικό χτύπημα στην πλάτη, χρήση του μη λεκτικού ναι, όχι με κατέβασμα και ανέβασμα του κεφαλιού κ.ο.κ.). Το γεγονός ότι δεν υπήρξαν προσκόμματα στην επικοινωνία συνδέεται με τη μη φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα μαθητών που προέρχονται από πολιτισμούς εκ διαμέτρου αντίθετους με τον ελληνικό.

Όσον αφορά τις συγκρούσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, σύμφωνα με την πλειονότητα των δασκάλων μπορεί να αποτελέσει αιτία τσακωμών με τους γηγενείς μαθητές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δε γνωρίζουν καλά την ελλη-

νική γλώσσα. Στο σύνολό τους υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να τις επιλύσουν μέσα από το διάλογο, επιζητώντας μία δίκαιη προσέγγιση και για τις δύο πλευρές. Ωστόσο, ελάχιστοι δήλωσαν ότι μέσα από τη σύγκρουση προσπαθούν να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στον πολιτισμικό άλλο. Παρ' όλα αυτά σχεδόν κανείς από τους δασκάλους δεν φαίνεται να χρησιμοποιεί εκείνες τις επικοινωνιακές δεξιότητες που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και να αποδεχτεί την αιτία της σύγκρουσης, μετατρέποντάς της σε μία ευκαιρία κατανόησης του διαφορετικού και καλλιέργειας θετικών στάσεων απέναντι στον πολιτισμικό «άλλο».

Σε ό,τι αφορά τη βασική κατάρτιση των δασκάλων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι δηλώνουν ότι υπήρξε ελλιπής, ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτικής τεχνογνωσίας. Ικανοποιημένοι είναι μόνο οι νεότεροι σε ηλικία δάσκαλοι οι οποίοι διδάχτηκαν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της βασικής τους κατάρτισης. Επιπλέον, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης στρέφονται προς την αυτομόρφωση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, κυρίως μέσω του διαδικτύου αλλά και μέσα από άρθρα σε εφημερίδες, παιδαγωγική περιοδικά, βιβλία, ημερίδες κ.ο.κ.

Σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς των μεταναστών μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολλές φορές συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για εκπαιδευτικά θέματα και κυρίως, προκειμένου να διαμορφώσουν μία κοινή γραμμή ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί ότι, ως προς το φύλο, παρατηρείται ότι οι γυναίκες δασκάλες πέρα από τη συμβουλευτική πάνω σε μαθησιακά γνωστικά ζητήματα αναφέρουν ότι στηρίζουν και σε ψυχολογικό επίπεδο τους γονείς των μεταναστών μαθητών.

Σε ό,τι αφορά στη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδική διδασκαλία, η μέθοδος project, η διαθεματικότητα και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, ορισμένοι δάσκαλοι υπογράμμισαν το γεγονός ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που δεν προσφέρουν ευνοϊκό κλίμα μάθησης, όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η ύλη των μαθημάτων και ο διδακτικός χρόνος.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το πώς ορίζουν οι ίδιοι την έννοια της διαπολιτισμικής δεξιότητας, προέκυψαν τα εξής. Υπάρχει μία αντιστοιχία στον ορισμό της διαπολιτισμικής δεξιότητας με τον τρόπο με τον οποίο οι δά-

σκαλοι λειτουργούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, όσοι από τους δασκάλους σχετίζουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα με ικανότητες αποδοχής του διαφορετικού, αποβολής στερεοτύπων και ρατσιστικών συμπεριφορών και αμοιβαίας ανταλλαγής των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων χαρακτηρίζονται με την ανάλογη συμπεριφορά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Διάκεινται θετικά απέναντι στην εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μεταναστών μαθητών, διακρίνουν μία θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο γλώσσες των μαθητών, μητρική και ελληνική γλώσσα, αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους και τέλος, χαρακτηρίζονται από ετοιμότητα για συνεχή μάθηση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Αντιθέτως, όσοι δάσκαλοι σχετίζουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα με το σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και στην ένταξή της στη σχολική τάξη, εμμένουν στην αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών σε φολκλορικό επίπεδο, παραγκωνίζουν τη μητρική γλώσσα και δεν ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη πολιτισμική επικοινωνία αλλά, κυρίως, κρατούν μία ανεκτική στάση απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν αναπτύξει όλες εκείνες τις ικανότητες που συνεπάγονται την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, η οποία θα τους επιτρέψει να διασφαλίσουν μία επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία. Από τη μία συναντούν εξωγενείς ανασταλτικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, όπως η μη υποστήριξη από το κατάλληλο διδακτικό υλικό και τις κατάλληλες υποδομές-μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τάξη, μεγαλύτερος σχολικός χρόνος, μικρότερη διδακτέα ύλη κ.τ.λ. Από την άλλη, παρουσιάζονται ανεπαρκώς ενημερωμένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας εξαιτίας του ελλείμματος στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους.

Πιο αναλυτικά, ενώ οι δάσκαλοι δείχνουν να σέβονται τους μετανάστες μαθητές, για τους περισσότερους, ο παράγοντας ένταξης και επιτυχίας των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο είναι η σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Γι' αυτό και σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος επικρατεί ένας μονογλωσσικός προσανατολισμός, με ελάχιστες εξαιρέσεις στις οποίες αξιοποιείται η μητρική γλώσσα, κυρίως σε μεταφραστικό επίπεδο. Αυτό συνεπάγεται μία μονομερή αντίληψη περί διαπολιτισμικού εμπλουτισμού η οποία παραπέμπει σε μία επιφανειακή συνύπαρξη πολιτισμών φολκλορικού επιπέδου. Γενικότερα, διαφαίνεται

μία ελλιπής ενημέρωση από την πλευρά των δασκάλων για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να λειτουργούν στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης με βάση την εμπειρία τους, τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει μέσω προσωπικής αναζήτησης, όπως, επίσης, και με τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι για το ρόλο του δασκάλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arasaratnam, L.A. & M.L. Doerfel (2005). 'Intercultural Communication Competence. Identifying Key Components from Multicultural Perspectives', *International Journal of Intercultural relations*, Vol.29, p.p. 137-163.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* / μετ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. (1981). *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Banks, J. (2004)[3], Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση / μετ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Bell, J. (1993[2]). *Doing your Research Project. A Guide for first-time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* / *μετ. Ομάδα εκπαιδευτικών*. Αθήνα: επίκεντρο.

Cohen, L./ L. Manion & K. Morrison (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* / μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας* / μετ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Fennes, H. & K. Hapgood (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. London: Cassell.

Friedman, V. & Berthoin Antal, A. (2005). 'Negotiating Reality. A Theory of Action Approach to Intercultural Competence', Management Learning, Vol. 36, No. 1, p.p. 69-86.

Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση* / μετ. Δ. Λάμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Leeman, Y. & G. Ledoux (2003). 'Preparing Teachers for Intercultural Education', *Teaching Education*, Vol.14, No.3, p.p. 279-291.

Le Roux, J. (2002). 'Effective Educators are Culturally Competent

Communicators', *Intercultural Education*, Vol. 13, No.1, p.p. 37-48.
Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
Martin, J. & M. Hammer (1989). 'Behavioral categories of intercultural communication competence: everyday communicators' perceptions', *International Journal of Intercultural Relations*, Vol, 13, p.p. 303-332.
Molinsky, A. et al. (2005). 'Cracking the Nonverbal Code. Intercultural Competence and Gesture Recognition Across Cultures', *Journal of Cross-cultural Psychology*, Vol.36, No.3, p.p. 380-395.
Neill, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication*, London: Routledge.
Paccione, A. (2000). 'Developing a Commitment to Multicultural Education', *Teachers College Record*, Vol. 102, No. 6, p.p. 980-1005.
Παπαδοπούλου, Β./ Α. Κεσίδου & Γ. Σταυρίδου-Bausewein (2005). «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής». Στο: Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά του ΙΑ΄Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 779-787.
Triandis, H. (1990). 'Theoretical Concepts that are Applicable to the Analysis of Ethnocentrism'. In: R. Brislin (ed), *Applied Cross-cultural Psychology*. Newbury Park: SAGE Publications p.p. 34-55.
Van Der Linde, C. (1997). 'Intercultural Communication within Multicultural Schools. Educational Management Insights', *Education*, Vol. 118, No.2, p.p. 191-204.

ABSTRACT

Today cultural diversity which characterizes the structure of the Greek society is reflected to the formal educational system. The existence of different cultural repertoires into the school classrooms presents demanding challenges to teachers. Thus effective teaching can be qualified in terms of promoting intercultural exchanges in the classroom. However, teaching in multicultural classrooms requires a specialized teacher training in the area of cultural diversity and presupposes the development of intercultural competence. Intercultural competence entails a number of cognitive, affective and behavioral competences, which enable teachers to manage

diversity with positive outcomes. In this paper it is argued that the way in which teachers manage cultural diversity in school classrooms is superficial. We acknowledge the lack of basic intercultural knowledge in both pre-service and in-service teacher education and training.

Ουρανία Μήλιου
Επιστημονική Συνεργάτις στο πλαίσιο της πράξης
«Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών»
ΜΔΕ στην Παιδαγωγική
Ειδίκευση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Α.Π.Θ.
Αρμενοχωρίου 24, Μανιάκοι-Καστοριάς, Τ.Κ.52100
Τηλ.: 2467080216
e-mail: ouraniamiliou@yahoo.gr

Διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις: απόψεις εκπαιδευτικών

Γεωργία Μπουρουτζή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολλές φορές μικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγχρόνως νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου 2004: 75). Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 εφάρμοζαν εκπαιδευτικές πολιτικές που χαρακτηρίζονται από στοιχεία πολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης. Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών αυτών πολιτικών οδήγησαν στο να αναζητηθεί η λύση του παραπάνω προβλήματος σε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου που είναι πλουραλιστικά προσανατολισμένα, χαρακτηρίζονται από ανεκτικότητα και σεβασμό στην ετερότητα και επιδιώκουν την κοινωνική ισότητα. Το διαπολιτισμικό θεωρείται ως το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, καθώς καθιστά το σχολείο, μέσω συγκεκριμένων εφαρμογών, υπεύθυνο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Νικολάου 2000: 125-135, Δαμανάκης 2005: 98-99).

Τα τελευταία χρόνια το πεδίο της «Διαπολιτισμικής Διδακτικής» επιδιώκει να συστηματοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να προτείνει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής τους στη διδασκαλία (Κεσίδου 2007: 15). Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των αρχών και των στόχων που παρουσιάζει η Διαπολιτισμική Διδακτική γεννά με τη σειρά της το ερώτημα για το πώς θα επιτευχθούν τα παραπάνω στη διαπολιτισμική διδασκαλία. Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός, ότι η διγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητικού πληθυσμού, είναι απαραίτητη η επιλογή κατάλληλης μεθόδευσης, η οποία θα υπερβαίνει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία που εφαρμόζεται επί σειρά ετών στο σχολείο και θα κατευθύνεται προς την προώθηση της αλληλεγγύης και της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών (Κεσίδου 2007: 15).

Η απόκτηση βασικών γνώσεων για τους «άλλους», η αντίληψη και συνειδητοποίηση των κοινών στοιχείων και των διαφορών που υπάρχουν με-

ταξύ των πολιτισμών, η ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και ικανότητας για ειρηνική συνδιαλλαγή και επικοινωνία είναι στοιχεία που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές μέσω της εφαρμογής ευέλικτων, παιδοκεντρικών, συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες διασφαλίζουν ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των βιολογικών ή κοινωνικών τους αφετηριών (Cohen/Lotan 1997: 88-89, Δημητριάδου/Ευσταθίου 2008: 70-79).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μένει ενεπηρέαστος. Το σχολείο πλέον χρειάζεται εκπαιδευτικούς δημιουργικούς, με εξειδικευμένες γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που δεν διστάζουν να διαγιγνώσκουν, να επιλέγουν και να εφαρμόζουν την πιο κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη τους (Fennes/Hapgood 1997: 72, Joyce/Weil 1986: 403-404, Νικολάου 2005: 305-306). Για το λόγο αυτό η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απολύτως απαραίτητη (Κεσίδου 2004: 82, LeRoux 2002: 42).

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Θεωρώντας ότι οι ιδέες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσδιορίζουν κατά πολύ και τις ενέργειές τους στη σχολική τάξη, κρίθηκε σκόπιμο να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με αυτές σε ερευνητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους, το σκοπό για τον οποίο επιλέγουν κάθε φορά μια προσέγγιση (για παράδειγμα, αν με κάποια πρακτική επιδιώκουν την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στους μαθητές τους κ.α.) και το αποτέλεσμα της εφαρμογής τους. Επιπλέον, διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς βλέπουν το ρόλο τους μέσα σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση και ως προς την επιμόρφωση που ενδεχομένως έχουν λάβει πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής.

Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ορίστηκαν 20 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, οι 10 εκ των οποίων είχαν επιμορφωθεί στο παρελθόν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ οι άλλοι 10 δεν είχαν λάβει καμία επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεδομένου, ότι στις σχολικές τά-

ξεις που δίδασκαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υπήρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών και λόγω του ότι κάποιοι από αυτούς είχαν αποκτήσει, από την επιμόρφωση που έλαβαν, κάποιες βασικές γνώσεις, εκτιμήθηκε ότι θα είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την έννοια και τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως προς το ρόλο που παίζουν οι δικοί τους παιδαγωγικοί και διδακτικοί χειρισμοί για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της.

Το υπό έρευνα υλικό συλλέχθηκε με την τεχνική της συνέντευξης σε βάθος (in depth interview) και αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Cohen & Manion 1994: 373-377). Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης στηρίχθηκε σε πέντε βασικούς άξονες, οι οποίοι δεν παρουσιάζονταν ενώπιον των συνεντευξιαζόμενων, αλλά απλώς αποτελούσαν τις κατευθυντήριες γραμμές και οι ερωτήσεις με τις οποίες δομήθηκε ο οδηγός-όργανο συνέντευξης ήταν ανοιχτές (open questions). Οι άξονες στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι οι εξής: 1) Η διδασκαλια στην πολυπολιτισμική τάξη, 2) Εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων, 3) Στρατηγικές μάθησης και «πολλαπλή νοημοσύνη» των μαθητών, 4) Ο ρόλος και τα προσόντα του εκπαιδευτικού της πολυπολιτισμικής τάξης, 5) Η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική.

Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Με βάση τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις αποδελτιώθηκε το απομαγνητοφωνημένο υλικό των συνεντευξιαζόμενων και στη συνέχεια με την εφαρμογή του «φαινομενολογικού» παραδείγματος της συγκεφαλαιωτικής ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της τεχνικής της παράφρασης (μία αφαιρετική διαδικασία), διατυπώθηκαν οι επαγωγικές κατηγορίες (Μπονίδης 2004[2]: 119). Στη συνέχεια, έγινε η ανάλυση του συστήματος των (υπο-)κατηγοριών με βάση το παράδειγμα της δόμησης (Strukturierung) της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και συγκεκριμένα το παράδειγμα της «δόμησης περιεχομένου» και της «πρότυπης δόμησης» (Μπονίδης 2004[2]: 132-33).

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα και σχετικά με τις ιδιατερότητες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει η διδασκαλία στην πολυπολτισμική τάξη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Το σημαντικότερο πρόβλημα, με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι, είναι το γλωσσικό ζή-

τημα, ενώ συχνά είναι και τα πρόβλημα‌τα που πηγάζουν από ρατσιστικές εκδηλώσεις, την απείθαρχη συμπεριφορά και τις διενέξεις μεταξύ των μαθητών. Επιπλεόν, οι ιδιαιτερότητες κατά τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να οφείλονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και όχι των μαθητών. Όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποβάλει τις ρατσιστικές αντιλήψεις τους και δεν έχουν αποδεχτεί την ύπαρξη του ξένου στοιχείου στο σχολείο, τονώνουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές με την στάση τους και στιγματίζουν τους αλλοεθνείς μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολιτιστικά όντα, με πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και υποθέσεις για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Είναι άνθρωποι που ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και επομένως η διδασκαλία σε άτομα που δεν ανήκουν στην ίδια κουλτούρα ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες. Γι΄αυτό κρίνεται απαραίτητη πρώτα απ΄όλα η δόμηση της προσωπικής θεωρίας του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να είναι σε θέση να αποδεχτεί όλους τους μαθητές. Ο συντελεστής της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η διδασκαλία στη μικτή τάξη.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την προετοιμασία που απαιτείται για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στην πολυπολιτισμική τάξη διαπιστώνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί, όταν έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές που έχουν μεγάλη απόκλιση στη σχολική τους επίδοση, προβαίνουν άλλωτε στη διαβάθμιση της δυσκολίας του μαθήματος, άλλωτε στην απλοποίησή του και άλλωτε μειώνουν τις απαιτήσεις τους, παρά το ότι αυτό αντίκειται στους στόχους της διαπολιτισμικής διδακτικής. Κάποιοι, οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν, αξιοποιούν τις πολιτισμικές διαφορές με κάθε ευκαιρία και κάποιοι αποφεύγουν να ασχοληθούν με κείμενα που θίγουν θρησκευτικά, πολιτικά και εθνικά θέματα, παρά το ότι σύμφωνα με τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών μπορεί να ανιχνευθεί αλλά και να αλλάξει μέσα από την παρουσίαση και συζήτηση θεμάτων που εμπεριέχουν μια έντονη πολιτική διάσταση και άρα είναι βασικό να βρίσκουν αντιπροσώπευση στη διδασκαλία.

Αναφορικά με το τι επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις διαπιστώνεται ότι ανεξάρτητα με το αν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας των τά-

ξεων ή όχι, η μετάδοση γνώσεων, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η συμμετοχή τους στο μάθημα και η αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων είναι οι κυριότεροι στόχοι που θέτουν.

Όσον αφορά το δεύτερο άξονα και σχετικά με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο της εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία στη μικτή τάξη, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν το ρόλο τους σημαντικό και υποβοηθητικό. Θεωρούν ότι η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία βελτιώνει τη διεξαγωγή της, προωθείται μέσω αυτών η συμμετοχή των μαθητών, η αλληλογνωριμία και η συνεργασία, αναδεικνύονται τα ταλέντα και οι ικανότητες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σημεία του μαθήματος που απαιτούν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης από τη γλωσσική ή τη μαθηματική και ότι η εφαρμογή τους κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον.

Ωστόσο, παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί κατά το παρελθόν και αυτών που δεν έχουν επιμορφωθεί. Σε πρώτη φάση, ενώ όλοι δηλώνουν ότι οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις είναι χρήσιμες κατά τη διδασκαλία, στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής τονίζουν ότι η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία είναι πολλές φορές ανέφικτη, διότι η κάλυψη της διδακτικής ύλης και η παράδοση του γνωστικού αντικειμένου δεν αφήνει περιθώρια για τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες είναι χρονοβόρες και απαιτητικές.

Βέβαια, και οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν τονίζουν για τις διδακτικές προσεγγίσεις ότι για να τις εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει διάθεση και να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, ώστε να επιλέγει κάθε φορά την πιο κατάλληλη μέθοδο και μορφή διδασκαλίας. Αναγνωρίζουν, επίσης, ότι με την εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων μπορεί να υπάρχει καθυστέρηση ή να μην ολοκληρωθεί η διδακτική ύλη και για το λόγο αυτό προβαίνουν σε επιλογή της ύλης που θα διδαχτεί, προκειμένου να επωφεληθούν οι μαθητές από την εφαρμογή των διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων. Κάποιοι σημειώνουν ως ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή τους τη χωροταξική διαρρύθμιση των τάξεων ή την αντίδραση των υπόλοιπων καθηγητών στη διαμόρφωση των θρανίων σε Π.

Διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις που αποδίδουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές και ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας διαπιστώνεται ότι χρησιμοποιούν κατά την κα-

θημερινή τους διδασκαλίας μόνο εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την αντίστοιχη επιμόρφωση δηλώνουν ότι δεν τις χρησιμοποιούν είτε γιατί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της εφαρμογής τους, είτε γιατί αντικειμενικοί περιορισμοί δεν τους το επιτρέπουν. Στη διάρκεια του μαθήματος θεωρούν ότι δεν έχουν περιθώριο να κάνουν χρήση των παιδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Το διαπολιτισμικό άνοιγμα της διδασκαλίας πραγματοποιείται μόνο με διάφορες συζητήσεις, παίρνοντας πάντα αφορμή από τα κείμενα. Επιπλέον, φροντίζουν να μην εντείνουν τις ρατσιστικές εκδηλώσεις μιλώντας οι ίδιοι απαξιωτικά για τους άλλους πολιτισμούς και δείχνοντας αδιαφορία για την εξέλιξη και την έλλειψη συμμετοχής των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κατά τη γνώμη τους, μόνο μακριά από την πίεση που ασκεί ο χρόνος για τη μετάδοση του γνωστικού αντικειμένου, έχουν όλοι την ευκαιρία να εκφραστούν σε ομάδες και να παρουσιάσουν τα ήθη και τα έθιμά τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν χρησιμοποιούν και αυτοί τη συζήτηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και επιπλέον, επισημαίνουν τη σημασία της δικής τους αντιμετώπισης προς τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς αποτελούν για τους μαθητές πρότυπα συμπεριφοράς. Επίσης, θεωρούν τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες και τις διάφορες εκδηλώσεις ως σημαντικούς φορείς διαπολιτισμικού προσανατολισμού των μαθητών.

Πέραν των παραπάνω, ωστόσο, η συγκεκριμένα μερίδα των εκπαιδευτικών αναφέρεται και στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Η ομαδική διδασκαλία και η βραχύχρονη ομαδοποίηση χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να πετύχουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών και να προάγουν τη συνεργασία μεταξύ τους. Με τον προσεκτικό χωρισμό τους σε μικτές ομάδες τους ωθούν στην αλληλογνωριμία και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς δίνεται η ευκαιρία να ακούσει ο ένας τον άλλον, να μπουν στη θέση του απέναντι και να αναπτύξουν μεταξύ τους φιλίες. Επιπρόσθετα, προκειμένου να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική συνείδηση, να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των ξένων μαθητών, αφαρμόζουν και χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους τα σχέδια εργασίας, τις διαθεματικές εργασίες, τη δραματοποίηση, τις νέες τεχνολογίες και τη βιωματική μάθηση. Μάλιστα, αναφέρονται στις συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις με παραδείγματα από τις διδασκαλίας που έχουν πραγματοποιήσει.

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα και σχετικά με το αν αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις στρατηγικές μάθησης, τα στυλ μάθησης και την πολλαπλή νοημοσύνη στη διδασκαλία τους στην πολυπολιτισμική τάξη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής, λαμβάνουν υπόψη τους και αξιοποιούν κυρίως τις στρατηγικές μάθησης και προωθούν διάφορους τύπους νοημοσύνης. Οι στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν είναι η ανάλυση του μαθήματος με λεπτομερή επαναδιατύπωση του λεξιλογίου, με τη χρήση πλαγιότιτλων, αρίθμισης, υπογράμμισης και σχεδιαγράμματος, η καλλιέργεια της συνειρμικής σκέψης με τη χρήση της εικόνας και των πολυτροπικών κειμένων, η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης για να συσχετίσουν οι μαθητές την παλιά με τη καινούργια γνώση και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για να διδαχθούν οι μαθητές πώς να αναζητούν και να διαχειρίζονται την πληθώρα πληροφοριών που υπάρχουν.

Σχετικά με τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης αναφέρουν ότι η γλωσσική νοημοσύνη είναι τόσο σημαντική όσο και η διαπροσωπική, η συναισθηματική, η κιναισθητική και η μαθηματική. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής, της διαπροσωπικής και της κιναισθητικής νοημοσύνης θεωρούν ότι προωθείται με την εφαρμογή και αξιοποίηση της δραματοποίησης, της ομαδικής διδασκαλίας και των project, καθώς και μέσω του διαλόγου, όταν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν, να γνωριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Αναφορικά με τα στυλ μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τόσο τον αναλυτικό, όσο και τον ολιστικό τρόπο μάθησης εξίσου σημαντικούς για τη διδασκαλία, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικού δεν αναφέρουν τον τρόπο που αξιοποιούν τα στυλ μάθησης στο μάθημά τους.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στη μικτή τάξη διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτητα από το αν έχουν επιμορφωθεί στο παρελθόν πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής, βρίσκουν διαφοροποιήσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε μια τάξη με ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, με εξαίρεση ελάχιστους που θεωρούν ότι το έργο της μετάδοσης γνώσεων, της δημιουργίας μελλοντικών πολιτών και της κοινωνικοποίησης των μαθητών παραμένει ο ίδιος. Ασχέτως πάντως με το αν θεωρούν ότι διαφοροποιείται ή όχι ο ρόλος τους στη μικρή τάξη, καταλήγουν να αναφέρουν ως βασικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει στην πολυπολιτισμική τάξη τον κοινωνικοποιητικό και ως εξίσου σημαντικούς το ρόλο του παιδαγωγού, τον κοι-

νωνικό ρόλο και το ρόλο του ψυχολόγου. Ο ρόλος του μεταδότη γνώσεων αναφέρεται στις απαντήσεις τους αλλά ως δευτερευούσης σημασίας.

Επιπλέον, τα προσόντα που αναφέρουν ότι πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μικτές τάξεις είναι η υπομονή, η έλλειψη προκαταλήψεων, η αγάπη για τα παιδιά και η παιδαγωγική κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τις εξειδικευμένες γνώσεις και την παιδαγωγική κατάρτιση ως απαραίτητα στοιχεία για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας των τάξεων. Θεωρούν ότι η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και η εναλλαγή τους προωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους προσφέρει ευκαιρίες μάθησης. Και αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο από άτομα που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και κατάρτιση.

Τέλος, όσον αφορά τον πέμτο άξονα και το ρόλο της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής κρίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς ιδιαιτέρως σημαντική. Μέσω της επιμόρφωση θεωρούν ότι μπορεί κανείς να αυτοεπιβεβαιωθεί για το σωστό χειρισμό της διδασκαλίας στην τάξη, να ενημερωθεί από επιστήμονες και άτομα που εξειδικεύονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική και να λύσουν απορίες, να αποκιμίσουν νέες γνώσεις και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, να παρακινηθούν προς την αναζήτηση και εφαρμογή νέων μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας και να έρθουν σε επαφή με άλλους συναδέλφους και να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες.

Οι προσδοκίες τους από ένα νέο σεμινάριο είναι να μην έχει μόνο θεωρητικό μέρος αλλά να είναι εστιασμένο σε πρακτικά ζητήματα και να γίνεται σε συνθήκες κανονικής τάξης για να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων μαθητών και μαθημάτων. Σεμινάρια για διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις θα παρακολουθούσαν μόνο αν θα ήταν σε συνδυασμό με πρακτικές εφαρμογές στα μαθήματα που διδάσκουν.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η πραγματοποίηση μιας διδακτικής διαδικασίας δε συνοδεύεται πάντα από το ανάλογο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερα σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, ο βαθμός της συμμετοχής τους στο μάθημα καθορίζει και το βαθμό της επιτυχίας της μαθησιακής τους εμπειρίας. Για να δημιουργηθούν οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητη η εγκατάσταση ενός υποστηρικτικού πλαισίου, τέτοιου που θα επιτρέπει τη δημιουργία συ-

ναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας, ώστε όλοι οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης ή της γελοιοποίησης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Η ενεργοποίηση των μαθητών των ετερογενών τάξεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προώθηση ταυτόχρονα των αρχών της διαπολιτισμικής διδακτικής επιτυγχάνονται με την εφαρμογή καινοτόμων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι ανέφικτο αν το σχολείο δεν στελεχωθεί με διαπολιτισμικά έτοιμους αλλά και επαρκείς εκπαιδευτικούς.

Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία, σε πρώτο επίπεδο, η εισαγωγή μαθημάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική σε κάθε σχολή που προετοιμάζει υποψήφιους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχη πρακτική άσκηση τουλάχιστον ενός εξαμήνου σε σχολεία που έχουν μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Επιπλεόν, είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται στο πολυπολιτισμικό σχολείο η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα και η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Μια άλλη πρόταση είναι οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τάξεις με μικτή κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση μαθητών να μάθουν να αξιοποιούν την έρευνα δράσης, ώστε να μπορούν να παρατηρούν συστηματικά, να στοχάζονται και να οδηγούνται από μόνοι τους στη διάγνωση, στην κατανόηση και στη βελτίωση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στη διδασκαλία τους. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η συγκέντρωση και καταγραφή των καλών πρακτικών και των διδακτικών εφαρμογών που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα σε διάφορα σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με διαπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Cohen, L. & L. Manion (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Αθήνα: Interbooks.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*.. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ./ Μ. Ευσταθίου (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, σσ.67-85. Έργο: «Ένταξη

παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.), *Προγγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, σσ. 75-83. Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου.

Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Πρακτικά ημερίδας με θέμα: *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, σσ. 11-27. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. 10-11/12/2007.

Μπονίδης, Κ. (2004[2]). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα. Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση:

Cohen, E./ R. Lotan (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms*. New York: Teachers College Press

Fennes, H.-Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*. Cassell.

Joyce, B./ M. Weil (1986)[3]. *Models of Teaching.,* London: Prentice-Hall.

Le Roux, J. (2002). Effective Educators are Culturally Competent Communicators, *Intercultural Education*, 13(1), 37-47.

ABSTACT

The aim of this thesis is to theoretically approach the question 'what an interculturally oriented teaching consists of' and, subsequently, the empirical investigation of the teaching approaches, applied by teachers in their multiethnic classes in order to respond to their needs and challenges. More specifically, as far as the empirical investigation is concerned, its aim is to examine the point of view of teachers working in culturally diverse

environments regarding the teaching approaches which they implement in their classes; the purpose of choosing a particular approach each time; and the result of their implementation. Furthermore, the thesis aims at investigating the teachers' point of view about their role in an ethnically diverse class, as well as any training they might had received, on subjects such as intercultural education and didactics.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η κριτική αυτό-βιογραφική εθνογραφία στην εκπαιδευτική έρευνα

Δημήτρης Ζάχος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών ερευνών για την εκπαίδευση που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα είτε υπό την αιγίδα κρατικών θεσμικών φορέων όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών είτε υπό την αιγίδα Πανεπιστημίων, αφορούν σε δομικά ζητήματα όπως ο αναλφαβητισμός, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η σχολική αποτυχία. Η εν λόγω θεματική καθορίζονταν από τη θεμελιακή για το κράτος πρόνοιας αναγνώριση ότι η εκπαίδευση είναι ένα από τα δημόσια αγαθά. Οι επιστήμες της αγωγής, κυρίως μέσω ποσοτικών ερευνών ευρείας κλίμακας, προσπάθησαν να αναζητήσουν τις αιτίες, αλλά και να συμβάλλουν στην καταπολέμηση των παραπάνω φαινομένων. Τα τελευταία χρόνια όμως, ιδιαίτερα την τελευταία τριετία, η Ελλάδα έχει υιοθετήσει μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία συστήνεται / επιβάλλεται από υπερεθνικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και η Παγκόσμια Τράπεζα. Η πολιτική αυτή «έχει αποκλειστικά οικονομική λογική. Στηρίζεται σε μια βραχύχρονη ανάλυση της σχέσης κόστους – ωφέλειας» (Puiggros, 1996: 26). Έτσι, οι έρευνες των εποπτευόμενων από το κράτος φορέων, αλλά και ακαδημαϊκών και ανεξάρτητων ερευνητών στρέφονται τώρα σε ζητήματα όπως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, τα «αποτελεσματικά» σχολεία, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η γονική επιλογή, οι «καινοτόμες» δράσεις κα.

Η παρούσα εργασία βρίσκεται εκτός του παραπάνω κλίματος, αφού στόχος της είναι να συνεισφέρει στις προσπάθειες που καταβάλει μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για να βελτιώσει τις παιδαγωγικές της πρακτικές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τις οικονομικές αντιξοότητες, υπάρχουν αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί που εξακολουθούν να παίρνουν μέρος σε ημερίδες, επιμορφωτικά προγράμματα και συνέδρια, καθώς και να επιζητούν να φοιτήσουν σε προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημιακών σχολών, επιζητώντας να συνδέσουν την ακαδημαϊκή γνώση με την καθημερινή τους πρακτική. Αυτοί λοιπόν οι «εκπαιδευ-

τικοί της πράξης» μπορούν να αξιοποιήσουν τα εργαλεία που παρέχονται από την πλούσια (πλέον) παράδοση της εκπαιδευτικής έρευνας και να γίνουν οι ίδιοι/ες ερευνητές/τριες και παραγωγοί γνώσης. Έχοντας την επιθυμία να συμβάλω σ' αυτές τις προσπάθειες, με αφετηρία τις εξελίξεις στην σύγχρονη ποιοτική έρευνα, παρουσιάζω ένα χρήσιμο είδος της εθνογραφίας, την κριτική αυτοβιογραφική εθνογραφία.

Η ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΤΗΣ «ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ» ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑΣ

Από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν άρχισε να μειώνεται η κυριαρχία του θετικιστικού παραδείγματος στις κοινωνικές επιστήμες. Με την πάροδο του χρόνου, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές έπαψαν να επιζητούν την «αντικειμενικότητα» και τη γενίκευση και μετέβαλλαν τη θέση τους ως προς την «επιστημονικότητα» των ποιοτικών ερευνών. Κάτω από την επίδραση των κοινωνικών κινημάτων, αυξήθηκαν προοδευτικά όσοι και όσες χρησιμοποιούν τις ποιοτικές μεθόδους, γεγονός που οδήγησε στην περαιτέρω ανάπτυξη τους. Φτάσαμε έτσι από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 να διανύουμε την περίοδο της μεταμοντέρνας έρευνας (Denzin and Lincoln, 2000: 17), κατά την οποία, μεταξύ άλλων, η υιοθέτηση του μεταμοντερνισμού και της ερμηνευτικής έφερε κρίση αντιπροσώπευσης και νομιμοποίησης στην εθνογραφία (Atkinson & Coffey 1995). Έτσι, οι έννοιες της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας έλαβαν διάφορα περιεχόμενα, όπως η αληθοφάνεια, η ύπαρξη διαλογικών φωνών και η ύπαρξη αντανακλαστικών (Ellis & Bochner, 2000).

Από αρκετές ερευνήτριες και μεθοδολόγους της εθνογραφίας, μίας από τις πέντε παραδοσιακές μεθόδους της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 1998), αμφισβητήθηκε το παραδοσιακό μοντέλο και ιδιαίτερα η απόμακρη και ουδέτερη στάση την οποία όφειλε να κρατάει η ερευνήτρια στο πεδίο (Richardson, 2000: 253). Ξεκίνησαν λοιπόν μια διαδικασία δημιουργίας μιας πιο ευέλικτης εθνογραφίας (Cole, 1992), έχοντας μια σειρά φιλοσοφικές και ερευνητικές παραδοχές: Πρώτον, ότι θεωρούν ανέφικτη την πραγμάτωση οικουμενικών αφηγήσεων. Δεύτερον, ότι τηρούν αρνητική στάση ως προς την τεκμηρίωση (θεωρία και ευρήματα) των θέσεών τους, την ανάλυση, την επεξήγηση, την αφαίρεση, τη σύνθεση. Τρίτον, ότι θεωρούν το ίδιο ανέφικτη και τη σύνδεση της έρευνας με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα. Σ' αυτό το είδος της εθνογραφίας, οι ερευνητικές αναφορές αξιολογούνται με βάση τις αξίες, την ποιότητα και τις προσωπικές δεσμεύσεις των ερευνητών και όχι από τη θεωρητική τους στήριξη, τους ακαδημαϊκούς τους σκοπούς και τη συμβο-

λή τους στη επιστημονική περιοχή (Atkinson, 2006: 402). Όσοι/ες υποστηρίζουν μια τέτοια εθνογραφία προτιμούν τις ιστορίες αντί για τις θεωρίες, βασίζονται στη συνείδηση και στις αξίες τους και όχι στην ουδέτερη & ανεπηρέαστη στάση τους στο πεδίο, ενώ μερικοί φτάνουν στο σημείο να υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές επιστήμες βρίσκονται πιο κοντά στη λογοτεχνία παρά στη φυσική (Bochner, 1994).

Σ' ότι αφορά στη συγγραφή, οι εν λόγω εθνογράφοι θεωρούν ότι δεν είναι μια διαδικασία διεκπεραίωσης & αναφοράς των πεπραγμένων μιας έρευνας που ολοκληρώθηκε, αλλά μια διαδικασία που στα συστατικά της συμπεριλαμβάνεται τόσο η δράση, όσο και η τέχνη της έρευνας (Richardson, 2000). Σαν επακόλουθο, εγκαταλείπουν τον κλασικό τρόπο συγγραφής (εισαγωγή, βιβλιογραφική επισκόπηση, μεθοδολογία, αποτελέσματα & συμπεράσματα) για ένα «ελεύθερο» στυλ γραφής, το οποίο φτάνει μέχρι την αμφισβήτηση της διάκρισης προσωπικής και επιστημονικής γραφής. Έτσι, δημοσιοποιούν δεδομένα, όπως σημειώσεις πεδίου, ερευνητικά ημερολόγια και πορείες, τα οποία μέχρι την εμφάνιση αυτής της τάσης θεωρούνταν ανέκδοτα (Coffey, 2002).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του είδους εθνογραφίας, είναι ότι οι ερευνητές αναδεικνύουν τόσο τα συναισθήματα των ερευνώμενων, όσο και τα δικά τους, όπως και προσωπικές τους στιγμές. Βασικοί στόχοι τους είναι: Να αναδείξουν ιστορίες που έμειναν στη σιωπή, να ευαισθητοποιήσουν τις αναγνώστριες σε ζητήματα ταυτότητας και να τις καταστήσουν ικανές να ταυτίζονται με διαφορετικούς ανθρώπους (Ellis & Bochner, 2000). Η ανάδειξη προσωπικών στιγμών θεωρείται θεραπευτική, αλλά και μια «απάντηση στην αποικοιοποίηση της ετερότητας» (Burdell & Swadener, 1999:22), δηλαδή στο γεγονός ότι οι «άλλοι», ιδιαίτερα οι λαοί των πρώην αποικοιοκρατούμενων περιοχών του κόσμου, εμφανίζονταν στα επιστημονικά κείμενα υπό τον ερμηνευτικό φακό εθνογράφων, οι οποίοι –κατά κανόνα- ήταν μέλη των πρώην αποικοιοκρατικών χωρών.

Συμπερασματικά, κατά την τελευταία εικοσαετία αυξήθηκε το ενδιαφέρον για τις ιστορίες ζωής, για τις βιογραφίες & τις αυτοβιογραφίες, ενώ καλλιεργήθηκαν διάφορα «πειραματικά» είδη συγγραφής ερευνητικών αναφορών, ακαδημαϊκών άρθρων & βιβλίων, στα οποία καθίστανται δυσδιάκριτα τα όρια της επιστημονικής, από την αντίστοιχη λογοτεχνική και δημοσιογραφική γραφή.

Η ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ

Σ' αυτό το κλίμα γεννήθηκε και καλλιεργήθηκε η αυτοεθνογραφία ή αυτοβιογραφική εθνογραφία. Πρόκειται για μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος που

συνδέει και συνδυάζει την εθνογραφία και την αυτοβιογραφία και παράγεται από προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας. Σύμφωνα με τους Gurvitch, Carson, & Beale (2008: 249), η αυτοεθνογραφία στοχεύει στην επικοινωνία των προσωπικών εμπειριών με τους άλλους. Για να αποτελέσουν οι εμπειρίες αυτές επιστημονικά δεδομένα όμως, θα πρέπει κατά τη γνώμη μου να χρησιμοποιούνται ως εκκίνηση για περαιτέρω διερεύνηση της θεματικής, έτσι ώστε να υπάρχει μια συνεισφορά στη γνώση.

Το πρώτο και το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της αυτοεθνογραφίας είναι το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι πλήρες μέλος του κοινωνικού κόσμου που μελετάται, ενώ τα συναισθήματά της και οι εμπειρίες της θεωρούνται ζωτικά δεδομένα για την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου (Anderson, 2006: 379 & 384). Η εμπειρία της ερευνήτριας είναι ο φακός, μέσω του οποίου θα επιχειρηθεί μια νέα κατανόηση του ερευνώμενου περιβάλλοντος, ενώ η ίδια η έρευνα, όπως και η ανάλυση των δεδομένων της, η συγγραφή της, αλλά και η διανομή της αναφοράς στους/στις συμμετέχοντες/ουσες είναι η γέφυρα που θα ενώσει το προσωπικό, το κοινωνικό και το πολιτικό.

Η αυτοβιογραφική εθνογραφία καταργεί τη διάκριση παρατηρητή & παρατηρούμενων και δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να τοποθετήσει τον εαυτό της μέσα στο πεδίο όντας ταυτόχρονα & αντικείμενο της έρευνας. Εντούτοις, ενώ τα υπόλοιπα μέλη απλά συμμετέχουν στις κοινές δραστηριότητες, η αυτοεθνογράφος οφείλει να καταγράφει δεδομένα. Γι αυτό και θα πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτική έτσι ώστε να μη παραμελήσει τις μη ερευνητικές της υποχρεώσεις. Την ίδια προσοχή θα πρέπει να δείξει και στο χειρισμό της όλης κατάστασης, έτσι ώστε να μη καταστήσει στόχο της συγκεκριμένης διαδικασίας την προσωπική της πλήρωση (Atkinson, 2006:403). Κατά συνέπεια, στην αυτοβιογραφική εθνογραφία, η ίδια ερευνήτρια δημιουργεί, διερευνά, συλλέγει, διαιρεί, κατηγοριοποιεί, επανατοποθετεί, επιλέγει δεδομένα, έτσι ώστε να καταστεί ικανή να κατανοήσει πώς οι συμπεριφορές, τα υλικά αντικείμενα και οι εμπειρίες αλληλοσυσχετίζονται και τι πραγματικά σημαίνουν για τους δρώντες και το περιβάλλον τους (Chang, 2008: 126-127).

Σ' ότι αφορά στη γραπτή αναφορά, η ερευνήτρια είναι ορατή μέσα στο κείμενο (Anderson, 2006: 384), το οποίο συνήθως έχει τη μορφή αφήγησης πρώτου προσώπου, που όμως υλοποιείται και εκδίδεται από μία επαγγελματία (ανθρωπολόγο ή κάποια από μία κοντινή επιστημονική περιοχή) (Brandes, 1982: 188).

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν υπάρχει ένα είδος αυτοεθνογραφίας. Εδώ και τριάντα χρόνια επιστήμονες από διαφορετικές περιοχές, όπως την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, αλλά και κριτικοί της λο-

γοτεχνίας έχουν συμβάλει στην κατασκευή της αυτοεθνογραφίας (Burdell & Swadener, 1999: 22) ή καλύτερα των διάφορων μορφών της. Το εύρος αυτών των μορφών φαίνεται στην περιγραφή των Richardson & Adams St. Pierre (2000), οι οποίο εντάσσουν στην αυτοεθνογραφία σύντομες ιστορίες, ποίηση, φανταστικές ιστορίες, και δημιουργικά συγγράμματα, φωτογραφικές εκθέσεις, προσωπικές εκθέσεις, αφηγήσεις του εαυτού, κριτική αυτοβιογραφία κα.

Για ορισμένους αυτοεθνογράφους, η καθολική απόρριψη του θετικισμού, του μετα – θετικισμού, και των ανθρωπιστικών ιδεωδών που αφορούν στην ανθρώπινη κοινωνία σηματοδότησε την απόρριψη των μεγάλων αφηγήσεων, των χειραφετικών δράσεων και οραμάτων, καθώς και την συνειδητοποίηση της ματαιότητας των θεωρητικών και κοινωνικών αγώνων για μια δικαιότερη κοινωνία. Απορρίπτοντας λοιπόν την απόμακρη, ουδέτερη και αμέτοχη -σε σχέση με τους ερευνώμενους- στάση της ερευνήτριας (Richardson, 2000: 253), αναζήτησαν διαφορετικούς τρόπους για να κάνουν τις έρευνές τους. Επιδίωξαν λοιπόν, σύμφωνα με το Spry (2001: 710), μια αυτοβιογραφική εθνογραφία, η οποία θα αποτελούσε μια ριζοσπαστική αντίδραση στη ρεαλιστική ατζέντα της εθνογραφίας και της κοινωνιολογίας, αφού αυτή «θέτει σε πλεονεκτική θέση τον ερευνητή σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας, τη μέθοδο σε σχέση με το αντικείμενο και κρατάει τις δεσμεύσεις στις παλαιομοδίτικες έννοιες της αξιοπιστίας, της αλήθειας και της γενίκευσης» (Denzin, 1992).[1]

Οι αυτοεθνογράφοι αυτής της τάσης, άρχισαν να καταγίνονται -με μεγάλο ζήλο- με τις «ίδιες τις εμπειρίες των ερευνητριών από τη ζωή και από το ερευνητικό πεδίο» (Frey at all, 2000: 261). Το ιδιαίτερο βάρος που ρίχνουν στο συναίσθημα (Ellis, 2004) προσέδωσε σ' αυτή τη μορφή της αυτοεθνογραφίας το όνομα «συναισθηματική» (Anderson, 2006).

Η υπερ-αντιπροσώπευση του εαυτού, η οποία έχει καταστεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό της μεταμοντέρνας αυτοεθνογραφίας, αποτελεί και ένα βασικό σημείο εκκίνησης της αμφισβήτησής της. Οι ερευνητές που κάνουν τέτοιου είδους αυτοεθνογραφία, αντί να πραγματοποιούν τις έρευνές τους σε περιβάλλοντα και ομάδες στις οποίες είναι μέλη ή συμμετέχουν στις δραστηριότητές τους, έφτασαν στο σημείο να κάνουν αντικείμενο τον εαυτό τους - ανεξάρτητα με το εάν έχουν ή όχι ομάδα πίσω τους (Wolcott, 2004: 97).

Ένα άλλο σημείο επικρίσεων για τους υποστηρικτές της συναισθηματικής / μεταμοντέρνας εθνογραφίας αποτελεί το γεγονός ότι απομάκρυναν από τα κείμενά τους τις θεωρητικές επεξεργασίες και αντί γι' αυτές προτιμούν να παραθέτουν πληθώρα λεπτομερειών για το άτομο και τις επινοητικές πλευρές

1. Denzin, N. K. (1992). The many faces of emotionality. In C. Ellis (Ed.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (pp. 17-30). London: Sage, όπως παρατίθεται από την Spry (2001: 710).

της δράσης του (Burdell & Swadener, 1999: 22). Σε μια τέτοια προσέγγιση είναι υπαρκτός ο κίνδυνος εξιδανίκευσης του εαυτού, ενώ είναι εμφανής η τάση προς τον ατομικισμό ή ακόμη και στο ναρκισσισμό (Burdell & Swadener, 1999: 25). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Apple (1996)[2] είναι σαν να λέγεται: «αρκετά για σένα, άσε με τώρα να σου μιλήσω για μένα… επιβραβεύοντας την ανάγκη των λευκών μικροαστών για αυτοαποκάλυψη».

Σύμφωνα με τη θέση που υιοθετώ, αυτού του είδους η αυτοεθνογραφία είναι ιδιαίτερα ελαστική: Έχει στενή συγγένεια με το δημοσιογραφία και τη λογοτεχνία, δεν τηρεί κανόνες και δεσμεύσεις και δεν εναρμονίζεται με τις μεθοδολογικές παραδοχές της κοινωνιολογικής και της εθνογραφικής έρευνας. Γι αυτό και συμφωνώ με τον Walford (2004: 411), ο οποίος αποφαίνεται ότι αυτοί οι ερευνητές έχουν κάθε δικαίωμα να γράφουν μυθιστορήματα, εάν αυτό επιθυμούν να κάνουν, δεν έχουν όμως το δικαίωμα να τα ονομάζουν έρευνες. Όπως κάθε ερευνητική μέθοδος, η αυτοεθνογραφία χρειάζεται μια ελάχιστη συμφωνία μεταξύ όσων την κάνουν. Η αυτοβιογραφική εθνογραφία οφείλει να στηρίζεται σε δεδομένα (αρχειακό υλικό, ηχογραφημένες συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου κα) που παρήχθησαν σε συμφωνία με τις αρχές και τους κανόνες της μεθοδολογίας της εθνογραφίας. Θα πρέπει να συνθέτει και να ερμηνεύει, να συνδέει τα θέματα, τα ερωτήματα και τα ευρήματά της με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα και τις δομές.

Μια τέτοια αυτοβιογραφική εθνογραφία μπορεί να «προσφέρει το ευκαιρίες για τη σύνδεση της βιογραφίας με της κοινωνικές δομές, έναν από τους βασικούς στόχους της Κοινωνιολογικής Φαντασίας του C. Wright Mills» (Anderson, 2006: 390). Μπορεί ακόμη να θέσει το βασικό ερώτημα για κάθε κριτική σκέψης και κάθε κριτική ανάλυση: «Ποια συμφέρονται εξυπηρετούνται και με ποιο τρόπο;». Κριτική[3] λοιπόν ονομάζεται εκείνο το είδος αυτοεθνογραφίας, το οποίο θέτει ζητήματα οικονομικής και πολιτικής δύναμης και εξουσίας και δεν αποφεύγει «να υποστηρίξει τον αγώνα για την εγκαθίδρυση προοδευτικών αξιών και για την κοινωνική αλλαγή» (Boyd, 1999: 379).

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΥΤΟΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Η ερευνητική διαδικασία (θεωρητική αναζήτηση, καταγραφή, ανάλυση δεδομένων) μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την προετοι-

2. Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, όπως παρατίθεται από τους Burdell & Swadener (1999: 25).
3. Για μια αναλυτική παρουσίαση της κριτικής εθνογραφίας βλ.: (Ζάχος, 2007).

μασία και την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η εθνογραφική έρευνα έχει συνδράμει στην κατανόηση των περίπλοκων εκπαιδευτικών φαινομένων, μελετώντας τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία δομούν τις πραγματικότητες, όπως και το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το περιβάλλον μάθησης (Watson-Gegeo, 1988). Η αυτοεθνογραφία, ως είδος εθνογραφίας, προϋποθέτει και απαιτεί την τον προβληματισμό της ερευνήτριας ως προς τα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά δεδομένα του στενότερου και ευρύτερού της περιβάλλοντος. Η αυτοβιογραφική πλευρά στοχεύει στην «εκσκαφή» των βαθιά απωθημένων πολιτισμικών αναμνήσεων δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αναγνωρίσει και να εξετάσει τις προσωπικές της εμπειρίες από τις ιστορικά διαμορφωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (Taylor & Settelmaier, 2003). Φέρνοντας στο κέντρο της διερεύνησης το άμεσο περιβάλλον της και εκκινώντας από τις προσωπικές της εμπειρίες, όσες εργάζονται στην εκπαίδευση έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν υπό διαφορετικό πρίσμα τις αξίες, τους κανόνες και τα στάνταρτ που καθορίζουν την επαγγελματική τους συμπεριφορά. Έχουν ακόμη τη δυνατότητα να απαλλαγούν από δεσμεύσεις που τους έχουν επιβληθεί από την οικογένειά τους και την ιδιαίτερη κουλτούρα της ομάδας τους (Spry, 2001).

Η εκπαιδευτικός που κάνει αυτοβιογραφική εθνογραφία, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας και ιδιαίτερα της εις βάθος ανάλυσης των καθημερινών της πρακτικών και δράσεων, έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει πλευρές και απαιτήσεις της διδασκαλίας που δεν είχε μέχρι τότε συλλάβει. Μπορεί ακόμη να αναγνωρίσει και να καταπολεμήσει τις επιρροές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως και τη σχέση της με συγκεκριμένα συμφέροντα, γεγονός που θα τη βοηθήσει να διαχειριστεί καλύτερα τις επιδράσεις τους, αλλά και θα ενισχύσει την αξιοπιστία της έρευνας (Habermas, 2004). Μια τέτοια διαδικασία οδηγεί στη συνειδητοποίηση (conscientization) και αποτελεί ένα βήμα προς μια πρακτική και παιδαγωγική της χειραφέτησης σε μικρο και σε μακρο επίπεδο (Austin & Hickey, 2007). Σ' αυτό το πλαίσιο, η κριτική αυτοεθνογραφία μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διοικητικών στελεχών - εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – γονέων, αλλά και για μια διαφορετική προσέγγιση παραδοχών που αφορούν στην τάξη, στην εθνότητα, στη «φυλή», στο φύλο, στην ηλικία και στη σεξουαλική προτίμηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography, *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*(4), 373-395.

Atkinson, P. (2006). Rescuing Autoethnography *Journal of Contemporary Ethnography*, *35*, 400-304.

Atkinson, P. & Coffey, A. (1995). Realism and its Discontents: The Crisis of Cultural Representation in Ethnographic Texts, In B. Adam & S. Allen (Ed.), *Theorising Culture*. London: UCL Press, 103-139.

Austin, J. & Hickey, A. (2007). Autoethnography and teacher development, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, *2*, 1-8.

Bochner, P. A. (1994). Perspectives on inquiry II: Theories and stories, In M. L. Knapp & G. R. Miller (Ed.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 21-41.

Boyd, R. (1999). Compromising Positions: Or, the Unhappy Transformations of a "Transformative Intellectual". *Communication Theory, 9,* 377-401.

Brandes, S. (1982). Ethnographic Autobiographies in American Anthropology, In E. Adamson - Hoebel, R. Currier & S. Kaiser (Ed.), *Crisis in Anthropology*. New York: Garland Publishing, 187-208.

Burdell, P. & Swadener, B.B. (1999). Critical Narrative and Autoethnography in Dducation: Reflections on Genre. *Educational Researcher, 28*(6), 21–26.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Coffey, A. (2002). Ethnography and Self: Reflections and Representations, In T. May (Ed.), *Qualitative Research in Action*. London: Sage, 313-331.

Cole, S. (1992). Anthropological Lives: The Reflexive Tradition in a Social Science, In M. Kadar (Ed.), *Essays in Life Writing: From Genre to Critical Practice*. Toronto: University of Toronto Press.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Ellis, C. & Bochner, P. A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 733-768.

Ζάχος, Δ. (2009). Η Κριτική Εθνογραφία στην Εκπαιδευτική Έρευνα, Στο: Α.

Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς, (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τομ. Β΄. Αθήνα: Ατραπός, 716-724.

Frey, L.R., Botan, C.H. & Kreps, G.L. (2000). *Investigating communication: An Introduction to Research Methods.* Boston: Allyn & Bacon.

Gurvitch, R., Carson, R. L., & Beale, A. (2008). Being a Protégé: An Autoethnographic View of Three Teacher Education Doctoral Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(3), 246-262.

Habermas, J. (2004). *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity Press.

Puiggros, A. (1996). World Bank Education Policy Market Liberalism Meets Ideological Conservatism, *NACLA Report on the Americas, 29*, 26-31.

Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography *Qualitative Inquiry*, *6*, 253-255.

Richardson, L. & Adams St. Pierre E. (2002). Writing: A Method of Inquiry, In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook Of Qualitative Research*, 959-978.

Spry, T., (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis *Qualitative Inquiry*, *7*(6), 706-732.

Taylor, P. C. & Settelmaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators *Journal of Science Education Japan*, *27*(4), 233-244.

Walford, G. (2004). Finding the Limits: Autoethnography and Being an Oxford University Proctor, *Qualitative Research 4*: 403-417.

Wolcott, H. F. (2004). The Ethnographic Autobiography, *Auto/Biography*, *12*, 93-106.

Watson-Gegeo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials, *TESOL Quarterly*, *22*, 575-592.

ABSTRACT

In this paper I present critical autobiographical ethnography, a research method that allows the researcher to be simultaneously and member of the group under observation. Autobethnography must be based on data (field notes, archival data, recorded interviews etc.) produced in accordance with the principles and rules of the methodology of ethnography. Under these circumstances I believe that this method can be a useful tool to empower teachers, to highlight issues of economic and political power and to the struggle for a better society.

Δημήτρης Ζάχος
Λέκτορα Παιδαγωγικής
Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Παιδαγωγικής
Θυρίδα 26
54124 Θεσσαλονίκη
Τηλ: 2310991252
Fax: 2310936356
e-mail: dimzachos@eled.auth.gr
Ιστοχώρος: http://www.users.auth.gr/dimzachos

Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης

Μαρία Καδιανάκη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν πιστεύουν ότι κατέχουν πολύτιμες γνώσεις, δεν πιστεύουν ότι οι συνάδελφοί τους μπορεί να ενδιαφέρονται για τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Ανάμεσα στην τάξη τους και στο γραφείο διδασκόντων καταστρέφουν ό,τι πολυτιμότερο έχουν: την εμπειρία τους. Θεωρούν πως ό,τι συμβαίνει μέσα στην τάξη αφορά τους ίδιους κι αν τολμήσουν να περιγράψουν, να αναφέρουν το τι γίνεται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας θα κατηγορηθούν για κομπασμό και υπεροψία (Altrchter, 2002:31). Το γεγονός αυτό περικλείει ουσιώδη στοιχεία στα οποία θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει η έρευνα δράσης, η οποία επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επίσης και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές στο σχολείο (Altrchter, 2001:78). Άρα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν γνώση και αυτοσυνείδηση, δηλαδή να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσουν την πρακτική τους και τη γνώση σχετικά με την πρακτική.

Στόχος της έρευνας δράσης τίθεται η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και η στρατηγική μάθησης της πρακτικής του εκπαιδευτικού από τον ίδιο. Καλεί και προκαλεί τον εκπαιδευτικό να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της έρευνας που πραγματοποιεί, εφόσον παίρνει αποφάσεις κατά τη διάρκειά της και συγχρόνως συμμετέχει και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την πορεία της διδακτικής και ερευνητικής διαδικασίας (Κατσαρού, Τσάφος, 2003:127). Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει αφενός στη λειτουργία της σχολικής τάξης και αφετέρου εξετάζει τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης. Η έρευνα δράσης ξεκινά από τις ανάγκες, τις απογοητεύσεις, τα προβλήματα του εκπαιδευτικού και στοχεύει αρχικά στον εντοπισμό, προσδιορισμό και ανάλυση μιας συγκεκριμένης κατάστασης, μέσα σε ένα περιορισμένο τοπικά πραγματικό πλαίσιο, όπως είναι η σχολική τάξη. Στη συνέχεια μέσα από μια διαδικασία διορθωτικών παρεμβάσεων, προσπαθεί να βρει λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Ανδρεαδάκης, 2004:4).

Όροι που σκιαγραφούν την έρευνα δράσης είναι: κατανόηση, βελτίωση ή αλλαγή, εμπλοκή ή συμμετοχή, λειτουργικότητα, συνεργασία και αυτοαξιολόγηση. Η βελτίωση ή η αλλαγή αναφέρεται στη βελτίωση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, στη βελτίωση της κατανόησης αυτής της πρακτικής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στη βελτίωση της κατάστασης μέσα στην οποία ασκείται αυτή η πρακτική. Η εμπλοκή αφορά όλους όσους συμμετέχουν στην έρευνα και στην πρακτική που ερευνάται. Η λειτουργικότητα αφορά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης είναι άμεσα και εφαρμόσιμα. Η συνεργασία στην ισότιμη σχέση ανάμεσα σ' αυτούς που ερευνούν και σ' αυτούς που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας. Τέλος, ο όρος αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην ευελιξία του ερευνητικού σχεδίου και στη δυνατότητα αναστοχασμού που έχει ο εκπαιδευτικός σε όλες τις φάσεις της έρευνας, να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να την προσαρμόζει στα νέα δεδομένα (Πεδιαδίτης, 2009:100).

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναθεωρεί τις προηγούμενες εμπειρίες του στοχεύοντας να θυμηθεί, να καταλάβει τι έχει συμβεί, να προσπαθήσει να αποκτήσει μια σαφή ιδέα αυτών που έχει μάθει ή έχει επιτύχει. Συχνά οι εκπαιδευτικοί κάνουν πράγματα για τα οποία δεν έχουν επιχειρήματα ή αντιτίθενται στις προσωπικές τους θεωρίες. Αν μάθουν τι γνωρίζουν, τι κάνουν, τότε μπορεί να επιλέξουν να το αλλάξουν (Towler, Broadfood, 1992:137). Η κριτική που ασκεί ο εκπαιδευτικός στις ενέργειες του τού παρέχει την ευκαιρία να αναγνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Klenowski, 1995:146). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάζει κριτικά τις πεποιθήσεις του, να ελέγχει από πού αυτές πηγάζουν και προέρχονται έχοντας ως στόχο την αναθεώρηση μιας εμπειρίας με βάση την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων (Ζαρίφης, 2009:41).

Σκοπός του αναστοχασμού είναι η επίτευξη βελτίωσης και η ανάπτυξη διορατικότητας. Βοηθάει δε, στην αποφυγή της αδράνειας, της συνήθειας, η οποία καθηλώνει τη σκέψη μας σε μια μηχανιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε. Κατά τη διδακτική πράξη αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή (Cornford, 2002:225). Υπό αυτή την έννοια, αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις

ενέργειες εκπαιδευτικών και μαθητών (Καράμηνας, 2010:2).

Όμως κατά πόσο μπορεί το άτομο, άρα και ο εκπαιδευτικός, να στοχαστεί πάνω στη σκέψη του, χωρίς να εγκλειστεί σε πεπερασμένες ιδέες ή να οδηγηθεί σε μη πραγματικούς στοχασμούς; Δεν είναι αυτονόητο ότι ο αναστοχασμός μπορεί να αποτρέψει τον εκπαιδευτικό να καταφεύγει στην αδράνεια της συνήθειας, εφόσον οι δυνατότητες σκέψεις του είναι κατασκευάσιμες κοινωνικά και πολιτικά. Το τι μπορεί να στοχαστεί ο εκπαιδευτικός, τι να αποδεχτεί και τι να απορρίψει, είναι αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας κοινωνικοποίησης σε ποικίλες νόρμες. Σε μια εποχή κατά την οποία μάλιστα τοποθετείται ως στόχος μέσα στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ο αναστοχασμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Ως διδακτική πρακτική ο αναστοχασμός ξεκινά από τη διάκριση που γίνεται στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις και στις αναστοχαστικές. Οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις στη διδασκαλία κατευθύνονται από τη συνήθεια, την παράδοση και την εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν αλλάζουν εύκολα. Οι αναστοχαστικές πράξεις δε, στηρίζονται σε μια αέναη αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ευέλικτες, να επιδέχονται συνεχή ανάλυση και να προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές. Αν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν αυτές τις δύο βασικές διαστάσεις της διδασκαλίας, είναι δυνατό ή πιθανό να τροποποιήσουν προκαταλήψεις, παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, να συνειδητοποιήσουν τη διδακτική πρακτική τους, να τροποποιήσουν βασικές επιλογές τους στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2008).

Για να επιτευχθεί αναστοχασμός στη διδασκαλία βασική προϋπόθεση είναι ότι θα πρέπει να τοποθετηθεί στο επίκεντρο της κουλτούρας της διδασκαλίας, της μάθησης και του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να τοποθετούνται απέναντι στον εαυτό τους, στους μαθητές τους, στη γνώση, στον κόσμο, στις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς το περιβάλλον θα μεταβάλλεται συνεχώς (Cullingford, 1995). Πάνω απ' όλα όμως θα πρέπει να διαθέτουν ανοιχτό μυαλό σε νέες ιδέες, ενδιαφέρον χωρίς επιφυλάξεις και πνευματική υπευθυνότητα, αλλά και να δίνουν αξία στην αβεβαιότητα και στο απροσδόκητο ως επιθυμητή διάσταση στην αναστοχαστική πρακτική (Schon, 1983).

Τεχνικές άσκησης ή εξάσκησης στον αναστοχασμό για εκπαιδευτικό και μαθητή μπορεί να είναι αναστοχαστικές ερωτήσεις και περιγραφές, εικόνες – φωτογραφίες, αποφθέγματα, διλλήματα και η έρευνα δράσης, τεχνική στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα εισήγηση βασιζόμενη σε συγκεκριμένο παράδειγμα.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Ο απλός κύκλος της έρευνας δράσης στην ουσία δεν είναι ένας μόνο κύκλος αλλά επάλληλοι κύκλοι, καθένας από τους οποίους έχει τέσσερα βασικά στάδια χωρίς σαφή όρια μεταξύ τους. Δεν είναι στατικά ούτε ιεραρχημένα αλλά αλληλοεξαρτώμενα. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θα μπορούσε να τα θεωρήσει κανείς ως στιγμές, που για πρακτικούς λόγους διαχωρίζονται στην προσπάθεια να απλουστευτεί η σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία της ανθρώπινης σκέψης και δράσης, όπου όρια και διαχωρισμοί δεν υφίστανται. Τα στάδια αυτά είναι (Cohen & Manion, 1997):

- ο εντοπισμός του προβλήματος
- αποσαφήνιση της κατάστασης - συλλογή δεδομένων
- ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, παρέμβαση
- αυτοδιερεύνηση-αναστοχασμός

Οι επάλληλοι κύκλοι των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να προσδιοριστεί εξαρχής συνδέονται μεταξύ τους με τον αναστοχασμό, όπου αξιολογείται η επάρκεια της αλλαγής και ανάλογα επανασχεδιάζεται και προγραμματίζεται ο επόμενος κύκλος. Η αναστοχαστική αυτή δραστηριότητα αποτελεί για τον εκπαιδευτικό αφετηρία για μετασχηματισμό στάσεων προσφέροντας ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για βελτίωση των σχολικών πρακτικών και ταυτόχρονα υιοθέτηση νέων στο μέλλον. Η αναστοχαστική δραστηριότητα προκύπτει αυθόρμητα κατά τη διάρκεια των διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη, φαινόμενο που ο Schon (1983:53) ονόμασε *«αμφισβήτηση στην πράξη»* (reflection in action). Χαρακτηριστικό της *«αμφισβήτησης στην πράξη»* είναι ότι συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας τρέχουσας δραστηριότητας και ότι είναι διαισθητική και σιωπηρή (Schon, 1983:56). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αμφισβητεί αποφάσεις, επανατοποθετεί προσδοκίες, δοκιμάζει νέες λύσεις βασιζόμενος στην αυθόρμητη, διαισθητική και σιωπηρή αυτοαξιολόγηση που κάνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007). Αυτές οι σιωπηρές αμφισβητήσεις, επανατροφοδοτήσεις και πειραματισμοί είναι σημαντικά στοιχεία στη διαμόρφωση της πρακτικής και των πιστεύω του εκπαιδευτικού, όμως έχουν και πολλά χαρακτηριστικά που παρακωλύουν τη χρησιμότητα του αναστοχασμού ως συστηματικής διαδικασίας. Όμως στην έρευνα δράσης ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός είναι περισσότερο συστηματικά, συνεργατικά και δυναμικά απ' ότι συνήθως. Επίσης, δεν αποτελεί επίλυση απλώς ενός προβλήματος, εφόσον δεν υπάρχει μόνο ένας κύκλος, αλλά στη διάρκειά της τίθενται

προβλήματα που ανακύπτουν, τα οποία δεν επιλύονται απλά. Επίσης σημαντική διαφοροποίηση αποτελεί το γεγονός της δημοσιοποίησης της διαδικασίας που αποτελεί φυσικό και απαραίτητο επακόλουθο στην έρευνα δράση (Elliott, 1991:37).

ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 23 μαθητές της Ε΄ τάξης (11 κορίτσια και 12 αγόρια) από την εκπαιδευτικό της τάξης η οποία είχε 20 έτη υπηρεσίας.

Αφετηρία της έρευνας δράσης υπήρξε η εντύπωση που έχει η εκπαιδευτικός ότι οι μαθητές της δεν συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας, πράγμα που της δημιουργεί δυσφορία και επιθυμία αλλαγής, εφόσον πιστεύει ότι αν συμβαίνει αυτό, τότε δεν παρέχει ευκαιρίες και προϋποθέσεις στους μαθητές της να εκφράζονται και να επικοινωνούν προφορικά στο μάθημα της Γλώσσας. Συγκεκριμένα στο ημερολόγιο της γράφει: *«Νομίζω ότι οι μαθητές μου δεν συμμετέχουν ικανοποιητικά στο μάθημα της Γλώσσας. Πώς να κινητοποιήσω τους μαθητές που δε συμμετέχουν; Ποιες προϋποθέσεις προφορικής έκφρασης παρέχω στο μάθημα της γλώσσας;»*

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ – ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Θεωρώντας ότι οι μαθητές της δεν συμμετέχουν ικανοποιητικά στο μάθημα, θέτει ως σκοπό της έρευνας να βρει τρόπους κινητοποίησης των μαθητών σε σχέση με την προφορική έκφραση και επικοινωνία στο μάθημα.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας επέλεξε να μαγνητοφωνήσει τρία συνεχόμενα δίωρα Γλώσσας σε διάστημα τριών εβδομάδων. Επίσης μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, όπου καταγράφονται σημειώσεις από ανοργάνωτες παρατηρήσεις στην τάξη, προσωπικές σκέψεις και συναισθήματά της, ιδέες σχετικές με ζητήματα ή προβλήματα που προέκυπταν κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΗΣ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Η εκπαιδευτικός ακούγοντας κάθε φορά τη μαγνητοφωνημένη διδασκαλία διαπιστώνει ότι οι μαθητές παίρνουν το λόγο αρκετές φορές. Κι όταν αποφασίζει να μετρήσει, καταγράφει ότι οι μαθητές 126 φορές πήραν μόνοι τους το λόγο ή τους τον έδωσε η ίδια. Με μια πρώτη ματιά θα μπορούσε να ειπωθεί

ότι η εκπαιδευτικός εστίασε σε λάθος σημείο, εφόσον οι μαθητές εκφράζονται στο μάθημα σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Όμως η εκπαιδευτικός επιμένει να χρησιμοποιεί τα δεδομένα για αμφισβήτηση του εαυτού της.

Στη δεύτερη καταγραφή αποφασίζει να μετρήσει τις φορές που μιλούν τα αγόρια και τα κορίτσια. Κι εδώ παρουσιάζεται μια προβληματική κατάσταση που την εκπλήσσει πολύ έντονα. Από τις 126 φορές τις 98 είχαν μιλήσει αγόρια! Μόνο 28 φορές πήραν ή έδωσε το λόγο σε κορίτσια!

Στο ημερολόγιο της γράφει: «*Τι κάνω; Τελικά ασυνείδητα (;) διαιωνίζω κι εγώ τους καθιερωμένους ρόλους των φύλων. Έχω φιμώσει τα κορίτσια και αναδεικνύω τα αγόρια ως ρήτορες. Δεν είναι αυτός ο στόχος μου. Στα Μαθηματικά προσπαθώ πάντα να ενθαρρύνω τα κορίτσια. Όλοι (εγχειρίδια, δάσκαλοι, κοινωνία) αδικούν τα κορίτσια στα Μαθηματικά, όπως με αδίκησαν κι εμένα, όμως στη Γλώσσα; Γιατί το κάνω αυτό;*»

Μετά από αυτή την ανακάλυψη αποφασίζει να γράψει τα ονόματα όλων των μαθητών και να μετρήσει τις συμμετοχές κάθε μαθητή ξεχωριστά. Κι εδώ παρουσιάζεται η δεύτερη προβληματική κατάσταση, η δεύτερη έκπληξη. Από τις 98 φορές που μίλησαν τα αγόρια, οι 57 ανήκαν σε ένα αγόρι!

Στο ημερολόγιο της γράφει: «*Έχω τόσα χρόνια εμπειρίας και αυτό που κάνω το λιγότερο ανήθικο χαρακτηρίζεται. Στηρίζω το μάθημα στον Γ. και με τη δική του συμμετοχή συνεχίζω το μάθημα ικανοποιημένη κι ευχαριστημένη, χωρίς να κάνω την παραμικρή παρατήρηση που παίρνει το λόγο χωρίς την άδεια μου με αποτέλεσμα να αφαιρώ το λόγο από τους υπόλοιπους.*»

Η εκπαιδευτικός αποφασίζει να τροποποιήσει την πρακτική της. Αρχικά κάνει παρατήρηση στον Γ. που απαντούσε χωρίς να του δίνει το λόγο και χωρίς να σηκώνει το χέρι του. Γράφει: «*…οι παρατηρήσεις μάλλον απευθύνονταν περισσότερο στον εαυτό μου…*». Αποφεύγει να τον κοιτάζει συνεχώς και να αυτοϊκανοποιείται που την παρακολουθεί με προσοχή. Αρχίζει να κινείται μέσα στην τάξη και να εστιάζει το βλέμμα σταδιακά σε όλα τα παιδιά. Τοποθετεί ένα επιτραπέζιο μηνιαίο πλάνο (διαστάσεις 35Χ50 cm) στην έδρα και αριστερά σημειώνει μια γραμμή για κάθε αγόρι που παίρνει το λόγο, ενώ δεξιά σημειώνει για κάθε κορίτσι. Ούσα δεξιόχειρας την «*ενοχλεί*» η γραμμή που κάθε φορά βάζει στα αριστερά και την κάνει προσεκτική να μην επαναλαμβάνει το ίδιο «*λάθος*».

Σε μια τέταρτη μαγνητοφώνηση διαπιστώνει ότι ο Γ. πλέον δεν «κυριαρχεί» στην τάξη. Όμως το πρώτο πρόβλημα δεν έχει λυθεί, αν και το ποσοστό της συμμετοχής των κοριτσιών έχει αυξηθεί αισθητά, τα αγόρια συνεχίζουν να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας.

ΑΥΤΟΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι την ευχαριστεί να μιλά με τα αγόρια στην τάξη της παρά με τα κορίτσια. Άρα από τη στιγμή «*…που δίνω προσοχή και παίρνω ευχαρίστηση από τα αγόρια, αυτά προθυμοποιούνται να συμμετέχουν πιο συχνά από τα κορίτσια. Ίσως φταίει που μεγάλωσα ανάμεσα σε αγόρια και το παιδί μου είναι αγόρι. Δεν ψάχνω δικαιολογίες απλά να ερμηνεύσω τη συμπεριφορά μου προσπαθώ…»,* γράφει στο ημερολόγιό της. Αντιλαμβάνεται την πρακτική της κατά τη διδασκαλία της, προσπαθεί να την τροποποιήσει, όμως συχνά καταπιέζει τον εαυτό της. Παλεύει ανάμεσα σε αυτό που την ευχαριστεί και στις αρχές της για τα δύο φύλα. Δε θα απαρνηθεί τίποτα από τα δύο.

Αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη της ένας παρατηρητής θα το χαρακτήριζε λάθος και αποτυχία. Η επιτυχία ή η αποτυχία είναι αξιολογικές κρίσεις τρίτων και δεν την απασχολούν (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000:66). Η εκπαιδευτικός μαθαίνει τι κάνει και έχει την ελευθερία να επιλέξει να το αλλάξει. Ξέρει ότι κάνει λάθη και ότι έχει δυσκολίες. Αν θέλει να τα ξεπεράσει, δημιουργεί μια νέα λύση, εναρμονίζεται με τις συνθήκες που υπάρχουν την εκάστοτε στιγμή και συνεχίζει για το επόμενο λάθος και την αντάμωση της νέας δυσκολίας.

Στο ημερολόγιο της γράφει: «*…αυτό που έχει αλλάξει είναι ότι τώρα ξέρω κάτι για μια περιοχή της διδασκαλίας μου και του εαυτού μου που πριν ήταν σκοτεινές. Τώρα έχω τη δυνατότητα να επιλέξω κι αυτό το θεωρώ κέρδος…*».

Χρησιμοποιώντας την αναστοχαστική διαδικασία ο εκπαιδευτικός μέσω της έρευνας δράσης οδηγείται στο να διασαφηνίσει ποιο είναι το πρόβλημα και να προβλέψει, να σχεδιάσει, να παρακολουθήσει, να ελέγξει το περιβάλλον, να συντονίσει και να ελέγξει τις δικές του προσπάθειες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992:297). Αυτή η δυνατότητα τον οδηγεί στο να διαμορφώσει γνώμη για τον ίδιο του τον εαυτό και– όντας μέλος της κοινωνίας – να συμπεριφερθεί με ορθούς, κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, να εκτιμήσει, να αντιληφθεί, την προσωπική του αξία, πώς και κατά πόσο είναι άξιος και ικανός να κατακτήσει το στόχο, να επιλύσει το πρόβλημα (Κολιάδης, 1994:92). Τελικά η ανάγκη του εκπαιδευτικού να διαμορφώσει γνώμη για τον ίδιο τον εαυτό του φαίνεται από τα λόγια του Bandura:

> «*Ανάμεσα στους μηχανισμούς που διαμορφώνουν την προσωπικότητα κανένας δεν είναι τόσο κεντρικός και σπουδαίος, όσο οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για τις ικανότητές τους να ασκούν έλεγχο πάνω στα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους*» (στο Κολιάδης, 1994:166).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 31-42.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B, (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2003-2004. Ρέθυμνο.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ., Ξανθάκου, Γ (2007). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών,* 49, 225-250.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cornford, I.R. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

Cullingford, C. (1995). *The effective teacher.* London: Cassell.

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Καράμηνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».* Ανακτημένο 25-8-2012 από το δικτυακό τόπο http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhnas.pdf

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλα.

Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred

teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 2(2), 145-163. Available on http://www.informaworld.com/smpp.

Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πεδιαδίτης Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [διδακτορική διατριβή]. Ρόδος.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York: McGraw Hill.

Towler, L., Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the primary school. *Educational Review,* 44(2), 137-152.

ABSTRACT

By reconsidering, teachers revise their previous experiences, seeking to remember and comprehend what has happened and also those learned or achieved. If teachers come to realize what they know and what they do, they can opt to change their practice. The purpose of reconsidering is to achieve self-improvement and foresight development. On the other hand, the purpose of this research of action is to transform, change or understand the individuals and the conditions under which they act.

Taking above into account, the present research, through the practical model of research of action, a model that contributes to the professional development of practical teachers, investigates a specific problem of the educational practice, which causes the class teacher to feel discomfort and a wish for change. Recorded teaching sessions and this teacher's diary were used as means of data collection. Through reconsidering, the findings gave information which led to the teacher doubting herself, making decisions on her practice and thinking of instruction improving strategies. The teacher has undertaken responsibility of the choices made during teaching, learned that she makes mistakes, found correcting techniques and most importantly, has come to know areas of herself and her teaching that were obscure before.

Μαρία Καδιανάκη
Σχολική Σύμβουλος 7ης Περιφέρειας Ν. Ηρακλείου
Δρ Επιστημών Αγωγής
Θεοδοσίου Διακόνου 10,
Ηράκλειο Κρήτης, 71305
Τηλέφωνο: 2810259230, 6977714973
e-mail: mariakad@her.forthnet.gr

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Έρευνας

Αγνή Παπανίκου[1]
Καλλιόπη Εμμανουηλίδου[2]

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα αλλά και σε όλο τον κόσμο είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω των ποικίλων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία και σε άλλους χώρους αγωγής. Όλα τα συστήματα εκπαιδευτικής έρευνας, έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη, τη συγκέντρωση και τη μετάδοση γνώσεων με την οποία διαμορφώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική (Puryear, 1995). Η πολιτική αυτή, στις σύγχρονες κοινωνίες, συνίσταται στη στήριξη και προώθηση των διεργασιών αυτών που συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Lagemann, 1997). Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και η έντονη απαίτηση της κοινωνίας να αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους, καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Keeves, 1997).

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κατά τον Mouly (1970) έρευνα είναι η διαδικασία που μας οδηγεί, μέσα από προγραμματισμένη και συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων (Δημητρακόπουλος, 2001). Η εκπαιδευτική έρευνα συγκεκριμένα επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήματα που προκύπτουν από όλες τις δραστηριότητες που συντελούνται σε ένα

1. Η *Αγνή Παπανίκου* είναι Οικονομολόγος-Πληροφορικός- MSc.,ΑΣΠΑΙΤΕ, Επικοινωνία: Αγίου Κοσμά 103- Γρεβενά 51100, 6985979175-6974641077-2462080829, agnipapanikou@yahoo.gr
2. Η *Καλλιόπη Εμμανουηλίδου* είναι Εκπαιδευτική-Συμβουλευτική Ψυχολόγος- MEd, MEd, MSc, PhD. Επικοινωνία: ΑΣΠΑΙΤΕ, παράρτημα Θεσ/νίκης, Αλ. Παπαναστασίου 13, Θεσσαλονίκη 6972413922, kalliope.emmanouilidou@gmail.com

εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά και στην ευρύτερη διαδικασία της αγωγής. Τα ερωτήματα αυτά προκύπτουν από θέματα που αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας, τις γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας μαθητής, την επίδραση συντελεστών έξω από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και άλλες καταστάσεις (π.χ. οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα) στην επίδοση ενός μαθητή κ.ά. (Σκούρας κ.ά., 2008).

Για να γίνει κατανοητή η πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, είναι χρήσιμο να τοποθετηθεί στα πλαίσια της εξέλιξης της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας. Έτσι, γίνεται μια επισκόπηση των κομβικών σημείων της εξέλιξης αυτού του πεδίου έρευνας σε παγκόσμιο επίπεδο. Στον Πίνακα 2.1 παρατίθενται μέσα από συνδυασμό πηγών συγκεντρωτικά οι βασικότεροι σταθμοί στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας κατά την διάρκεια του 19ου και 20ου αιώνα.

Πίνακας 2.1 Σταθμοί εκπαιδευτικής έρευνας.

Χρονολογική σειρά	**Σταθμοί εξέλιξης εκπαιδευτικής έρευνας**	**Σημαντικοί ερευνητές**
Πριν το 1900	Πρώτη μακροχρόνια παρατήρηση μεμονωμένων παιδιών Δημιουργία τεστ δεξιοτήτων Χρήση στατιστικής, ερωτηματολογίου σε μαθητές, ορολογία «πειραματικής παιδαγωγικής»	Preyer Bain Fisher Bartholomai Wundt Rice **Binet κ.ά.**
1900 – 1930	**Άνθηση της ποσοτικής έρευνας** **Μελέτες αποτελεσμάτων – συνεπειών** **t - test** **Δημιουργία πειραμάτων με μαθητές (χρήση γκρουπ μαθητών)** **Binet & Simon' test** **Ανάπτυξη θεωρίας ερωτηματολόγιων** **Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών** **Ορόσημο η οχτάχρονη έρευνα (Eight – year Study) στις Η.Π.Α. από τον P.E.A. (Progressive Education Association)**	**Gossett** **Schuyten** **McCall** **Binet** **Simon** **Hall** **Thorndike** **Dewey κ.ά.**

1930 – 1950	**Πάγωμα σχεδόν όλης της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη** **Προσπάθεια για δημιουργία φιλειρηνικών και δημοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων** **Έρευνες γύρω από την επίδραση του κοινωνικού στάτους στις ευκαιρίες για εκπαίδευση**	**Vygotsky** **Luria** **Leontief κ.ά.**
1960 – 1980	Σημαντική ανάπτυξη εκπαιδευτικής έρευνας και χρησιμοποίησή της από πολλές χώρες για καθορισμό στρατηγικών εκπαιδευτικών συστημάτων Δημιουργία κέντρων ερευνών και εργαστηρίων Ανάπτυξη ερευνών μεγάλης κλίμακας Γενικά τα επιτεύγματα όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα ήταν πλείστα.	Holtzman Novikov Cronbach Campbell Stanley κ.ά.
1980 – 2000	**Έγινε αντιληπτό ότι καμία εκπαιδευτική μεθοδολογία δεν δίνει απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις από μόνη της** **Ανάπτυξη εκπαιδευτικής ψυχολογίας**	
(Πηγή: Keeves 1997, Knox 1971, Lagemann 1997)		

Η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται σε ποικίλες μεθόδους, στις οποίες τα άτομα αξιολογούν τις διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης που περιλαμβάνει θεσμούς, ρόλους, τομείς, τεχνικές, περιορισμούς, συστήματα διεξαγωγής ερευνών κ.ά. Η σχέση του εκπαιδευτικού με την έρευνα ορίζεται ως η προσωπική συμμετοχή του στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της, τις δυνατότητες προσωπικής μελέτης των ερευνητικών εκθέσεων, τις δυνατότητες συμμετοχής, με ή χωρίς ανακοίνωση στο κοινό ή σε διάφορους φορείς, σε εκπαιδευτικά συνέδρια, κ.ά.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει σε όλο τον κόσμο για την εκπαιδευτική έρευνα, πολλές κυβερνήσεις χαράσσουν την εθνική εκπαιδευτική τους πολιτική βασισμένες σε ερευνητικά αποτελέσματα που προέρχονται από αναγνωρισμένους και επίσημους φορείς. Στην Ελλάδα οι φορείς που διε-

ξάγουν εκπαιδευτική έρευνα είναι κυρίως πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα συνεργαζόμενα πολλές φορές με διάφορα Ινστιτούτα.

Συχνά όμως άλλοι κρατικοί φορείς όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) χρηματοδοτούν και διεξάγουν έρευνες με τη βοήθεια εξειδικευμένων επιστημόνων και ερευνητών, με αναξιοποίητα όμως πολλές φορές αποτελέσματα και ισχνή σύνδεση με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι φορείς που διεξάγουν εκπαιδευτικές έρευνες χρησιμοποιούν οι ίδιοι τα αποτελέσματα τους για δικούς τους σκοπούς. Τα αποτελέσματα αυτά όμως δεν ανακοινώνονται πάντα στο κοινό (για παράδειγμα μέσω δημοσιεύσεων ή εισηγήσεων σε συνέδρια). Όσον αφορά το περιεχόμενο και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αξιολογούνται από τον φορέα που τις χρηματοδοτεί. Στην περίπτωση των διδακτορικών ή μεταπτυχιακών διατριβών, εγκρίνονται από επιτροπή των εκάστοτε ιδρυμάτων και, εκτός από τις διαδικαστικές ακολουθίες, δεν προσδιορίζεται ένα ενιαίο σώμα κριτηρίων αξιολόγησης για τις επιστημονικές αυτές εργασίες. Ακόμη, οι έρευνες που γίνονται από εξειδικευμένους επιστήμονες–ερευνητές αξιολογούνται μέσω δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά ή μέσω ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων σε συνέδρια που διεξάγονται σχετικά με το ίδιο θέμα και την ειδικότητά τους. Ωστόσο ο Γκότοβος (1994) αναφέρει ότι η πρωτογενής παιδαγωγική γνώση που παράγεται από μέλη ΔΕΠ συνιστά ένα ελάχιστο ποσοστό του αριθμού των δημοσιεύσεων και ακόμη χειρότερα, η παρουσίαση των επιστημονικών θέσεων γνωστών παιδαγωγών πάνω στις Επιστήμες της Αγωγής σπάνια είναι προσεγμένη και επαρκής.

ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η θεματολογία των ερευνών ποικίλει ανάλογα με τον προσανατολισμό και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους όπως επίσης και την εκάστοτε χρονική στιγμή και τους σκοπούς κάθε μελέτης. Σε γενικές γραμμές σύμφωνα με έρευνες των Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (C.I.D.R.E.E.) και Σκούρα κ.ά. (2008), γενικά σε όλο τον κόσμο, τα κυριότερα πεδία που περιστρέφονται διάφορες εκπαιδευτικές έρευνες είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (σχολικού περιβάλλοντος), η σύνδεση αποφοίτων με αγορά εργασίας, η επαγγελματική εκπαίδευση, η αξιολόγηση – πιστοποίηση του εκπαιδευόμενου, η μάθηση και η ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών, η βελτίωση της διδασκαλίας, η αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων, η αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η επιμόρφωση

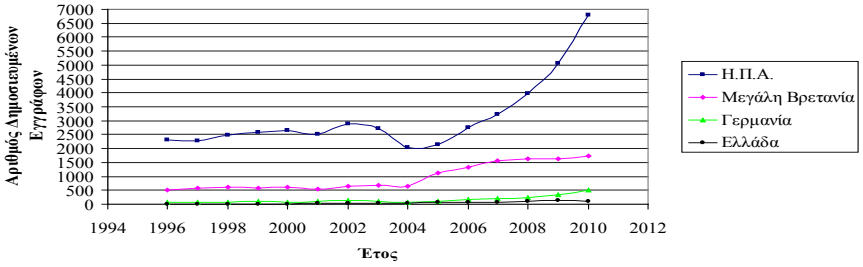
των εκπαιδευτικών και τα θέματα διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα καταπιάνεται με διάφορα θέματα (Stoney κ.ά., 1995, Σκούρας κ.ά. 2008), όπως είναι η σύνδεση αποφοίτων με αγορά εργασίας – επαγγελματικές προοπτικές, η επαγγελματική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, τα θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εγκαταστάσεων, η διδασκαλία και μάθηση και η εκπαίδευση των ενηλίκων. Παρατηρείται μια διαφοροποίηση μεταξύ των θεμάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο.

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, στην Ελλάδα υψηλή προτεραιότητα διεξαγωγής έχουν έρευνες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, την σωστή διεξαγωγή της διδασκαλίας και την εκμάθηση γνώσης, τη διεύθυνση Σχολικών Μονάδων και τα επίπεδα επίτευξη των στόχων του σχολείου και τέλος την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Αντίθετα δεν προωθούνται τόσο έρευνες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαγγελματική τους πορεία, τις γνώσεις και την σωστή εφαρμογή του προγράμματος σπουδών καθώς και τη συνεχή επιμόρφωσή τους.

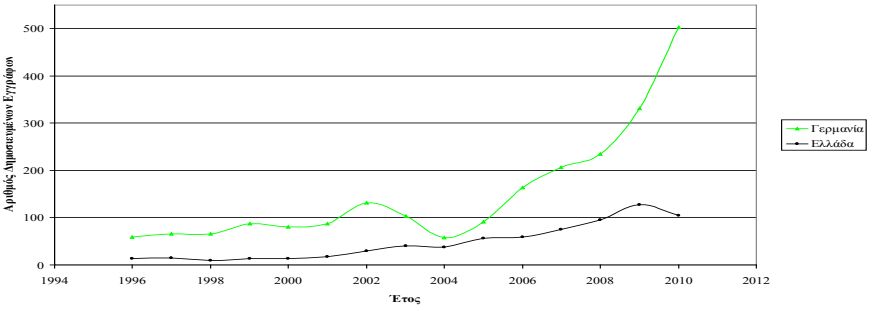
ΔΙΑΧΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΩΝ

Στο Σχήμα 2.1 δίνονται διαγραμματικά οι δημοσιεύσεις που αφορούν την εκπαίδευση από το 1996 έως και το 2009 τεσσάρων χωρών (όλα τα στατιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση του διαγράμματος προέρχονται από την ιστοσελίδα www.scimagojr.com/index.php στην οποία αναλύονται πληροφορίες από την βάση Scopus ® (Elsevier B.V.).



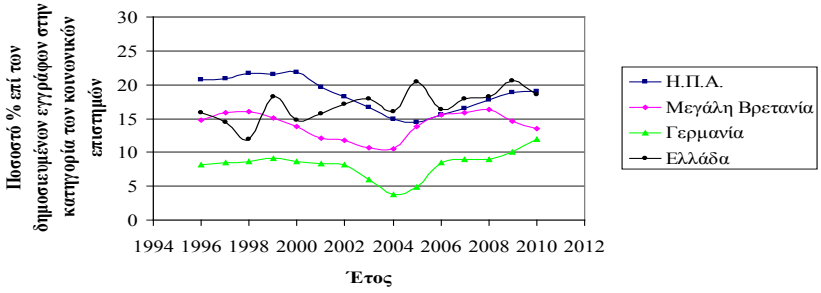
Σχήμα 2.1 Διαγράμματα αριθμού δημοσιευμένων εγγράφων από το 1996 έως και το 2010 για τέσσερις χώρες (Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία και Ελλάδα).

Από το Σχήμα 2.2 γίνεται αντιληπτή μια συνεχόμενη αύξηση των δημοσιεύσεων που αφορούν την εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η μείωση των δημοσιεύσεων από το 2002 έως και το 2004 εκτός της Ελλάδας όπου παρατηρείται μια συνεχιζόμενη αύξηση των δημοσιεύσεων από το 1996 έως και το 2009 με μικρές αυξομειώσεις.



Σχήμα 2.2 Τάσεις στις δημοσιεύσεις που αφορούν την εκπαίδευση

Τέλος, στο Σχήμα 2.3 δίνεται το εκατοστιαίο ποσοστό από το 1996 έως και το 2009 των δημοσιεύσεων που αφορούν θέματα εκπαίδευσης σε σχέση με το σύνολο των δημοσιευμάτων που αφορούν όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Ενώ για τις Η.Π.Α. και το Μεγάλη Βρετανία παρατηρείται μια σχετική εναλλαγή στο ποσοστό αυτό, που κυμαίνεται από 15 έως 22 % και 10.5 έως 16.5% αντιστοίχως, στην Ελλάδα υπάρχει μια συνεχής αύξηση του ποσοστού φτάνοντας το 2009 το 21%. Στη Γερμανία το ποσοστό παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα γύρω στο 9% με εξαίρεση την τριετία 2003 – 2005.



Σχήμα 2.2 Ποσοστό % δημοσιευμένων εγγράφων που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με το σύνολο των δημοσιεύσεων που αφορούν όλες τις κοινωνικές επιστήμες.

ΘΕΜΑΤΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η εκπαιδευτική έρευνα δε λαμβάνει υψηλά επίπεδα χρηματοδότησης σε σύγκριση με άλλα πεδία (τεχνολογίας, ιατρικής κτλ.) που ενδέχεται να ωφελούνται από περισσότερες χορηγίες λόγω της στενότερης σύνδεσής τους με συγκεκριμένες τεχνολογικές, φαρμακολογικές και άλλες βιομηχανίες. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Eurostat, οι Ευρωπαϊκές χώρες, ξοδεύουν κάθε χρόνο μεγάλα ποσά για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών ώστε να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματά τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των διαδικασιών και δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στα σχολεία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Ευρωπαϊκές χώρες δαπανούν το 1,9% του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (Α.Ε.Π.) τους για διεξαγωγή ερευνών, από το οποίο το 0,5% του Α.Ε.Π. κάθε χώρας πηγαίνει στην εκπαιδευτική έρευνα (www.eera.de). Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι ότι από το 1995 έως σήμερα δαπανήθηκαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση περίπου 50 εκατομμύρια ευρώ για διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών.

Στην Ελλάδα όμως η εκπαιδευτική έρευνα δε λαμβάνει την ίδια οικονομική υποστήριξη. Σύμφωνα με τη ευρωπαϊκή στατιστική υπηρεσία, το 2004 η Ελλάδα δαπάνησε το 0,61% του Α.Ε.Π. της για έρευνες και μόλις το 0,24% αφορούσε τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών (έναντι του ποσοστού 0,5% του Α.Ε.Π. του μέσου όρου των όρος Ευρωπαϊκών χωρών). Για την εκπαίδευση γενικά στην Ελλάδα δόθηκε το 2000 το 3,79% του Α.Ε.Π. (μέσος όρος Ευρωπαϊκών χωρών: το 4,94% του Α.Ε.Π.), (www.eera.ac.uk). Οι Σκούρας κ.ά. (2008) εξηγούν τη χαμηλή οικονομική υποστήριξη στην εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα, δίνοντας την ερμηνεία ότι οφείλεται στο γεγονός ότι αφορά μια μακροπρόθεσμη, έμμεση επένδυση, ότι δεν έχει συχνά αποδεκτή ποιότητα, ότι ασκεί μικρή επίδραση στη χάραξη πολιτικής, ότι διεξάγεται με τρόπο αποσπασματικό και χωρίς κεντρικό σύστημα και όργανα συντονισμού, ότι εμπλέκει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων και ότι απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό.

Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ερευνών δεν είναι λοιπόν επαρκής σε σχέση με τις χώρες της Ε.Ε. Η συνεχόμενη αύξηση σε δημοσιεύσεις που αφορούν θέματα εκπαίδευσης, ενδεχομένως να οφείλεται στην έμμεση επιδότηση ερευνητικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας που παράγουν εκπαιδευτικοί – μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι ελάμβαναν ειδικό επίδομα και τις κανονικές τους αποδοχές (Σκούρας, 2008) όπως επίσης, και στην συνεχόμενη αύξηση προπτυχιακών και κυρίως μεταπτυχιακών φοιτητών στα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας. Αν και υπάρχουν αρκετοί φορείς

όπως το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διάφορα επιστημονικά περιοδικά για την εκπαίδευση, όπως η Παιδαγωγική Επιθεώρηση και η Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων και τα ΚΕΕ, τα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ αλλά και διάφορες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο που δίνουν επιδοτήσεις- υποτροφίες για την εκπόνηση εκπαιδευτικών ερευνών και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, υπάρχουν αρκετά προβλήματα που εμποδίζουν την ανάπτυξή τους. Η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ερευνών στην Ελλάδα υστερεί διότι, είναι μια έμμεση επένδυση με χαμηλή κυρίως ποιότητα, απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων και επιπρόσθετα δεν υπάρχει χαραγμένη και συντονισμένη πολιτική από φορείς ή ανθρώπους με αποτέλεσμα να γίνεται αποσπασματικά.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Υπάρχουν διάφορα προβλήματα που παρακωλύουν τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών. Τα κυριότερα από αυτά είναι η έλλειψη χρηματοδότησης, η απουσία εκπαιδευτικής πολιτικής, η προβληματική συνεργασία φορέων και ερευνητών. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την ελλιπή στήριξη της έρευνας. Επιπρόσθετα, η συνεχής αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας οδηγεί σε συνεχείς και αποτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επηρεάζουν τα παραπάνω. Εκτός από αυτό, οι ερευνητές αντιμετωπίζουν και πρακτικά προβλήματα μεθοδολογικής φύσεως, όπως τη μη συμπλήρωση ερωτηματολογίων ή την παροχή στρεβλών στοιχείων στην ποσοτική έρευνα και την επίπονη και χρονοβόρα συστηματική προσπάθεια συνεννόησης για διεξαγωγή συνεντεύξεων σε ποιοτική έρευνα. Γι' αυτό το λόγο ο ερευνητής θα πρέπει να είναι έμπειρος, ευέλικτος και εποπτευόμενος, ώστε να ξεπεράσει με επιτυχία παρόμοια προβλήματα. Αυτό μπορεί να γίνει αν συνεργαστεί και με κάποιον φορέα, ο οποίος είτε θα εμπλακεί είτε έχει ασχοληθεί με το θέμα της έρευνας και έχουν δρομολογηθεί κάποιες γραφειοκρατικές διαδικασίες για την εκπόνηση του συγκεκριμένου ζητήματος.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι το ποιος είναι εκείνος που αναλαμβάνει το ρόλο του ερευνητή εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Γενικά, αν και αρκετοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν επαφή με την έρευνα, λίγοι είναι αυτοί που διεξάγουν υψηλών προδιαγραφών εργασία. Ακόμη, αρκετοί φοιτητές σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο γίνονται οι ίδιοι ερευνητές, αφού η διεξαγωγή έρευνας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου τους. Ωστόσο, αν και ανά περιπτώσεις γίνεται εξαιρετική δουλειά εκ

μέρους των φοιτητών, οι έρευνες αυτές συχνότατα μένουν αναξιοποίητες και δε σπανίζει το φαινόμενο να καρπώνονται τα αποτελέσματα άλλοι (π.χ. επιβλέποντες καθηγητές), με αποτέλεσμα να μη γίνεται διάχυση των πληροφοριών με τήρηση δεοντολογικών κανόνων. Έτσι λοιπόν γίνεται ακόμα πιο δύσκολο να εμφυσά ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέας τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να ασχοληθεί κάποιος εκπαιδευτικός ή φοιτητής με την έρευνα πέρα από το δικό του προσωπικό ενδιαφέρον. Ακόμα και αν υπάρχουν κίνητρα, διαπιστώνονται διάφορα θέματα γραφειοκρατικής καθυστέρησης των διαδικασιών. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε πολλές σχολές και εκπαιδευτικά προγράμματα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της μετεκπαίδευσης έχουν ενταχθεί μαθήματα μεθοδολογίας της έρευνας, χωρίς όμως να υποστηρίζονται από την ύπαρξη μιας ενιαίας πολιτικής σχετικά με το σχεδιασμό και την εκτέλεση μιας εκπαιδευτικής έρευνας και χωρίς να διαθέτουν χρονικά περιθώρια για πρακτική εξάσκηση με τη μορφή εργαστηρίων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σ' αυτό το άρθρο τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας ως συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών σε όλο τον κόσμο, αφού μέσω αυτής βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και γίνονται μεταρρυθμίσεις που αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, διάφορες μελέτες και στοιχεία που προσφέρουν δυνατότητες διακρατικών συγκρίσεων δείχνουν ότι στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο, αφού δεν ευδοκιμούν οι καταστάσεις εκείνες που θα τη βοηθήσουν να αναπτυχθεί επαρκώς. Το κράτος αλλά και όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς οφείλουν να χαράξουν μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική όπου, με πρωταρχικό στόχο την υποβοήθηση διεξαγωγής των εκπαιδευτικών ερευνών, αφού μόνο έτσι θα μπορέσει να ανοίξει ο δρόμος τόσο για καινοτόμες μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για την καθολική αναγνώριση του τομέα των εκπαιδευτικών ερευνών αλλά και του ερευνητή που τις διεξάγει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία:

Γκότοβος, Α. (1994) Η παραγωγή επιστημονικής γνώσης στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών,* 5, σελ. 14-15

Δημητρακόπουλος, Ε. (2001) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Ελλήν.

Σκούρας, Α. (2008) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση – Εκπαιδευτική Έρευνα*, Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, σελ. 327 – 356. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κελπανίδης, Μ. (1986) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε – Α. (2008) Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *Open Education*, 4 (1), (ISSN: 1791 – 9312).

Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., Ελευθερόπουλος, Ι. (2008) *Εκπαιδευτική Έρευνα- θεωρητικό πλαίσιο,* pdf, σελ.327-356

Φίλιας Β. (1993) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση (αγγλική):

Bell, R. (2006) *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Breakwell, A. και Glynis M. (1995) *Η Συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Keeves, J. (1997) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* . New York: Pergamon Press.

Knox, H. (1971). *A history of educational research in the United States*. National Institute of Education.

Lagemann, E. (1997) Contested Terrain: A History of Education Research in the Unites States, 1890 – 1990. *Educational Researcher*, 26 (9), p. 5 – 17.

Malim, T., Birch, A. (1997). *Research Methods and Statistics*. London: Macmillan Press.

Mouly, G.J. (1978) *Educational research: The art and science of investigation*, Boston: Allyn and Bacon.

Murtonen, M. (2005) *Learning of Quantitative Research Methods. University Students' Views, Motivation and Difficulties in Learning*. Finland: University of Turku.

Puryear, J. (1995) International Education Statistics and Research: Status and Problem. *Int. J. Educational Development*, 15 (1), p. 79 – 91.

Stoney, Sh., Johnson, F και Gallagher, S. (1995) *Review of government funded educational research and development in Europe*, CIDREE

Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ιστοσελίδες

www.scimagojr.com/index.php Πρόσβαση στις 08/08/2011

Κέντρο Εκπαιδευτικών ερευνών www.kee.gr/html/intro_main.php Πρόσβαση στις 25/03/2011

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών www.ekke.gr Πρόσβαση στις 25/03/2011

European Educational Research Association www.eera.ac.uk Πρόσβαση στις 25/03/2011

Υπουργείο Παιδείας www.ypepth.gr Πρόσβαση στις 25/03/2011

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr Πρόσβαση στις 26/03/2011

Η Ελληνική Στατιστική Αρχή, www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE Πρόσβαση στις 27/03/2011

European Institute of Education and Social Policy, www.eiesp.org/ Πρόσβαση στις 29/03/2011

UNESCO Institute of Education, www.uil.unesco.org/ Πρόσβαση στις 29/03/2011

American Educational Research Association (AERA), www.aera.net Πρόσβαση στις 29/03/2011

British Education Research Association, www.bera.ac.uk Πρόσβαση στις 29/03/2011

P.E.R.I.N.E. (Pedagogy and Educational Research Information Network in Europe) www.perine.org Πρόσβαση στις 29/03/2011

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα είναι απαραίτητη, καθώς συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των φορέων παιδείας, στην παροχή ανατροφοδότησης, στην ανάλυση των φαινομένων που παρατηρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και στη διευκόλυνση της παροχής λειτουργικών μεταρρυθμιστικών στοιχείων. Η παρούσα εργασία συγκρίνει την παραγωγή εκπαιδευτικής έρευνας με άλλες χώρες, παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους διεξάγεται αυτός ο τύπος έρευνας στην Ελλάδα καθώς και οικονομικά στοιχεία. Τέλος, αναλύονται τα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσουν οι ερευνητές της εκπαίδευσης σε επίπεδο χρηματοδότησης, κινήτρων, αναγνώρισης κτλ.

Λέξεις κλειδιά: *εκπαιδευτική έρευνα, χρηματοδότηση, μεθοδολογία, εκπαίδευση*

ABSTRACT

Educational research in Greece is necessary for contributing in the improvement of the educational institutions, the generation of feedback, the analysis of the phenomena noted in the field of education and the facilitation of producing functional elements for changes in the educational policy. The present paper compares the production of educational research among countries and presents the ways that this type of research is conducted in Greece, as well as issues regarding the finances, motives, recognition etc. Finally, potential problems are analyzed with regards to findings.

***Key words*:** *educational research, funding, methodology, education*

Αγνή Παπανίκου
Οικονομολόγος-Πληροφορικός- MSc.,ΑΣΠΑΙΤΕ
Επικοινωνία: Αγίου Κοσμά 103- Γρεβενά 51100
6985979175-6974641077-2462080829
agnipapanikou@yahoo.gr

Καλλιόπη Εμμανουηλίδου
Εκπαιδευτική-Συμβουλευτική Ψυχολόγος- MEd, MEd, MSc, PhD.
Επικοινωνία: ΑΣΠΑΙΤΕ, παράρτημα Θεσ/νίκης,
Αλ. Παπαναστασίου 13, Θεσσαλονίκη
6972413922
kalliope.emmanouilidou@gmail.com

Οι προτιμήσεις θεμάτων στην εκπαιδευτική έρευνα

Αθηνά Α. Σιπητάνου
Αλεξάνδρα Σ. Φουκίδου

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό ανατροφοδοτικό παράγοντα στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στις σύγχρονες κοινωνίες η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και η έντονη απαίτηση τους να αιτιολογούνται με πειστικό τρόπο οι αλλαγές και να αξιολογούνται τα αποτελέσματα τους, καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Κωστάκη, 2002). Άρα έχοντας αξιολογήσει την σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας με τα παραπάνω, παραδεχόμαστε πως όπως σε κάθε επιστημονικό πεδίο έρευνας, έτσι και στον εκπαιδευτικό χώρο, οι προτιμήσεις των ερευνητών στην επιλογή θεμάτων ενασχόλησης ποικίλουν.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκουμε να δώσουμε απαντήσεις σε ζητήματα που σχετίζονται συγκεκριμένα με την θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει εάν υπάρχουν σαφείς τάσεις προτίμησης στην επιλογή θεμάτων ερευνητικής ενασχόλησης και ποιες είναι αυτές. Αφού διακρίνουμε τις τάσεις οι οποίες παρατηρούνται, οι επιμέρους στόχοι της εργασίας επιδιώκουν να απαντήσουν ουσιαστικά στα παρακάτω ερωτήματα:

α) Ποια είναι τα πιο «δημοφιλή» ερευνητικά πεδία της εκπαίδευσης στα οποία κινούνται οι ερευνητές και ποια πεδία υστερούν προτιμήσεων;

β) Ποιες είναι οι αποκλίσεις στις θεματικές επιλογές μεταξύ των μεταπτυχιακών ερευνητών και εκείνων που δημοσιεύουν σε ένα επιστημονικό περιοδικό;

Αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας αποτελεί μια παρόμοια έρευνα η οποία έχει πραγματοποιηθεί και μελετούσε, πιο συγκεκριμένα, το θεματικό πεδίο «Δια Βίου μάθηση», χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους που θα αναλυθούν παρακάτω (Σιπητάνου & Σαμαρά, 2009).

Σύμφωνα με την μελέτη *Σύμπραξης Ιδρυμάτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη* (C.I.D.R.E.E., 1995) που μελέτησε τις προτιμήσεις των ερευνητών και πραγματοποιήθηκε το 1995, οι θεματικές περιοχές οι οποίες κυριάρχησαν είναι οι εξής: Δια Βίου εκπαίδευση, βελτί-

ωση σχολείων, χρήση υπολογιστών στην εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, ανισότητες, κοινωνικός αποκλεισμός και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ίδια έρευνα τοποθετεί με σειρά προτεραιότητας τους άξονες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα ως εξής:

α) Η μετάβαση των νέων από το σχολείο στην αγορά εργασίας

β) Η εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση

γ) Η διεύθυνση των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα

δ) Η διδασκαλία και η μάθηση, (Crossle & Watson, 2003)

Επόμενη πιο πρόσφατη έρευνα (Κ.Ε.Ε., 2002) πραγματοποιεί μια σύγκριση και διαπιστώνει πως οι τομείς: μαθησιακές δυσκολίες, διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών έχουν ερευνηθεί πολύ περισσότερο από άλλους όπως οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, συνεχής εκπαίδευση και σχολική αποτελεσματικότητα, που είναι πρώτης προτεραιότητας σε πολλές χώρες της Ε.Ε.

Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλοί φορείς, κυβερνητικοί και μη, που διεξάγουν εκπαιδευτική έρευνα: τα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ), τα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), η Γενική Γραμματεία Νεότητας, κλαδικές ενώσεις (π.χ. Ελλήνων Φιλολόγων) κ.α. Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να ασχοληθούμε και να συγκρίνουμε έρευνες οι οποίες υποστηρίζονται από Πανεπιστήμια (Α.Ε.Ι), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τις κλαδικές ενώσεις. Ωστόσο, το κριτήριο επιλογής των ερευνών με τις οποίες ασχοληθήκαμε δεν ήταν τόσο ο φορέας διεξαγωγής. Η διάκριση και η κατηγοριοποίηση έγινε μεταξύ των μεταπτυχιακών ερευνητικών εργασιών που διεξάγονται από τα Πανεπιστήμια και των ερευνών, εκπαιδευτικού πάντα χαρακτήρα, που έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά. Η παραπάνω αποσαφήνιση κρίνεται αναγκαία καθώς πολλά επιστημονικά περιοδικά έχουν ως φορέα υπαγωγής πανεπιστημιακά ιδρύματα και συνεπώς ο διαχωρισμός, για παράδειγμα, μεταξύ Α.Ε.Ι. και υπολοίπων δεν θα ήταν εύστοχος.

Η μεθοδολογική προσέγγιση στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα εργασία βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου, με κριτήριο τη συχνότητα που καταλαμβάνουν στο επιστημονικό πεδίο συγκεκριμένες κατηγορίες θεμάτων. Ως γνωστόν τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου είναι τρία: α) τα αναλυόμενα κριτήρια, β) ο εκ των προτέρων καθορισμός κατηγοριών, γ) η ταξινόμηση σε κατηγορίες και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 1991).

Συνεπώς και δική μας η ερευνητική προσέγγιση διακρίνεται σε τρείς φάσεις. Αρχικά συγκροτήσαμε τέσσερις θεματικούς άξονες και επιλέξαμε να μην ταυτίζονται με τους άξονες που είχε ορίσει το C.I.D.R.E.E. Η επιλογή έγινε βάσει των δικών μας ενδιαφερόντων και στο σύνολο τους θεωρούμε ότι καλύπτουν τα βασικά ζητήματα εκπαίδευσης που χρήζουν ερευνητικής ενασχόλησης και δεν παύουν να είναι επίκαιρα. Έπειτα, πραγματοποιήσαμε μια ενδεικτική διερεύνηση και μελέτη επιστημονικών ερευνητικών άρθρων που έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά παιδαγωγικής φύσης και πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών εργασιών. Λόγω του μεγάλου όγκου των επιστημονικών περιοδικών αποφασίσαμε να περιορίσουμε την έρευνα μας. Συνεπώς, η διερεύνηση μας στα επιστημονικά άρθρα αφορούσε τις δημοσιεύσεις που έχουν γίνει από 1985 έως και σήμερα. Έγινε η επιλογή έξι συγκεκριμένων περιοδικών τα οποία επιλέχθηκαν καθώς τα περιεχόμενα τους εξετάζουν διάφορες εκπαιδευτικές εκφάνσεις. Επιπλέον κριτήριο μας ήταν να εξετάσουμε περιοδικά των οποίων οι φορείς έκδοσης θα προέρχονται τόσο από την πανεπιστημιακή κοινότητα όσο και από ανεξάρτητους εκπαιδευτικούς φορείς. Ακόμη δεν παραλείψαμε να συμπεριλάβουμε στην ανασκόπηση μας και εκδόσεις που προέρχονται από φορείς του κρατικού μηχανισμού όπως το Υπουργείο Παιδείας. Στα επιστημονικά περιοδικά εξετάσαμε περίπου 194 τεύχη (καθώς κάποια από αυτά δεν βρέθηκαν), στα οποία εντοπίσαμε 148 άρθρα που είχαν αντιστοιχία στις δικές θεματικές κατηγορίες. Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές εργασίες επιλέξαμε για τον ίδιο λόγο να περιορίσουμε την έρευνα μας. Ασχοληθήκαμε συγκεκριμένα μόνο με τις μεταπτυχιακές εργασίες του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που είχαν εκπονηθεί έως τη 1/4/2012, καθώς σε αυτές υπήρχε άμεση ηλεκτρονική πρόσβαση. Δυστυχώς δεν είναι γνωστοποιημένη στην ιστοσελίδα των πανεπιστημίων η ημερομηνία έναρξης του προγράμματος της *ψηφιοθήκης* (http://invenio.lib.auth.gr/collection/Theses?ln=el), (http://www.lib.uom.gr/content/category/4/126/42/lang,iso8859-7/) που χειριστήκαμε για να εντοπίσουμε τις μεταπτυχιακές εργασίες. Συνεπώς δεν γνωρίζουμε ποιο είναι το εναρκτήριο έτος υποβολής των μεταπτυχιακών σε ηλεκτρονική μορφή. Στην ανασκόπηση μας συμμετείχαν μεταπτυχιακές εργασίες των τμημάτων της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου και συγκεκριμένα των τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας και Ψυχολογίας. Επίσης συμπεριλάβαμε μεταπτυχιακές εργασίες από όλα τα τμήματα της Παιδαγωγικής Σχολής, δηλαδή το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το τμήμα Επιστημών Προσχολικής

Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ακόμη μελετήσαμε τις μεταπτυχιακές εργασίες του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστήμιου Μακεδονίας. Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τα συγκεκριμένα τμήματα είναι καθώς θεωρήσαμε πως αυτά ασχολούνται ειδικά με την παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου θα υπάρχουν ερευνητικές απόπειρες που μας ενδιαφέρουν, όπως και έγινε. Το σύνολο των πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών εργασιών ήταν 54, 49 του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και 5 του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Τρίτο και τελευταίο βήμα ήταν η ταξινόμηση των ερευνών στις αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες που είχαμε αρχικά ορίσει. Το σύνολο, λοιπόν, των ερευνών που ταξινομήθηκαν είναι 202.

Όπως προαναφέραμε η κατηγοριοποίηση των θεματικών αξόνων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τον βαθμό επικαιρότητας βάσει των δικών μας εκτιμήσεων. Οι θεματικοί άξονες είναι τέσσερις και αναλύονται παρακάτω:

α) Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί υπάρχουσα κατάσταση στη σημερινή ελληνική κοινωνία ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης (Δαμανάκης, 1987). Το γεγονός αυτό δεν επηρεάζει μόνο την σύσταση της κοινωνίας αλλά επιδρά και σε άλλους τομείς όπως αυτός της εκπαίδευσης. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη συνδέεται με ζητήματα ταυτοτήτων και για τον λόγο αυτό διέπεται από βασικές αρχές οι οποίες αποσκοπούν σε μια επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία (Ξωχέλλης, 2007) που είναι και το βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης σε τέτοιες περιπτώσεις. Ωστόσο τα κοινωνικά φαινόμενα που δυσχεραίνουν την όλη διαδικασία δεν αργούν να κάνουν την εμφάνιση τους. Η νέα πολιτισμική πραγματικότητα, όπως και στο σύνολο της κοινωνίας έτσι και στον μικρόκοσμο της σχολικής αίθουσας, δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας και ξενοφοβίας. Αναδύονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές. Όλα τα παραπάνω ζητήματα και όσα αυτά συνεπάγονται, συγκαταλέγουμε στον παρόντα θεματικό άξονα.

β) Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη και ότι αυτός συνεπάγεται είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει μελετηθεί αρκετά από τους ερευνητές όπως είδαμε παραπάνω. Τι συμβαίνει όμως με την παρουσία του στην τάξη έξω από το πλέγμα της διδασκαλίας; Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη, λοιπόν, δεν σχετίζεται μόνο με την παροχή της γνώσης και την βο-

ήθεια για την απόκτηση της. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πολλούς ρόλους που δεν συνδέονται με την διδακτική του ιδιότητα. Ωστόσο, είναι συχνά περισσότερο σημαντικοί και ικανοί να επηρεάσουν τη μάθηση (Χατζηδήμου, 2000). Στο πλαίσιο αυτό είδαμε έρευνες αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους, ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη, ζητήματα αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του κ.α.

γ) Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών

Θέτοντας τον συγκεκριμένο άξονα επιδιώξαμε να αντιληφθούμε κατά πόσο υπάρχουν έρευνες που ασχολούνται με τις απόψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για διάφορα ζητήματα. Κατά πόσο λοιπόν ο εκπαιδευτικός, ως υποκείμενο έρευνας, και οι αντιλήψεις που αυτός αναπτύσσει ενδιαφέρουν έναν ερευνητή.

δ) Δια βίου μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Με το όρο Δια βίου μάθηση μπορούμε να θεωρήσουμε την εκπαίδευση που προσφέρεται σε όλα τα περιβάλλοντα, τυπικά και άτυπα, θεσμοθετημένα και μη θεσμοποιημένα. Η Δια βίου μάθηση προεκτείνει τις αλλαγές οι οποίες γίνονται στην τυπική εκπαίδευση και ουσιαστικά μπορούμε να θεωρήσουμε πως σημαίνει συνέχιση των ευκαιριών μάθησης σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και ευρύτερη συμμετοχικότητα με μια φιλοσοφία αντίθετη προς τους κοινωνικούς αποκλεισμούς (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002). Πιο συγκεκριμένη είναι η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία ανήκει στην φιλοσοφία της Δια βίου μάθησης εξειδικεύεται όμως στο εκπαιδευτικό και τις πιο πολλές φορές θεσμοθετημένο κομμάτι.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία πραγματοποιήσαμε έναν εσωτερικό διαχωρισμό. Αναφορικά με τις έρευνες των επιστημονικών περιοδικών εντάξαμε όσες από αυτές ασχολούνται με θέματα Δια βίου Εκπαίδευσης, Συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σχετικά όμως με τις μεταπτυχιακές εργασίες, δεδομένου ότι το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και συγκεκριμένα η κατεύθυνση Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση με την οποία ασχοληθήκαμε, περιλαμβάνει κατ' εξοχήν μεταπτυχιακές εργασίες που συνδέονται με τα παραπάνω θέματα, επιλέξαμε να εντάξουμε μόνο έρευνες που αφορούν το εκπαιδευτική διαδικασία και όχι την Δια βίου μάθηση γενικά.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ερευνητικά μας δεδομένα παραθέτουμε έναν πίνακα (Π.1) ο οποίος παρουσιάζει με, όσο το δυνατό, πληρέστερο

τρόπο τα επιστημονικά περιοδικά και τα τεύχη αυτών που μελετήσαμε, τον φορέα που εκδίδει κάθε περιοδικό και το χρονικό διάστημα που μελετήθηκε.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ
Πίνακας 1

	Τίτλος Περιοδικού και αριθμός τευχών	**Φορέας που το εκδίδει**	**Χρονικό διάστημα που μελετήθηκε**
1	**Παιδαγωγική Επιθεώρηση (τεύχη 1-50)**	**Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος**	**1984-2010**
2	**Τα Εκπαιδευτικά (τεύχη 1-89)**	**«Ο Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος»**	**1985-2009**
3	**Μακεδνόν (τεύχη 1-15)**	**Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Παιδαγωγική Σχολή**	**1995-2006**
4	**Επιστήμες της Αγωγής (τεύχη 1-10)**	**Πανεπιστήμιο Κρήτης– Σχολή Επιστημών Αγωγής –Π.Τ.Δ.Ε.**	**2004-2010**
5	**Μέντορας(1-13)**	**ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**	**1999-2011**
6	**Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών θεμάτων (1-17)**	**ΥΠ.ΕΠ.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**	**1999-2011**

Παρακάτω παραθέτουμε έναν πίνακα (Π.2) με τον οποίο παρουσιάζουμε αναλυτικά τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μας για τα επιστημονικά περιοδικά. Ο πίνακας αναφέρει τον αριθμό των επιστημονικών περιοδικών που αντιστοιχούν σε κάθε άξονα ανά δεκαετία.

Πίνακας 2

	Περιοδικά Θεματικοί άξονες	1ο (1984-1994)	2ο (1995-2004)	3ο (2005-2011)	Σύνολο άρθρων ανά θεματικό άξονα	Ποσοστά
1	Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη	5	43	30	78	52,7 %
2	Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού	9	13	4	26	17,56 %
3	Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών	_	13	8	21	14,19 %
4	Δια Βίου εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	_	11	12	23	15,54 %
	Σύνολο άρθρων	14	80	54	148	100 %

Από την ανασκόπηση την οποία πραγματοποιήσαμε και παρουσιάσαμε παραπάνω διαπιστώνουμε πως υπάρχει πληθώρα ερευνών και άρθρων που σχετίζονται με θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών (52,7%). Το γεγονός αυτό φανερώνει πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Υποθέτουμε πως η τάση αυτή έγκειται στο γεγονός πως η κοινωνική ένταξη των μεταναστών αφορά σε ένα μεγάλο κομμάτι την εκπαίδευση τους και συγκεκριμένα την εκμάθηση σε αυτούς της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον κατά τη μελέτη μας διαπιστώσαμε πως έρευνες οι οποίες ασχολούνται εξ' ολοκλήρου με τις απόψεις ή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν ήταν πάρα πολλές (14,19%). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως υπάρχει μικρό ενδιαφέρον για την οπτική των εκπαιδευτικών.

Ο επόμενος πίνακας (Π.3) παρουσιάζει τον αριθμό των μεταπτυχιακών εργασιών που αντιστοιχούν σε κάθε άξονα.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ
Πίνακας 3

	Μεταπτυχιακές εργασίες Θεματικοί άξονες	**Α.Π.Θ.**	**ΠΑ.ΜΑ.Κ.**	**Σύνολο άρθρων ανά θεματικό άξονα**	**Ποσοστά**
1	**Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη**	**15**	**1**	**16**	**29,62 %**
2	**Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού**	**1**	**_**	**1**	**1,85 %**
3	**Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών**	**20**	**_**	**20**	**37,03 %**
4	**Δια Βίου εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων**	**12**	**5**	**17**	**31,48 %**
	Σύνολο εργασιών	**48**	**6**	**54**	**100 %**

Κατά την ανασκόπηση των μεταπτυχιακών εργασιών παρατηρούμε πως τα ζητήματα περί Δια Βίου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι περισσότερο δημοφιλή για τους φοιτητές- ερευνητές. Από την άλλη μόνο μια έρευνα βρέθηκε να εξετάζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού έξω από το πλαίσιο της διδασκαλίας.

Για την επίτευξη του πρώτου στόχου της έρευνας μας είναι απαραίτητο να δούμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου συνολικά για τα επιστημονικά περιοδικά και τις μεταπτυχιακές εργασίες. Ο παρακάτω πίνακας (Π.4) αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ
Πίνακας 4

Θεματικοί άξονες	Σύνολο άρθρων επιστημονικών περιοδικών (%)	Σύνολο μεταπτυχιακών εργασιών (%)	Σύνολο ερευνών
1 Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη	**78 (52,7%)**	**16 (29,62%)**	**94 (23,08%)**
2 Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού	**26 (57,56%)**	**1 (1,85%)**	**27 (15,71%)**
3 Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών	**21 (14,19%)**	**20 (37,03%)**	**41 (22,84%)**
4 Δια Βίου εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	**23 (15,54%)**	**17 (31,48%)**	**40 (15,94%)**
Σύνολο εργασιών	**148**	**54**	**202**

Συνεπώς, από τα παραπάνω δεδομένα αντιλαμβανόμαστε πως η πιο δημοφιλής θεματική περιοχή την οποία επιλέγουν οι περισσότεροι ερευνητές είναι εκείνη που φέρει τον τίτλο *«Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη»*. Από την άλλη η θεματική περιοχή που υστερεί προτίμησης είναι «*Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού*». Προφανώς η συγκεκριμένη κατηγορία είναι αρκετά εξειδικευμένη και για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να καλύψει μεγάλο όγκο ερευνών. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες αποκλίσεις στα ερευνητικά θέματα μεταξύ των ερευνών που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά και εκείνων που αποτελούν εκπόνηση μιας μεταπτυχιακής εργασίας. Ο παρακάτω συγκριτικός πίνακας (Π.5) εξυπηρετεί στην ολοκλήρωση του δεύτερου στόχου μας και φανερώνει τις αποκλίσεις.

ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ
Πίνακας 5

	Επιστημονικά περιοδικά	Μεταπτυχιακές εργασίες	Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)
1 Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη	**52,7 %**	**29,62 %**	**23,08**
2 Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού	**17,56 %**	**1,85 %**	**15,71**
3 Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών	**14,19 %**	**37,03 %**	**22,84**
4 Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων	**15,54 %**	**31,48 %**	**15,94**
	100 %	**100 %**	

Σε γενικές γραμμές οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο κατηγοριών δεν είναι διόλου αμελητέες. Η πιο έντονη απόκλιση σημειώνεται στον θεματικό άξονα 1. «*Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη*». Είναι φανερό πως σχεδόν οι μισές έρευνες (52,7%) των επιστημονικών περιοδικών ασχολούνται με θέματα μετανάστευσης και πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με τις μεταπτυχιακές ερευνητικές εργασίες. Εκεί, μόλις οι τρείς στις δέκα εργασίες (29,62%) εστιάζουν σε θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών. Αν και πρόκειται για την πιο ισχυρή απόκλιση που συναντήσαμε δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως χρήζει συγκεκριμένης αιτιολογίας.

Για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον όλα εκείνα τα ζητήματα που διερευνούν και αναλύουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά σχεδόν οι τέσσερις στους

δέκα (37,03%) επιδιώκουν, με τις ερευνητικές τους απόπειρες, να προσεγγίσουν την οπτική των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, δεν φαίνεται να έχει την ίδια σημασία και για τους ερευνητές των επιστημονικών περιοδικών καθώς μόνο το 14,1% ασχολήθηκε. Το συγκεκριμένο πόρισμα ήταν, κατά μια έννοια, αναμενόμενο αρκεί να σκεφθούμε πως οι μεταπτυχιακές εργασίες, τις οποίες ταξινομήσαμε, ανήκουν σε τμήματα απ' όπου κατ' εξοχήν αποφοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Συνεπώς η περιέργεια και η εξερεύνηση της οπτικής του εκπαιδευτικού κλάδου όπως επίσης και η προσπάθεια ταύτισης μαζί τους είναι εύλογα.

Στους θεματικούς άξονες «*Ο εξωδιδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού*» και «*Δια Βίου εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων*» η απόκλιση είναι σχεδόν η ίδια και αγγίζει το ποσοστό της τάξεως του 15%. Η διαφορά είναι πως στον άξονα που σχετίζεται με την εξω-διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αντιστοιχούν περισσότερο τα επιστημονικά άρθρα των περιοδικών (17,58%) ενώ σε ζητήματα Δια Βίου εκπαίδευσης οι μεταπτυχιακές εργασίες (31,48%). Στην προσπάθεια μας να αιτιολογήσουμε τα παραπάνω πορίσματα οδηγούμαστε στο εξής συμπέρασμα. Είναι πιθανό οι αρθρογράφοι -ερευνητές των επιστημονικών περιοδικών, ενδεχομένως έχοντας περισσότερη εμπειρία στη διεξαγωγή ερευνών, να επιζητούν περισσότερο πρωτότυπα θέματα και για τον λόγο αυτό πολλές φορές στέκονται αφ' ενός στο πλέγμα του σχολείου αφ' ετέρου όμως μελετώντας στοιχεία έξω από την διδασκαλία. Στην ίδια λογική κινείται ίσως και η προτίμηση των μεταπτυχιακών φοιτητών σε θέματα Δια Βίου εκπαίδευσης. Μη έχοντες μεν την εμπειρία, αλλά έχοντες την επαφή με τα νέα, και πλέον επίκαιρα, είδη μάθησης, προτιμούν με σκοπό την πρωτοτυπία, θέματα σχετιζόμενα με την Δια Βίου μάθηση.

Καταλήγουμε πως το βασικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η εύστοχη θεματολογία. Οι έρευνες που προγραμματίζονται χρειάζεται να εναρμονίζονται με τις ανάγκες της πραγματικότητας και να αποφεύγεται η άσκοπη αλληλοεπικάλυψη σε υπερ-ερευνημένα θέματα. Συνεπώς, διαπιστώνοντας τις τάσεις των ερευνητών να κινούνται σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία, δεν υπογραμμίζουμε μόνο τις προτιμήσεις τους αλλά τα ορίζουμε παράλληλα και ως συμφορημένα. Στην περίπτωση μας δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως κάποιος από τους θεματικούς άξονες αποδείχθηκε συμφορημένος καθώς κανένας δεν ξεπέρασε το ποσοστό του 37% στη συχνότητα των προτιμήσεων, εκτός από τον άξονα «*Η πολυπολιτισμική κατάσταση στην τάξη*». Όπως παρατηρήσαμε ο συγκεκριμένος άξονας δείχνει να είναι ο πιο δημοφιλής για αρθρογράφους- ερευνητές το γεγονός αυτό όμως ίσως χρειάζεται να προβληματίσει.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τις αδυναμίες τις οποίες χρειάζεται να λάβει υπόψη του οποιοσδήποτε μελλοντικός ερευνητής επιθυμεί να επεκτείνει την παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν καθώς συμπεριλαμβάνουν έναν μικρό αριθμό ερευνητικών εργασιών συγκριτικά με αυτόν που υπάρχει σήμερα στην Ελλάδα. Προκειμένου να εγγυηθεί πλήρους αξιοπιστίας μια παρόμοια έρευνα είναι προτιμότερο να καλυφθούν περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα της Ελλάδος και περισσότερα επιστημονικά περιοδικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Crossle, M. & Watson, K. (2003*). Comparative and International Research in Education*. London: Routledge Falmer.

Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά Εισαγωγικά Θέματα* (Τόμ. Α'). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κ.Ε.Ε., (2002). Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. *Συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα.

Κωστάκη, Α. (2002). *Αξιολόγηση της διάδοσης και αξιοποίησης από την εκπαιδευτική κοινότητα του Δ.Ε.Α.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Σιπητάνου, Α. & Σαμαρά, Ε. (2009). The progress of research fields about Continuing education in Greece during period 1990-2004. Πρακτικά του Διεθνούς συνεδρίου Βαλκανικής Εταιρείας Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *Lifelong learning in the Balkans: a historical context and current trends,* 289-303, Βελιγράδι.

Χατζηδήμου, Δ (2000). Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα.

Ιστοσελίδες

http://invenio.lib.auth.gr/collection/Theses?ln=el

http://www.lib.uom.gr/content/category/4/126/42/lang,iso8859-7/

ABSTRACT

This paper attempts to make an assessment of the researchers' preferences on topics of educational research. Through the "content analysis", it introduces the survey carried out in 4 journals and 54 post graduate works of Aristotle University of Thessaloniki and University of Makedonia. The study concludes that the theme "*The multicultural situation in the classroom*" seems to be the most popular for the researchers, while "*The extra- curricular role of the teacher*" elicits the least preference. Finally, the usefulness of this research is to trigger an extensive survey, in order to guide the future researchers in selecting themes.

Δρ. Αθηνά Α. Σιπητάνου
Επίκ. καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Τηλ: 00 30 2310 891393
e-mail: asipi@uom.gr

Αλεξάνδρα Σ. Φουκίδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Κατεύθυνση: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
Τηλ: 6974210038
e-mail: alexafoukidou@yahoo.gr
Διεύθυνση επικοινωνίας: Εγνατία 156, Τ.Θ. 1591
Τ.Κ. 54006, Θεσσαλονίκη ΕΛΛΑΔΑ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η γλωσσική αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα 1989, 1999/2003 και 2011 του νηπιαγωγείου

Ελένη Γκαντιά
Κώστας Ντίνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναμφίβολα από τα κυρίαρχα θέματα που απασχολούν κάθε χώρα. Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αποτελούν την «επαγγελματική πυξίδα» του εκπαιδευτικού (Βρεττός- Καψάλης, 1994:13) και τον πυρήνα της παιδευτικής διαδικασίας.

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έχουν καταρτιστεί έξι αναλυτικά προγράμματα για τη λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης. Το πρώτο επίσημο πρόγραμμα νηπιαγωγείων της Ελλάδας εκπονήθηκε με το ιδρυτικό των νηπιαγωγείων Διάταγμα του 1896 και ακολουθούν τα προγράμματα σπουδών του 1962, 1980, 1989, 1999/2003 και του 2011, που εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το έτος 2011-2012.

Η γλωσσική αγωγή αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας δεν περιορίζεται στα όρια του γλωσσικού μαθήματος αλλά διαπερνά το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος, γεγονός που αφορά ιδιαίτερα τον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου συχνά, στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης, ενδείκνυται ο σχεδιασμός της γλωσσικής αγωγής να διαπερνά ως κατευθυντήριος άξονας το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια σύγκριση μεταξύ των προγραμμάτων γλωσσικής αγωγής του 1989, του 1999/2003 και του 2011 για το νηπιαγωγείο προβάλλοντας τις απόψεις που επικρατούν σε κάθε δεκαετία σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και δίνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε Α.Π.

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Α) Ως προς την τυπολογία, όλα τα προγράμματα έχουν τη μορφή curriculum,

με το παλαιότερο πρόγραμμα να αποτελεί το πρώτο που συντάσσεται με τη συγκεκριμένη μορφή και να συγκαταλέγεται στα *κλειστά curriculum*. Από την άλλη πλευρά, τα νεότερα προγράμματα σπουδών εντάσσονται στην κατηγορία των *Αναλυτικών Προγραμμάτων μορφής ή τύπου Curriculum,* ενώ ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συνιστούν «*ανοιχτά*» curricula, καθώς περιέχουν γενικούς κατά διδακτική ενότητα στόχους και αναθέτουν την ευθύνη για τη διατύπωση ειδικών στόχων στον εκπαιδευτικό (Βρεττός- Καψάλης, 1994:13). Στο Α.Π. του 2011 δίνονται πιο ξεκάθαρες μεθοδολογικές υποδείξεις που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων (4η στήλη της δομής του προγράμματος σπουδών), ενώ στο προηγούμενο πρόγραμμα είναι ενταγμένες στην κατηγορία *ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες* (2η στήλη). Τόσο, λοιπόν, στο πρόγραμμα του 1999/2003 όσο και στο Α.Π. του 1989 δεν ορίζονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές οδηγίες, αλλά τίθεται ένα ευρύ πλαίσιο διδακτικών αρχών (Χατζησαββίδης, 2002:41).

Β) Στο πρόγραμμα του 1989 δεν προτείνεται διαθεματική προσέγγιση, ενώ στα άλλα δύο Α.Π. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται διάφοροι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας: τον *κατακόρυφο (κάθετο ή ενιαίο)* και τον *Οριζόντιο-Διαθεματικό άξονα (Cross-Thematic Integration)*. Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από τον εκπαιδευτικό εμπειρία μάθησης, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν μια ενοποιημένη άποψη της γνώσης που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή μια *ολιστική αντίληψη της γνώσης*. Στα δύο τελευταία προγράμματα η διαθεματικότητα υλοποιείται με τη *θεματική προσέγγιση* και την *εφαρμογή σχεδίων εργασίας (project),* αλλά το Α.Π. του 1999/2003 περιλαμβάνει σε ξεχωριστή στήλη και *τη χρήση διαθεματικών εννοιών* (π.χ. ομοιότητα- διαφορά, διάσταση [χρόνος]). Η καινοτομία του Α.Π. του 2011 έγκειται στο γεγονός πως διευκρινίζεται η *σύνδεση* των μαθησιακών περιοχών μεταξύ τους στο εισαγωγικό κείμενο για κάθε μαθησιακή περιοχή, π.χ. στην περίπτωση της *Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης* τονίζεται πως για τη «*γλωσσική ανάπτυξη προϋπόθεση είναι η επιθυμία για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους*».

Γ) Στο πρόγραμμα του 1989 η γλωσσική αγωγή, της οποίας οι στόχοι δεν εξειδικεύονται, δεν αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο αλλά πραγματώνεται στο πλαίσιο του νοητικού τομέα αγωγής και ανάπτυξης του νηπίου, του τομέα δεξιοτήτων και του αισθητικού τομέα.

Στο Α.Π. του 1999/2003 η γλώσσα εμπλέκεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς είναι απαραίτητη σε όλες τις μορφές της προκειμένου να επιτευχθεί επικοινωνία. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «*η γλώσσα έχει εξ ορισμού διαθεματικό χαρακτήρα και οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που προσεγγίζονται*» (ΦΕΚ 303/ ,2003:590), ενώ, όσον αφορά στις δραστηριότητες που προτείνονται, είναι κυρίως συλλογικές και ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση νέας τεχνολογίας, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (ΦΕΚ 303/ ,2003:590).

Στο πρόγραμμα του 2011 τονίζεται πως «*τόσο στους στόχους όσο και στις προτεινόμενες δραστηριότητες η γλώσσα διατρέχει το πρόγραμμα*» καθώς και πως «*οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού υλοποιούνται στο πλαίσιο όλων των μαθησιακών περιοχών*» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011:65). Η έμφαση στη συνεργατική μάθηση είναι ένα από τα στοιχεία που παραμένουν ίδια σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα· επιπλέον δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία με την οικογένεια και τη σύνδεση με την κοινότητα για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών, ενώ οι Τ.Π.Ε. εντάσσονται και διατρέχουν όλο το πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011: 7-8).

Δ) Και τα τρία προγράμματα είναι *στοχοκεντρικά,* δηλαδή επικεντρώνονται στην επίτευξη στόχων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Δενδρινού-Ξωχέλλης). Το πρόγραμμα του 1989 δίνει έμφαση στο σύστημα της γλώσσας [γλωσσική επίγνωση (Μπουτουλούση)], π.χ. «*να προϊδεαστούν στη διαδικασία της κωδικοποίησης του προφορικού λόγου σε γραπτό, αντιστοιχίζοντας μία προς μία τις λέξεις με τη γραπτή μορφή τους*», αλλά και στις διαδραστικές συμπεριφορές, π.χ. «*να εκφράζουν προφορικά ιδέες που προκαλούνται σ' αυτά από οργανωμένες καταστάσεις*».

Το πρόγραμμα του 1999/2003 εμπλέκει στόχους από τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, «*να παροτρύνονται να δίνουν εξηγήσεις για διάφορες επιλογές και προτιμήσεις τους και να αιτιολογούν απόψεις και πράξεις τους*», β) διαδραστικές συμπεριφορές, «*να μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους χωρίς να τους διακόπτουν και να μιλούν την κατάλληλη στιγμή, αφού λάβουν υπόψη τους τι έχει προηγηθεί*», γ) μεταγλωσσικές δεξιότητες, που αφορούν την ανάλυση διαφόρων γλωσσικών φαινομένων με έμφαση στην ανάπτυξη της '*φωνολογικής επίγνωσης*' (Aidinis- Nunes, 2001:145-177), «*ασκούνται στο να κατανοούν απλές μορφές της μεταφορικής χρήσης των λέξεων*» και «*ασκούνται στο να οργανώνουν το*

λόγο τους συνδέοντας τις απλές προτάσεις μεταξύ τους με τις κατάλληλες λέξεις π.χ. και, για, αλλά, επειδή κ.λ.π.» (Ντίνας, 2003: 168-169).

Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα του 2011 οι στόχοι αναφέρονται στις εξής τρεις κατηγορίες: α) την ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, *«(τα νήπια να μάθουν) ν' αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με το συνομιλητή τους στην τάξη»*, [κατανόηση προφορικών κειμένων], β) την εμπέδωση διαδραστικών συμπεριφορών, *«(τα νήπια πρέπει να μπορούν) να συμμετέχουν σε συζητήσεις στο νηπιαγωγείο για θέματα των ενδιαφερόντων τους»* [παραγωγή προφορικών κειμένων], γ) την απόκτηση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν την ανάλυση διαφόρων γλωσσικών φαινομένων εστιάζοντας στη *"φωνολογική επίγνωση", «να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή ενός ήχου (φωνήματος) στη λέξη αλλάζει και τη σημασία της λέξης», «να κατακτούν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική», «ν' αναγνωρίζουν σε πρώτο επίπεδο τη διάκριση κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου»*, αλλά πλέον ***και*** με έμφαση σε επίπεδο συλλαβών *«να συνειδητοποιήσουν ότι οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερα κομμάτια, τις συλλαβές και τα φωνήματα», «ν' αναζητούν λέξεις που αρχίζουν από την ίδια συλλαβή με μια λέξη μοντέλο π.χ. καμπάνα / καπέλο»* [κατανόηση προφορικών κειμένων].

Ε) Δραστηριότητες επικοινωνιακής πρόθεσης λείπουν από το πρόγραμμα του 1989, ενώ στο επόμενο Α.Π αν και προσδιορίζονται λειτουργικές μορφές της ομιλίας (περιγραφή, αφήγηση, συζήτηση), παραγνωρίζεται η σημασία των περιορισμών που επιβάλλει ο χαρακτήρας της περίστασης επικοινωνίας. Στο νεότερο πρόγραμμα η επικοινωνία ανάγεται σε μία από τις βασικές ικανότητες που προωθείται εντάσσοντας: ποικίλους τύπους κειμένων, μεθοδολογικές υποδείξεις, π.χ. *«οδηγούν τα παιδιά σε δημιουργία υποθέσεων σχετικά με τον ρόλο των διαφορετικών επικοινωνιακών παραμέτρων μέσω ερωτήσεων "ποιος μιλά", "σε ποιον" κ.τ.λ.»*, που αντιστοιχούν στους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι εμπλέκουν διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, *«αξιοποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο για να κάνουν υποθέσεις για το θέμα του προφορικού κειμένου»* [κατανόηση προφορικών κειμένων], *«επιλέγουν το είδος του λόγου ή τύπο κειμένου που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίσταση»* [παραγωγή προφορικών κειμένων], *«αναγνωρίζουν απλά παραγλωσσικά στοιχεία και διακρίνουν τον τόνο της φωνής και τον ερμηνεύουν ανάλογα»* [κατανόηση προφορικών κειμένων], καλλιεργώντας ικανότητες όπως της γνώσης συμβόλων και κατανόησης των συμβάσεων διαφόρων μέσων επικοινωνίας, της κατασκευής, μεταφοράς και κατανόησης νοήμα-

τος, της επιλογής κατάλληλων μέσων επικοινωνίας ανάλογα με την περίσταση, της προσαρμογής της επικοινωνίας στις αντιδράσεις των παραληπτών.

ΣΤ) Στο πρόγραμμα του 1989 γίνονται επιγραμματικά μόνο αναφορές στον φωνητικό τομέα και προτείνονται ειδικές ασκήσεις, ώστε τα νήπια ν' αντιληφθούν *«τη σημασιολογική, συντακτική και μορφοφωνολογική πλευρά της γλώσσας»*. Η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί στόχο του Α.Π. 1999/2003, όπου αναφέρεται πως δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά μέσα από τραγούδια, λαχνίσματα και ρίμες να συνειδητοποιήσουν σταδιακά τον φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να διακρίνουν τα φωνήματα ως συστατικά των λέξεων αλλά και στην κατανόηση της εσωτερικής δομής της γλώσσας ξεπερνώντας την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε, το νεότερο πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης εντάσσοντας και δραστηριότητες που εστιάζουν σε επίπεδο συλλαβών.

Ζ) Στο πρόγραμμα του 1989 δίνεται έμφαση στην *αναγνωστική ετοιμότητα*, στο Α.Π. του 1999/2003 γίνεται λόγος για τον *αναδυόμενο γραμματισμό* (Teale-Sulzby, 1986), με τη δημιουργία ενός «εγγράμματου» περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, ενώ το νεότερο πρόγραμμα στηρίζεται στις αρχές του *κριτικού γραμματισμού*, ο οποίος επιχειρεί ν' αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και γλωσσικές χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες, τις οποίες οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται (Fairclough, 1992:7). Δηλαδή ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του 1999/2003 η γλωσσική αγωγή αποβλέπει τόσο στην καλλιέργεια της *γλωσσικής* όσο και της *επικοινωνιακής ικανότητας* (Βοσνιάδου, 1992: 17), το νεότερο Α.Π. προχωρά ακόμη περισσότερο, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της *κριτικής σκέψης* σε σχέση με τις διάφορες μορφές γραμματισμού, επισημαίνοντας την ιδεολογική πλευρά αυτών των πρακτικών, καθώς διαμορφώνουν και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας (Μητσικοπούλου).

Η) Το πρόγραμμα του 1989 δεν ασχολείται με κείμενα, σε αντίθεση με τα νεότερα προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ενασχόληση των νηπίων με κείμενα που έχουν νόημα. Μάλιστα στο Α.Π. του 2011 η έμφαση

στα κείμενα γίνεται αντιληπτή και από την ίδια τη δομή του προγράμματος, καθώς εντάσσονται στην 1η στήλη, όπου μαζί με τα *Βασικά Θέματα* αποτελούν το *Περιεχόμενο*. Συνεπώς, προτείνονται διάφοροι τύποι κειμένων, όπως κειμενικά είδη τηλεοπτικού και ραδιοφωνικού λόγου, διαφημίσεις, οδηγίες, αλλά και *πολυτροπικά κείμενα* (Χοντολίδου), που εμφανίζονται πρώτα στο πρόγραμμα του 1999/2003. Πλέον ο *παραδοσιακός γραμματισμός* (Μητσικοπούλου) του προγράμματος του 1989, ο οποίος περιοριζόταν στον προφορικό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή, αντικαθίσταται από τον όρο *πολυγραμματισμός* των δύο νεότερων προγραμμάτων, όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Στο Α.Π. του 2001, όμως, οι διδασκόμενοι αναπτύσσουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Kalantzis – Cope), αντιμετωπίζοντας τα κείμενα στην τάξη *«ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης»*.

Θ) Στο πρώτο υπό εξέταση πρόγραμμα προτείνεται συγκεκριμένη μεθοδολογία για την εισαγωγή των νηπίων στον γραπτό λόγο, όπως *«να οικοδομήσουν το αντιληπτικοκινητικό σχήμα των διαδρομών με τη συμμετοχή ολόκληρου του σώματος»,* η οποία απορρίπτεται από τα νεότερα προγράμματα, τα οποία αναφέρονται μόνο στην *απόκτηση ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη γραφή και μαθαίνουν την ορθή στάση του σώματος κατά τη γραφή*. Σ' όλα τα προγράμματα δίνεται έμφαση στην κατανόηση από το παιδί της σχέσης του προφορικού με τον γραπτό λόγο. Συνεπώς, και στο Α.Π. του 2011 συναντώνται στόχοι, ώστε τα παιδιά να *«συνειδητοποιούν ότι ο γραπτός λόγος είναι η αναπαράσταση του προφορικού και διακρίνουν την εικόνα μιας λέξης από τη γραπτή απόδοσή της»*. Επίσης, κοινό στοιχείο όλων των προγραμμάτων εντοπίζεται σε σχέση με την κατανόηση της δομής της γλώσσας, καθώς δε θεωρείται χωριστός τομέας αλλά γίνονται νύξεις σε άλλους τομείς και κυρίως στον τομέα της καλλιέργειας του προφορικού λόγου. Όσον αφορά στο νεότερο Α.Π., εντάσσει στόχους όπως *ν' αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου, χρησιμοποιώντας εκφράσεις (π.χ. έπειτα, αλλά, όμως κ.τ.λ.) για να ενώσουν τα διαφορετικά σημεία μιας ιστορίας,* αλλά και στόχους για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, οι οποίοι συναντώνται και στο πρόγραμμα του 1999/2003.

Ι) Στο πρόγραμμα του 1989 γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον τομέα της λογοτεχνίας, επισημαίνοντας πως συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική καλλιέργεια και την ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νηπίων, αλλά και προτείνοντας μια συγκεκριμένη πορεία για τη διδασκαλία της (Χατζησαββίδης, 2002:35). Εν αντιθέσει, στα νεότερα προγράμματα γίνονται περιορισμένες νύξεις, χρησιμοποιώντας τα λογοτεχνικά έργα ως υλικό για τη γλωσσική καλλιέργεια, με το Α.Π. του 2011 να τα περιλαμβάνει στην κατηγορία του *Περιεχομένου*, ως βασικούς τύπους κειμένων.

Κ) Όλα τα προγράμματα είναι προσανατολισμένα προς την κατεύθυνση των βιωματικών, μαθητοκεντρικών παιδαγωγικών αρχών, με το πρόγραμμα σπουδών του 2011 να καινοτομεί, καθώς το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί που «ανακαλύπτει» τη γνώση μόνο του στην κοινότητα της τάξης και τη συν-οικοδόμηση της γνώσης. Προωθείται ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιού και συμμαθητών ως μια από τις πιο σημαντικές διδακτικές στρατηγικές και τονίζεται ο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, δίνοντας στον/την νηπιαγωγό πιο ενεργητικό ρόλο.

Λ) Σχετικά με την αξιολόγηση, επισημαίνεται η ελλιπής αναφορά σ' αυτήν του παλαιότερου προγράμματος, δεδομένου ότι το Βιβλίο Δραστηριοτήτων αναφέρεται στις περιπτώσεις δημιουργικότητας και κατασκευών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991:191, 354-355), ενώ για τις υπόλοιπες δραστηριότητες παραπέμπει τον αναγνώστη στο ανύπαρκτο κεφάλαιο «Παρατήρηση- Αξιολόγηση» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1991:317-319). Τα νεότερα Α.Π. λαμβάνουν υπ' όψιν τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, θεωρώντας πως πρόκειται για μια διαδικασία που είναι διαρκής. Επομένως, γίνεται λόγος για Διαγνωστική, Διαμορφωτική και Τελική Αξιολόγηση, ενώ προτείνονται *άτυπες και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης,* όπως η *συστηματική παρατήρηση* και ο *φάκελος αξιολόγησης (portfolio)*. Το νεότερο πρόγραμμα περιλαμβάνει και κάποιες καινοτομίες στην αξιολόγηση με τον ρόλο του νηπίου να γίνεται πιο ενεργητικός, όπως στην περίπτωση της *αυτοαξιολόγησης* και του *διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού*. Για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο παλαιότερο πρόγραμμα, ενώ η παρουσία γενικών διδακτικών στόχων στο Α.Π. 1999/2003 όπως «*βελτίωσης κι εμπλουτισμού του προφορικού λόγου*» δυσχεραίνουν τον καθορισμό τύπων αξιολογικών ενδείξεων που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν εάν τα νήπια έχουν πραγματικά αναπτύξει τις

αναγκαίες ικανότητες. Στο Α.Π. του 2011 γίνεται πιο συγκεκριμένος ο στόχος και τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης και τονίζεται πως θα ήταν σημαντικό να *«διερευνά το βαθμό αποτελεσματικής χρήσης των γνώσεων αυτών σε νέες καταστάσεις αλλά και τις διεργασίες που χρησιμοποιούν τα νήπια (δημιουργία υποθέσεων, επαγωγική σκέψη κ.τ.λ.) κατά τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακά συμβάντα».*

Μ) Στο παλιότερο πρόγραμμα η γλωσσική αγωγή στοχεύει στην κατάκτηση των *«ορθών γλωσσικών προτύπων»* ασκώντας ρυθμιστικό ρόλο στην παραγωγή εκφωνημάτων από τα παιδιά, ενώ τον έλεγχο της ορθότητας της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών κατέχει η νηπιαγωγός. Μάλιστα το εν λόγω πρόγραμμα δεν κάνει καμία αναφορά στην αντιμετώπιση του λάθους. Στα Α.Π. 1999/2003 και 2011 λαμβάνονται ιδιαίτερα υπ' όψιν τα νήπια που προέρχονται από μη προνομιούχα γλωσσικά και κοινωνικά στρώματα, παρέχεται η δυνατότητα στη νηπιαγωγό να είναι «συνομιλητής» στο πλαίσιο της επικοινωνίας, ενώ τα λάθη των νηπίων δε θεωρούνται κολάσιμα αλλά έκφραση των προσπαθειών τους για την κατάκτηση της γλώσσας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το Α.Π. του 1989, παρόλο που καταρτίζεται την περίοδο που η γλωσσολογική έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη του επικοινωνιακού και λειτουργικού της χαρακτήρα, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση της *επικοινωνιακής προσέγγισης*, δεν ικανοποίησε τις προσδοκίες στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς δεν κάλυπτε και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας.

Έπειτα, επικρατούν οι μετά την *επικοινωνιακή προσέγγιση* προσεγγίσεις (κειμενοκεντρικές, γραμματισμικές, πολυγραμματισμικές κ.τ.λ.), στις οποίες εμφανίζεται πιστό το Α.Π. του 1999/2003, καθώς διαπιστώνεται μία στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας προς την επικοινωνιακή προσέγγιση, φέρνοντας στο επίκεντρο τις έννοιες του *γραμματισμού*, των *ειδών λόγου* αλλά και των *πολυγραμματισμών* που καθιστούν ως εκπαιδευτικό σκοπό την επαφή των παιδιών με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλωσσικής.

Ολοκληρώνοντας, το Α.Π. του 2011 στηρίζεται στις επικρατούσες αρχές του κριτικού γραμματισμού, καθώς δίνει έμφαση στην εμπλοκή των παιδιών με ποικίλες κειμενικές πρακτικές και προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων όπου διερευνώνται οι ιδεολογικές σχέσεις που μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.τ.λ. στοχεύοντας στη διαμόρφωση των παιδιών σε κριτικά υποκεί-

μενα, αλλά και προωθεί τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που τους αφορούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aidinis Athanasios - Nunes Terezinha, (2001) The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek, *Reading and Writing*, *14*, 145-177.

Βοσνιάδου Στέλλα, (1992), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*,(επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα:Gutenberg.

Βρεττός Ιωάννης - Καψάλης Αχιλλέας, (1994), *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη:Art of Text.

Δενδρινού Βασιλική - Ξωχέλλης Παναγιώτης, «Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι», http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/glossika/ksohelis/3.htm.

Fairclough Norman, (1992) Discourse and Text: Linguistics and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society, 3(2),* 7.

Kalantzis Mary –Cope Bill, «Πολυγραμματισμοί», (μετ. Ν. Γεωργίου), http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Μητσικοπούλου Βασιλική, «Γραμματισμός», http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf.

Μπουτουλούση Ελένη, «Γλωσσική επίγνωση», http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html

Ντίνας Κώστας- Χατζησαββίδης Σωφρόνιος- Κυρίδης Αργύρης- Τσακιρίδου Ελένη- Ζωγράφου Μαρία- Αγγελάκη Χριστίνα, (2003), Οι Νηπιαγωγοί επιχειρούν μια πρώτη αποτίμηση του νέου προγράμματος διδασκαλίας για το ελληνικό νηπιαγωγείο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *35,* Αθήνα: Ατραπός.

Π.Ι.,*ΔΕΠΠΣ*(*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο)*, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, τευχ. Β΄, τ. Α΄-Β΄.

Teale William - Sulzby Elizabeth, (1986), Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (1991) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο-βιβλίο νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2011), *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου,* Αθήνα: ΟΕΒΔ.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.

ΦΕΚ 208/τ. Α΄ (26-9-1989).

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, (2002) *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο: δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού,* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χοντολίδου Ελένη, «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», http://www.netschoolbook.gr/polytropy.html.

ABSTRACT

This paper attempts to make a comparative presentation of linguistic education in the last three curricula (applied in Greek schools) -from 1989, from 1999 as well as the latest, applied as a pilot project during the 2011-2012 academic year- by presenting the views that have prevailed in every decade regarding the linguistic education of children in preschool age, while also providing information regarding the specific characteristics of each curriculum. Particular emphasis is given to the 2011 curriculum which is based on the principles of critical literacy and is connected with multiliteracies, aiming to foster both the linguistic and the communicative competences, as well as to critically address the various forms of literacy.

Ελένη Γκαντιά
Νηπιαγωγός-Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Μ. Αλεξάνδρου 113, 52100, Καστοριά
2467022323 και 6974470123
gantiaeleni@gmail.com

Κωνσταντίνος Ντίνας
Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης
53100, Φλώρινα
23850-55091
kdinas@uowm.gr

Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο

Αικατερίνη Δαρδαμάνη

Ο Αναδυόμενος Γραμματισμός είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Marie Clay στη διδακτορική της διατριβή για να περιγράψει «*τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά αλληλεπιδρούν με τα βιβλία καθώς επίσης και τις συμπεριφορές γραφής και ανάγνωσης, που προηγούνται του συμβατικού γραμματισμού και εξελίσσονται μαζί με αυτόν*» (Clay, 1991). Οι Teale και Sulzby (1986) ερμήνευσαν τον όρο του «Αναδυόμενου Γραμματισμού» ως «*την περιγραφή όλων εκείνων των συμπεριφορών που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και αποκτιούνται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον και τους ενήλικες*». Στην πραγματικότητα, αυτό που τα παιδιά μαθαίνουν για την ανάγνωση και τη γραφή πριν ακόμη θεωρηθούν αναγνώστες και συγγραφείς, αναφέρεται ως αναδυόμενη γνώση γραφής και οι τρόποι που τα παιδιά αποδεικνύουν αυτή τη γνώση, αναφέρεται ως αναδυόμενες δεξιότητες γραφής (Rhyner, Haebig και West, 2009:7; Whitehurst και Lonigan, 1998:854).

Ο καθοριστικός ρόλος της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες γραμματισμού που αναπτύσσονται εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών, παρέχει μια πληθώρα ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή. Οι αναγνωστικές εμπειρίες ξεκινούν πρωτίστως μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν αισθήματα φιλαναγνωσίας και συνειδητοποιούν ότι το βιβλίο αποτελεί μια πηγή ευχαρίστησης. Το ενδιαφέρον των ερευνών κατά την τελευταία 20ετία έχει στραφεί προς την ανάλυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την εστίαση στο ομαδικό διάβασμα και την «αναδυόμενη» ανάγνωση των παιδιών καθώς και τις αντιλήψεις τους για το τι είναι το διάβασμα.

Η Κουτσουράκη (2006:71) αναφέρει ότι η ανάγνωση των ιστοριών και άλλων πληροφοριακών κειμένων συμβάλλει στην ανάπτυξη και προώθηση του γραμματισμού υπό πολλές έννοιες. Αποτελεί σημαντική δραστηριότητα καθώς συμβάλλει στην απόκτηση μιας γενικής εικόνας από τα παι-

διά για το τι είναι η ανάγνωση. Παράλληλα, οδηγεί τα παιδιά σε μια εξοικείωση με την πολιτιστική και γλωσσική κληρονομιά καθώς και με συγκεκριμένα πρότυπα και αξίες, αποτελέσματα που συνδέονται στενά με τους στόχους του σχολείου.

Σύμφωνα με τη Goodman (1990:117) η ανάδυση της γραφής προϋποθέτει την έκθεση του παιδιού σε ένα πλούσιο αναγνωστικό περιβάλλον ενώ «*οι τάξεις οφείλουν να αντανακλούν τον πλούτο του περιβάλλοντος γραπτού λόγου*». Η εμπλοκή του γραπτού λόγου στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς επίσης και η ανάδυση της γραφής μέσα από το παιχνίδι ευνοούν τη συνειδητοποίηση των πραγματικών σκοπών που εξυπηρετεί η ανάγνωση και η γραφή (Γιαννικοπούλου, 2001:70)

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η παιδική λογοτεχνία έχει παρουσιάσει σημαντική άνθηση ενώ αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο Γιάκος (1993:7) αναφέρει πως «*..με τον όρο **παιδική λογοτεχνία** δεν εννοούμε βέβαια τα λογοτεχνήματα που έχουν γράψει ή που γράφουνε τα παιδιά, αλλά τα αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα που είναι σε θέση να φέρουν σε επαφή το παιδί με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας*».

Η ενασχόληση και η επαφή των παιδιών με τα βιβλία από τη νηπιακή τους ήδη ηλικία καθώς και η ανάγνωση ιστοριών σε αυτά από τους γονείς και τους παιδαγωγούς ασκούν στα παιδιά θετική επίδραση και συμβάλουν στον καθορισμό της στάσης τους απέναντι στη μάθηση και τη χρήση γραπτού λόγου (Παπούλια – Τζελέπη, 2001:211-212).

Πολλοί θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας παρουσιάζουν ως κύριο σκοπό της το «*Να βοηθηθούν (τα παιδιά) στην προσωπική τους ανάπτυξη και, μέσω της αυτογνωσίας να περάσουν σε μια ωριμότητα που κυριαρχείται από κοινωνική ευαισθησία (...) (καθώς) παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην πολιτική ένταξή τους και εν γένει στο να τους μεταφέρει σύμβολα και μοντέλα ζωής, ειδικά σε σχέση με αξίες και με προσωπικές ή διαπροσωπικές συμπεριφορές*» (Κανατσούλη, 2000:27).

Ο Hollindale υποστηρίζει ότι το καθοριστικό σημείο στον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας είναι ότι «*πρόκειται για τα κείμενα εκείνα που έχουν κοινά κάποια συγκεκριμένα μυθοπλαστικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενεργοποιούνται (ώστε να γίνουν λογοτεχνία για παιδιά) από ένα αναγνωστικό γεγονός: ότι διαβάζονται από παιδιά*» (Κανατσούλη, 2002:28).

Η λογοτεχνία προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για συζήτηση, προβληματισμό, ανταλλαγή απόψε-

ων και σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνώσεις τους γύρω από συγκεκριμένα θέματα. Επιπλέον, κατέχει σημαντική θέση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και όχι τεμαχισμένη σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Μια αφήγηση, ένα ποίημα ή ένα παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί έτσι ώστε να σχεδιαστούν δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, 2002), στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ.) και να τους δίνονται ευκαιρίες ώστε:

- να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους
- να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κ.λ.π.)
- να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά
- να μπορούν να διακρίνουν σ' ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη
- να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα
- να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα.
- να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα.
- να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και να κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά.
- να εντοπίζουν τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου
- να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου.

- να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου.
- να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα.
- να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, όπως π.χ. το χειρόγραφο και το έντυπο κείμενο, αλλά και την ελληνική και άλλες γραφές.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο νηπιαγωγείο στηρίζεται «*στη δομητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή τους*» (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2005:98).

Η παιδική λογοτεχνία είναι κυρίως Γλώσσα, παρόλο αυτά όμως προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα σχεδιασμού της Γλώσσας αξιοποιείται επιτυχώς η ανάπτυξη του προφορικού και του αφηγηματικού λόγου, ενώ παράλληλα υποστηρίζεται εύστοχα ο αναδυόμενος γραμματισμός, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.

Έχοντας ως αφόρμηση την ημέρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την 9η Μαΐου, επιλέξαμε ένα εικονογραφημένο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας, με τίτλο «Μια παρέα με καρδιά» της Λήδας Βαρβαρούση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήσαμε δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αρωγό στην ανάδυση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Η καταγραφή της προσπάθειας αυτής πραγματοποιήθηκε στο 4ο Νηπιαγωγείο Ανατολής, το οποίο αριθμεί 16 νήπια και 9 προνήπια. Η ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα διήρκεσε τρεις ημέρες, πραγματοποιώντας δύο οργανωμένες δραστηριότητες ημερησίως. Οι δραστηριότητες αυτές είναι απόλυτα συμβατές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, αφού είναι οργανωμένες διαθεματικά, ενισχύουν την αλληλεπίδραση των μαθητών και ενθαρρύνουν την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης.

Οι εμπλεκόμενες θεματικές ενότητες είναι η Γλώσσα (Προφορική επικοινωνία, Ανάγνωση, Γραφή και Γραπτή Έκφραση), η Έκφραση και Δημιουργία (Θέατρο, μουσική, οπτικοακουστική έκφραση, εικαστικά), και οι Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών (διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα με τις ΤΠΕ).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Τίτλος παιδικού βιβλίου: «Μια παρέα με καρδιά»
Συγγραφέας: Λήδα Βαρβαρούση

Γλώσσα

Δραστηριότητα 1

Συγκεντρώσαμε τα παιδιά στη γωνιά της βιβλιοθήκης και τους διαβάσαμε την ιστορία «Μια παρέα με καρδιά». Στη συνέχεια τα ενθαρρύναμε να μας δείξουν πού νομίζουν ότι είναι γραμμένοι οι διάλογοι και πού το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας. Επίσης επεξεργαστήκαμε τις άγνωστες λέξεις (κακομοιριά, τρομπόνι, παρκετέζες, αιολικά κλπ) με στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την εξοικείωσή τους με τη γλώσσα του συγγραφέα. Έπειτα, ζητήσαμε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία και να δώσουν σε αυτή ένα δικό τους τέλος.

Θέλοντας να εμβαθύνουμε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, επεξεργαστήκαμε λέξεις και φράσεις του κειμένου διακρίνοντας τα άρθρα, τις καταλήξεις, το γένος και τον αριθμό καθώς και την ηχητική αναγνώριση των συμπλεγμάτων «υρ», «τρ» και «χρ». Προσπαθήσαμε να κάνουμε κατανοητό στα παιδιά ότι κάποιες λέξεις όπως «χρυσάφι», «Ελλάδα», δεν έχουν ενικό αριθμό, ενώ αναζητήσαμε και καταγράψαμε λέξεις που αρχίζουν ή εμπεριέχουν τα συμπλέγματα «υρ», «τρ» ή «χρ».

Δραστηριότητα 2

Στη συνέχεια, διαβάσαμε ξανά το κείμενο και προσπαθήσαμε να βρούμε λέξεις με παρόμοια κατάληξη, όπως ρόγες-ρόδες, μπογιά-γιαγιά, σκοτάδι-πηγάδι. Με τις λέξεις αυτές παρακινήσαμε τα παιδιά να δημιουργήσουν προτάσεις από την καθημερινότητά τους. Ταυτόχρονα προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε παράγωγες λέξεις όπως σκοτάδι – σκοτεινός, και προτρέψαμε τα παιδιά να τις χρησιμοποιήσουν μέσα σε προτάσεις έτσι ώστε να κατανοήσουν τη χρηστική δυνατότητα των λέξεων και την εννοιολογική τους σημασία.

Τέλος, συγκεντρώσαμε τις λέξεις που εμπεριέχουν τα συμπλέγματα «υρ», «τρ» και «χρ» (Ευρώπη, Πέτρος, χρυσάφι, χρυσόψαρο, δεινόσαυρος, ασπρόμαυρο κλπ) και τις καταγράψαμε σε ένα χαρτί. Ζητήσαμε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις αυτές και να φτιάξουν μια δική τους ιστορία. Επίσης, ακούσαμε την ιστορία στο CD και ζητήσαμε από τα παιδιά να καταγράψουν σε χαρτί τις λέξεις που αρχίζουν ή εμπεριέχουν τα παραπάνω συμπλέγματα.

Έκφραση και Δημιουργία

Δραστηριότητα 1

Αποφασίζουμε να φωτοτυπήσουμε την ιστορία και να τη μοιράσουμε στα παιδιά ζητώντας τους να βρουν τα διαλογικά μέρη και να τα μαρκάρουν με χρωματιστές τελίτσες. Επίσης, δώσαμε στο καθένα από ένα κομμάτι της ιστορίας και τους ζητήσαμε να δημιουργήσουν μια νέα εικονογράφηση με την οποία θα δημιουργήσουμε το δικό μας βιβλίο «Μια παρέα με καρδιά».

Δραστηριότητα 2

Οργανώσαμε ένα θεατρικό παιχνίδι με κίνηση και μουσική. Στο κάθε παιδί δώσαμε ένα όνομα από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας μας. Φωτοτυπήσαμε τους πρωταγωνιστές του βιβλίου και κολλήσαμε τις εικόνες σε λευκές καρτέλες που περάσαμε με κορδονάκι στο λαιμό των παιδιών. Τα παιδιά προσπαθούσαν να συλλαβίσουν τα ονόματα επάνω στις καρτέλες και να μετρήσουν τις συλλαβές. Έπειτα κάναμε στα παιδιά τις εξής ερωτήσεις: «Εσύ ποιος είσαι;», «Τι κάνεις μέσα στην ιστορία μας;» κλπ. Βάζοντας το CD με τη μουσική τα παρακινήσαμε να σχηματίσουν ένα κύκλο και πιασμένα χέρι – χέρι να χορεύουν με αργά βήματα. Όταν η μουσική σταματούσε υποδεικνύαμε ένα παιδάκι και του κάνουμε τις ερωτήσεις. Μετά του ζητούσαμε να επιλέξει αυτό ένα παιδάκι και να του κάνει τις ερωτήσεις μας. Συνεχίσαμε μέχρι να ρωτηθούν όλα τα παιδάκια. . Έτσι κάθε παιδί ανέλαβε ένα ρόλο και όλα μαζί δραματοποίησαν την ιστορία.

Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνιών – ΤΠΕ

Δραστηριότητα 1

Συγκεντρώσαμε τα νήπια στην γωνιά του υπολογιστή και μέσα από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη γωνία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσαμε το φυλλάδιο «Ενωμένοι στην πολυμορφία» (Loopez-Menchero and Milano, 2010). Μέσα από το φυλλάδιο βοηθήσαμε τα παιδιά να εξοικειωθούν με την έννοια της πολυμορφίας στην ΕΕ, ενώ παράλληλα τους εξηγήσαμε την έννοια του ευρώ και τους μιλήσαμε για την πολιτιστική, επιστημονική και φυσική κληρονομιά των χωρών που συνθέτουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο στόχος μας εδώ ήταν να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά για θέματα καταπολέμησης των διακρίσεων, σεβασμού της διαφορετικότητας και προώθησης ίσων ευκαιριών για όλους.

Δραστηριότητα 2

Μαζί με τα παιδιά ανατρέξαμε στο διαδίκτυο, βρήκαμε φωτογραφίες και εκτυπώσαμε τις σημαίες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα παιδιά συζητούν για την κάθε χώρα και στο τέλος επιλέγουν τη φωτογραφία μιας σημαίας. Δώσαμε από μια φωτογραφία σε κάθε παιδάκι και τους ζητήσαμε να γράψουν με μεγάλα γράμματα την ονομασία της χώρας που αντιπροσωπεύει η σημαία τους. Χωρίσαμε το όνομα κάθε χώρας σε συλλαβές και προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε την έννοια του τονισμού ζητώντας από τα παιδιά να χτυπούν τα χέρια τους δυνατά στη συλλαβή που τονίζεται. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά κατανοούν τις έννοιες του συλλαβισμού και του τονισμού.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το συγκεκριμένο παιδικό βιβλίο που χρησιμοποιήσαμε μας έδωσε την ευκαιρία να ενημερώσουμε τα παιδιά για την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε αυτά να εξοικειωθούν με τις αξίες του πολύ-πολιτισμικού περιβάλλοντος της Ένωσης. Παράλληλα όμως μας έδωσε μια αφορμή για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που βοηθούν στην ανάδυση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης και άπτονται διαφορετικών γνωστικών περιοχών. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με κάτι νέο στην καθημερινότητά τους, γεγονός το οποίο ενεργοποίησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, η χρήση ενός εικονογραφημένου βιβλίου ενέτεινε το δημιουργικό ενδιαφέρον τους και προσέδωσε στις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης ένα σημαντικό βαθμό ελκυστικότητας.

Η διαθεματική διαδικασία της μάθησης βοήθησε τα νήπια να εμπλακούν σε πεδία που σε διαφορετικές περιπτώσεις θα ήταν δυσνόητα για τα ίδια ή ακόμη και αδιάφορα. Κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος δόθηκε έμφαση τόσο στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας, όσο και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη.

Καταγράφοντας τις εμπειρίες και τις διαθέσεις των παιδιών όσον αφορά την ανάγνωση ενός βιβλίου καταφέραμε να προσαρμόσουμε τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες πάνω σε αυτές τις εμπειρίες. Παράλληλα, πετύχαμε σε σημαντικό βαθμό την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας και τη διερεύνηση της λειτουργίας του γραπτού λόγου ενώ τα παιδιά εξοικειώθηκαν σημαντικά στις διαδικασίες γραφής και ανάγνωσης.

Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι λαμβάνοντας υπόψη μας την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καλούμαστε ως εκπαιδευτι-

κοί να αντιμετωπίσουμε τη γνώση διαθεματικά και όχι μονοδιάστατα. Οφείλουμε να ενσωματώσουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάδυση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και που δεν εξαντλούν την αναγνωστική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν ένα πλήθος ποικιλόμορφων ερεθισμάτων και να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε γλωσσικές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρβαρούση Λήδα (2009). Μια παρέα με καρδιά, Εκδ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, διαθέσιμο από την ιστοσελίδα http://bookshop.europa.eu/el/-...--pbIA8009678/ [Πρόσβαση 2/5/2012]

Γιάκος Δημήτρης (1993). Ιστορία της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα, εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα

Γιαννικοπούλου Αγγελική (2001). Π όπως Pockemon: Η γνωριμία των παιδιών με τα γράμματα σε μια κοινωνία δύο αλφαβήτων. Στο Παπούλια – Τζελέπη, Π. (Επιμ.), Ανάδυση του Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική (σσ 169-195), Αθήνα, Καστανιώτης

Goodman, Jeniffer. Ross. (1990). A naturalistic study of the relationship between literacy development and dramatic play in 5-year-old children. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Δαφέρμου Χαρά., Κουλούρη Πηνελόπη, Μπασαγιάννη Ελευθερία, (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα, ΟΕΔΒ

Κανατσούλη Μένη. (2000). Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός

Κανατσούλη Μένη (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, Θεσσαλονίκη, University Studio press

Κουτσουράκη Στέλλα, (2006). Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Ταξιδευτής

Παπούλια-Τζελέπη Παναγιώτα (2001), «Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού», Εισαγωγή στο «Ανάδυση του γραμματισμού - έρευνα και πρακτική» (επιμ. Παπούλια-Τζελέπη Π.), Καστανιώτης: Αθήνα

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, τόμοι Α΄ και Β΄, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Clay, Mary. (1991). Becoming literate: The construction of inner control, Auckland, Heinemann

Rhyner M. Paula., Haebig K. Eileen & West Kaycee M. (2009). "Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage." In Paula. M. Rhyner, (Ed.), Emergent Literacy and Language Development: Promoting Learning in Early Childhood (pp. 5-35). New York: Guilford Press.

Teale William, & Sulzby Elizabeth. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation

ABSTRACT

During last twenty years children's literature has been blooming, while its pedagogical role is equally important in developing forms of oral communication and advancing abilities in writing and learning in pre-school age. Children's literature has a focal position in Cross Thematic Curriculum Framework for kindergarten. The current contribution is placed within this framework with the aim of putting in use knowledge and abilities from a range of training areas. The findings of the research bring to the surface important aspects of the learning process and can provide the incentive for a cross-thematic dialogue resulting in acquiring knowledge.

Αικατερίνη Δαρδαμάνη
Δασκάλα, Ειδική Παιδαγωγός
Γέφυρας Παπαστάθη 42, 45332 Ιωάννινα
2651021087, 6972575660
adardam@cc.uoi.gr

«Μια κουταλιά για τη μαμά…, μια για τον μπαμπά…, μπράβο, καλό παιδί!»: Τι δυνατότητες αυτονομίας δίνονται από ανάλογες με αυτή συμπεριφορές ενηλίκων;

Λιάγκου Όλγα

Ετυμολογικά, ο όρος *αυτονομία* παραπέμπει στον «αυτο-ορισμό» ή «αυτο-διοίκηση», δηλαδή αναφέρεται σε δράσεις που προέρχονται και ρυθμίζονται από τον εαυτό. Αυτόνομες συμπεριφορές είναι εκείνες που ένα άτομο με τη θέλησή του υποστηρίζει, βιώνονται ως απόλυτα καθοριζόμενες από τον εαυτό, γιατί ενισχύονται και προκαλούνται από τις σταθερές του ανάγκες και αξίες, και ανταποκρίνονται στις τρέχουσες συνθήκες με τον καλύτερο τρόπο, σύμφωνα με τις γνώσεις και τις ικανότητες του ατόμου (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 801).

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory), πρόκειται για βασική ψυχολογική ανάγκη στη διαδικασία της ανάπτυξης, γιατί όταν κάποιος δρα αυτόνομα, ο οργανισμός παραμένει ακέραιος και σε πλήρη λειτουργία, στην κατεύθυνση των σκοπών και των στόχων που ο ίδιος υποστηρίζει. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο αποκτά θετική εμπειρία και ενδυναμωμένη αίσθηση του εαυτού.

Ο ορισμός του περιεχομένου της αυτονομίας συνιστά αντικείμενο παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, καθώς αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της ομαλής κοινωνικο – συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ η έλλειψή της ενοχοποιείται για την ανάπτυξη διαφόρων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων. Επομένως, η ανάγκη ενίσχυσης της αυτονομίας οφείλει να καθορίζει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι όσο ο εαυτός και οι κοινωνικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις που περιβάλλουν την αυτονομία εξελίσσονται, θα πρέπει να κατανοήσουμε την αυτονομία με μια αναπτυξιακή προοπτική. Αυτή η προοπτική θα περιλαμβάνει τόσο την εξέλιξη των ρυθμιστικών ικανοτήτων των ατόμων στην πορεία της ζωής τους, όσο και τις εναλλασσόμενες απαιτήσεις στις οποίες καλούνται τα άτομα να ανταποκριθούν. Αυτό απαιτεί την εξέταση της αυτονομίας με τη μορφή μιας γραμμικής εξέλιξης, ανάμεσα σε συνεχείς εναλλασσόμενες μορφές και φάσεις της ψυχολογικής ανάπτυξης (Gerber, 2003:123)

Η τάση του ατόμου να βιώσει και να ασκήσει την αυτονομία του είναι παρούσα από την αρχή της ζωής του και χρειάζεται να εκπαιδευθεί και να υποστηριχθεί από το κοινωνικό περιβάλλον για να την αναπτύξει. Τα ανθρώπινα όντα έχουν «σχεδιασθεί» για να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας, αλλά αυτό μπορεί να εμποδιστεί ή να ξεφύγει από την προδιαγεγραμμένη πορεία.

Η ανάπτυξη της αυτονομίας επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις πρώιμες σχέσεις (Ryan, 2005: 991). Καθώς τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ρυθμίσουν τα αισθήματά τους, να ανακουφίσουν εύκολα τον εαυτό τους, ή να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, εξαρτώνται από τους άλλους τόσο για να τα φροντίσουν, όσο και για να τους οργανώσουν τις εμπειρίες τους. Οι ευκαιρίες για το παιδί να ασκήσει και να αναπτύξει την αυτονομία του εξαρτώνται από την ικανότητα του να οικοδομεί σχέσεις με τα άτομα που το φροντίζουν, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εναρμόνιση κι ευαισθησία για τα εσωτερικά προερχόμενα μηνύματα, αισθήματα και ανάγκες του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αποκτά ένα σύστημα ρύθμισης, όπως και ένα σύνολο εμπειριών που τις εσωτερικεύει για να τις χρησιμοποιήσει στην οργάνωση των επόμενων εμπειριών του.

Η εναρμόνιση και η ευαισθησία αναφέρονται στις ικανότητες των ανθρώπων που φροντίζουν τα παιδιά, να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις εμπειρίες των παιδιών, να αντιδρούν σε αυτές έγκαιρα και με τον κατάλληλο τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναγνωρίζουν κι ανταποκρίνονται στο εσωτερικό δικό τους πλαίσιο αναφοράς περισσότερο, παρά στις ανάγκες, προβολές ή φαντασίες του ενήλικα που τα φροντίζει.

Η ανταπόκριση στα μηνύματα και στις ανάγκες του παιδιού παίζει δύο βασικούς ρόλους. Το βοηθάει: α) να προσαρμόσει τα αισθήματα και τις εσωτερικές πιέσεις, επιτρέποντάς του να κινηθεί κυρίως από τη μέτρια απογοήτευση στην εξισορρόπηση, παρά να παραμείνει σε μια αγχογόνο και αποδιοργανωτική κατάσταση, β) να αναγνωρίσει και να διαφοροποιήσει τις δικές του εμπειρίες και να τις συνδέσει τόσο με τη συναισθηματική ανταπόκριση του ανθρώπου που το φροντίζει, όσο και με τις σχετικές ενέργειες που του επιφέρουν ικανοποίηση.

Η συμπεριφορά των ενηλίκων που εναρμονίζεται με τις ανάγκες του παιδιού κι ενισχύει την αυτονομία του, εμπεριέχει «καθρέφτισμα» των εμπειριών του ίδιου του παιδιού, συνθήκη που είναι πολύ βασική για την ανάπτυξη μιας αυτογενούς λειτουργίας του παιδιού, από την οποία εξαρτάται η ολοκλήρωση της αυτονομίας του. Πολλές μελέτες έχουν συνδέσει την ευ-

αισθησία και την υποστήριξη της αυτονομίας με αποτελέσματα που ανταναkλούν αυξημένη αυτό-οργάνωση, πρωτοβουλία και επίγνωση. Για παράδειγμα, παιδιά με ανθρώπους που τα φροντίζουν περισσότερο ευαίσθητους, εμφάνισαν περισσότερη περιέργεια, εσωτερικευμένο κίνητρο, ανθεκτικότητα και προσαρμογή (Gerber, 2006: 35 – 50, 55 – 57).

Άλλες μορφές υποστήριξης της δημιουργίας ασφαλών δεσμών και ικανοτήτων αυτορρύθμισης είναι η εμπλοκή και η συγκρότηση τις οποίες παρέχουν στα παιδιά οι ενήλικες που τα φροντίζουν με τη διαθεσιμότητά τους, την προσπάθεια και την προσοχή τους. Ακόμη υποστηρίζουν την αυτονομία των παιδιών, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ικανότητες και στις ανάγκες τους (Kallo & Balog, 2005: 24, 50, 67). Αυτό δίνει στα παιδιά την αίσθηση της ασφάλειας και της ανακούφισης που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ασφαλών σχέσεων.

Εκτός από τη σημασία που έχει το περιβάλλον φροντίδας του παιδιού, είναι και το ίδιο το παιδί που επηρεάζει και δίνει μορφή στο περιβάλλον με το ταμπεραμέντο του, την ιδιοσυγκρασία και τις εκδηλώσεις του. Παιδιά που έχουν δύσκολη συμπεριφορά μπορεί να δημιουργήσουν τέτοια αισθήματα στους γονείς τους ώστε να τους υποβαθμίσουν την ευαισθησία τους, κάνοντας ακόμα πιο δύσκολη για τα παιδιά την ανάπτυξη της αυτονομίας και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Θεωρείται πως το παιδί που από βιολογική άποψη έχει δυσκολίες, είναι εκείνο που μπορεί να κερδίσει περισσότερα από τα ψυχολογικά υποστηρικτικά πλαίσια. Όσο το παιδί εμφανίζει συμβιβαστική συμπεριφορά (κατάσταση που συνδέεται εντυπωσιακά με εξαιρετικά αρνητική εξέλιξη της προσωπικότητάς του), τόσο ισχυρότερη και πιο αποφασιστική υπήρξε η επίδραση της ανατροφής του. Επίσης, τα αποτελέσματα στην προσπάθεια του περιβάλλοντος να υποστηρίξει την αυτονομία του παιδιού είναι πιο επιβλαβή αν το παιδί δυσκολεύεται ή καθυστερεί στην αυτορρύθμισή του εξαιτίας προδιαθέσεων που οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ή σε γενετικά προβλήματα (Ryan, 2005).

ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ
(Ryan, 2005: 992 - 994)

Οι στρατηγικές ενίσχυσης της αυτονομίας οφείλουν να ακολουθούν τη δική της αναπτυξιακή πορεία, ώστε να είναι αποτελεσματικές.

Η πρώτη μορφή/στρατηγική υποστήριξης της αυτονομίας απαιτεί από τον ενήλικα που φροντίζει το παιδί να αναγνωρίζει το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς

του παιδιού και να αποδέχεται και να εκτιμά την εμπειρία του (Gerber, 2003: 5 - 9). Η αποδοχή κι η εκτίμηση των εμπειριών του παιδιού από τους σημαντικούς ενήλικες του περιβάλλοντός του, βάζει τα θεμέλια για την αποδοχή του εαυτού.

Σε ένα ελεγκτικό περιβάλλον απουσιάζει η εστίαση στο πλαίσιο αναφοράς του παιδιού ενώ αντίθετα, υπάρχει πίεση για να γίνει το παιδί, αυτό που ο ενήλικας θέλει. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι αντιδρά στο ένταση του παιδιού με θυμό ή εγκατάλειψη, ή ανταποκρίνεται στην ευερεθιστότητα του παιδιού με λάθος τρόπο ανακούφισης, εξαιτίας δικών του προβολών και έλλειψης ευαισθησίας (π.χ. εξακολουθεί να πιέζει το παιδί να φάει, ενώ εκείνο έχει ήδη χορτάσει). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ανταπόκριση δε βασίζεται σε ακριβή ενημέρωση από το ίδιο το παιδί, αλλά περισσότερο βασίζεται στις ανάγκες και στην προβολή συναισθημάτων του ενήλικα (Gerber, 2003:53 - 56).

Η δεύτερη στρατηγική υποστήριξης της αυτονομίας, αφορά την ενίσχυση της επίγνωσης του παιδιού για την εσωτερική του κατάσταση. Η κατάλληλη ανταπόκριση του ενήλικα που εξαρτάται από τα ερεθίσματα που ο ίδιος λαμβάνει από το παιδί, το βοηθά να μάθει πώς η εσωτερική του κατάσταση μπορεί να συνδέεται με συγκεκριμένες ενέργειες και ικανοποιήσεις. Αντίθετα, ο εξωτερικός έλεγχος με τιμωρίες ή ελεγκτικές αμοιβές, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα σύγχυσης κι ανικανότητας για ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού, μειώνοντας έτσι την ικανότητα του για αυτορρύθμιση, διεγείροντας συναισθηματικές αποκρίσεις που το εμποδίζουν να σκεφτεί και να δραστηριοποιηθεί.

Η τρίτη στρατηγική αφορά την αμοιβαία ανταπόκριση. Αυτής της μορφής η συμπεριφορά των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά από τη βρεφική τους ακόμα ηλικία, έχει αποδειχθεί ότι τα ενισχύει σημαντικά να εσωτερικεύσουν τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς των ενηλίκων, απομακρύνοντας την ανάγκη λήψης ελεγκτικών μέτρων. Έτσι, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να έχει την αίσθηση ότι κατέχει την πατρότητα, την επιλογή ή την πρωτοβουλία στη δράση, ή στην προβολή ενός εσωτερικά αντιληπτού από το ίδιο «τόπου αιτιότητας». Αντίθετα, στην περίπτωση μιας ελεγκτικής σχέσης, το παιδί νιώθει ότι πιέζεται ή αναγκάζεται να σκεφτεί και να υπάρξει με συγκεκριμένους τρόπους, ανεξάρτητους από την πραγματική του εμπειρία και τις ανάγκες. Οι ελεγκτικές σχέσεις ποικίλουν από την αυστηρή επιτήρηση και τον ψυχολογικό έλεγχο, έως τον εξαναγκασμό και τη φυσική βία.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.

Η ύπαρξη τριών αναπτυξιακών λειτουργιών οι οποίες καθορίζουν την εξελικτική πορεία της αυτονομίας, οριοθετούν τους αντίστοιχους στόχους κά-

θε συμπεριφοράς των ενηλίκων που επιδιώκει την ενίσχυσή των συμπεριφορών αυτονομίας των παιδιών.

Το Εσωτερικευμένο κίνητρο ή συμπεριφορά εσωτερικής παρακίνησης (intrinsic motivation) αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το οποίο το άτομο ελεύθερα οικειοποιείται. Σε αυτή τη μορφή συμπεριφοράς οδηγούν οι ανθρώπινες ανάγκες για αίσθηση επάρκειας ή ικανότητας, για αυτονομία ή αυτοκαθορισμό, για «σχετίζεσθαι», ή δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τους άλλους. Η παρουσία του εσωτερικευμένου κινήτρου, είναι έκδηλη από τον πρώτο χρόνο ζωής κι εξελίσσεται σε επιμέρους ενδιαφέροντα εκεί που το κοινωνικό περιβάλλον δεν αναστέλλει αυτά τα ενδιαφέροντα. Το άτομο που λειτουργεί σύμφωνα με το δικό του εσωτερικευμένο κίνητρο κερδίζει από τις ενέργειές του ενθουσιασμό, ενδιαφέρον, απόλαυση, και ικανοποίηση και βιώνει τις ενέργειές του ως προερχόμενες από τον ίδιο του τον εαυτό, έχοντας μια εσωτερικευμένη αιτιότητα, μια αιτία δηλαδή που έχει νόημα κι αξία για το ίδιο. Οι έρευνες συνδέουν τη συμπεριφορά με εσωτερικευμένο κίνητρο με την αποτελεσματική διαχείριση του περιβάλλοντος από το παιδί (δημιουργικότητα, κατανόηση, ενημερότητα) (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 808 - 812).

Εσωτερίκευση (internalization). Η μετατροπή από το άτομο μιας υποκίνησης από το περιβάλλον σε συμπεριφορά με εσωτερική παρακίνηση, γίνεται με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, η οποία είναι ενεργητική και υποκινείται από την ανάγκη του ατόμου για επάρκεια, αυτονομία και δημιουργία σχέσεων.

Η πορεία της ακολουθεί το εξής μοντέλο: α) *Εξωτερική ρύθμιση*, όπου το άτομο λειτουργεί με συγκατάβαση, πείθεται με αμοιβές, προσπαθεί να αποφύγει την τιμωρία. Η αιτιότητα των πραγμάτων καθορίζεται εξωτερικά (από τους άλλους). Δεν υπάρχει καθόλου αυτονομία.

β) «*Ενδοπροβολή*», σε αυτή τη φάση το άτομο υιοθετεί αξίες άλλων χωρίς να τις έχει επεξεργαστεί και αποδεχθεί πραγματικά, έτσι νιώθει ενοχές και αγωνίζεται να αποφύγει το άγχος του. Η αιτιότητα των πραγμάτων προφανώς προκύπτει από τους άλλους και δεν υπάρχει αυτόνομη συμπεριφορά.

γ) *Αναγνώριση*, όπου το άτομο αρχίζει να κατανοεί τις αξίες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον και να τις αξιολογεί το ίδιο, να αποδέχεται και να συγκατατίθεται στους στόχους που αυτές συνεπάγονται με τη δική του βούληση και ενημερότητα. Η αιτιότητα των πραγμάτων προκύπτει από το ίδιο το άτομο (εσωτερικά). Εμφανίζεται αυτονομία στη συμπεριφορά.

δ) *Ολοκλήρωση*, όπου το άτομο έχει επίγνωση των συγκρούσεων μεταξύ των εξωτερικών επιταγών και των εσωτερικών του αναγκών και είναι σε

θέση να πραγματοποιήσει μια ιεραρχική σύνθεσή τους. Η αιτιότητα των πραγμάτων επομένως προέρχεται από το ίδιο το άτομο κι εμφανίζει αυξημένο βαθμό αυτόνομης συμπεριφοράς (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 812-817).

Συναισθηματικός Δεσμός και Δημιουργία Σχέσεων («Σχετίζεσθαι» -relatedness). Όταν αισθάνεται κάποιος ότι γίνεται αποδεκτός από τους άλλους ο πραγματικός του εαυτός τότε είναι σε θέση να σχετίζεται με τους άλλους και να νιώθει ασφαλής στην επαφή του με αυτούς. Όταν δε στηρίζεται η αυτονομία, η ποιότητα της ικανότητας δημιουργίας σχέσεων υποφέρει. Σε αυτήν την περίπτωση η σχέση γίνεται υπερβολική, ανασφαλής κι εξαρτημένη.

Επειδή η σύνδεση της αυτονομίας και του «σχετίζεσθαι» ξεκινά από την αρχή της ζωής, η δύναμη και η ασφάλεια του συναισθηματικού δεσμού που παρέχεται από τα πρόσωπα που προσφέρουν φροντίδα στο παιδί, αποτελούν μια βασική λειτουργία που υποστηρίζει την αυτονομία και την δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 817 - 822).

Η Συναισθηματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην πλέον αυτόνομη μορφή συναισθηματικής ρύθμισης. Η αυτόνομη λειτουργία εξαρτάται από τη συναισθηματική ολοκλήρωση, επειδή τα συναισθήματα, όταν έχουν προσεκτικά γίνει αντιληπτά, προσφέρουν στοιχειώδεις πληροφορίες στο άτομο, που το καθοδηγούν στην ικανοποίηση των ψυχολογικών του αναγκών και στη ρύθμιση των συμπεριφορών του στην κατεύθυνση της ανάπτυξης και της ευημερίας. Όταν ο εαυτός μπορεί να έχει πρόσβαση στα συναισθήματά του, χωρίς να ελέγχεται από αυτά, τότε μεγιστοποιείται η πιθανότητα για αυτόνομη συναισθηματική ρύθμιση. Σε ένα περιβάλλον ευνοϊκό για την ανάπτυξη των παιδιών, οι ενήλικες είναι διαθέσιμοι να βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν την πραγματικότητα και να τους προσφέρουν ανακούφιση, ώστε να ενδυναμώνουν τις αναδυόμενες ικανότητες των παιδιών να ρυθμίζουν την εσωτερική τους κατάσταση. Χωρίς βοήθεια τα παιδιά στην προσπάθεια τους για αυτορρύθμιση, θα χρειαστεί να αποκλείσουν τα εξωτερικά ερεθίσματα και θα υπονομευτεί η σχέση τους με το περιβάλλον (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 823 - 825).

Παρουσιάζονται στη συνέχεια, σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (SDT), *συμπεριφορές ενηλίκων οι οποίες επιδρούν στην εξέλιξη της αυτονομίας* (Ryan, Deci, Grolnick, La Guardia, 2006: 826 - 828).

Χρήση αμοιβών: εξαιτίας της δύναμής τους μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά μακριά από τις εσωτερικές τους διαθέσεις κι αυθεντικές συμπεριφορές σύμφωνες με τις έμφυτες και μόνιμες αξίες και ανάγκες τους.

Εξηγούνται τα όρια με πληροφοριακό τρόπο: όταν πρόκειται για διαδικασίες απαραίτητες, αλλά χωρίς ενδιαφέρον κι αξία για τα παιδιά (π.χ. να τακτοποιήσουν το χώρο) ο ενήλικας πρέπει να προσπαθεί περισσότερο για να προσδιορίσει την αξία και να αναδείξει την κρυμμένη χρησιμότητα των διαδικασιών αυτών. Αναλαμβάνει την ευθύνη να αιτιολογήσει επαρκώς και με σαφήνεια, γιατί αξίζει τον κόπο να επενδύσουν τα παιδιά σε μια τέτοια προσπάθεια (David & Appell, 2001: 39 - 44), (Gerber, 2003: 107 - 109).

Αξιολογούνται τα συναισθήματα των παιδιών: απαιτείται από τον ενήλικα που ασχολείται με το παιδί να αποδέχεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του, να αποδέχεται και να αξιολογεί την εμπειρία του. Η ευαισθησία και η ικανότητα ανταπόκρισης των ενηλίκων σε κάθε είδους εκφράσεις των παιδιών, υποστηρίζει κι ενδυναμώνει την αίσθηση ικανότητας επίδρασης τους στο περιβάλλον, την αίσθηση αυτονομίας τους, καθώς και την αποδοχή του εαυτού τους, ως όντος που αυτενεργεί (David & Appell, 2001: 39 - 44).

Οι αρνητικές αντιδράσεις των παιδιών είναι αποδεκτές: ο ενήλικας αναγνωρίζει κι αποδέχεται τέτοια συναισθήματα από μέρους των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα τα ενημερώνει ότι τα αποδέχεται. Αναγνωρίζει ότι αποτελούν αποδεκτές αντιδράσεις των παιδιών στα όρια, στις απαιτήσεις και στα καθήκοντα που τους ανατίθενται, οι οποίες μπορεί να είναι χρήσιμες για τον ενήλικα, ώστε να μπορέσει να οργανώσει το περιβάλλον όπου λειτουργούν τα παιδιά, με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εσωτερικές τους διαθέσεις.

Ασκείται ψυχολογική πίεση για να επιτευχθεί η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού: ο ψυχολογικός έλεγχος υπονομεύει το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών κι οδηγεί σε μη αισιόδοξες μορφές εσωτερίκευσης, παρεισφρέοντας στον ψυχολογικό κόσμο των παιδιών και προσπαθώντας να τα αλλάξει. Οι ενήλικες πιέζουν το παιδί να σκεφθεί, να αισθανθεί, να συμπεριφερθεί με τους προσδοκώμενους τρόπους, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, όπως πρόκληση ενοχής, απόσυρση αγάπης κι ακύρωση των συναισθημάτων του παιδιού.

Θετική/αρνητική καθοδήγηση: οικεία προσέγγιση της υποστήριξης της αυτονομίας, ελέγχεται η συμπεριφορά των παιδιών χωρίς να ασκείται δογματική πίεση (π.χ. χρήση λογικών κι ευγενικών παρακλήσεων, θετικών σχολίων, προτάσεων, αντιπερισπασμών από το επίμαχο ερέθισμα)/ χρήση απειλών, αρνητικών κρίσεων, βίαιων σωματικών παρεμβάσεων. Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι με την άσκηση θετικής καθοδήγησης συνδέεται υψηλού βαθμού εμφάνιση «συγκατάβασης με αυτοδέσμευση» των παιδιών, στις διάφορες δραστηριότητες. Συγκρίνοντας με την «περιστασιακή

συγκατάβαση», η οποία αναφέρεται σε επιφανειακή υπακοή στο αίτημα, η «συγκατάβαση με αυτοδέσμευση» αντανακλά μια γνήσια σφοδρή επιθυμία του παιδιού να υιοθετήσει το σχεδιασμό του ενηλίκου και θεωρείται ως προκαταρκτικό στάδιο της εσωτερίκευσης και της αυτο – ρύθμισης (Jousssement, Landry, Koestner, 2008: 194 - 200).

Έρευνες που αναφέρονται στο άρθρο του Johnmarshall, με τίτλο «Teachers' Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit» καθορίζουν συγκεκριμένα τις συμπεριφορές των παιδαγωγών που λειτουργούν υποστηρικτικά για την ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών. Οι ακόλουθες εκπαιδευτικές συμπεριφορές αναφέρεται ότι λειτουργούν ως υποστηρικτικές της αυτονομίας:

- *Προσεκτική ακρόαση*
- *Δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά να μιλήσουν*
- *Οργάνωση του χώρου και των υλικών, ώστε να επιτρέπεται στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και να ενεργήσουν με το δικό τους τρόπο*
- *Ενθάρρυνση κι έπαινος των προσπαθειών και της επιμονής των παιδιών*
- *Διευκόλυνση των παιδιών να ξεπεράσουν τα σημεία που τα δυσκολεύουν*
- *Αναγνώριση των προσδοκιών των παιδιών*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

David Myriam & Appell Genevieux (2001). Loczy: *Un unusual approach of mothering*. Budapest : Pikler – Loczy Tarsasag

Gerber Magda, (2003). *Caring for Infants with Respect*. Los Angeles: Resourses for Infant Educarers.

Gerber Magda, (2006). RIE Principles and Practices, in S., Petrie, S.,Owen, (edit). *Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers – Resourses for Infant Educarers (RIE) Principles into Practice.* (p. 35 – 50). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Johnmarshall Reeve, (2006). Teachers' Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal,* 106, 225 – 237

Jousssement Mireille, Landry Rene, Koestner Richard, (2008). A Shelf – Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology*, 49, 3, 194 - 200

Kallo Eva, & Balog Gyorgyi, (2005). *The Origins of Free Play* (M. Holm, Trans). Boudapest: Pikler - Loczy Tarsasag.

Ryan Richard, (2005). The developmental line of autonomy in etiology, dynamics, and treatment of borderline personality disorders. *Development and Psychology,* 17, 987 – 1006.

Ryan Richard, Deci Edward, Grolnick Wendy, La Guardia Jennifer, (2006). The significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology. In *Developmental Psychopathology*. (2nd ed., vol.1, pp.795 – 849). Hoboken, NJ: Wiley

ABSTRACT

The reinforcement of children's autonomy behavior is a crucial factor for their social development. Therefore it's important for adults taking care of children of preschool age, to know how they should organize their work and their behavior to the children, not to block the development of their autonomy, but to support it.

This presentation is going to describe the characteristics, the aims and the good practices of such adults' behaviors that could foster the real autonomy of children, according to the Self Determination Theory.

Λιάγκου Η. Όλγα
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας (Τ.Ε.Ι. Αθήνας)
Msc: Κοινωνικο – πολιτισμική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εμψυχωτών (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)
Εργαζόμενη ως Βρεφονηπιοκόμος στο Κέντρο Βρεφών « Η Μητέρα»
Εργαστηριακός Συνεργάτης του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, τμήμα Προσχολικής Αγωγής

Διεύθυνση: Κυπαρισσίας 20, 13562 Άγιοι Ανάργυροι
Τηλ: 2102325126
6972216317
E-mail: olga.l@freemail.gr
oliagkou@teiath.gr

Πρακτικές/Μέθοδοι της Εικαστικής Διδασκαλίας και Πηγές Ιδεών της Δημιουργικότητας, στην Προσχολική Αγωγή

Αργυρώ Μάρκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Τέχνες, όπως συνάγεται από τα αποτελέσματα ερευνών, δεν σχετίζονται μόνο με την παροχή αισθητικής ευχαρίστησης, αλλά, κυρίως, με την ιδιαίτερη αιτίαση γνώσης, σκέψης και καλλιέργειας ανθρωπίνων ικανοτήτων. Αποτελούν, δηλαδή, μια άλλη οδό προς τη μάθηση, μία «διαφορετική» μέθοδο απόκτησης γνώσης, η οποία ενεργοποιώντας το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, αναπτύσσει την τάση του να επικεντρώνεται σε αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία αντίληψης και πράξης. Η μάθηση μέσω τεχνών παρακινεί την ανθρώπινη οντότητα στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως είναι η ακρίβεια, ο συντονισμός, η λεπτότητα των κινήσεων, η εσωτερική πειθαρχεία και η αυτοσυγκράτηση, η αφοσίωση στο στόχο, η διαπροσωπική κατανόηση, καθώς και η διαπολιτισμική αποδοχή.

Παρόλο, όμως, που η κοινή αντίληψη θέλει τις τέχνες περιορισμένες αποκλειστικά στο χώρο των συναισθημάτων, ερευνητές έχουν αποδείξει πως είναι και αποτελούν ταυτοχρόνως βαθύτατα γνωστικές δραστηριότητες (Gardner, 1988, 1990, 1994· Perkins and Gardner, 1989· Kerlavage, 1995, Einser, 1985, Parsons 1998, Winner, Trimis, 2002, στο: Τρίμη, 2002), (Lowenfeld & Brittain, 1964, Read, 1957·). Παράλληλα, «το παιχνίδι, η έκφραση, η χαρά και η απόλαυση που προσφέρει η δημιουργική διαδικασία της Τέχνης οδηγούν σε μια απαράμιλλη αίσθηση πληρότητας και ισορροπίας. Η Τέχνη λοιπόν συμβάλλει όχι μόνο στην ανάπτυξη και έκφραση των δημιουργικών ικανοτήτων του παιδιού, αλλά και στην ολοκληρωμένη μόρφωσή του» (Epstein, A.-Τρίμη, Ε.,(2002).

Επομένως, το σημαντικό καθήκον ενεργοποίησης αυτών των ικανοτήτων των παιδιών ανήκει στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων εκπαιδευτικών βαθμίδων, οι οποίοι φέρουν την ευθύνη επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μεθόδων και πρακτικών, έτσι ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επίτευξη μίας αποτελεσματικής μάθησης.

Ωστόσο, κατά την πρακτική εφαρμογή της καλλιτεχνικής αγωγής και με στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της φαντασίας, παρόλο που έχουν δημιουργηθεί πλήθος μέθοδοι και τεχνικές για την επένδυσή της, δεν συμβαίνει πάντα αυτές να μετέρχονται εφαρμογής, να αποτυπώνονται με ευκολία ή ακόμα και να συνειδητοποιούνται στην πραγματική τους διάσταση και χρησιμότητα από τους εκπαιδευτικούς. Αναντίρρητα, για την «εκμάθηση» της τέχνης στα παιδιά, απαιτείται η εκπαίδευση των δασκάλων για τη σωστή παροχή μάθησης και την αποφυγή της καταστρατήγησης του παιδικού αυθορμητισμού και της επινοητικότητας.

Στην παρούσα εργασία και στο χρόνο που μπορεί να γίνει εφικτό, περιγράφονται ως ενδεικτικές, ένα μικρό μέρος καλλιτεχνικών μεθόδων και πρακτικών, οι οποίες έχουν καταχωρηθεί ως λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικές, με την προσδοκία να φανούν χρήσιμες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

ΜΕΘΟΔΟΙ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ [1] ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες η δημιουργικότητα όπως και η εφευρετικότητα, είναι αυτές που καθοδηγούνται από την ανάγκη των παιδιών για έκφραση. Με όχημα την εικαστική αγωγή, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να εκφράζεται χρησιμοποιώντας τις εικαστικές μορφές, πλουτίζοντας την παρατηρητικότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, αποκτώντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να συνειδητοποιεί το ρόλο και τις ποικίλες διαστάσεις της τέχνης. Οι εικαστικές δραστηριότητες ασκούν επίδραση στα νήπια σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους υποβοηθώντας τα να εξελιχθούν σωματικά, κοινωνικά, γλωσσικά, γνωστικά, αισθητικά (Βάος, 2001).

Η ανάπτυξη τεχνικών μέσα από μαθήματα τέχνης και οι ακολουθούμενες επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, όπως αναφέρει στο βιβλίο της για τη δημιουργικότητα η Ulmann[2], έδειξαν πως όσοι τα παρακολούθησαν απέκτησαν υπεροχή έναντι των υπολοίπων. Άλλωστε, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να εμπλέκονται στην καλλιτεχνική διεργασία, να κάνουν τις δικές τους καλλιτεχνικές ανακαλύψεις και να παίρνουν τις δικές τους καλλιτεχνικές αποφάσεις (Chapman, 1978).

1. *Οι μέθοδοι και πρακτικές που περιγράφονται πιο κάτω, δεν υποδηλώνουν αποκλειστική εφαρμογή στη διδασκαλία των τεχνών, ούτε μοναδική προσφορά παιδαγωγικής αξίας.*
2. *Vergil Ulmann, Gisela: Kreativitat, Weinheim 1968,s.68 in Daucher&Seitz,(2003).*

α. Παιχνίδι Συνομιλίας και Δημιουργικότητας

Το *παιχνίδι συνομιλίας* το οποίο απορρέει από το σχηματισμό συνεργάσιμων σχημάτων, δηλαδή ομάδων τριών έως πέντε ατόμων, προτρέπει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται πως η δημιουργικότητα ενεργοποιείται μέσα από συνεργασίες ατόμων σε ομάδες, που εργάζονται συνολικά για τη συμβολή σε κοινή προσπάθεια.

Το αποτέλεσμα αυτής της μεθόδου, θεωρείται μία ιδιαίτερα αποτελεσματική διαδικασία για τις τέχνες (όπως: εικαστική και θεατρική αγωγή), η οποία έχει ως στόχο την εξοικείωση και συνεργασία και «αγνώστων» ατόμων μεταξύ τους σε τομείς διδασκαλίας.

Πάντως, οι δάσκαλοι της τέχνης φαίνεται να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση γιατί μέσα από πειραματισμούς γύρω από τρόπους ενίσχυσης και ανακάλυψης του πλούτου εντυπώσεων, εμπειριών και ενδιαφερόντων των μαθητών, μπορούν να προωθούν τους στόχους της μεθόδου συνομιλίας εκμαιεύοντας παράλληλα την παραγωγή ιδεών. Έτσι, οι ιδέες και οι έννοιες οι οποίες αναπτύσσονται από τους μαθητές μπορεί να είναι σημαντικές και να χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία έργων οποιασδήποτε μορφής τέχνης συμπεριλαμβανομένων του σχεδίου, της ζωγραφικής, του κολλάζ, του γλυπτού, της φωτογραφίας κ.λπ. Επειδή δε, το δημιουργικό μέρος της τέχνης προσδίδει βεβαιότητα λόγω της δυναμικής που αναπτύσσεται σε κάθε εξατομικευμένη προσπάθεια, φαίνεται ότι η διαδικασία ενεργοποίησης της σκέψης με την υποβολή ερωτήσεων, αναπτύσσει και μεθοδεύει την καλλιτεχνική κρίση, είναι δε, περισσότερο χρήσιμη και αποτελεσματική από ότι η διατύπωση των απαντήσεων.

β. Πλημμύρα Εικόνας

Η πρακτική της «*πλημμύρας εικόνας*» ή της «*εικόνας που πλημμυρίζει*», γνωστή και σε άλλους τομείς διδασκαλίας, σχετίζεται με την εναλλακτική γρήγορη διαδοχή εικόνων πολλών καλών παραδειγμάτων στην αρχή ενός μαθήματος τέχνης. Οι εικόνες μπορεί να προέρχονται από τη συλλογή του δασκάλου, εργασίες μαθητών παρελθόντων ετών, βιβλία τέχνης, συλλογές φωτογραφικών διαφανειών, αναπαραγωγές, Διαδίκτυο κ.ά., οι οποίες είναι δυνατόν να επηρεάσουν ή/και να ωθήσουν προς τη δημιουργικότητα τους μαθητές.

Ωστόσο, πολλοί μεγάλοι δάσκαλοι της τέχνης θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητο όταν παρουσιάζονται παραδείγματα από διάσημους καλλιτέ-

χνες, να ζητείται η επινόηση αναπαραγωγής ή ευφυούς «*μεταμφίεσης*» του προβαλλόμενου πρωτοτύπου, *αλλά* να διαμορφώνονται συνθήκες ενθάρρυνσης για την ανάπτυξη ατομικών μορφών τέχνης. Με δεδομένο, δε, ότι η μίμηση είναι πάρα πολύ ισχυρή ως ένστικτο και τελείως αντίθετη με τη δημιουργικότητα, η μιμητική παρόρμηση μπορεί ευχερώς να υπερνικήσει το ένστικτο της φαντασίας το οποίο απαιτεί πολλαπλάσια προσπάθεια.

Άλλωστε, οι δανεικές εξωτερικές εικόνες καλλιτεχνών επειδή συνήθως αποκτούν ισχύ, καταστρατηγούν τη μεμονωμένη δημιουργικότητα πριν ακόμα προβάλλει αποκλείοντας οποιαδήποτε πιθανότητα εμφάνισής της. *Τελικά, η αληθινή δημιουργικότητα συμβαίνει όταν η διαισθητική φαντασία φέρνει στην επιφάνεια προηγούμενες άγνωστες και εμπνευσμένες μορφές της* (Bartel, 2006).

Πάντως, υπάρχει και η άποψη ότι «η τέχνη είναι μη λεκτική», και ότι «[…] η εισαγωγή ενός συμβόλου της τέχνης δεν μπορεί να παραφραστεί στην ομιλία» (Larger, 1957).

γ. Μέθοδος Μετακίνησης

Ένα πρόγραμμα παρατήρησης μπορεί να ξεκινήσει με την πρόκληση της φαντασίας μέσω διαφόρων άλλων τεχνικών και να ακολουθήσει η *Μέθοδος της Μετακίνησης* με την υποβολή μίας πρότασης αλλαγής. Παραδείγματος χάρη, ένα ζώο μετατρέπεται σε ζώο-πουλί, ζώο-πεταλούδα ή ζώο-μηχανή σε μορφή καρικατούρας. Ο σχεδιασμός της λειτουργικής εργασίας είναι ένας ακόμα τρόπος για την ανάπτυξη της φαντασίας και της οπτικής σκέψης, ενώ η καρικατούρα[3] είναι, επίσης, ένας εύκολος τρόπος για να αυξηθεί η καλή διάθεση των μαθητών.

Επειδή, δε, τα παιδιά απολαμβάνουν ιδιαίτερα τα χρήσιμα αντικείμενα και όσα δημιουργούνται από άργιλο[4], τα θέματα μπορούν να περιλαμβάνουν διάφορα φανταστικά μοτίβα, πλάσματα από άλλους πλανήτες, ή προσαρμογές πραγματικών αντικειμένων ή προσώπων με τρόπο αστείο, αποφεύγοντας όμως διάφορα σχέδια από comics, την τηλεόραση, τον κινηματογράφο κ.τλ., τα οποία δημιουργούν μια μικρή μορφή εξάρτησης και δεν βοηθούν στην ανάπτυξη της φαντασίας (Bartel, 2001).

3. *Καρικατούρα: Γελοιογραφία, (μτφ) οτιδήποτε αντιγράφει ανεπιτυχώς ή εσκεμμένα διαφοροποιημένο από ένα πρότυπο.*
4. *Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο αυτοσκληρυνόμενος πηλός, ο οποίος υπάρχει στο εμπόριο και δεν χρειάζεται τη διαδικασία ψησίματος.*

δ. Η Επιστημονική Μέθοδος

Είναι πλέον πεποίθηση πως η τέχνη και η επιστήμη έχουν πολλά κοινά στοιχεία, ωστόσο, η *επιστημονική μέθοδος* είναι αυτή που η χρήση της στην τέχνη, συχνά αποτυγχάνει. Για την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου, χρειάζεται περισσότερος χρόνος βραχυπρόθεσμα, ενώ οι ερωτήσεις απαιτείται να απαντώνται πειραματικά και τα αποτελέσματα να είναι επαναλαμβανόμενα. Οι μαθητές πρέπει να αντιλαμβάνονται τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων τους μέσω των καλλιτεχνικών πειραματισμών, κατακτώντας όχι μόνο την επιστημονική μέθοδο αλλά και τον καλλιτεχνικό τρόπο σκέψης (Bartel[5], 2006).

Ωστόσο, μία πραγματική πρόοδος μπορεί να σημειωθεί με την επιστημονική μέθοδο, όταν μεθοδευτούν ερωτήσεις και πειράματα για τον έλεγχο παλαιών απαντήσεων και ανακύκλωση νέων, αντικαθιστώντας την αντιγραφή με την πραγματική προσεκτική μελέτη.

ε. Εργασία Μίμησης/Αντιγραφής (Copywork)

Κάποιοι παιδαγωγοί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η μίμηση είναι ο φυσικός τρόπος εκμάθησης (Harris, 1998). Όμως, ενώ θεωρείται ένα καλό μέσον για να μεταδοθούν οι παραδόσεις, δεν αποτελεί τακτική ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας ή της εκμάθησης της κριτικής σκέψης. Η εργασία μέσω μίμησης/αντιγραφής, αποδυναμώνει ή καταργεί την ενθάρρυνση του καινοτόμου πνεύματος των μαθητών, αφού με αυτόν τον τρόπο δεν κατακτούν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μελέτη της ζωής και ανάπτυξη της δημιουργικότητας και παρατηρητικότητας.

Άλλωστε, «στο σημερινό κόσμο επείγει οι μαθητές να γίνονται κριτικοί φιλόσοφοι με ισχυρές αξίες» και η μίμηση ως ύφος εκμάθησης, είναι πολύ περιορισμένη για να ολοκληρώσει αυτόν το στόχο. Παρόλα αυτά, η εκμάθηση από μίμηση/αντιγραφή τείνει να δημιουργεί ικανοποίηση, γιατί επιβεβαιώνει ικανότητα και επιδεξιότητα, ενώ συχνά οργανώνεται ορθολογικά επειδή εμφανίζει την πρακτική της ικανότητας, όμως παράλληλα αναπτύσσεται εξάρτηση από αυτήν επειδή ο μαθητής μπορεί να θεωρεί ότι η αντιγραφή του είναι ανώτερη από το πρωτότυπο στοιχείο.

5. *Επισημαίνεται ότι κάποιες καλλιτεχνικές εκπαιδευτικές μέθοδοι ή πρακτικές που αναφέρει ο Dr Bartel, οι οποίες σκιαγραφούνται με συχνές αναφορές στο όνομά του, συμπίπτουν με τη γενικότερη καλλιτεχνική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι νέοι καλλιτέχνες γενικότερα στα εργαστήρια της τέχνης, αλλά και αναφέρονται από θεωρητικούς της τέχνης.*

Έτσι, υπάρχει ο φόβος η αντιγραφή να γίνει «δεκανίκι», απαιτώντας λιγότερη προσπάθεια από την ουσιαστική παρατήρηση ή τη μορφή εργασίας από εμπειρία, αποκτώντας σταδιακά τη μορφή αισθητικής φθοράς ή εθισμού. Αναμφίβολα, όπως επισημαίνει ο Bartel, «*όλες οι επαναλήψεις και οι μιμήσεις δεν είναι κακές, αλλά από μόνες τους η επανάληψη και η μίμηση δεν είναι, ούτως ή άλλως, δημιουργικές*». Ωστόσο, η μίμηση μπορεί να διευκολύνει με «έτοιμους» τρόπους σκέψης « *μόνο εάν μπορούμε να μιμηθούμε τις συνήθειες και τις σκέψεις των ιδιαίτερα δημιουργικών ανθρώπων, που, σημειωτέον, είναι ένας αξιόλογος τρόπος εκμάθησης*» (Bartel, 2006).

στ. Μεταβαλλόμενες Συνήθειες Εργασίας

Μερικές χρήσιμες στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να προκύψουν από την εξέταση του τρόπου που δημιουργούν οι καλλιτέχνες, πολλοί από τους οποίους προκειμένου να προκαλέσουν νέες ιδέες αντιστρέφουν τη σειρά του τρόπου εργασίας τους Η διαδικασία αυτή αποκαλείται «*μεταβαλλόμενες συνήθειες εργασίας*».

Μία επιπλέον σωστή ενέργεια για την παρακίνηση της δημιουργικότητας μπορεί να είναι οι περιορισμοί του θέματος, εφόσον έτσι στενεύουν τα περιθώρια και εστιάζεται η υπόθεση σε ένα πρόβλημα. Οι περιορισμοί αυτοί παρέχουν ευκολότερα έναν τρόπο αλλαγής των συνηθειών στην ανάθεση εργασίας του μαθητή, δηλαδή στην μετατροπή της σειράς των συνήθων βημάτων δημιουργίας, οδηγώντας τον σε πρόσθετη δημιουργική αναζήτηση.

Κατά συνέπεια, όπως αναφέρει ο Bartel (2006), η ενθάρρυνση των επινοητικών και δημιουργικών συνηθειών σκέψης, καθώς και η ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση βοηθά στην αποφυγή των παραδοσιακών ερωτήσεων οι οποίες έχουν μόνο μία σωστή απάντηση.

ζ. Σχέδιο από Παρατήρηση

Μία, επίσης, καλή πηγή έμπνευσης, είναι η *παρατήρηση*. Η δημιουργία τέχνης μέσω παρατήρησης είναι ένας καλός τρόπος άσκησης της παρατηρητικότητας, κατά την οποία πρέπει να επισημαίνονται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό οι ιδιότητες και τα στοιχεία (μεγέθη, φόρμες, σημεία, αναλογίες, προσπίπτουσες και τοπικές σκιές, κ.ά.), επάνω στο προς απεικόνιση θέμα και όχι στο σχέδιο του παιδιού.

Τα μικρότερα παιδιά, είναι καλό να ενθαρρύνονται να μελετούν προσεκτικά το προς σχεδίαση στοιχείο, πριν από την απεικόνισή του. Τα σφάλ-

ματα θεωρούνται, σχεδόν, αναγκαία, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό τα παιδιά διδάσκονται από τα λάθη τους. Η υπερνίκηση του φόβου της αποτυχίας μπορεί να επιτευχθεί όταν μετά το τέλος της εργασίας, υπάρξει η ενθάρρυνση του δάσκαλου για τη διαγραφή από τους ίδιους τους μαθητές όσων στοιχείων δεν θεωρούν σωστά και τη διατήρηση όσων συμπαθούν περισσότερο.

Η παρατήρηση και η εκφραστικότητα σχετίζονται με «*την περιγραφική και εκφραστική ανάγνωση και τη γραφή της οπτικής ανάπτυξης του εγκεφάλου, η οποία είναι βασική για την απόκτηση φαντασίας και δημιουργία οπτικού σεναρίου*[6]*. Επομένως, η διδασκαλία της παρατήρησης και το εκφραστικό σχέδιο είναι βασικό κομμάτι της διδασκαλίας της δημιουργικότητας*» (Bartel, 2006).

Όπως θεωρεί η Anne Hamilton, η δημιουργικότητα διευκολύνεται από την παρατηρητική ικανότητα και τη συνεχή ανάγκη εύρεσης τρόπων έκφρασής της αποκτώντας, ταυτόχρονα, προσωπικό ύφος με την κατάκτηση αυτοπεποίθησης, έτσι ώστε ο μαθητής[7] να μαθαίνει να κάνει επιλογές οι οποίες δεν θα απαιτούνταν εάν αντέγραφε την εργασία κάποιου άλλου (Hamilton, 2002).

η. Σχέδιο από Μνήμη και Φαντασία

Η φαντασία είναι μεταξύ των πιο προηγμένων λειτουργιών από όλα τα ανθρώπινα γνωρίσματα, αφού επιτρέπει τις σχέσεις με το περιβάλλον, ενώ μέσω αυτής ο εγκέφαλος εξετάζει τις λέξεις και τις ενέργειες πριν από την έκφρασή τους ή τη δημιουργία τους.

Σε θέματα δημιουργίας από τη *μνήμη,* προσαρμόζεται ευκολότερα η συνειδητοποίηση του μαθητή, ενισχύοντας την εργασία του μέσω ερωτήσεων, διευκρινήσεων και ανάκλησης της παθητικής γνώσης και μνήμης. Παράλληλα, η Brady αναφέρει, πως «*η φαντασία είναι μία ανθρώπινη έννοια, η σφραγίδα της ανθρώπινης δημιουργικότητας και της μεγαλοφυΐας σε αμφότερες τις τέχνες και τις επιστήμες. Εντούτοις, η φαντασία έχει θέση σε πολλές άλλες ανθρώπινες προσπάθειες και εμπειρίες. Είναι παρούσα σε όλα τα είδη των πλαισίων…*». Κι ενώ, «*δεν είναι μια ικανότητα που καθορίζεται από τις τέχνες, αλλά μάλλον που μεταφέρουμε από την καθημερινή στην αισθητική περιοχή […], η φαντασία είναι παρούσα σε μια σειρά από ανθρώπινες εμπειρίες, και η τέχνη είναι μόνο μια από αυτές*» (Brady, 2003).

6. *Το οπτικό σενάριο συμπεριλαμβάνεται στη διδασκαλία των «μαθησιακών αντικείμενων» του «οπτικού αλφαβητισμού».*
7. *Ό,που μαθητής και μαθήτρια, δάσκαλος και δασκάλα.*

θ. Σχέδιο από Εμπειρία

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που έχουν επεκταθεί πέρα από το στάδιο *κακογραφίας*, σχεδόν πάντα σχεδιάζουν δημιουργώντας το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας τους, με συχνότερη πηγή έμπνευσης τις εμπειρίες τους. Η συνεργασία τους με το δάσκαλο μπορεί να έχει αφετηρία συζήτηση, η οποία να σχετίζεται με οικογενειακά θέματα, ούτως ώστε να υπάρχει η βάση της δημιουργίας σχεδίων (Bartel, 2006). Ωστόσο, η τέχνη σε αυτήν την περίπτωση, δεν χρησιμοποιείται για την αναθεώρηση θεμάτων αλλά μόνο ως εργαλείο για τη βοήθεια επίκλησης της μνήμης.

Αργότερα, στις μεγαλύτερες ηλικίες όταν οι μαθητές αποκτούν πείρα και ανησυχίες για διάφορα κοινωνικά ζητήματα, μπορεί να προκύψουν σχολικά θέματα από τα οποία είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα πολύ γόνιμο κοινωνικό έργο τέχνης, μέσα από την ενθάρρυνση τέτοιων εμπειριών .

ι. Σχέδιο με την Τυφλή Πρακτική ή Τυφλό Σχέδιο Πρακτικής Περιγράμματος

Το *Τυφλό Σχέδιο Πρακτικής Περιγράμματος*, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός εικαστικού σχεδίου εργασίας (project) από παιδιά του Νηπιαγωγείου σε ρόλο προκαταρκτικής προθέρμανσης προσφέροντας αρκετά οφέλη. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας επιτυγχάνεται με την τοποθέτηση μίας κάρτας 7χ7 εκατοστών, συνήθως, στην επιφάνεια της σελίδας σχεδίου στη μέση της οποίας έχει διανοιχθεί μια οπή για την τοποθέτηση μολυβιού. Έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα αποφυγής του πειρασμού της συνεχούς εξέτασης του σχεδίου από τους μαθητές και της διάσπασης της προσοχής τους από το αντικείμενο.

Επίσης, της κεντρικής εργασίας μπορεί να προηγηθούν «τυφλά» σχέδια προθέρμανσης πρακτικής περιγράμματος με διαφορετικό θέμα. Ως μοντέλο σχεδιασμού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα εύπλαστο καλώδιο αργιλίου, το οποίο εύκολα κάμπτεται και αλλάζει μορφές, έτσι ώστε τα παιδιά να ακολουθούν τον γραμμικό σχεδιασμό του (Bartel, 2006).

Το εικαστικό project, μπορεί να ολοκληρωθεί σε μία νέα σελίδα σχεδίου στην οποία τα παιδιά θα προσπαθήσουν να αποδώσουν ένα σχέδιο με την προσθήκη χρωματικών αξιών[8] και τη σύσταση τόνων[9], προσθέτοντας

8. *Χρωματική αξία: Η σύγκριση ή τονική σύγκριση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων χρωμάτων*
9. *Τονικότητα: Η κάθετη πορεία κάθε χρώματος ή απόχρωσης από το τέλειο φως (άσπρο) στο τέλειο σκοτάδι (μαύρο).*

περισσότερες λεπτομέρειες από ότι στα προηγούμενα σχέδια, αφού πρώτα πειραματιστούν για την τελική τους επιλογή.

κ. Δημιουργικότητα με την Εμπράγματη Πρακτική

Η παρατήρηση μέσω των ερωτήσεων για την ενεργοποίηση της μνήμης, μπορεί να ενθαρρυνθεί έτσι ώστε πριν από την αφετηρία της διαδικασίας της Εμπράγματης Πρακτικής, οι μαθητές να έχουν πλήρη εικόνα των παραμέτρων του προς απεικόνιση αντικειμένου, χωρίς όμως καμία συμμετοχή του δασκάλου, πριν από τον πειραματισμό. Μάλλον, η εμπειρία θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως σύνδεση στη μελέτη των διαφόρων πτυχών της τέχνης, όπως στην πληροφορία και τη σε βάθος γνώση ενός ορισμένου υλικού. Επιπλέον, εάν οι μαθητές εργάζονται με νέο υλικό, είναι σκόπιμο να τους επιτρέπεται ο χρόνος για πρακτική άσκηση και συναφείς τεχνικές, αλλά και οι μέθοδοι παραδειγματικής διδασκαλίας που θα ακολουθούν από τον δάσκαλο να μην έχουν τη μορφή της *κατευθυνόμενης εμπράγματης πρακτικής*.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνοπτικά, απορρέει η άποψη ότι ο τρόπος διδασκαλίας της εικαστικής γλώσσας για την επίτευξη έκφρασης της ομαδικής ή/και μεμονωμένης δημιουργικότητας των παιδιών, είναι απαραίτητο να βασιστεί στις καλές επιλογές διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και την εισφορά του πολυαισθητηριακού περιεχομένου των εμπειριών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάος, Α., (2001). Αισθητική Αγωγή, Τομέας Υγείας Πρόνοιας, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ

Bartel, M., (2001, 2006). Στο: http://people.goshen.edu/~marvinpb

Brady,E., (2003). Aesthetics of the natural environment. Edinburgh University Press, Ltd

Chapman, L., (1978). Approaches to Art in Education, Harcourt, Brace Jovanovich, NY. Chapter 5. Understanding the Role of Art in Contemporary Society. pp.92-116

Einser, (1985). Στο: Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002).

Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002) «Εικαστικές Τέχνες και Μικρά Παιδιά», Επιμέλεια: Τρίμη, Ε., Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός

Gardner, (1988, 1990, 1994). Στο:· Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002).

Hamilton,A.,(2002). New York: Harry N. Abrams, Inc.(Simon, Joan).
Harris, JR (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. New York: The Free Press. Pp. 462.
Larger, S.K, (1957). Philosophy in a New Key : A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art, Harvard University Press.
Lowenfeld, V., & Brittain, W.L., (1964). Creative and Mental Growth, (1975, 4th ed.) New York: MacMillan Co. New York.
Parsons (1998). Στο: Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002).
Perkins and Gardner, (1989). Στο: Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002) .
Read, H., (1957). Humanity, Technology and Education Report of the Conference held by Joint Council for Education Through Art, London Royal Festival Hall 22-27 April
Kerlavage, (1995). Στο: Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002)
Winner & Trimis, E., (2002). Στο: Epstein, A.,-Τρίμη, Ε.,(2002)

SUMMARY

The visual arts as one of the most important parts of aesthetic education, are an important area of human culture through which more easily educational processes could be addressed to children from a very early age.

In the practice of art education a lot of methods and techniques have been created many of which have been established as correct by great art teachers and others have been classified as poor. In this context, indicative artistic methods and practices are presented, through which the conditions for effective learning from early childhood can be created. Because, if the inventiveness is driven by the need of children for expression, then the impetus to creativity must be associated with a systematic series of actions practicing their skills.

Αργυρώ Μάρκου
Εικαστικός, Εκπαιδευτικός, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παν/μιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Θέση υπηρεσίας: Υπουργείο Παιδείας Θ.Π.Α., Δ/νση Σπουδών
Δ/νση: Κριεζή 9- Χαλάνδρι, Τ.Κ. 15233
Τηλ.: κιν.: 6948389118, οικ.: 2106895025, εργ.: 2103443337
e-mail: roymarkou@yahoo.gr

Το πλαίσιο οργάνωσης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο και «υποχρεωτικός αυθορμητισμός»

Άννα – Καλλιόπη Μαυρογιώργου

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Το νηπιαγωγείο, ως οργανωμένος εκπαιδευτικός θεσμός, διέπεται από ένα σύνολο κανονιστικών διατάξεων (νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιους κ.ά), που καθορίζουν βασικές διαστάσεις οργάνωσης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε αυτό. Οι κανονιστικές αυτές προδιαγραφές φαίνεται ότι έχουν κεντρική θέση στη λειτουργία του και αυτό αποτυπώνεται κυρίως στα ισχύοντα, κάθε φορά, αναλυτικά προγράμματα, καθώς και στις παιδαγωγικές οδηγίες και στα καθοδηγητικά κείμενα σχετικά με την οργάνωση και διευθέτηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Το νηπιαγωγείο έχει προβληθεί ιδιαιτέρως ως ο κατ εξοχήν θεσμός, που παρεμβάλλεται στη μετάβαση των νηπίων από το πεδίο των σχέσεων, που αναπτύσσονται στο στενό κύκλο των προσώπων του «σπιτιού» και της οικογένειας, στο πεδίο των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων, που δημιουργούνται με την απομάκρυνσή τους από το σπίτι. Σε συνδυασμό με αυτό, το νηπιαγωγείο προβάλλεται ως ο θεσμός, που στόχο έχει, ανάμεσα στα άλλα, την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξής των νηπίων, με παιδαγωγικές αρχές, που σέβονται τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους, την ανάγκη τους για παιχνίδι, το ρυθμό ανάπτυξής τους και που προωθούν την αυτονομία, την προσωπική ευθύνη, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την επικοινωνία, την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργικότητα, κ.α. Οι συγκεκριμένες αρχές συγκροτούν αυτό που έχει επικρατήσει ευρύτατα να αναφέρεται ως «παιδοκεντρισμός» (Goehlich, 2003, Κουτσουβάνου,1992,2003, Ντολιοπούλου, 2000).

Η παιδοκεντρική προσέγγιση, θέτοντας το παιδί και τις ανάγκες του στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προβάλλει και προωθεί, ανάμεσα στα άλλα, την έννοια του αυθορμητισμού των νηπίων και τον καθοριστικό ρόλο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο, συγκριτικά με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, διαθέτει υψηλούς βαθμούς σχετικής αυτονομίας για τη «στέγαση» αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Στη σχετική συζήτηση για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων,

συνήθως τίθενται ζητήματα, που συνδέονται με την οργάνωση, την παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία των προβλεπόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αποσιωπώνται οι σημαντικές προεκτάσεις, που έχουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η οργάνωσή τους στην άσκηση των νηπίων στην πειθαρχία.

Η έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με ζητήματα διευθετήσεων, διαδικασιών και πρακτικών, που συνδέονται με τον έλεγχο, την «τάξη» και την πειθαρχία των νηπίων είναι αρκετά περιορισμένη. Ειδικότερα, το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η συμβολή του στην άσκηση και επιβολή της πειθαρχίας δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής διερεύνησης στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση.

Σε μια προγενέστερη ανάλυσή μας, μας απασχόλησε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως αυτό αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας του νηπιαγωγείου και στην άσκηση των νηπίων στην πειθαρχία. Με τη διερεύνηση του επίσημου κανονιστικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επιδιώξαμε, ανάμεσα στα άλλα, να αναδείξουμε τους κανόνες, όρους και περιορισμούς στους οποίους υποβάλλονται τα νήπια μέσα από τη μορφή οργάνωσης των δραστηριοτήτων, όπως αυτή υπαγορεύεται από το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο.

Στην παρούσα μελέτη επίκεντρο δεν είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά εκείνες οι δραστηριότητες, που αναφέρονται και χαρακτηρίζονται επισήμως ως αυθόρμητες. Το πεδίο, δηλαδή, των αναζητήσεών μας σε αυτή την ανακοίνωση είναι η σχέση των αυθόρμητων δραστηριοτήτων με την άσκηση των νηπίων στην πειθαρχία.

Βασική ερευνητική υπόθεση είναι ότι οι αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, ως στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς συμπληρώνουν τις οργανωμένες δραστηριότητες, υπόκεινται σε ομόλογες κανονιστικές οριοθετήσεις και ευνοούν την πειθαρχία, τον έλεγχο, τη συμμόρφωση και τη διασφάλιση της «τάξης». Με άλλα λόγια, στο όνομα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, κινητοποιούνται οι ίδιες αρχές, αντιλήψεις και ιδεολογικές παραδοχές, που υποβαστάζουν τη λογική των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Οργανωμένες και αυθόρμητες δηλαδή έχουν τον ίδιο πολιτικοιδεολογικό προσανατολισμό στην υπόθεση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των νηπίων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετούμε τη θεωρία που αντιμετωπίζει το σχολείο αφενός ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που, στο πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας, συμβάλλει με ειδικό τρόπο στη διευρυμένη ανα-

παραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και αφετέρου ως πειθαρχικό μηχανισμό που νομιμοποιεί το πρότυπο πολίτη, που υπακούει και υποτάσσεται στις εντολές αυτών που εξουσιάζουν (Μαυρογιώργου, 2006, 2007).

Υλικό ανάλυσης της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα ισχύοντα κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (2004-2006) αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο, τα καθοδηγητικά κείμενα (Βιβλίο της νηπιαγωγού) και το σύνολο των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Η τεχνική που ακολουθήσαμε είναι η ανάλυση περιεχομένου (Berelson,1971) και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση.

Για τη διερεύνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής υπόθεσης περιοριστήκαμε στα δύο ακόλουθα θεματικά πεδία :

- Επιλογές των νηπίων
- Κίνηση των υποκειμένων (νηπίων – νηπιαγωγού) στο χώρο

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Όπως τονίζεται, το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, πέρα από τις δραστηριότητες που κατευθύνονται από τη νηπιαγωγό για την υλοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, περιλαμβάνει και «*την αυθόρμητη ενασχόληση των νηπίων στις γωνιές δραστηριοτήτων, χωρίς την άμεση εμπλοκή της νηπιαγωγού*» (Π.Δ. 486/1989 : 1).

Από την ανάλυση του σχετικού υλικού προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία επαληθεύουν την υπόθεση ότι οι αυθόρμητες δραστηριότητες, ως δομικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος που συμπληρώνουν τις οργανωμένες δραστηριότητες, οριοθετούνται, διευθετούνται και υπακούουν σε κανόνες και όρους, που ισχύουν και για τις οργανωμένες. Δηλαδή, αν και οι αυθόρμητες δραστηριότητες θεμελιώνονται με διαφορετικούς όρους αναφοράς, στο θέμα της πειθαρχίας παρουσιάζουν ένα είδος ομοιοτροπίας. Με άλλα λόγια, τα νήπια με τη συμμετοχή τους στις αυθόρμητες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου υποβάλλονται σε πρακτικές και διαδικασίες ενός υποχρεωτικού και ελεγχόμενου αυθορμητισμού. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα σχετικά ευρήματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του υλικού.

Πειθαρχία και έλεγχος στις επιλογές των νηπίων : Διάλεξε κάτι! Όχι αυτό!

Σύμφωνα με τη ρητορική των επίσημων κειμένων τα νήπια κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων «*νιώθουν ελεύθερα και είναι ευχαρι-*

στημένα, αφού επιλέγουν μόνα τους το υλικό που προτιμούν και οργανώνουν τη δραστηριότητά τους, προσαρμόζοντάς την στον ατομικό τους ρυθμό ή στο ρυθμό της ομάδας τους» (ΥΠΕΠΘ, 1990:311).

Παρά τη ρητορική περί ελευθερίας επιλογής, οι αυθόρμητες επιλογές των νηπίων υπαγορεύονται πρωτίστως από τον κανόνα της «υποχρεωτικής επιλογής». Όλα τα νήπια οφείλουν κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων να επιλέγουν μία από τις γωνιές δραστηριοτήτων και να ασχολούνται με το σχετικό υλικό. Η υποχρεωτικότητα της αυθόρμητης επιλογής προβλέπεται να τίθεται ρητά από τη νηπιαγωγό από τις πρώτες κιόλας μέρες της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο :

> «*Κατά τις πρώτες μέρες της χρονιάς, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν τη γωνιά που προτιμούν…Αν κάποιο παιδί δεν κάνει κάποια επιλογή, η νηπιαγωγός το ρωτάει προσωπικά. Αν δεν κάνει και πάλι καμιά επιλογή περιμένει να αποφασίσει σε λίγο ή του προτείνει κάτι*» (ΥΠΕΠΘ, 1990:312).

Το δικαίωμα της μη συμμετοχής και επιλογής δεν προβλέπεται θεσμικά. Παρόλο που διατυπώνονται ρητά ορισμένοι λόγοι, για τους οποίους τα νήπια είναι πιθανόν να μη θέλουν να εμπλακούν στην όλη διαδικασία, η αυθόρμητη ενασχόληση των νηπίων αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας ομογενοποιημένης και υποχρεωτικής επιλογής :

> «*Στην αρχή υπάρχει ένας αριθμός παιδιών που δε θέλει να εμπλακεί με το υλικό. Υπάρχουν παιδιά που προτιμούν να παρατηρούν τους άλλους ή που διστάζουν να προσπαθήσουν και κρατούν μια στάση αδιάφορη και επιφυλακτική. Μπορεί να είναι παιδιά, που συνήθισαν να βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση και έγιναν παθητικά ή μπορεί να είναι παιδιά που είναι πολύ αυστηρά με τον εαυτό τους και προτιμούν να μην προσπαθήσουν παρά να αποτύχουν. Όποια και αν είναι η αιτία, η νηπιαγωγός πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να χρησιμοποιήσουν εποικοδομητικά το υλικό, να καθίσει μαζί τους και να τα ενθαρρύνει να προσπαθήσουν*» (ΥΠΕΠΘ, 1990:313).

Σε συνδυασμό με τον «υποχρεωτικό αυθορμητισμό», οι επιλογές των νηπίων, σύμφωνα με ό,τι προβλέπεται στο επίσημο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης, υπόκεινται σε ένα σύνολο κανόνων, όρων και περιορισμών, που ορίζουν και διευθετούν αφενός τον αριθμό νηπίων σε κάθε γωνιά δραστηριοτή-

των και αφετέρου τη συχνότητα και το είδος των επιλογών του κάθε νηπίου.

Αναλυτικότερα, δε μπορούν όλα τα νήπια μαζί να επιλέγουν την ίδια γωνιά δραστηριοτήτων την ίδια χρονική στιγμή. Ο συνωστισμός των νηπίων σε μια γωνιά ευνοεί, προφανώς, τις προϋποθέσεις για αταξία, φασαρία και διασάλευση της «τάξης». Με τον ίδιο τρόπο, τα νήπια δε μπορούν να επιλέγουν την ίδια δραστηριότητα κάθε μέρα, αλλά καλούνται να επιλέγουν διαφορετικές κατά διαστήματα δραστηριότητες. Οι υποδείξεις προς τις νηπιαγωγούς είναι σαφείς :

> *«Κατά τις πρώτες μέρες της χρονιάς, η νηπιαγωγός…. στέλνει έναν αριθμό (3-6 περίπου) σε κάθε γωνιά… Αν πολλά παιδιά διαλέξουν την ίδια δραστηριότητα η νηπιαγωγός στέλνει αυτούς που τελευταία πήγαν λιγότερες φορές και ζητάει από τους άλλους να κάνουν κάποια άλλη επιλογή. Εάν ένα παιδί διαλέγει την ίδια δραστηριότητα για πολλές ημέρες, του ζητάει να κάνει και άλλη επιλογή» (ΥΠΕΠΘ, 1990:312).*

Τέλος, οι αυθόρμητες επιλογές των νηπίων διευθετούνται και οριοθετούνται και από το ίδιο το οργανωμένο περιβάλλον της αίθουσας, στο οποίο και προβλέπεται να εκδηλωθούν. Σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων, οι αυθόρμητες δραστηριότητες των νηπίων «*απορρέουν από το σκόπιμα οργανωμένο περιβάλλον*» (ΥΠΕΠΘ, 1990:311). Τα νήπια καλούνται να κάνουν τις επιλογές τους «*πηγαίνοντας σε κάποια «γωνιά», με υλικό που προτιμούν*» (ΥΠΕΠΘ, 1990:311).

Ωστόσο, οι γωνιές δραστηριοτήτων, ως χώρος εκδήλωσης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, οριοθετούνται λεπτομερώς και η οργάνωσή τους υπόκειται σε αναλυτικές και εξαντλητικές προδιαγραφές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσα προβλέπονται στο επίσημο κανονιστικό πλαίσιο, οι γωνιές δραστηριοτήτων αποτελούν περιοχές εξοπλισμένες με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, ανάλογο με το συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας. Για κάθε γωνιά δραστηριοτήτων προβλέπεται μια συγκεκριμένη κατηγορία υλικών και εξοπλισμού : αυτή που συνδέεται με το «θέμα», τη λειτουργία και τη χρήση της κάθε γωνιάς.

> *«Στη βιβλιοθήκη συγκεντρώνονται, εκτός από τα βιβλία, έντυπα διαφόρων ειδών, όπως περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες. Στο μαγαζάκι π.χ. υπάρχουν συσκευασίες γνωστών στα παιδιά προϊόντων.…»* (ΥΠΕΠΘ, 2002:12)

Η κάθε γωνιά, δηλαδή, προορίζεται για διαφορετικό και συγκεκριμένο είδος δραστηριότητας και δεν προβλέπεται εκτροπή από τις κυρίαρχες λειτουργίες και τους τρόπους χρήσης τους : οι κατασκευές υλοποιούνται κατά κανόνα στη γωνιά με το οικοδομικό υλικό, η ζωγραφική στην καλλιτεχνική γωνιά κά. Επομένως, οι γωνιές δραστηριοτήτων, ως ο χώρος εκδήλωσης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, παρεμβαίνουν ενεργά, οριοθετούν, περιορίζουν και κανονικοποιούν τις αυθόρμητες επιλογές των νηπίων. Όπως υποστηρίζεται και στη μελέτη του Ι. Σολομών ο σχολικός χώρος συνιστά υλικό πειθαρχικό κανονιστικό μηχανισμό «που επιδρά στα άτομα τα οποία στεγάζει, αναμορφώνει τη συμπεριφορά τους, επεκτείνει στα άτομα αυτά τα αποτελέσματα της σχολικής εξουσίας, τα καθιστά γνωρίσιμα και υπάκουα και τα μεταβάλλει : τα μεταβάλλει σε αντικείμενα μιας σχολικής κανονικοποίησης»(Σολομών, 1992:25).

Οι παραπάνω όροι, κανόνες, περιορισμοί και προϋποθέσεις, που στο σύνολό τους συγκροτούν το κανονιστικό πλαίσιο των αυθόρμητων επιλογών των νηπίων, προβλέπεται να τίθεται ρητά από τη νηπιαγωγό από τις πρώτες κιόλας μέρες της χρονιάς. Τα νήπια μέσα από την καθημερινή τους «άσκηση» στην υποχρεωτική επιλογή καλούνται να αφομοιώσουν και να συμμορφωθούν με το σύνολο των παραπάνω κανόνων και όρων :

> *«Όταν η νηπιαγωγός γνωρίσει καλά τα παιδιά και τα παιδιά γνωρίσουν καλά το χώρο και τις δραστηριότητες και αισθάνονται άνετα στην τάξη, η διαδικασία αυτή μπορεί και πρέπει να τροποποιηθεί. Δε θα είναι αναγκαίο πλέον να ρωτάμε ποια παιδιά θέλουν να ασχοληθούν μ' αυτή ή εκείνη τη δραστηριότητα, αλλά τα αφήνουμε να κάνουν μόνα τους τις επιλογές τους»* (ΥΠΕΠΘ, 1990:312-313).

Πειθαρχία και έλεγχος της κίνησης στο χώρο: Έλα εδώ! Που πηγαίνεις;

Σύμφωνα με όσα προβλέπονται για την οργάνωση και υλοποίηση των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, η κίνηση των νηπίων στο χώρο κατά τη διάρκειά τους, ελέγχεται, οριοθετείται και οφείλει να περιορίζεται στις ελάχιστες δυνατές κινήσεις.

Τα νήπια, κατά τις πρώτες ημέρες της χρονιάς, όπου για πρώτη φορά έρχονται αντιμέτωπα με τους κανόνες και τους όρους των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, δεν πάνε ελεύθερα στη γωνιά που επιλέγουν. Η πρόσβαση των νηπίων στις γωνιές ελέγχεται αυστηρά. Η νηπιαγωγός είναι αυτή που καλείται να «στέλνει» τα παιδιά στην κάθε γωνιά ενασχόλησης. Οι υποδείξεις είναι σαφείς :

> «*Κατά τις πρώτες μέρες της χρονιάς, η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν τη γωνιά που προτιμούν και στέλνει έναν αριθμό (3-6 περίπου) σε κάθε γωνιά … Αν πολλά παιδιά διαλέξουν την ίδια δραστηριότητα η νηπιαγωγός στέλνει αυτούς που τελευταία πήγαν λιγότερες φορές…» (ΥΠΕΠΘ, 1990:312).*

Σε συνδυασμό με αυτό, η κίνηση των νηπίων κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων περιορίζεται και οριοθετείται από την ίδια τη γεωμετρία των γωνιών, όπου και εκδηλώνονται. Οι γωνιές δραστηριοτήτων ουσιαστικά αποτελούν μια μικρογραφία τόσο ως προς τον εξοπλισμό τους, όσο και ως προς την έκτασή τους, καθώς είναι προσαρμοσμένες στα μεγέθη και στην ηλικία των νηπίων : μικρά τραπεζάκια, ραφάκια, καρεκλάκια, πάγκοι κλπ. Παράλληλα, τα όρια της κάθε γωνιάς, σύμφωνα με ό,τι προβλέπεται για την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης, πρέπει να είναι ορατά και ευδιάκριτα :

> *«Οι γωνιές πρέπει να ξεχωρίζουν μεταξύ τους, να είναι ευδιάκριτες…» (ΥΠΕΠΘ, 1990:309).*

Με αυτού του είδους τις οριοθετήσεις και διευθετήσεις οι γωνιές δραστηριοτήτων αποκτούν τα χαρακτηριστικά μιας οργάνωσης χώρου με ισχυρή ταξινόμηση και ισχυρά εσωτερικά σύνορα και όρια (Γερμανός, 1993, Τσίγκρα, 2000). Η ίδια η οργάνωση, επομένως, των γωνιών παρεμβαίνει ενεργά, δρα περιοριστικά, οριοθετεί και περιορίζει τη σωματική κίνηση των νηπίων κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων.

Τέλος, σύμφωνα με όσα ορίζονται στο επίσημο κανονιστικό πλαίσιο, η κίνηση των νηπίων στο χώρο οφείλει να περιορίζεται στο ελάχιστο. Τα νήπια οφείλουν να ακολουθούν μια μονόδρομη πορεία : από το χώρο όπου είναι τοποθετημένα τα υλικά στο χώρο εργασίας. Διαβάζουμε :

> *«Μετά την επιλογή τα νήπια παίρνουν το υλικό από το χώρο όπου είναι τοποθετημένο (ράφι, ντουλάπι ή τραπέζι), το τοποθετούν στο χώρο εργασίας όπου θα εργαστούν και αρχίζουν να εργάζονται» (ΥΠΕΠΘ, 1990:312)*

Ωστόσο, ενώ η κίνηση των νηπίων ελέγχεται και περιορίζεται στο ελάχιστο, η νηπιαγωγός καλείται να κινείται κάθε στιγμή προς όλες τις κατευθύνσεις. Σε αντίθεση με τα νήπια, των οποίων η πρόσβαση στις γωνιές ελέγχεται και οι κινήσεις τους περιορίζονται στο ελάχιστο, η νηπιαγωγός έχει το

δικαίωμα και το προνόμιο της ελεύθερης πρόσβασης στις γωνιές και της ελεύθερης κίνησης στο χώρο :

> *«(η νηπιαγωγός) κινείται από ομάδα σε ομάδα, κάθεται στη γωνιά της βιβλιοθήκης να συζητήσει για ένα βιβλίο με τα παιδιά…Μπορεί να είναι διαδοχικά θεατής στη γωνιά του κουκλοθεάτρου, αγοραστής στη γωνιά μαγαζάκι, προσκαλεσμένη στη γωνιά της κούκλας…»* (ΥΠΕΠΘ, 1990:313)

Η διαρκής κίνηση της νηπιαγωγού στο χώρο από γωνιά σε γωνιά και από ομάδα σε ομάδα συγκροτεί μηχανισμό και πρακτική, που εξασφαλίζει, ανάμεσα στα άλλα, την αποτελεσματική και τη συστηματική επιτήρηση των νηπίων. Μέσα από την ακινησία των νηπίων και την κίνηση της νηπιαγωγού τα νήπια υποβάλλονται σε μια σχέση ιεραρχικής επιτήρησης και παρατήρησης με σκοπό, ανάμεσα στα άλλα, την πειθαρχία, την επιβολή της «τάξης» και τη συμμόρφωση των νηπίων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Οι αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, ως στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος, που συμπληρώνουν τις οργανωμένες δραστηριότητες, υπαγορεύονται από κανονιστικές ρυθμίσεις, οι οποίες οριοθετούν και διευθετούν τις όποιες εκδηλώσεις αυθορμητισμού των νηπίων. Η παιδαγωγική ιδεολογία του αυθορμητισμού ελέγχεται κυρίως για το λόγο ότι συγκροτεί μια κυρίαρχη άποψη, που επιχειρεί να αποκρύψει το σύνολο των κανόνων και των όρων, που ορίζουν και διευθετούν τις αυθόρμητες δραστηριότητες και τις αυθόρμητες επιλογές των νηπίων.

Οι αυθόρμητες δραστηριότητες, όταν αναπτύσσονται μέσα από πρακτικές επιλογές διευθέτησης και οριοθέτησης υποκειμένων και δραστηριοτήτων, με σκοπό την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την πειθαρχία, χάνουν το χαρακτήρα του αυθόρμητου και αποκτούν το χαρακτήρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Πρόκειται, δηλαδή, για υποχρεωτική δέσμευση στον αυθορμητισμό, που καταλήγει σε ένα σύνολο υποχρεωτικών όρων και διαδικασιών. Με αυτόν τον τρόπο, οι όποιες αυθόρμητες δραστηριότητες δεν έχουν αντιφατική σχέση, αλλά συμπληρώνουν και ενισχύουν τις αντίστοιχες πρακτικές και διαδικασίες των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Οργανωμένες και αυθόρμητες δραστηριότητες υπακούουν στον κώδικα των προταγμάτων της αναπαραγωγικής λειτουργίας του νηπιαγωγείου, που ανάμεσα στα άλλα, προετοιμάζει τον υπάκουο και πειθαρχημένο πολίτη.

Κλείνοντας, η μορφή οργάνωσης και υλοποίησης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, όπως αυτή ορίζεται στα επίσημα κείμενα, υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες, όρους, προϋποθέσεις και περιορισμούς, στους οποίους καλούνται τα νήπια να συμμορφώνονται μέσα από την «ελεύθερη» και «αυθόρμητη» ενασχόλησή τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο υπακούουν σε μια σειρά σιωπηλών παραδοχών πρακτικής ιδεολογίας, που προωθούν ένα είδος «υποχρεωτικού αυθορμητισμού» στην πειθαρχία και μια ιδιότυπη μορφή "αυθόρμητης πειθαρχίας". Αυτό σημαίνει ότι στο νηπιαγωγείο αυθορμητισμός και πειθαρχία πάνε χέρι - χέρι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berelson, Bernard (1971). *Content analysis in communication research*. New York : Hafner Publishing Co.

Γερμανός, Δημήτρης (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Gorhlich, Michael (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουτσουβάνου, Ευγενία (1992). *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση. Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουτσουβάνου, Ευγενία (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαυρογιώργου, Άννα – Καλλιόπη (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*. Ιωάννινα: Αδημοσίευτη ερευνητική διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία.

Μαυρογιώργου, Άννα – Καλλιόπη (2007). Σχολικοί κανόνες και σχολική πειθαρχία : Θεωρητικές αναζητήσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *148*, 153 – 168.

Ντολιοπούλου, Έλση (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σολομών, Ιωσήφ (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Τσίγκρα, Μελπομένη (2000).΄΄Γωνιές΄΄ και ΄΄κύκλος΄΄ στη σχολική πρακτική του νηπιαγωγείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, *53*, 30-34.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

(2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα.

SUMMARY

School discipline doesn't seem to be a major issue in preschool education. However, a closer examination reveals that the official curriculum for the pre-primary level of education prescribes and defines in detail rules, conditions and principles on the basis of which educational activities are organized. Two types of activities are provided: the programmed and the so-called spontaneous. In the present paper, the official documents were analyzed (content analysis) regarding the spontaneous activities, on the basis of a category system prescribing criteria of selecting relevant activities for the kids and their options for movement in the space of the kindergarten. The results seem to verify the main hypothesis according to which the spontaneous activities follow the same principles as the prescribed official organized activities promoting the principles of an early school discipline code for small kids. It seems as though spontaneity conforms to rules of silent code of discipline

Μαυρογιώργου Άννα – Καλλιόπη
Νηπιαγωγός
Ρώμα 8, Τ.Κ. 45 221, Ιωάννινα.
2651048147, 6945417756
amavrog@cc.uoi.gr

Ψυχοκοινωνικά προβλήματα παιδιών προσχολικής ηλικίας: παρατηρήσεις γονέων και παιδαγωγών

Χρυσούλα Μελισσά-Χαλικιοπούλου
Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου
Μαρία Χαριστού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του παιδιού, αν και υπολείπεται ακόμη η έρευνα – σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες - για τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες που επηρεάζουν τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά του νηπίου. Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, δηλαδή διαταραχές στη συμπεριφορά ή απλώς στην κοινωνική / συναισθηματική ανάπτυξη είναι συχνά στα προνήπια και μπορεί να παρεμβαίνουν και να εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της οικογένειας. Ωστόσο, μόνο τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε μια συστηματική καταγραφή των προβλημάτων αυτών μέσα από τη δημιουργία σχετικών ερωτηματολογίων και την εφαρμογή αναπτυξιακών ανιχνευτικών δοκιμασιών.

Υπολογίζεται ότι το 4-9% των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ευρώπη και το 4,5-15% στις ΗΠΑ, εμφανίζουν ψυχοκοινωνικές διαταραχές, ενώ τα ποσοστά αυτά αυξάνονται όταν συντρέχουν και άλλοι κοινωνικοί λόγοι όπως μονογονεϊκές οικογένειες, χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, γονείς με προβλήματα ψυχικής υγείας κα (Cooper, Masi & Vick, 2009; Jellineck κ.σ. 1999; Reijneveld κ.σ. 2010). Από τις παραπάνω διαταραχές το 60% χαρακτηρίζονται ήπιες, το 33% μέτριες και το 7% σοβαρές με κακή πρόγνωση (Warner & Pottick, 2006; Mc Donnel & Gold, 2003). Εχει διαπιστωθεί ότι το 50% των παιδιών με ψυχικές διαταραχές στην ηλικία των 2 και 3 ετών, συνεχίζει να τις εμφανίζει 3,5-4 χρόνια αργότερα (Lavigne κ.σ. 1998; Brauner κ.σ. 2006) ή και στην εφηβεία (Meffitt & Caspi, 2001; Aguilar κ.σ. 2000). Η έγκαιρη όμως παρέμβαση μπορεί να είναι αποτελεσματική για τη μη συνέχιση αυτών των προβλημάτων, ιδιαίτερα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Webster-Stratton & Taylor, 2001) και βοηθά στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Η σωστή διάγνωση και η έγκαιρη αντιμετώπιση βελτιώνουν την πρόγνωση αυτών των προβλημάτων, καθώς η θεραπεία ή απλά η θε-

ραπευτική παρέμβαση από γονείς, παιδαγωγούς ή ειδικούς ψυχικής υγείας είναι πιο αποτελεσματική λόγω του εύπλαστου του εγκεφάλου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής.

Για τη σωστότερη αξιολόγηση των προβλημάτων του προνηπίου καλό είναι να αξιολογηθεί η όλη ανάπτυξή του, καθώς π.χ. προβλήματα στην ακοή ή την όραση μπορεί να εκφράζονται με ξεσπάσματα θυμού ενώ δυσκολίες στο λόγο να μην επιτρέπουν την καλή επικοινωνία με συνομηλίκους. Η διερεύνηση όλων των παραπάνω χρειάζεται να γίνει τόσο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς το παιδί μπορεί να μην αντιδρά με τον ίδιο τρόπο σ'αυτά. Βέβαια, οι αναφορές που λαμβάνονται από τους γονείς μπορεί να είναι προκατειλημμένες γιατί θα ήθελαν λ.χ. να δώσουν μια πιο επιθυμητή εικόνα του παιδιού. Από την άλλη πλευρά, στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο, το παιδί μπορεί να έχει πιο περιορισμένες / κατευθυνόμενες συμπεριφορές που δε δείχνουν το μέγεθος κάποιων προβλημάτων (Rothbart κ.σ. 2004). Γι' αυτό η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του προνηπίου θα πρέπει να γίνεται από ειδικούς (π.χ. αναπτυξιολόγους, παιδιάτρους και ψυχολόγους) με ιδιαίτερη προσοχή και πάντα σε συνάρτηση τόσο με τις «φυσιολογικές» μορφές μιας συμπεριφοράς (π.χ. υπερ-κινητικότητα) σ'αυτή την ηλικία, όσο και με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος από το παιδί. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η αξιολόγηση γίνεται πιο δύσκολη όταν αφενός χάνεται η αντικειμενικότητα και αφετέρου όταν υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ ενήλικα-παιδιού ή ειδικού-οικογένειας καθώς και διαφορές ταπεραμέντου ή και προσδοκιών (Κάκουρας και Μανιαδάκη, 2006; Rothbart, 2005).

Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι η ανάδειξη των προβλημάτων μέσα από τα ερωτηματολόγια των γονέων προέβλεπε καλύτερα τη διάγνωσή τους από ότι οι απαντήσεις των παιδαγωγών σ'αυτά (Ferdinand κ.σ. 2007). Οι διαφορές τους όμως δεν αποτελούν παράγοντα κινδύνου, αρκεί να προσεχθεί ότι όσο μεγαλύτερες είναι, τόσο πιο μεγάλη είναι η ανάγκη για παρέμβαση ενός ειδικού (Verhurst κ.σ. 1994; Kraemer κ.σ. 2003).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Να εντοπιστούν εγκαίρως τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων τους, προκειμένου αφενός να αναζητηθούν οι αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών και αφετέρου να καθοριστεί μια παιδαγωγική / ψυχολογική παρέμβαση τόσο στον οικογενειακό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Γονείς και δάσκαλοι αποτύπωσαν σε ένα ερωτηματολόγιο τις εντυπώσεις που είχαν για την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των νηπίων, βαθμολογώντας 25 συμπεριφορές ή συναισθηματικές εκδηλώσεις του παιδιού με 0=όχι αληθές, 1=λίγο ή επαρκώς αληθές και 2=πολύ ή συνήθως αληθές. Σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και της περιφέρειας της μοιράστηκαν 150 ζεύγη ερωτηματολογίων: ένα στο γονέα και ένα στο δάσκαλο του κάθε παιδιού. Από αυτά επιστράφηκαν τελικά τα 93 από τα οποία τα 44 αφορούσαν αγόρια και 49 κορίτσια.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο spss.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Νευρικότητα και άγχη

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των γονέων και των παιδαγωγών τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνά μας ήταν ευτυχισμένα καθώς ελάχιστα παραπονούνταν συχνά για αδιαθεσία ή έκλαιγαν στο σπίτι ή τον παιδικό σταθμό. Ωστόσο πολλά από αυτά αρκετές φορές αντιδρούσαν με νευρικότητα σε νέες καταστάσεις, φοβούνταν και είχαν ξεσπάσματα θυμού.

Πίνακας 1. Νευρικότητα και άγχη των παιδιών

	αδιαθεσία	**κλάμα**	**νευρικότητα**	**φόβος**	**θυμός**
γονείς	**8,7%**	**4,3%**	**46,7%**	**41,3%**	**45%**
παιδαγωγοί	**4,3%**	**1%**	**43%**	**38,7%**	**33.7%**

Υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής

Σχετικά με την παιδική υπερκινητικότητα κάποια από τα παιδιά ήταν ανήσυχα, αρκετά δεν μπορούσαν να ησυχάσουν για αρκετή ώρα, ιδίως στο σπίτι, και πολλά συχνά αντιδρούσαν χωρίς να σκεφτούν και αποσπόταν εύκολα η προσοχή τους.

Πίνακας 2. Υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής

	ανησυχία	υπερκινητικότητα	αντίδραση	προσοχή
γονείς	**8,7%**	**37,4%**	**52,2%**	**42,9%**
παιδαγωγοί	**12,9%**	**18,5%**	**50,5%**	**50,5%**

Κοινωνικές σχέσεις

Οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους ήταν γενικά καλές, καθώς δεν μάλωναν, δεν φέρονταν άσχημα και τα περισσότερα είχαν φίλους και ήταν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά.

Πίνακας 3. Κοινωνικές σχέσεις

	μάλωμα	κακή συμπερ.	φίλος	αποδοχή
γονείς	**4,4%**	**3,3%**	**72,5%**	**85,6%**
παιδαγωγοί	**6,6%**	**1,7%**	**72,8%**	**83,5%**

Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία

Τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί θεωρούσαν ότι τα παιδιά είχαν αναπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, καθώς τα περισσότερα υπολόγιζαν τα συναισθήματα των άλλων, ήταν ευγενικά, βοηθούσαν εθελοντικά και μοιράζονταν πράγματα με τα άλλα παιδιά.

Πίνακας 4. Κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία

	συναίσθημα	ευγένεια	βοήθεια	μοίρασμα
γονείς	**78%**	**53,8%**	**56,2%**	**45,1%**
παιδαγωγοί	**68,8%**	**60,2%**	**60,2%**	**52,7%**

Διαφορές ανάλογα με το φύλο

Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάλογα με το φύλο στην υπερκινητικότητα, τη νευρικότητα, το φόβο και την ευγένεια των παιδιών. Οι παιδα-

γωγοί θεωρούσαν ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο υπερκινητικά ($x^2_{(2)}=8,53$ $p=0,01$) και ανήσυχα ($x^2_{(2)}=11,91$ $p=0,00$) από τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια ήταν περισσότερο φοβητσιάρικα από τα αγόρια ($x^2_{(2)}=9,98$ $p=0,00$).

Πίνακας 5. Διαφορές ανάλογα με το φύλο σύμφωνα με τις παιδαγωγούς

	υπερκινητικότητα	**ανησυχία**	**φόβος**
αγόρια	**29,5%**	**25%**	**22,1%**
κορίτσια	**8,3%**	**2%**	**53,1%**

Οι γονείς συμφωνούσαν με την άποψη των παιδαγωγών ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο υπερκινητικά από τα κορίτσια ($x^2_{(2)}=6,64$ $p=0,03$), θεωρούσαν όμως ότι τα κορίτσια ήταν πιο ευγενικά από τα αγόρια ($x^2_{(2)}=5,73$ $p=0,05$) και είχαν την τάση να δεχθούν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την ανησυχία ($x^2_{(2)}=5,1$ $p=0,07$)και το φόβο των παιδιών ($x^2_{(2)}=5,25$ $p=0,07$).

Πίνακας 6. Διαφορές ανάλογα με το φύλο σύμφωνα με τους γονείς

	υπερκινητικότητα	**ευγένεια**	**Ανησυχία**	**φόβος**
αγόρια	**51,2%**	**47,7%**	**11,6%**	**18,2%**
κορίτσια	**25%**	**71,4%**	**6,3%**	**22,9%**

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Παρόλη την ανάπτυξη των επιστημών που σχετίζονται με την όλη υγεία του παιδιού (Παιδιατρική, Ψυχολογία, Παιδαγωγική κλπ), υστερεί η πρόληψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, τόσο οι γονείς όσο και οι ειδικοί είναι πιο ευαισθητοποιημένοι στη μεταξύ τους συνεργασία όταν προκύπτουν τέτοια προβλήματα. Ίσως γι'αυτό και η πλειοψηφία των απαντήσεων μας δείχνει ότι τα προνήπια παρουσιάζουν μια καλή ψυχική εικόνα και μόνο ένα 5% περίπου του δείγματος βρίσκεται στην υποκλινική εκδήλωση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες στη Β. Ευρώπη (Berkhout κ.σ. 2012; Holling κ.σ. 2007)

Στην έρευνα αυτή οι παιδαγωγοί ανέφεραν λιγότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα απ' ό,τι οι γονείς. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες

Ευρωπαϊκές μελέτες (Berg-Nielsen κ.σ. 2012; Berkhout κ.σ. 2012; Kristensen κ.σ. 2010). Στην παρούσα μελέτη τα υψηλότερα ποσοστά που έδωσαν οι γονείς σχετίζονται με εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, όπως διαταραχές διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΔΠ-Υ), νευρικότητα, θυμός, αδιαθεσία. Από την άλλη μεριά, οι παιδαγωγοί έδωσαν υψηλότερα ποσοστά σε εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επίδειξη ευαισθησίας και ενσυναίσθησης, συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεγγύης). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν και με έρευνες που έγιναν σε Νορβηγία και Δανία (Hacure κ.σ. 2008; Kristenen κ.σ. 2010) και ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί είναι πιο ανεκτικοί ή προβληματίζονται λιγότερο με κάποιες αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών που εμφανίζονται συχνά στην ηλικία αυτή. Ακόμα κι αν κάποιες συμπεριφορές όπως κλάμα, θλίψη ή φόβος (που αντιπροσωπεύτηκαν σε υψηλά ποσοστά στο δείγμα μας) εκφράζουν πιο εσωτερικευμένα προβλήματα, θεωρούνται ως αναμενόμενες και φυσιολογικές αντιδράσεις αυτής της ηλικίας τόσο από τους γονείς όσο και από τους παιδαγωγούς (Deng κ.σ. 2004; Dwyer κ.σ. 2006) και βέβαια τα παιδιά εκφράζουν πιο ελεύθερα (άρα και συχνότερα) τα συναισθήματα αυτά στο πλαίσιο της οικογένειάς τους. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγοί ίσως έχουν και πιο κατάλληλες γνώσεις για την έγκαιρη αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων όταν εκδηλώνονται μέσα στην τάξη τους.

Τα υψηλά ποσοστά υπερκινητικότητας, νευρικότητας και εναντιωτικής συμπεριφοράς καθώς και αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός και φόβος που δόθηκαν και από τους γονείς και από τους παιδαγωγούς, δε συνιστούν απαραίτητα συμπτώματα δυσλειτουργίας καθώς εξισορροπούνται από θετικές κοινωνικές σχέσεις, καλή συνεργασία με συνομηλίκους και ικανοποιητικό βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Παρόμοιες παρατηρήσεις αναφέρουν και οι Sturner και Howard (1997), εξηγώντας ότι μια συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί μόνο κάτω από την όλη αναπτυξιακή λειτουργικότητα του νηπίου. Για παράδειγμα, τα προνήπια είναι συνήθως ανυπάκουα, αλλά οι γονείς ή οι παιδαγωγοί δεν χρειάζεται να αλλάξουν το πρόγραμμά τους γιατί θα αντιδράσει αρχικά σε κάτι νέο / διαφορετικό το παιδί. Η ποιότητα της σχέσης του με τον ενήλικα, οι κοινωνικές του δεξιότητες και το όλο ταμπεραμέντο του παιδιού, μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση κάποιων εντάσεων και συναισθηματικών ξεσπασμάτων.

Πάντως, τα υψηλά ποσοστά ΔΔΠ-Υ και εναντιωτικής συμπεριφοράς έχουν επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Ρούσσου 1988; Κάκουρας και Μανιαδάκη 2000) όσο και στο εξωτερικό (Gimpel & Holland 2003; Squires κ.σ. 2003). Η μελέτη μας επιβεβαιώνει και το γεγονός

ότι η ΔΔΠ-Υ συναντάται συχνότερα στα αγόρια, όπως παρατήρησαν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι φόβοι και οι ανησυχίες των παιδιών θα πρέπει να εξεταστούν κάτω από το στρες της ζωής τους (π.χ. δυσκολίες με γονείς ή αδέρφια, υπερβολική έκθεση σε ΜΜΕ κλπ.).

Ωστόσο αξίζει να προβληματιστούμε γιατί υπάρχει τόση προκατειλημμένη αντίληψη από τη πλευρά των παιδαγωγών ότι τα κορίτσια είναι πολύ πιο φοβιτσιάρικα από τα αγόρια, ενώ οι γονείς τα θεωρούν και πολύ πιο ευγενικά. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κοινωνικοποίηση των κοριτσιών ειδικά στην ελληνική κοινωνία, διαφέρει από αυτή των αγοριών. Η συμβολή του πολιτισμικού πλαισίου στην «ετικετοποίηση» της συμπεριφοράς, συχνά παρασύρει και τους πιο μορφωμένους ενήλικες, ιδίως όμως τα παιδιά που από τα πρώτα τους ακούσματα (σε ποιήματα, παιδικά βιβλία ή κινούμενα σχέδια) ταυτίζονται με στερεότυπες συμπεριφορές του φύλου τους (π.χ. τα κορίτσια είναι πιο φοβιτσιάρικα αλλά και πιο ευγενικά). Το σημαντικό είναι οι ειδικοί να διαπιστώσουν αν μια συμπεριφορά είναι περισσότερο ένας μηχανισμός άμυνας π.χ. το αγόρι γίνεται επιθετικό όταν φοβάται, ενώ το κορίτσι μοιάζει να ντρέπεται τότε ή να αντισταθμίζει το φόβο του με υπερβολική ευγένεια. Τέλος, τα κορίτσια μπορεί να αγωνίζονται να εκφράσουν πιο κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές στο σχολείο (αλλά δεν έχουν απαραίτητα την ίδια συχνότητα έκφρασης και στο σπίτι) ενώ από την άλλη πλευρά, οι γονείς έχουν πιο ανεκτική συμπεριφορά απέναντι στις αρνητικές συμπεριφορές των αγοριών.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι τόσο οι απαιτήσεις των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη των ειδικών. Οι πρώτοι κερδίζουν την αξιοπιστία τους γιατί ζουν με το παιδί τους πολλές και διαφορετικές καταστάσεις, αλλά οι εκπαιδευτικοί έχουν την εμπειρία πολλών παιδιών και μπορούν να καθορίσουν κριτήρια κατάλληλων συμπεριφορών γι'αυτή την ηλικία. Μερικοί μάλιστα ερευνητές (Wolraich κ.σ. 2004) τονίζουν ότι συμπτώματα δυσλειτουργίας είναι πιο εύκολο να εμφανιστούν σ'ένα πιο απαιτητικό περιβάλλον όπως το σχολείο, και γι'αυτό ίσως οι παιδαγωγοί αναφέρουν περισσότερα προβλήματα εσωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. φόβος, κατάθλιψη).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Sturner, R.A., & Howard, B.J. (1997). Preschool development part 2: Psychosocial / behavioral development. Pediatrics in Review, 18(10), 327-336.

Squire, J. (2003). The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. Paper for the Center for International Rehabilitation Publication.

Rothbart, M.K. (2005). Early temperament and psychosocial development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Center of Excellence for Early Childhood Development Publication.

Rothbart, M.K., Ellis, L.K., Posner, M.I. (2004). Temperament and self-regulation. In: Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (eds). Handbook of self-regulation: Research, theory and applications. New York, NY: Guilford Press, 2004, 357-370.

Gimpel, G.A., & Holland, M.L. (2003). Emotional and behavioral problems of young children. New York, NY: Guilford Press.

Cooper, J.L., Masl, R., & Vick, J. (2009). Social – emotional development in early childhood. National Center for Children in Poverty, NCCP Publication.

Brauner, C.B., Stephens, B.C. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious emotional disorder: challenges and recommendations. Public Health Reports, 121, 303-310.

Warner, L.A., Pottick, K. (2006). Functional impairment among preschoolers using mental health services. Child and Youth Services Review, 28, 473-486.

Jellinek, M.S., Murphy, M., et al (1999). Use of the Pediatric Symptom Checklist to screen for psychosocial problems in pediatric primary care. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 153, 254-260.

Berg-Nielsen, T.S., Solheim, E., Belsky, J., Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent – teacher reports. Child Psychiatry Hum Dev, 2012, 43, 393–413.

Wolraich, M.L., Lambert, E.W., Bickman, L. (2004). Assessing the impact of parent and teacher agreement on diagnosing attention-deficit hyperactivity disorder. J Dev Behav Pediatr, 25, 41–47.

Ferdinand, R.F., Van der Ende, J., Verhulst, F.C. (2007). Parent-teacher disagreement regarding psychopathology in children: a risk factor for adverse outcome? Acta Psychiatr Scand 115, 48–55.

Verhulst, F.C., Koot, H.M., Van der Ende, J. (1994). Differential predictive value of parents' and teachers' reports of children's problem behaviors: a longitudinal study. J Abnorm Child Psychol, 22, 531–546.

Kraemer, H.C., Measelle, J.R., Ablow, J.C., Essex, M.J., Boyce, W.T., Kupfer, D.J. (2003). A new approach to integrating data from multiple informants

in psychiatric assessment and research: mixing and matching contexts and perspectives. Am J Psychiatry, 160, 1566–1577.

Deng, S., Liu, X., Roosa, M.W. (2004). Agreement between parent and teacher reports on behavioral problems among Chinese children. J Dev Behav Pediatr, 25, 407–414.

Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perception of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. Social Dev, 17, 115–136.

Kristensen, S., Henriksen, T.B., Bilenberg, N. (2010). The Child Behavior Checklist for ages 1.5–5 (CBCL/1½-5): assessment and analysis of parent- and caregiver-reported problems in a population-based sample of Danish preschool children. Nord J Psychiatry, 64, 203–209.

Κάκουρας, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Κάκουρας, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2000). Δυνατότητες ανίχνευσης της ΔΔΠ-Υ στο νηπιαγωγείο και η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 52-53, 103-117.

Ρούσσου, Α. (1988). Η διαταραχή της ελλειματικής προσοχής. Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Β' τομ. 67-85, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Dwyer, S. B., Nicholson, J.M., & Battistutta, D. (2006). Parent and teacher identification of children at risk of developing internalizing or externalizing mental health problems: A comparison of screening methods. Prevention Science, 7, 343- 357.

Holling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). Behavioural problems in children and youth: first results from the children and youth survey. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 50, 784-793.

Lavigne, J.V., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H.J., Christoffel, K.K., Gibbons, R.D. Psychiatric disorders with onset in the preschool years, I: stability of diagnosis. J Am Acad Adolesc Psychiatry. 1998, 37, 1246-1254.

Moffitt, T.E., Caspi, A. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. Dev Psychopathol, 2001, 13, 355-375.

Aguilar, B., Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E. Distinguishing the early onset persistent and adolescence-onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. Dev Psychopathol, 2000, 12, 109-132.

Webster-Stratton, C., Taylor, T. Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence

through interventions targeted at young children (0-8 Years). Prev Sci, 2001, 2, 165-192.
Minister of Public Health. Basistakenpakket Jeugdgezondheidszorg [Listing of basic tasks for preventive child health care]. The Hague, the Netherlands: Ministry of Public Health & Sports, 2001.
Harland, P., Reijneveld, S.A., Brugman, E., Verhulst, F.C. Family factors and life events as risk factors for behavioral and emotional problems in children. Eur Child Adolesc Psychiatry, 2002, 11, 176-184.
Archenbach, T.M. Manual for the Child Behavior Checklist / 2-3 and 1992 profile. Burlington: University of Vermont, 1992.

ABSTRACT

In this research we investigated the psychosocial problems in preschool children using a questionnaire to study behaviours at home and nursery of 93 preschoolers, 44 of them boys and 49 girls. For each child two questionnaires were completed by his/her parent and educator. From their answers it was find that only a few complained or cried often but many reacted nervously to new situations, expressed fear or had temper tantrums. Quite a few could not stay still for some time, especially at home, they reacted without thinking and they were easily distracted. However, they had good relations with peers, they did not quarrel or treated them badly and they had friends. The preschoolers exhibited good social interaction abilities and cooperation; they were kind, sharing and volunteering. Significant differences were observed between girls and boys in the areas of hyper-activity, anxiety, fear and kindness. The educators described the boys as more active and restless while girls as more fearful. Parents described boys as more active and girls as politer than the boys. Since the preschool age is a critical one, the early identification and treatment of the psychosocial problems of preschoolers will prevent their continuation in the coming years.

Χρυσούλα Μελισσά-Χαλικιοπούλου
Καθηγήτρια Ψυχολογίας
Τμ. Νοσηλευτικής, Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης(ΑΤΕΙΘ)
Ηρακλείας 14, 40 Εκκλησιές, Θες/νίκη,54636,

2310013504, (501 fax), Melissa@nurse.teithe.gr

Τριανταφυλλιά Νατσιοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικών
Τμ. Βρεφονηπιοκομίας ΑΤΕΙΘ
Κυζίκου 31, Καλαμαριά, Θες/νικη, 55133,
2310013529(523fax),tnatsiop@bc.teithe.gr

Χαριστού Μαρία
Βρεφονηπιοκόμος ΤΕ
Φοιτήτρια Νοσηλευτικής ΤΕΙΘ
Σωκράτους 26, Καλαμαριά, 55134,
6974739429, mariacharistou@yahoo.com

Η εφαρμογή μεθόδων της «Αφύπνισης των γλωσσών και των πολιτισμών» στο νηπιαγωγείο: Συμπεράσματα και προτάσεις.

Αγγελική Τζόλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν από καιρό αντιληφθεί την αλλαγή στη διαμόρφωση της τάξης τους που αφορά τη μεγάλη φοίτηση αλλοδαπών στο σχολείο .Αν και η χώρα μας υπήρξε πολυπολιτισμική κοινωνία σε βάθος χρόνου, εν τούτοις φαίνεται να δυσκολεύεται να υιοθετήσει μεθόδους τέτοιες που θα επιτρέψουν όχι την αφομοίωση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο αλλά την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μονογλωσσία ως μέσο διδασκαλίας των θεματικών προσεγγίσεων στη τάξη και η απαίτηση να μάθουν οι αλλόγλωσοι μαθητές γρήγορα την ελληνική γλώσσα ώστε να μην αποκλειστούν από το σχολικό γίγνεσθαι αποτέλεσε για χρόνια αίτιο εσωτερικών συγκρούσεων αυτών των μαθητών καθώς και εμπόδιο για την εφαρμογή των στόχων που επιδιώκει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τόσο ο Hohmann όσο και ο Reich υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται επίσης ως απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης 2004:79). Αποτελεί επίσης και μια απάντηση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μέσα στη γλωσσική και πλουραλιστική σχολική πραγματικότητα. Η Αφύπνιση τη των γλωσσών και των πολιτισμών, γίνεται περισσότερο συγκεκριμένη, ενταγμένη πάντα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών. Αν και ο πλουραλισμός στις ευρωπαϊκές παιδαγωγικές θεωρίες του 18ου - 19ου αι. θεωρήθηκε ως ανασταλτικός παράγοντας στην προσπάθεια εγκαθίδρυσης της νέας κοινωνικής τάξης του έθνους - κράτους (Γκόβαρης 2004:31), ο γλωσσικός πλουραλισμός αναφέρεται από τον Comenius στο πλαίσιο τω προτάσεών του για την αρτιότερη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (Γκόβαρης 2004:40)

Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας είναι θεμελιώδες. Η περιφρόνηση του δασκάλου απέναντι στη μητρική γλώσσα των μαθητών που μιλούν τοπι-

κές και κοινωνικές διαλέκτους αποτελεί άσκηση βίας με πολλές συνέπειες. (Φραγκουδάκη 1999:131). Το ίδιο μπορεί να υποστηριχθεί και για τους μαθητές που έχουν ως μητρική μια γλώσσα μια άλλη¨ γλώσσα . Οι μαθητές ντρέπονται να τη μιλούν μέσα στο χώρο του σχολείου ενώ παράλληλα το σχολείο εθελοτυφλεί μπροστά στην ύπαρξή της. Η περιφρόνησή της από το σχολείο οδηγεί σε κοινωνικό ρατσισμό. Σύμφωνα με τον Χάλλιντει, (Φραγκουδάκη 1999:132), ένας ομιλητής που αναγκάζεται να ντρέπεται για τις γλωσσικές του συνήθειες υφίσταται θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινο ον.

Στον οδηγό της νηπιαγωγού αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε η μητρική τους γλώσσα να ακούγεται και να αναγνωρίζεται μέσα στην τάξη. Η απουσία όμως της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στα αναλυτικά προγράμματα είναι εμφανής.. Οι μαθητές δυσκολεύονται να μιλήσουν μέσα στην τάξη στη μητρική τους γλώσσα και οι γονείς τους προβληματίζονται αν πρέπει να τη μιλούν στο σχολείο καθώς θεωρούν ότι μόνο η καλή εκμάθηση της γλώσσα του σχολείου μπορεί να ενισχύσει τη σχολική τους επιτυχία . Φαίνεται να αγνοούν ότι «η επίδραση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές στη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία, θεωρείται σήμερα καθοριστική» (Χατζησαββίδης 2002:24).

Σύμφωνα με τον Cummins, ακόμα και μέσα σε ένα μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον, στους μαθητές μπορούν να μεταδίδονται έντονα μηνύματα σχετικά με την αξία και τα πλεονεκτήματα της αρχικής γλώσσας (Cummins 1999:199). Αν και αποτελεί μια σημαντική θέση, η εισαγωγή της μητρικής γλώσσας των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη σε όλους τους αλλόγλωσσους μαθητές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών της ψυχογλωσσολογίας που αφορούν και λειτουργίες εκτελεστικές. Ο Parekh υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαρτάται από την παρουσία «ξένων» παιδιών στο σχολείο αλλά να έχει ως σημείο αναφοράς τις γενικότερες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των πλουραλιστικών κοινωνιών (Γκόβαρης 2004:57).

Θεωρώντας ότι κάθε σχολική τάξη στη χώρα μας εμπεριέχει τον δικό της πλουραλισμό, που οι μαθητές είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων (Γκόβαρης 2004:196) μας προσφέρεται η δυνατότητα να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα που θα στηρίζεται στη πολυγλωσσική πραγματικότητα της συγκεκριμένης περίπτωσης, εκμεταλλευόμενοι το γλωσσικό της πλούτο. Αυτό για τους εκπαιδευτικούς σημαίνει «έναν επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής αγωγής που αποσκοπεί σε μια ενιαία σύλληψη της διδασκαλίας των γλωσσών επιδιώκοντας να αναδείξει τη διδασκαλία και την

εκμάθηση όλων των γλωσσών, ώστε να αξιοποιηθεί κάθε δυνατή μεταξύ τους αλληλουχία» (Μουμτζίδου 2008:282).

Το νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει μια σχολική βαθμίδα που θα είναι σε θέση να εξομαλύνει τις όποιες κοινωνικές διαφοροποιήσεις μπορούν να προκύψουν από θέματα που άπτονται των διαφορετικών μητρικών γλωσσών των μαθητών της τάξης ενισχύοντας τη θέση για μια αγωγή αντισταθμιστική καθώς και ο χώρος μέσα στον οποίο μπορούν να εξισορροπηθούν η γλώσσα του σχολείου με τη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος (Χατζησαββίδης 2002: 26).

ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ (EVEIL AUX LANGUES ET AUX CULTURES)

Μέσα από την καινοτόμο **διδακτική προσέγγιση** της Αφύπνισης των γλωσσών και των πολιτισμών, στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης στη γλωσσική διαφορετικότητα και ως απάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης στις προκλήσεις της διαφορετικότητας και της κοινωνικής συνοχής, η ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί έναν από τους σημαντικούς του στόχους παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων και την τροποποίηση στάσεων των μαθητών.

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες επιτρέπουν στο παιδί να εξετάζει τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης και στοχασμού (Βοσνιάδου 1992:25). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής, καθώς «μεταφέρεται» από τη μια γλώσσα στην άλλη, κατανοεί ομοιότητες και διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στις γλώσσες και κάνει συσχετισμούς αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό στρατηγικές μάθησης ενσωματώνοντας νέες γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες σύμφωνα με το αναπτυξιακό σχήμα του Piaget.

Αν και στόχος του προγράμματος δεν είναι η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο νηπιαγωγείο εντούτοις σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις γλώσσες του κόσμου και ιδιαίτερα των μη δημοφιλών γλωσσών όπως και η συμβολή και συμμετοχή των γονέων όλων των μαθητών και ειδικότερα των δίγλωσσων καθώς σύμφωνα με τον Baker, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση οι γονείς θα πρέπει να γίνονται συμμέτοχοι (Baker 2001:554). Δραστηριότητες και υλικά προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, εστιάζουν στη μητρική τους γλώσσα, ειδικά των δίγλωσσων αλλά και στις γλώσσες του κόσμου. Οι παρατηρήσεις μας σχετικά με ήχους και τρόπους γραφής ποικίλων γλωσσών αποτελεί ένα μεγάλο γνωστικό κομμάτι που αφορά την προσπάθεια κατανόησης της διαφορετικότητας και της παγκόσμιας συνύπαρξης.

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΑΦΥΠΝΙΣΗΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Εφαρμογή Α

Το e-twinning (ευρωπαϊκό πρόγραμμα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων), αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, να αναπτύξουν ένα πολιτισμικό διάλογο έτσι ώστε να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν την συλλογική ταυτότητα του άλλου. Καθώς η νηπιακή ηλικία δεν επιτρέπει στους μαθητές την άμεση επικοινωνία με μαθητές από διαφορετικές χώρες, λόγω της μη γνώσης μιας κοινής γλώσσας επικοινωνίας που είναι απαραίτητη, εκπαιδευτικός χρησιμοποιείται ως πολιτισμικός και γλωσσικός διερμηνέας (Οδηγός νηπιαγωγού:35). Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στο οποίο και υπηρετώ, στη δυτική Θεσσαλονίκη, συνεχίζει ως και σήμερα να διεξάγεται με νηπιαγωγείο του Αρνταχάν της Τουρκίας, με τίτλο, «ένα παραμύθι ταξιδεύει».

Στόχοι

- να ενισχυθεί η επικοινωνία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο,
- να αναπτυχθεί η συνεργασία ανάμεσα σε δύο τάξεις που στοχεύουν σε κοινό στόχο,
- να πραγματοποιηθεί η προσέγγιση γλωσσικών στοιχείων της κάθε γλώσσας (ελληνικής – τουρκικής) μέσω της παρατήρησης και σύγκρισης επιλεγμένων λέξεων της κάθε γλώσσας,
- να αναπτυχθεί η βελτίωση του ενδιαφέροντος για άλλες χώρες, πολιτισμούς και γλώσσες και
- να ενισχυθεί η συνεργασία εκπαιδευτικών από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Διαδικασία

Οι μαθητές του καθενός σχολείου δημιουργούν κάθε εβδομάδα μία σελίδα ενός παραμυθιού. Η κάθε σελίδα περιέχει μια μικρή παράγραφο (τρεις με τέσσερις σειρές) ενώ πάνω από το κείμενο οι μαθητές ζωγραφίζουν μία ζωγραφιά που απεικονίζει κάτι σχετικό με το κείμενο (εικονογράφηση του κειμένου). Κάτω από το κείμενο τοποθετείται η μετάφραση του στα Αγγλι-

κά (η γλώσσα επικοινωνίας του προγράμματος). Το κάθε σχολείο δεσμεύεται να συνεχίζει την αφήγηση από το σημείο που την άφησε το άλλο σχολείο. Ο τίτλος του παραμυθιού συναποφασίζεται από τους μαθητές των δύο σχολείων στο τέλος του προγράμματος.

Όταν η νέα σελίδα του παραμυθιού επιστρέφει στην τάξη μας, κάνουμε τις δικές μας παρατηρήσεις για τη γλώσσα και ένας από τους γονείς δίγλωσσου μαθητή και με τη βοήθεια του ίδιου, μας τη μεταφράζει στη μητρική του γλώσσα (διαφορετική από τις δύο γλώσσες των συμμετεχόντων σχολείων), οπότε δημιουργούμε ένα τρίγλωσσο πολύγλωσσο παραμύθι (ή τετράγλωσσο αν υπολογιστεί η αγγλική γλώσσα η οποία όμως αφαιρείται αφού επιτελέσει τι έργο της). Η ακουστική ηχογράφηση κάθε σελίδας, βοηθά στην κατανόηση των ήχων και στις τρεις γλώσσες και αποστέλλεται από το κάθε σχολείο μαζί με την αντίστοιχη σελίδα.

Εφαρμογή Β

Με την ευκαιρία του ενδιαφέροντος που έδειξαν καθηγητές από το Πανεπιστήμιο Nara του Κιότο της Ιαπωνίας, να παρακολουθήσουν δια ζώσης την εφαρμογή δραστηριότητας της Αφύπνισης των γλωσσών, δημιούργησα μια νέα δραστηριότητα που προστέθηκε στις ήδη υπάρχουσες των προηγούμενων ετών.

Η δραστηριότητα με τίτλο «η μικρή αράχνη», στηρίζεται σε ένα παιδικό τραγουδάκι που όπως εντοπίστηκε στο διαδίκτυο, υπάρχει σε διάφορες χώρες με την ίδια μορφή ή με παραλλαγές.

Στόχοι

- να αναπτύξουν τα παιδιά θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα της τάξης και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους.
- να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την ποικιλία πολιτισμών και γλωσσών όπως και κίνητρα για την εκμάθησή τους
- να αποκτήσουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες
- να βελτιωθεί η κοινωνική συνοχή της σχολικής τάξης.

Στάσεις

- να αποκτήσουν θετική αποδοχή και ενδιαφέρον για τη γλωσσική ποικιλομορφία
- να ενδιαφέρονται για γλώσσες ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους status

- να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασία
- να ενδυναμωθεί η γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μελών της μαθητικής κοινότητας
- να τροποποιηθούν στάσεις και αντιλήψεις που αφορούν την κουλτούρα και τη γλώσσα των άλλων.
- Ικανότητες:
- να ακούν οι μαθητές προσεκτικά τραγούδια σε γνωστές και άγνωστες γλώσσες
- να αναγνωρίζουν και να απομνημονεύουν ηχητικά και γραπτά στοιχεία σε ποικίλες γλώσσες

Δεξιότητες:
- να αναγνωρίζουν ηχητικά άγνωστες γλώσσες
- να παρατηρούν στοιχεία σε μη οικείες γραφές
- να αντιληφθούν ότι κάθε γλώσσα διαθέτει το δικό της φωνητικό-φωνολογικό σύστημα
- να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στη γραπτή εκφορά ενός κειμένου
- να αντιληφθούν ότι κάποιες γλώσσες με χαμηλό status έχουν δανείσει λεξικολογικά στοιχεία στη γλώσσα του σχολείου
- να παρατηρήσουν ότι η κατεύθυνση ανάγνωσης σε άγνωστη γλώσσα είναι διαφορετική από αυτή της οικίας γλώσσας

Υλικά:
- Η ηχητική και γραπτή έκφραση του παιδικού τραγουδιού « η μικρή αράχνη» στα ισπανικά-σουηδικά-ελληνικά-αλβανικά- ιταλικά-αραβικά
- Κάρτες με σύμβολα- λέξεις του τραγουδιού (αράχνη- ήλιος- βροχή).
- Πίνακας αναφοράς από χαρτόνι
- Μαρκαδόροι
- Χάρτης παγκόσμιος
- ποικίλα υλικά για κατασκευές
- Η/Υ

Εφαρμογή

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ώστε η κάθε μια να ακούσει το τραγούδι «η μικρή αράχνη» σε διαφορετικές γλώσσες. Αφού το ακούσουν προσεκτικά καλούνται να κάνουν υποθέσεις για τη γλώσσα που άκουσαν και τη σημασία του τραγουδιού.

Σε κάθε ομάδα δίνεται το κείμενο του τραγουδιού στη γλώσσα που το άκουσαν καθώς και κάρτες με τρία σύμβολα και λέξεις που περιέχονται σε αυτό (αράχνη – βροχή – ήλιος). Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις των τριών καρτών και να τις κυκλώσουν καθώς και να τις εντοπίσουν και να τις αναπαράγουν ηχητικά. Στη συνέχεια ανακοινώνω τις γλώσσες του τραγουδιού σε όλες τις ομάδες και εντοπίζουμε στο χάρτη τις χώρες που τις μιλούν σε μεγαλύτερο ποσοστό. Τοποθετούμε στο χάρτη ανάλογα με τις γλώσσες το σχέδιο μιας αράχνης. Αφού συγκεντρωθούν όλες οι ομάδες μαζί, συγκεντρώνουμε τα στοιχεία – λέξεις και τις τοποθετούμε σε πίνακα αναφοράς χωρισμένο ανά γλώσσα. Τα παιδιά ανακοινώνουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη διαδικασία και ότι τους έκανε εντύπωση ή τους δυσκόλεψε. Στο πίνακα αναφοράς εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές τόσο στην ηχητική όσο και στην γραπτή εκφορά των λέξεων. Κάθε ομάδα προσπαθεί να τραγουδήσει και να κινηθεί σύμφωνα με το ρυθμό το τραγούδι στη γλώσσα που επέλεξε ενώ στη συνέχεια χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά για να φτιάξουν τη δική τους αράχνη.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Αναφορικά με τη πρώτη δραστηριότητα στα πλαίσια του e-twinning, η γλώσσα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μια γλώσσα με κοινωνικό κύρος, τα Αγγλικά, εν τούτοις μας δίνεται η ευκαιρία μέσα από τη δημιουργία ενός δίγλωσσου – πολύγλωσσου βιβλίου να προσεγγίσουμε με τους μαθητές μας μια διαφορετική γλώσσα χωρίς κοινωνικό κύρος. Χωρίς να έχουμε ως στόχο την εκμάθηση της ξένης για εμάς γλώσσα, την παρατηρούμε τοποθετώντας τη δίπλα στη γλώσσα του σχολείου και τη διαφορετική μητρική γλώσσα κάποιων παιδιών της τάξης π.χ. Βουλγαρικά σχολιάζοντας τις παρατηρήσεις των παιδιών.

Οργανωμένες δραστηριότητες από τον εκπαιδευτικό που στοχεύουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών στηρίζονται σε γλωσσικά φαινόμενα που υπάρχουν στο παραμύθι μας. Για παράδειγμα, μέσα από την οπτική και ηχητική παρατήρηση και σύγκριση του τίτλου ενός παραμυθιού σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες, τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν ότι για την απόδοση του ίδιου νοήματος, οι διαφορετικές γλώσσες χρησιμοποιούν διαφορετικό αριθμό λέξεων. Μέσα από την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για ποικίλες γλώσσες, προέκυψαν από τα παιδιά παρατηρήσεις σχετικές με τη γλώσσα που μας οδήγησαν στη δημιουργία νέων δραστηριοτήτων που σχετίζονται με άλλα γλωσσικά φαινόμενα, π.χ. κατά την ονοματοδοσία του αγοριού ήρωα του υπό δημιουργίας παραμυθιού, χρησι-

μοποιήθηκε από τα παιδιά του Τούρκικου σχολείου το όνομα Ελπίδα. Κατά τη μετάφραση του παραμυθιού στα Ελληνικά, προέκυψε από τα παιδιά ο προβληματισμός ότι η Ελπίδα είναι όνομα για κοριτσάκια, έχει μπροστά το η δεν μπορεί να είναι αγόρι. Η απορία των παιδιών και η ενεργοποίησή μας για να βρούμε τη λύση της μας οδήγησε στο να δούμε τη θέση του γένους μέσα σε διάφορες γλώσσες ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συνειδητή γνώση της γλώσσας του σχολείου.

Το ενδιαφέρον που επέδειξε και μια άλλη χώρα για την εφαρμογή της αφύπνισης των γλωσσών, και ειδικά μιας χώρας με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες όπως είναι η Ιαπωνίας, μαρτυρά την παγκόσμια πλέον ανάγκη, εκτός των Ευρωπαϊκών πλαισίων, να υιοθετήσει και να πειραματιστεί πάνω σε νέα δεδομένα που αφορούν τη γλώσσα και την πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας.

Μια από τις επισημάνσεις των επισκεπτών της τάξης μας υπήρξε ο εντοπισμός του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, παρατηρώντας τη μεγάλη χρονική διάρκεια της συμμετοχής τους απέναντι στις πολυγλωσσικές δραστηριότητες που εφαρμόζω. Η σημασία της μεθοδολογίας, ομαδοσυνεργατική, καθώς και η ποικιλία των υλικών, διαδίκτυο, χάρτες κλπ.

Στην δική μου ερώτηση προς τους μαθητές αναφορικά με τις συνολικές δραστηριότητες πολυγλωσσίας που εφαρμόστηκαν στην τάξη, «ποια είναι η εντύπωσή σας γι' αυτές», τα παιδιά απάντησαν: «μας ενδιαφέρουν», «μας αρέσουν», «Θέλουμε να μάθουμε τραγούδια από άλλες χώρες», «αν πάμε κανένα ταξιδάκι να καταλαβαίνουμε τους άλλους που μιλάνε διαφορετικές γλώσσες», «να ξέρουμε να παραγγέλνουμε και κανένα καφεδάκι».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν παραμένει και ούτε πρέπει να παραμένει στατικός. Είναι αναγκαίο να εξελίσσεται και να αναδιαμορφώνει αυτό το ρόλο σύμφωνα με τις αλλαγές κοινωνικές – οικονομικές ή άλλες που παρατηρούνται. Το να ξεπεράσει τα στεγανά που έχουν από χρόνια δημιουργηθεί στη εκπαίδευση, απαιτεί τη δική του προσωπική εγρήγορση ώστε να ανακαλύψει νέα επιστημονικά δεδομένα. Το να δώσει άλλη διάσταση στο αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να εφαρμόσει είναι προσωπική του επιλογή καθώς η κάθε σχολική τάξη έχει τις δικές της ανάγκες και δυναμικές, και το ίδιο το αναλυτικό του δίνει τη δυνατότητα για παρεμβάσεις.

Ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά θα πρέπει να προσδιορίσει το ρόλο του και να κάνει τις δικές του επιλογές σχετικά με τους διδακτικούς και τους κοινωνικούς

στόχους μέσα στην τάξη (Cummins 1999:266) λαμβάνοντας υπόψη του και τα πολυγλωσσικά δεδομένα της τάξης του. Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στη προσχολική εκπαίδευση για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να επιτρέψουν τον καλύτερο σχεδιασμό για την κάλυψή τους. Το άγχος του εκπαιδευτικού να «αντιμετωπίσει» σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις προκαλείται συνήθως από την ελλιπή επιμόρφωσή του που αφορά την διαπολιτισμική του ετοιμότητα αλλά και τη δυσκολία του να προσεγγίσει πρακτικές τέτοιες που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει συνειδητά και αποτελεσματικά μέσα στην πολυπολιτισμική. Αυτό που χρειάζεται είναι να δούμε την πολύγλωσση τάξη μας ως μια ως ευκαιρία να εκμεταλλευτούμε τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της με στόχο την αναγνώριση και ενδυνάμωση της ταυτότητας του κάθε μέλους της και όχι ως μια προβληματική κατάσταση στην οποία χρειάζεται να επέμβουμε με συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές για την επίλυσή της.

Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21ο αιώνα πρέπει να τους εκπαιδεύσουν ώστε να είναι οι πολίτες όλου του κόσμου. Η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι μεγαλύτερη σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου απ' ότι σε μια τάξη όπου αυτή καταπιέζεται ή αγνοείται (Cummins 1999:267)

Η συγκέντρωση ενός εκπαιδευτικού υλικού που θα αφυπνίζει γλωσσικά και πολιτισμικά την πολυγλωσσική σχολική τάξη, ξεφεύγοντας από τη φολκλορική διάσταση που συχνά παρατηρείται, θα μπορεί να στηρίξει τις παραπάνω θέσεις και επιδιώξεις μας. Η άμεση πρόσβαση του εκπαιδευτικού σε αυτό καθώς και η υποστήριξη και η ανατροφοδότησή του μέσα από ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που ήδη το εφαρμόζουν, κρίνεται ουσιαστικής σημασίας για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.

Καθώς αναγνωρίζουμε ότι η συμμετοχή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική ,είναι δυνατό με την καλύτερη ενημέρωσή τους για τους στόχους και της επιδιώξεις της προσέγγισης της Αφύπνισης των γλωσσών να τους καταστήσουμε συμμέτοχους αυτής της διαδικασίας προσθέτοντας το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Η εμπλοκή ακόμα όλων των γονέων της τάξης, δίγλωσσων και γηγενών, στην εφαρμογή πολυγλωσσικών δραστηριοτήτων θα επιτρέψει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την καλύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας του «άλλου».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg

Cummins J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg
Βοσνιάδου Σ. (1992). Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg
Γκόβαρης Χ. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός
Δαφέρμου Χ.- Κουλούρη Π.- Μπασαγιάννη Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων
Μουμτζίδου Α., (2008). Διδακτικές της Πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή. Μια πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική και σχολική τάξη, στο Διαχείριση Προβλημάτων σχολικής τάξης τόμος Β΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Φραγκουδάκη Α.(1999). Γλώσσα και ιδεολογία Αθήνα: Οδυσσέας
Χατζησαββίδης Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Θεσσαλονίκη: ΒΑΝΙΑΣ

ABSTRACT

My training on the novel educational approach "Evail aux langues et aux cultures" by Mrs Moumtzidou in Aristotle University of Thessaloniki was the starting point for a new perspective on the curriculum regarding teaching of language. This approach is an answer to the concerns of today's educators when meeting obstacles and challenges in their multilingual and multicultural classroom, in the context of a new perception of multicultural education. In this paper are presented applications of alternative material concerning teaching of language in a kindergarten of Thessaloniki with the aim to be used mother tongue of all pupils of class as a means to increase consistency among pupils. Additionally, are presented future pursuits that derive from continuous research on the development of educational material for a uniform understanding of language.

Αγγελική Τζόλου
Νηπιαγωγός
Ηπείρου 11, 56431 Θεσσαλονίκη
2310 640658 / 6971530876
passenter@sch.gr

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ), στους δείκτες παχυσαρκίας και αρτηριακής πίεσης (ΑΠ) σε μαθητές σχολικής ηλικίας του νομού Ιωαννίνων. The Children Study

Πέτρος Δ. Αγγελόπουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Ο προσδιορισμός των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί μία σημαντική προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Η τρέχουσα μελέτη στοχεύει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο βασίζεται στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ), στους δείκτες παχυσαρκίας και αρτηριακής πίεσης (ΑΠ) στα Ιωάννινα, στην Ελλάδα.

Υλικό και Μέθοδοι: Συμμετείχαν 646 μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου (360 κορίτσια και 286 αγόρια). Η ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) αποτελούνταν από 321 παιδιά που προέρχονταν από 13 τυχαία επιλεγμένα σχολεία, ενώ 325 παιδιά αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Βασισμένη στα αποτελέσματα της ΘΣΣ, η παρέμβαση στόχευσε στο να ξεπεραστεί το εμπόδιο της μη δυνατής πρόσβασης των μαθητών σε χώρους άθλησης, στην αύξηση της διαθεσιμότητας φρούτων και λαχανικών και στην αύξηση της γονικής υποστήριξης ως προς τη διατροφή και τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών.

Αποτελέσματα: Η ΟΠ είχε μεγαλύτερη κατανάλωση φρούτων και μικρότερη κατανάλωση λιπών/ελαίων και γλυκών/ροφημάτων έναντι της ΟΕ. Η επίδραση της παρέμβασης στο δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ) θα μπορούσε να εξηγηθεί από τις αλλαγές στην πρόσληψη φρούτων και λιπών/ελαίων, ενώ η μείωση της συστολικής και διαστολικής ΑΠ θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη μείωση του ΔΜΣ.

Συμπεράσματα: Τα ευρήματα δείχνουν ευνοϊκές αλλαγές στην ΑΠ και στους δείκτες παχυσαρκίας μετά από την εφαρμογή ενός ετήσιου σχολικού

προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στη ΘΣΣ. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος το οποίο ευνοεί την υιοθέτηση μιας ισορροπημένης διατροφικής συμπεριφοράς και την πρόσβαση σε χώρους φυσικής δραστηριότητας εκτός σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, παιδιά, παρέμβαση, αρτηριακή πίεση, ΔΜΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι ο επιπολασμός της παχυσαρκίας στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία είναι σε παγκόσμιο επίπεδο αυξανόμενος με ανησυχητικό ρυθμό. Αρκετές προοπτικές μελέτες έχουν δείξει ότι στο ένα τρίτο των μισών περιπτώσεων η παχυσαρκία συνεχίζεται από την παιδική ηλικία στην ενήλικο ζωή, όπου συνδέεται με αυξημένο επιπολασμό των καρδιαγγειακών νοσημάτων (ΚΑΝ).

Παράλληλα προς το φαινόμενο της παχυσαρκίας, έχει αναφερθεί ότι και άλλοι καρδιαγγειακοί παράγοντες κινδύνου, όπως η υψηλή αρτηριακή πίεση, παρουσιάζουν παρόμοια αυξανόμενη τάση. Στην Ελλάδα το υπέρβαρο και η παχυσαρκία είναι μερικά από τα κυρίαρχα προβλήματα που αφορούν περίπου το 20-30% των παιδιών ηλικίας 6-17 χρονών. Ο επιπολασμός τους φαίνεται να συσχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς δείκτες και να επηρεάζει περισσότερο τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς και κατ' επέκταση τις φτωχότερες περιοχές. Στην πραγματικότητα, μια προσεκτικότερη ματιά στους μαθητές αυτής της ηλικίας, αποκαλύπτει ότι τα ποσοστά του υπέρβαρου και της παχυσαρκίας στο νομαρχιακό διαμέρισμα των Ιωαννίνων – το οποίο είναι ένα από το φτωχότερα της Ελλάδας- είναι πολύ υψηλότερα έναντι των μέσων ποσοστών στην Ελλάδα, που αντιστοιχούν σε ποσοστά 29.4% και 11.8% για τα αγόρια και 39.0% και 7.5% για τα κορίτσια αντίστοιχα.

Αυτή η επιδημία της παιδικής παχυσαρκίας απαιτεί τη λήψη κατάλληλων μέτρων και δραστικών ενεργειών από τα πρώτα στάδια της ζωής, ενώ παράλληλα η πρόληψη από τα πρώτα στάδια της ζωής φαίνεται ότι ενεργεί αποτελεσματικά στη μείωση των χρόνιων παθήσεων κατά την ενήλικο ζωή. Ο χώρος του σχολείου αποτελεί έναν ιδανικό χώρο για να αναπτυχθούν και να αξιολογηθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υγείας και διατροφής, δεδομένου ότι τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο.

Πρόσφατα προγράμματα παρεμβάσεων σε σχολεία ανέδειξαν ενθαρρυντικά ευρήματα σχετικά με τους δείκτες παχυσαρκίας, γεγονός που αποτυπώνει την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων. Ο προσδιορισμός των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών παραμένει μια σημαντική προϋπόθεση για τη λήψη κατάλληλων διορθωτικών μέτρων και για την περεταίρω βελτίωση της αποτελεσματικότητας τέτοιων στοχευμένων παρεμβάσεων.

Έχοντας αυτό στο μυαλό, το τρέχον πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε σχολεία, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ενός ερωτηματολογίου που βασίστηκε στη Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (ΘΣΣ) για να εξετάσει τους παράγοντες που περιορίζουν ή που ευνοούν την επιθυμητή διαιτητική συμπεριφορά και φυσική δραστηριότητα.

Ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα αυτού του σχολικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε σύμφωνα με τη ΘΣΣ και τους δείκτες παχυσαρκίας και αρτηριακής πίεσης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο νομό Ιωαννίνων –μια φτωχή περιοχή της Ελλάδας που χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Σχέδιο δειγματοληψίας και μελέτης

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στην πρωτεύουσα του νομού Ιωαννίνων, στην Ελλάδα. Υπάρχουν 51 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (35 αστικά και 16 αγροτικά) που περιλαμβάνουν και τις έξι τάξεις του δημοτικού σχολείου (από την πρώτη έως και την έκτη) και αυτήν την περίοδο λειτουργούν στην πόλη των Ιωαννίνων και στα αγροτικά περίχωρά της. Συνολικά 6901 μαθητές φοιτούν σε αυτά τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με 1150 από αυτούς να φοιτούν στην πέμπτη (Ε΄) τάξη. Οι διαδικασίες δειγματοληψίας έλαβαν υπόψη τη κατανομή των μαθητών στις αστικές και αγροτικές περιοχές, καθώς επίσης και την κατανομή των σχολείων. Το σχολείο χρησιμοποιήθηκε ως η κύρια μονάδα δειγματοληψίας που λαμβάνει υπόψη ότι το 73% των μαθητών της περιοχής φοιτεί σε αστικά σχολεία και το 27% φοιτεί σε αγροτικά σχολεία.

Από το συνολικό αριθμό των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή επιλέχθηκε ένα τυχαίο δείγμα 26 σχολείων και ένα συνολικό δείγμα 646 μαθητών της πέμπτης (Ε΄) τάξης του δημοτικού σχολείου (360 κο-

ρίτσια και 286 αγόρια, ποσοστό συμμετοχής: 96%). Τα τρία τέταρτα (75%) αυτών των μαθητών (n=485) φοιτούν σε αστικά σχολεία, ενώ οι υπόλοιποι φοιτούν σε αγροτικά σχολεία. Πριν από την αποδοχή συμμετοχής στη μελέτη, οι γονείς ή οι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν πλήρως για τους στόχους και τις μεθόδους της μελέτης και υπέγραψαν βεβαίωση συγκατάθεσης. Το πρωτόκολλο της μελέτης είχε εγκριθεί από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα σχολικό πρόγραμμα παρέμβασης στη διατροφή και στη φυσική δραστηριότητα σε ένα τυχαίο δείγμα 13 σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8 αστικά και 5 αγροτικά), ενώ 13 σχολεία (8 αστικά και 5 αγροτικά) αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Ο τελικός πληθυσμός της ομάδας επέμβασης (ΟΠ) ήταν 321 παιδιά (265 από τις αστικές περιοχές και 56 από τις αγροτικές περιοχές), ενώ το υπόλοιπο 325 παιδιά (242 από αστικές περιοχές και 83 από αγροτικές περιοχές) αποτέλεσε την ΟΕ.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε μόνο στα σχολεία της ΟΠ από τις 05 Ιανουαρίου του 2005 έως τις 06 Ιανουαρίου του 2006 μετά από την έγκριση του ελληνικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενσωματώθηκε στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα και συνδυάστηκε πρώτιστα με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), ώστε να προκαλέσει τη μικρότερη δυνατή μεταβολή του σχολικού προγράμματος.

Η ΘΣΣ χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει τους παράγοντες που καθορίζουν τη διατροφή των παιδιών και τη σωματική δραστηριότητά τους[25]. Πληροφορίες σχετικά με την επίδραση των συμπεριφορών των παιδιών και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους σε ορισμένες συμπεριφορές υγείας, και ειδικά τη διατροφή και την άσκηση, λήφθηκαν από 4 ομάδες εστίασης κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου και Οκτωβρίου του 2004. Αυτές οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου 92 στοιχείων, βασισμένου στα βήματα που προτάθηκαν από τους Azjen και Madden (25) και τον Francis (26). Αυτό το ερωτηματολόγιο στόχευε στο να αξιολογήσει τις προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές παραμέτρους που υποστηρίζουν ή που περιορίζουν τις διαιτητικές συνήθειες των παιδιών και τα επίπεδα σωματικής τους δραστηριότητάς. Η εφαρμογή των ερωτηματολογίων της ΘΣΣ αποκάλυψε ότι η υποστήριξη των οικογενειών και των δασκάλων, καθώς επίσης η διασκέδαση και η

ευχαρίστηση που βίωναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην άσκηση, δρουν υποστηρικτικά ως προς την υιοθέτηση ενός τακτικού προτύπου φυσικής δραστηριότητας.

Από την άλλη πλευρά, και σύμφωνα και με άλλες μελέτες, η έλλειψη χρόνου και η περιορισμένη πρόσβαση σε αθλητικές εγκαταστάσεις, περιόριζε τα παιδιά από το να ασκούνται τακτικά. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, πρόσθετη έμφαση δόθηκε στην αύξηση της διασκέδασης και του ενθουσιασμού των παιδιών από την άσκηση. Αυτό επιτεύχθηκε με τη συμμετοχή των παιδιών σε δύο 45λεπτες συναντήσεις την εβδομάδα (συνολικά περίπου έγιναν 60 συναντήσεις το χρόνο) στο χώρο της αυλής του σχολείου. Οι συναντήσεις ήταν ευχάριστες, προσανατολισμένες στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης (λιγότερο στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων) και μέτριας έντασης. Μικρή προσοχή δόθηκε στον ανταγωνισμό και τη νίκη, ενώ προφορικές ανταμοιβές δίνονταν σε όλα τα επίπεδα προσπάθειας και ικανότητας. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο της ΘΣΣ αποκάλυψε ότι πρέπει να γίνουν διορθωτικές ενέργειες σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στους χώρους άθλησης καθώς και με την αύξηση της γονικής υποστήριξης. Επομένως, ως μέρος του προγράμματος, οι χώροι άθλησης της ΟΠ και οι σχολικές αυλές ήταν προσβάσιμες στα παιδιά για να παίξουν μετά από το τέλος του διδακτικού προγράμματος, εξαλείφοντας κατά συνέπεια τον κύριο περιοριστικό παράγοντα για τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα.

Επιπλέον, η γονική υποστήριξη επιτεύχθηκε μέσω των συνεδριάσεων με τους γονείς της ΟΠ στους οποίους δόθηκε ένα πλήρες αρχείο που περιείχε τα αποτελέσματα της ιατρικής και διατροφικής αξιολόγησης του παιδιού τους. Η συμμετοχή των γονέων σε αυτές τις συναντήσεις ήταν υψηλή με μέσο ποσοστό 86%. Επιπλέον, οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να υποστηρίζουν τα παιδιά τους να είναι πιο ενεργητικά παρά να ενθαρρύνουν καθιστικές συμπεριφορές. Οι γονείς της ΟΕ δεν παρευρέθηκαν σε καμία συνάντηση και έλαβαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων του παιδιού τους και τα συνοπτικά σχόλια ταχυδρομικώς.

Ομοίως, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων της ΘΣΣ έδειξαν ότι η υποστήριξη του δασκάλου και των γονέων είχε θετικές επιπτώσεις στην πρόθεση των παιδιών να καταναλώσουν τα φρούτα και λαχανικά, ενώ η περιορισμένη διαθεσιμότητα των φρούτων και λαχανικών στο σπίτι και η περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασής τους στο σχολείο και στη γειτονιά αποδείχθηκαν να είναι περιοριστικοί παράγοντες για την κατανάλωσή τους. Κατά συνέπεια η παρέμβαση εστίασε στην αυξανόμενη εμπλοκή των γο-

νέων και τη διαθεσιμότητα των φρούτων και λαχανικών στο σπίτι και στο χώρο του σχολείου. Οι γονείς συμμετείχαν στην ολοκλήρωση ορισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, ενώ αγορές (bazzars) με φρούτα ή λαχανικά οργανώθηκαν, με τη συμμετοχή των μαθητών της τάξης και της οικογένειας, για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τα διαφορετικά φρούτα και λαχανικά, αλλά και για να τους προσφερθεί η απαραίτητη υποστήριξη από τους γονείς ή τους συνομήλικους για την κατανάλωσή τους.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην ΟΕ δεν είχαν πρόσβαση στους χώρους άθλησης ή στους χώρους παιχνιδιού των σχολείων τους, όπως άλλωστε συμβαίνει για την πλειοψηφία των σχολείων στην Ελλάδα, ενώ δεν έλαβαν οποιαδήποτε υποστήριξη όπως για παράδειγμα να υπερνικούν τα εμπόδια για την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Για να αξιολογηθεί το πρόγραμμα της παρέμβασης, η συλλογή των αρχικών δεδομένων (baseline data) πραγματοποιήθηκε από το Νοέμβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2004 και η συλλογή των δεδομένων επανελέγχου (follow up) από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 2006 από μια ομάδα κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα παιδιά περιέλαβαν ορισμένους φυσιολογικούς και συμπεριφοριστικούς δείκτες, όπως ανθρωπομετρικούς και διαιτητικούς και δείκτες σωματικής δραστηριότητας όπως αναφέρονται παρακάτω. Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν περιγράφονται λεπτομερώς παρακάτω.

Ανθρωπομετρήσεις και αρτηριακή πίεση. Το βάρος μετρήθηκε χρησιμοποιώντας ψηφιακή ζυγαριά (Seca Personal Floor Scale 861) με ακρίβεια 100γρ. Τα παιδιά ζυγίστηκαν χωρίς παπούτσια, με τον ελάχιστο ιματισμό (δηλ. εσώρουχο). Το ύψος μετρήθηκε σε όρθια στάση, χωρίς παπούτσια, με ακρίβεια 0.1εκ. με τη χρήση φορητού αναστημόμετρου (Leicester Height Measure) με τα παιδιά να κρατούν τους ώμους τους σε χαλαρωμένη θέση, τα χέρια να κρέμονται ελεύθερα και το κεφάλι τους να βρίσκεται στο επίπεδο Frankfort. Ο ΔΜΣ υπολογίστηκε με τη διαίρεση του βάρους (kg) προς το τετράγωνο του ύψους (m^2). Το μοντέλο Nutstat EpiInfo χρησιμοποιήθηκε για να καθοριστούν με βάση την ηλικία και το φύλο τα z-score - για το ΔΜΣ, σύμφωνα με τις καμπύλες ανάπτυξης του Κέντρου για τον Έλεγχο των Ασθενειών (CDC) 2000. Εντούτοις το z-score για το ΔΜΣ δεν χρησιμοποιή-

θηκε στις αναλύσεις πολλαπλών παλινδρομήσεων, δεδομένου ότι ο ΔΜΣ (kg/m^2) έχει αποδειχθεί ότι είναι καταλληλότερος δείκτης της αλλαγής του ποσοστού του λίπους στα παιδιά και τους εφήβους έναντι του ΔΜΣ z-score.

Η ΑΠ μετρήθηκε στο δεξί χέρι, με το μαθητή να κάθεται ήρεμος μετά από 5΄ λεπτά ελάχιστο χρόνο ανάπαυσης, χρησιμοποιώντας ένα έγκυρο αυτοματοποιημένο σφυγμομανόμετρο (Omron M5i Blood Pressure Monitor).

Διαιτητική αξιολόγηση. Η τεχνική ανάκλησης 24ώρου χρησιμοποιήθηκε για να συλλέξουμε διαιτητικές πληροφορίες για δύο διαδοχικές εργάσιμες μέρες και μια ημέρα Σαββατοκύριακου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφεται με περισσότερες λεπτομέρειες παρακάτω[12]. Τα δεδομένα για την διατροφική πρόσληψη αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό διατροφικής ανάλυσης Nutritionist V (First Databank, San Bruno, CA, USA), που τροποποιήθηκε εκτενώς για να περιλάβει παραδοσιακές ελληνικές συνταγές, όπως περιγράφεται στους πίνακες σύνθεσης τροφίμων των ελληνικών μαγειρευμένων τροφίμων και συνταγών[37].

Αξιολόγηση της σωματικής δραστηριότητας. Η σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τα παιδιά για 2 διαδοχικές εργάσιμες μέρες και 1 μέρα από το Σαββατοκύριακο[38]. Οι αναφερόμενες δραστηριότητες ομαδοποιήθηκαν από ένα μέλος της ερευνητικής ομάδας σε δραστηριότητες μέτριας προς υψηλής έντασης (MVPA) (ένταση υψηλότερη από 4 μεταβολικά ισοδύναμα)[38].

Στατιστική ανάλυση. Τα δεδομένα αναφέρθηκαν ως μέσοι όροι (Τυπική Απόκλιση: ΤΑ) για τις συνεχείς μεταβλητές. Οι κατηγορικές μεταβλητές αναφέρθηκαν ως ποσοστά (%). Οι διαφορές μεταξύ των ποσοστών αξιολογήθηκαν χρησιμοποιώντας τον έλεγχο χ^2 ή τον έλεγχο Fisher όπου χρειάστηκε.

Τα γενικευμένα γραμμικά μοντέλα χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων (δηλ. ΟΠ εναντίον του ΟΕ) όσον αφορά τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης. Διορθώνοντας κατά περίπτωση για το φύλο, την περιοχή που βρισκόταν το σχολείο και το ΔΜΣ οπουδήποτε χρειάστηκε. Η τυχαία επίδραση του σχολείου λήφθηκε υπόψη στα μοντέλα στατιστικής. Επιπλέον, πολυπαραγοντικά γραμμικά μοντέλα πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να αξιολογηθούν οι σχετικές παράμετροι που αφορούσαν τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο ΔΜΣ και την αρτηριακή πίεση κατά τη διάρ-

κεια της περιόδου παρέμβασης. Το στατιστικό λογισμικό SPSS 13.0 (SPSS Inc. Texas, USA) χρησιμοποιήθηκε για να πραγματοποιήσει όλες τις αναλύσεις. Όλες οι τιμές P (*P*-values) προέκυψαν από αμφοτερόπλευρους ελέγχους. Το επίπεδο στατιστικής σημασίας τέθηκε σε P≤0.05.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα βασικά κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που φοιτούσαν στα σχολεία παρέμβασης και στα σχολεία ελέγχου. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία δεν υπήρξε καμία σημαντική διαφορά των αρχικών μετρήσεων μεταξύ των μαθητών των σχολείων παρέμβασης και των σχολείων ελέγχου ως προς με το διαχωρισμό σε αστικά-αγροτικά, την υπηκοότητα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις αλλαγές στη σωματική δραστηριότητα και τους διαιτητικούς δείκτες της ΟΠ και της ΟΕ κατά τη διάρκεια της περιόδου της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η αύξηση που παρατηρήθηκε στην ΟΠ για το χρόνο που δαπανήθηκε για καθιστικές δραστηριότητες MVPA βρέθηκε να διαφοροποιείται σημαντικά από τη μείωση που παρατηρήθηκε στην ΟΕ. Η καθημερινή κατανάλωση φρούτων αυξήθηκε στην ΟΠ αλλά μειώθηκε στην ΟΕ, ενώ στην ΟΠ βρέθηκε να μειώνεται η κατανάλωση ολικού λίπους/ελαίων και γλυκών/ροφημάτων, ενώ στην ΟΕ αυξήθηκε. Επίσης σημαντική διαφορά βρέθηκε στην αλλαγή που παρατηρήθηκε σχετικά με την κατανάλωση γαλακτοκομικών προϊόντων μεταξύ των παιδιών της ΟΕ που τη μείωσαν και της ΟΠ που την αύξησαν. Καμία άλλη σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μελέτης στις αλλαγές της αρτηριακής πίεσης και των ανθρωπομετρικών δεικτών κατά τη διάρκεια της περιόδου της παρέμβασης. Όσον αφορά την αρτηριακή πίεση, τα επίπεδα της συστολικής αρτηριακής πίεσης (ΣΑΠ) και της διαστολικής αρτηριακής πίεσης (ΔΑΠ) βρέθηκαν να αυξάνονται στην ΟΕ και να μειώνονται στην ΟΠ, με σημαντικά διαφοροποιημένες αλλαγές. Όσον αφορά το ΔΜΣ η αύξηση που παρατηρήθηκε στην ΟΕ βρέθηκε να διαφοροποιείται σημαντικά έναντι της μείωσης στην ΟΠ.

Τα αποτελέσματα που προέρχονται από τις αναλύσεις παλινδρόμησης συνοψίζονται στον πίνακα 4. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης είχε ως επακόλουθο σημαντικές αλλαγές στα επίπεδα του ΔΜΣ, της ΣΑΠ και της ΔΑΠ. Επιπλέον οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στο ΔΜΣ βρέθηκαν να συσχετίζονται με τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην κατανάλω-

ση φρούτων, λιπών και ελαίων. Τελικά οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στα επίπεδα της ΣΑΠ και της ΔΑΠ βρέθηκαν να συνδέονται σημαντικά με τις αλλαγές στο ΔΜΣ. Καμία άλλη σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα μελέτη, ευνοϊκές αλλαγές παρατηρήθηκαν για την κατανάλωση φρούτων, γλυκών/ροφημάτων και λιπών/ελαίων, αλλά όχι λαχανικών για την ΟΠ στο τέλος της περιόδου παρέμβασης. Αυτά τα συμπεράσματα συμφωνούν με εκείνα άλλων σχολικών προγραμμάτων παρέμβασης που στόχευαν στο να μειώσουν την κατανάλωση γλυκών και ροφημάτων και λιπών/ελαίων και έχουν οδηγήσει σε μια μείωση των ποσοστών του υπέρβαρου και της παχυσαρκίας. Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν σε εκείνα τα προγράμματα επιτεύχθηκαν με τη χρήση είτε εκπαιδευτικών συνεδριών για να αποθαρρύνουν την κατανάλωση των ανθυγιεινών προϊόντων είτε με περιβαλλοντικές αλλαγές (αυξάνοντας τη διαθεσιμότητα των υγιεινών και μειώνοντας τη διαθεσιμότητα των ανθυγιεινών προϊόντων στο σχολείο).

Έχοντας στο μυαλό τα αποτελέσματα των Slusser και συν. και Hanson και συν., οι οποίοι έδειξαν ότι η διαθεσιμότητα των τροφίμων στο σχολείο αλλά και στο σπίτι χρίζουν μεγάλης σημασίας και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης και οι δυο τεχνικές (εκπαιδευτικές συναντήσεις και περιβαλλοντικές αλλαγές) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην τρέχουσα μελέτη για να μεγιστοποιηθεί η επίδραση της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας παρέμβασης θα μπορούσαν να αποδοθούν κυρίως στη γονική διευκόλυνση για κατανάλωση φρούτων και λαχανικών, αλλά και στην προτίμηση των παιδιών για τα φρούτα, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα άλλων μελετών. Η κατανάλωση φρούτων (συμπεριλαμβανομένου του χυμού και των φρούτων) περισσότερο από την κατανάλωση λαχανικών φαίνεται να είναι πιθανότερο να άλλαξε λόγω των διαφορών στη διαθεσιμότητα, στην ευκολία χρήσης ή στην ελκυστικότητά τους. Εντούτοις, αν και η μέση κατανάλωση φρούτων αυξήθηκε στην ΟΠ, ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών κατανάλωσε λιγότερο από τις συνιστώμενες μερίδες στο τέλος της παρέμβασης.

Η τρέχουσα μελέτη παρατήρησε επίσης ευνοϊκές αλλαγές μετά την παρέμβαση στα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας των παιδιών της ΟΠ, έναντι των παιδιών της ΟΕ. Τα αποτελέσματα της τρέχουσας μελέτης μπορούν να εξηγηθούν εάν ληφθεί υπόψη το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επί-

πεδο του νομαρχιακού διαμερίσματος των Ιωαννίνων. Άτομα που προέρχονται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο/εισόδημα ή που ζουν σε γειτονιές οι οποίες υστερούν σε αθλητικές εγκαταστάσεις και σε ψυχαγωγικές παροχές, έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη σωματική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο και αυτή η σχέση φαίνεται να υπάρχει ακόμη και στα παιδιά.

Μια πιθανή εξήγηση των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων θα μπορούσε να είναι τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής στο πρόγραμμα, αλλά και η μείωση των ανισοτήτων στην πρόσβαση κατά τον ελεύθερο χρόνο σε φυσικές δραστηριότητες. Εντούτοις, αν και παρατηρήθηκε αύξηση της MVPA μετά την παρέμβαση για τα παιδιά της ΟΕ, δε βρέθηκε καμία σχέση μεταξύ του χρόνου που αφιερώθηκε στην αλλαγή της MVPA και του ΔΜΣ στο μοντέλο πολλαπλής γραμμική παλινδρόμησης, διορθώνοντας για τη σχολική περιοχή και τη διαιτητική πρόσληψη. Τα συμπεράσματά μας έρχονται σε αντίθεση με εκείνα άλλων μελετών που δείχνουν ότι η τακτική σωματική δραστηριότητα και ο περιορισμός του καθιστικού τρόπου ζωής μπορούν να βοηθήσουν στον έλεγχο της παχυσαρκίας, να βελτιώσουν την αγγειακή λειτουργία και να μειώσουν την ΑΠ σε παιδιά, καθώς και με τα αποτελέσματα μελετών ελέγχου του σωματικού βάρους, οι οποίες αναφέρουν καλύτερα αποτελέσματα όταν περιλαμβάνονται η σωματική δραστηριότητα ή/και η πρόληψη της καθιστικής δραστηριότητας στο πρωτόκολλο της θεραπείας.

Αντίθετα προς τη σωματική δραστηριότητα, η αύξηση των φρούτων και η μείωση της κατανάλωσης των λιπών/ελαίων βρέθηκαν να συσχετίζονται με ευνοϊκές αλλαγές του ΔΜΣ που παρατηρήθηκε στα παιδιά της ΟΠ στο μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης. Αυτά τα συμπεράσματα είναι σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες που δείχνουν ότι με τη μείωση των «ανθυγιεινών» τροφίμων αλλά κυρίως με την αύξηση των «υγιεινών» τροφίμων, όπως για παράδειγμα των φρούτων, μπορούν να επιτευχθούν σημαντικές μειώσεις του ΔΜΣ. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε επίσης ότι τα ευνοϊκά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στους μαθητές της ΟΠ για τη διαστολική και τη συστολική πίεση θα μπορούσαν να αποδοθούν στη μείωση που παρατηρήθηκε στις τιμές του ΔΜΣ. Προηγούμενες μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι η κατανάλωση φρούτων και ο ΔΜΣ συσχετίζονται αντίστροφα με την αρτηριακή πίεση και στα παιδιά και στους εφήβους.

Συμπερασματικά, τα θετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος αν ληφθεί υπόψη η έλλειψη των μελετών σχετικά με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στους δείκτες παχυσαρκίας και αρτη-

ριακής πίεσης. Οι θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν σε αυτήν την μελέτη θα μπορούσαν να αποδοθούν κυρίως στο είδος παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε, η οποία βασίστηκε στα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων της ΘΣΣ και τροποποιήθηκε κατάλληλα για να ικανοποιήσει τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών, τις συμπεριφορές και τα πιθανά εμπόδια. Οι ευνοϊκές αλλαγές στην ΟΠ επιτεύχθηκαν με την υπερνίκηση των εμποδίων για πρόσβαση σε περιοχές για σωματική δραστηριότητα, αλλά και με την αύξηση της διαθεσιμότητας των «υγιεινών» επιλογών σε τρόφιμα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αποτελέσματά μας δίνουν έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης ενός κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει και προωθεί τις ισορροπημένες συμπεριφορές κατανάλωσης και την εκτός σχολικού προγράμματος πρόσβαση σε χώρους σωματικής δραστηριότητας, έτσι ώστε οι δείκτες του ΔΜΣ και της αρτηριακής πίεσης των παιδιών να μπορούν να βελτιώνονται.

Λαμβάνοντας υπόψη την εμφάνιση αυτών των δεικτών από την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία, ο συνυπολογισμός των προαναφερθέντων συστατικών σε προγράμματα υγείας και εκπαιδευτικά προγράμματα διατροφής φαίνεται να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες κινδύνου χρόνιων ασθενειών νωρίς στη ζωή.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε τον καθηγητή Χαράλαμπο Μ. Μουτσόπουλο, από το Τμήμα Παθοφυσιολογίας της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστήμιο των Αθηνών, για την καθοδήγηση και τη βοήθειά του στην ολοκλήρωση της μελέτης. Πολύτιμη ήταν η βοήθεια και η συμβολή της Χρυσάνθης Βλαχάκη, της Ζωής Μπουλούμπαση, και της Μαριάννας Ζαππή σχετικά με τη διαιτητική ανάλυση των στοιχείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Hanley AJ, Harris SB, Gittelsohn J, Wolever TM, Saksvig B, Zinman B. Overweight among children and adolescents in a Native Canadian community: prevalence and associated factors. Am J Clin Nutr 2000; 71: 693-700.

Chinn S, Rona RJ. Prevalence and trends in overweight and obesity in three cross sectional studies of British Children, 1974-94. Bmj 2001; 322: 24-6.

Chu NF. Prevalence and trends of obesity among school children in Taiwan-

-the Taipei Children Heart Study. Int J Obes Relat Metab Disord 2001; 25: 170-6.

Flegal KM, Ogden CL, Wei R, Kuczmarski RL, Johnson CL. Prevalence of overweight in US children: comparison of US growth charts from the Centers for Disease Control and Prevention with other reference values for body mass index. Am J Clin Nutr 2001; 73: 1086-93.

Booth ML, Chey T, Wake M, et al. Change in the prevalence of overweight and obesity among young Australians, 1969-1997. Am J Clin Nutr 2003; 77: 29-36.

Katzmarzyk PT, Craig CL, Bouchard C. Original article underweight, overweight and obesity: relationships with mortality in the 13-year follow-up of the Canada Fitness Survey. J Clin Epidemiol 2001; 54: 916-20.

Whitaker RC, Wright JA, Pepe MS, Seidel KD, Dietz WH. Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. N Engl J Med 1997; 337: 869-73.

Trudeau F, Shephard RJ, Bouchard S, Laurencelle L. BMI in the Trois-Rivieres study: child-adult and child-parent relationships. Am J Hum Biol 2003; 15: 187-91.

Raitakari OT, Porkka KV, Rasanen L, Ronnemaa T, Viikari JS. Clustering and six year cluster-tracking of serum total cholesterol, HDL-cholesterol and diastolic blood pressure in children and young adults. The Cardiovascular Risk in Young Finns Study. J Clin Epidemiol 1994; 47: 1085-93.

Bao W, Threefoot SA, Srinivasan SR, Berenson GS. Essential hypertension predicted by tracking of elevated blood pressure from childhood to adulthood: the Bogalusa Heart Study. Am J Hypertens 1995; 8: 657-65.

Muntner P, He J, Cutler JA, Wildman RP, Whelton PK. Trends in blood pressure among children and adolescents. Jama 2004; 291: 2107-13.

Angelopoulos PD, Milionis HJ, Moschonis G, Manios Y. Relations between obesity and hypertension: preliminary data from a cross-sectional study in primary schoolchildren: the children study. Eur J Clin Nutr 2006; 60: 1226-34.

Krassas GE, Tzotzas T, Tsametis C, Konstantinidis T. Prevalence and trends in overweight and obesity among children and adolescents in Thessaloniki, Greece. J Pediatr Endocrinol Metab 2001; 14 Suppl 5: 1319-26; discussion 1365.

Tzotzas T, Kapantais E, Tziomalos K, et al. Epidemiological Survey for the Prevalence of Overweight and Abdominal Obesity in Greek Adolescents. Obesity (Silver Spring) 2008.

Garcia-Alvarez A, Serra-Majem L, Ribas-Barba L, et al. Obesity and overweight trends in Catalonia, Spain (1992-2003): gender and socio-economic determinants. Public Health Nutr 2007; 10: 1368-78.

Mutunga M, Gallagher AM, Boreham C, et al. Socioeconomic differences in risk factors for obesity in adolescents in Northern Ireland. Int J Pediatr Obes 2006; 1: 114-9.

Israel AC, Guile CA, Baker JE, Silverman WK. An evaluation of enhanced self-regulation training in the treatment of childhood obesity. J Pediatr Psychol 1994; 19: 737-49.

Reinehr T, Brylak K, Alexy U, Kersting M, Andler W. Predictors to success in outpatient training in obese children and adolescents. Int J Obes Relat Metab Disord 2003; 27: 1087-92.

Pinelli L, Elerdini N, Faith MS, et al. Childhood obesity: results of a multicenter study of obesity treatment in Italy. J Pediatr Endocrinol Metab 1999; 12 Suppl 3: 795-9.

Doak CM, Visscher TL, Renders CM, Seidell JC. The prevention of overweight and obesity in children and adolescents: a review of interventions and programmes. Obes Rev 2006; 7: 111-36.

Golan M, Crow S. Targeting parents exclusively in the treatment of childhood obesity: long-term results. Obes Res 2004; 12: 357-61.

Manios Y, Kafatos A. Health and nutrition education in elementary schools: changes in health knowledge, nutrient intakes and physical activity over a six year period. Public Health Nutr 1999; 2: 445-8.

Manios Y, Moschandreas J, Hatzis C, Kafatos A. Health and nutrition education in primary schools of Crete: changes in chronic disease risk factors following a 6-year intervention programme. Br J Nutr 2002; 88: 315-24.

Epstein LH, Gordy CC, Raynor HA, Beddome M, Kilanowski CK, Paluch R. Increasing fruit and vegetable intake and decreasing fat and sugar intake in families at risk for childhood obesity. Obes Res 2001; 9: 171-8.

Nemet D, Barkan S, Epstein Y, Friedland O, Kowen G, Eliakim A. Short- and long-term beneficial effects of a combined dietary-behavioral-physical activity intervention for the treatment of childhood obesity. Pediatrics 2005; 115: e443-9.

Golan M, Crow S. Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems. Nutr Rev 2004; 62: 39-50.

Caballero B. Obesity prevention in children: opportunities and challenges. Int J Obes Relat Metab Disord 2004; 28 Suppl 3: S90-5.

Ajzen I, Madden TJ. Prediction of goal directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. Journal of Experimental Social Psychology 1986; 22: 453-474.

Francis JJ, Eccles MP, Johnston M, et al. "Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior, A manual for health services researchers." Centre for Health Services Research, University of Newcastle, 2004.

van Beurden E, Barnett LM, Zask A, Dietrich UC, Brooks LO, Beard J. Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? "Move it Groove it"--a collaborative health promotion intervention. Prev Med 2003; 36: 493-501.

DeMarco T, Sidney K. Enhancing children's participation in physical activity. J Sch Health 1989; 59: 337-40.

Division of Public Health Surveillance and Informatics. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). EpiInfo-Database and Statistics Software for Public Health Professionals, 2004.

National Center for Health Statistics. CDC growth charts: United States, 2000.

Berkey CS, Colditz GA. Adiposity in adolescents: change in actual BMI works better than change in BMI z score for longitudinal studies. Ann Epidemiol 2007; 17: 44-50.

Cole TJ, Faith MS, Pietrobelli A, Heo M. What is the best measure of adiposity change in growing children: BMI, BMI %, BMI z-score or BMI centile? Eur J Clin Nutr 2005; 59: 419-25.

El Assaad MA, Topouchian JA, Asmar RG. Evaluation of two devices for self-measurement of blood pressure according to the international protocol: the Omron M5-I and the Omron 705IT. Blood Press Monit 2003; 8: 127-33.

Trichopoulou A. Composition tables of foods and Greek dishes. School of Medicine: Department of Hygiene and Epidemiology. Athens, Greece, 2004.

Manios Y, Kafatos A, Markakis G. Physical activity in 6-year-old children: validation of two proxy reports. Pediatric Exercise Science 1998; 10: 176-188.

Sichieri R, Paula Trotte A, de Souza RA, Veiga GV. School randomised trial on prevention of excessive weight gain by discouraging students from drinking sodas. Public Health Nutr 2008: 1-6.

James J, Thomas P, Cavan D, Kerr D. Preventing childhood obesity by reducing consumption of carbonated drinks: cluster randomised controlled trial. Bmj 2004; 328: 1237.

Haerens L, De Bourdeaudhuij I, Maes L, Vereecken C, Brug J, Deforche B. The effects of a middle-school healthy eating intervention on adolescents' fat and fruit intake and soft drinks consumption. Public Health Nutr 2007; 10: 443-9.

Slusser WM, Cumberland WG, Browdy BL, Lange L, Neumann C. A school salad bar increases frequency of fruit and vegetable consumption among children living in low-income households. Public Health Nutr 2007; 10: 1490-6.

Hanson NI, Neumark-Sztainer D, Eisenberg ME, Story M, Wall M. Associations between parental report of the home food environment and adolescent intakes of fruits, vegetables and dairy foods. Public Health Nutr 2005; 8: 77-85.

Tak NI, Te Velde SJ, Brug J. Are positive changes in potential determinants associated with increased fruit and vegetable intakes among primary schoolchildren? Results of two intervention studies in the Netherlands: The Schoolgruiten Project and the Pro Children Study. Int J Behav Nutr Phys Act 2008; 5: 21.

Baxter SD, Thompson WO. Fourth-grade children's consumption of fruit and vegetable items available as part of school lunches is closely related to preferences. J Nutr Educ Behav 2002; 34: 166-71.

Perry CL, Bishop DB, Taylor G, et al. Changing fruit and vegetable consumption among children: the 5-a-Day Power Plus program in St. Paul, Minnesota. Am J Public Health 1998; 88: 603-9.

Gidding SS, Dennison BA, Birch LL, et al. Dietary recommendations for children and adolescents: a guide for practitioners: consensus statement from the American Heart Association. Circulation 2005; 112: 2061-75.

La Torre G, Masala D, De Vito E, Langiano E, Capelli G, Ricciardi W. Extra-curricular physical activity and socioeconomic status in Italian adolescents. BMC Public Health 2006; 6: 22.

Cerin E, Leslie E. How socio-economic status contributes to participation in leisure-time physical activity. Soc Sci Med 2008; 66: 2596-609.

Torrance B, McGuire KA, Lewanczuk R, McGavock J. Overweight, physical activity and high blood pressure in children: a review of the literature. Vasc Health Risk Manag 2007; 3: 139-49.

Froberg K, Andersen LB. Mini review: physical activity and fitness and its relations to cardiovascular disease risk factors in children. Int J Obes (Lond) 2005; 29 Suppl 2: S34-9.

Williams CL, Hayman LL, Daniels SR, et al. Cardiovascular health in

childhood: A statement for health professionals from the Committee on Atherosclerosis, Hypertension, and Obesity in the Young (AHOY) of the Council on Cardiovascular Disease in the Young, American Heart Association. Circulation 2002; 106: 143-60.

Gutin B, Owens S, Okuyama T, Riggs S, Ferguson M, Litaker M. Effect of physical training and its cessation on percent fat and bone density of children with obesity. Obes Res 1999; 7: 208-14.

Vioque J, Weinbrenner T, Castello A, Asensio L, Garcia de la Hera M. Intake of fruits and vegetables in relation to 10-year weight gain among Spanish adults. Obesity (Silver Spring) 2008; 16: 664-70.

Schroder H, Marrugat J, Vila J, Covas MI, Elosua R. Adherence to the traditional mediterranean diet is inversely associated with body mass index and obesity in a spanish population. J Nutr 2004; 134: 3355-61.

Moore LL, Singer MR, Bradlee ML, et al. Intake of fruits, vegetables, and dairy products in early childhood and subsequent blood pressure change. Epidemiology 2005; 16: 4-11.

McNaughton SA, Ball K, Mishra GD, Crawford DA. Dietary patterns of adolescents and risk of obesity and hypertension. J Nutr 2008; 138: 364-70.

Gundogdu Z. Relationship between BMI and blood pressure in girls and boys. Public Health Nutr 2008: 1-4.

Burke V, Beilin LJ, Dunbar D. Tracking of blood pressure in Australian children. J Hypertens 2001; 19: 1185-92.

Gillman MW, Cook NR, Rosner B, et al. Identifying children at high risk for the development of essential hypertension. J Pediatr 1993; 122: 837-46.

Nishio T, Mori C, Watanabe K, et al. Quantitative analysis of systolic blood pressure tracking during childhood and adolescence using a tracking index: the Shimane Heart Study. J Hypertens Suppl 1989; 7: S35-6.

Sallis JF, Prochaska JJ, Taylor WC. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. Med Sci Sports Exerc 2000; 32: 963-75.

Kohl HW, 3rd, Hobbs KE. Development of physical activity behaviors among children and adolescents. Pediatrics 1998; 101: 549-54.

National High Blood Pressure Education Program Working Group on High Blood Pressure in Children and Adolescents. The fourth report on the diagnosis, evaluation, and treatment of high blood pressure in children and adolescents. Pediatrics 2004; 114: 555-76.

Πίνακας 1. Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου

	Ομάδα Παρέμβασης (N=321)	Ομάδα Ελέγχου (N=325)	P
Ηλικία (σε χρόνια)	**Mean±S.D.**	**Mean±S.D.**	
	10.25±0.44	**10.29±0.44**	**0.335**
Φύλο	**n (%)**	**n (%)**	
Αγόρια	**137 (42.7)**	**149 (45.8)**	**0.428**
Κορίτσια	**184 (57.3)**	**176 (54.2)**	
Σχολική περιοχή			
Αστική	**265 (82.6)**	**259 (79.7)**	**0.346**
Αγροτική	**56 (17.4)**	**66 (20.3)**	
Εθνικότητα			
Έλληνες	**290 (90.3)**	**286 (88.0)**	**0.347**
Αλλοδαποί	**31 (9.7)**	**39 (12.0)**	
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα			
Δημοτικό Σχολείο	**23 (7.2)**	**28 (8.6)**	**0.527**
Γυμνάσιο	**81 (25.2)**	**73 (22.4)**	
Λύκειο	**130 (40.5)**	**124 (38.2)**	
Πανεπιστήμιο	**83 (25.9)**	**92 (28.3)**	
Μεταπτυχιακή εκπαίδευση	**4 (1.2)**	**8 (2.5)**	
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας			
Δημοτικό Σχολείο	**39 (12.1)**	**36 (11.1)**	**0.399**
Γυμνάσιο	**71 (22.1)**	**76 (23.4)**	
Λύκειο	**113 (35.2)**	**130 (40.0)**	
Πανεπιστήμιο	**97 (30.2)**	**81 (24.9)**	
Μεταπτυχιακή εκπαίδευση	**1 (0.3)**	**2 (0.6)**	

Η σημαντικότητα των συσχετίσεων μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών που παρουσιάζεται στον πίνακα ελέγχθηκε με το τεστ x^2 και τον έλεγχο του Fisher, όπου ήταν κατάλληλα.

Πίνακας 2 Αλλαγές στην φυσική δραστηριότητα και στους διαιτητικούς δείκτες για την ομάδα παρέμβασης (n=321) και την ομάδα ελέγχου (n=325)

	Αρχικές Μετρήσεις		Επανεξέταση		Αλλαγή		P
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Δείκτες Φυσικής Δραστηριότητας MVPA (λεπτά/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**47.7**	**(41.9)**	**31.3**	**(23.6)**	**-16.4**	**(43.7)**	**0.041**
Ομάδα Παρέμβασης	**41.1**	**(36.6)**	**43.4**	**(27.2)**	**2.2**	**(44.6)**	
Διαιτητικοί Δείκτες							
Πρόσληψη φρούτων (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**1.3**	**(1.5)**	**1.1**	**(1.6)**	**-0.2**	**(2.2)**	**0.044**
Ομάδα Παρέμβασης	**1.1**	**(1.2)**	**1.5**	**(1.8)**	**0.4**	**(2.2)**	
Πρόσληψη λαχανικών (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**1.1**	**(1.0)**	**1.2**	**(1.2)**	**0.03**	**(1.5)**	**0.680**
Ομάδα Παρέμβασης	**1.2**	**(1.1)**	**1.0**	**(1.4)**	**-0.2**	**(1.8)**	
Πρόσληψη γαλακτοκομικών (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**2.8**	**(1.4)**	**3.0**	**(1.9)**	**0.2**	**(2.2)**	**0.008**
Ομάδα Παρέμβασης	**2.7**	**(1.3)**	**2.5**	**(1.1)**	**-0.2**	**(1.6)**	
Πρόσληψη Λιπών/ Ελαίων (ισοδύναμα/ μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**8.7**	**(5.1)**	**9.4**	**(5.0)**	**0.7**	**(5.7)**	**0.028**
Ομάδα Παρέμβασης	**8.0**	**(4.7)**	**6.4**	**(3.8)**	**-1.6**	**(5.5)**	
Πρόσληψη Κρέατος (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**5.5**	**(3.3)**	**4.8**	**(3.2)**	**-0.7**	**(4.2)**	**0.065**
Ομάδα Παρέμβασης	**4.4**	**(2.5)**	**3.6**	**(2.9)**	**-0.8**	**(3.4)**	
Πρόσληψη Δημητριακών (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**7.4**	**(3.1)**	**7.7**	**(3.3)**	**0.3**	**(3.6)**	**0.055**
Ομάδα Παρέμβασης	**6.6**	**(2.7)**	**5.7**	**(2.8)**	**-0.9**	**(3.6)**	
Πρόσληψη Γλυκών/ Ροφημάτων (ισοδύναμα/μέρα)							
Ομάδα Ελέγχου	**2.6**	**(2.7)**	**2.8**	**(3.2)**	**0.2**	**(3.6)**	**0.039**
Ομάδα Παρέμβασης	**2.5**	**(2.2)**	**1.7**	**(2.2)**	**-0.8**	**(2.9)**	

Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν με βάση το μοντέλο της γραμμικής ανάλυσης. Διορθώσεις έγιναν για το ΔΜΣ, το φύλο και την περιοχή του σχολείου (δηλ. αστική/αγροτική)

Πίνακας 3. Αλλαγές στην αρτηριακή πίεση και στους ανθρωπομετρικούς δείκτες για την ομάδα παρέμβασης (n=321) και την ομάδα ελέγχου (n=325).

	Αρχικές Μετρήσεις		Επανεξέταση		Αλλαγή		P
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Δείκτες Αρτηριακής Πίεσης (ΑΠ)							
Συστολική ΑΠ (mmHg)							
Ομάδα Ελέγχου	**116.3**	**(9.2)**	**118.2**	**(8.3)**	**1.9**	**(8.5)**	**0.016**
Ομάδα Παρέμβασης	**119.8**	**(10.3)**	**118.2**	**(10.1)**	**-1.6**	**(10.6)**	
Διαστολική ΑΠ (mmHg)							
Ομάδα Ελέγχου	**73.9**	**(7.9)**	**76.2**	**(6.9)**	**2.3**	**(7.1)**	**0.005**
Ομάδα Παρέμβασης	**73.2**	**(7.9)**	**72.7**	**(7.8)**	**-0.5**	**(8.3)**	
Ανθρωπομετρικοί Δείκτες							
Ύψος (εκ.)							
Ομάδα Ελέγχου	**145.2**	**(8.2)**	**152.9**	**(8.0)**	**7.6**	**(2.1)**	**0.696**
Ομάδα Παρέμβασης	**144.1**	**(9.0)**	**151.8**	**(8.7)**	**7.8**	**(2.0)**	
Βάρος (κιλά)							
Ομάδα Ελέγχου	**42.6**	**(9.2)**	**47.3**	**(9.3)**	**4.7**	**(1.9)**	**0.124**
Ομάδα Παρέμβασης	**42.5**	**(10.2)**	**44.7**	**(9.2)**	**2.1**	**(2.9)**	
ΔΜΣ (Kg/m^2)							
Ομάδα Ελέγχου	**20.1**	**(3.4)**	**20.2**	**(3.2)**	**0.1**	**(1.0)**	**0.047**
Ομάδα Παρέμβασης	**20.3**	**(3.6)**	**19.2**	**(2.9)**	**-1.1**	**(1.5)**	
ΔΜΣ z- score							
Ομάδα Ελέγχου	**0.83**	**(0.9)**	**0.67**	**(0.8)**	**-0.2**	**(0.3)**	**0.074**
Ομάδα Παρέμβασης	**0.87**	**(0.9)**	**0.41**	**(0.9)**	**-0.5**	**(0.4)**	

Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν με τη χρησιμοποίηση μικτών μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης Το σχολείο λήφθηκε ως τυχαία επίδραση. Όλες οι αναλύσεις διορθώθηκαν για το γένος και τη σχολική περιοχή (δηλ., αστικός αγροτικός). Στην περίπτωση των δεικτών πίεσης του αίματος διορθώσεις έγιναν επίσης για το ΔΜΣ.

Πίνακας 4. Αναλύσεις πολλαπλών γραμμικών παλινδρομήσεων που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των αλλαγών στο ΔΜΣ και των συμπεριφοριστικών δεικτών, καθώς επίσης και μεταξύ των αλλαγών στην αρτηριακή πίεση και του ΔΜΣ.

	Εξαρτημένη Μεταβλητή ΔΔΜΣ(Kg/m²)	
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	*β*	*P*
Ομάδα (0: Ομάδα Ελέγχου,1: Ομάδα Παρέμβασης)	**-0.41**	**<0.001**
Φύλο (0: Αγόρια, 1: Κορίτσια)	**0.02**	**0.676**
Περιοχή σχολείου (0: Αγροτική, 1: Αστική)	**0.06**	**0.136**
ΔMVPA (λεπτά/μέρα)	**0.01**	**0.755**
Δ Πρόσληψη Φρούτων (ισοδύναμα/μέρα)	**-0.10**	**0.012**
Δ Πρόσληψη Γαλακτοκομικών (ισοδύναμα/μέρα)	**0.04**	**0.326**
Δ Πρόσληψη Λιπών/Ελαίων (ισοδύναμα/μέρα)	**0.12**	**0.005**
Δ Πρόσληψη Γλυκών/Ροφημάτων (ισοδύναμα/μέρα)	**0.003**	**0.943**
	ΔΣΑΠ (mmHg)	
Ομάδα (0: Ομάδα Ελέγχου,1: Ομάδα Παρέμβασης)	**-0.13**	**0.001**
Φύλο (0: Αγόρια, 1: Κορίτσια)	**0.04**	**0.302**
Περιοχή σχολείου (0: Αγροτική, 1: Αστική)	**0.06**	**0.113**
ΔΔΜΣ (Kg/m²)	**0.12**	**0.004**
	ΔΔΑΠ (mmHg)	
Ομάδα (0: Ομάδα Ελέγχου,1: Ομάδα Παρέμβασης)	**-0.11**	**0.007**
Φύλο (0: Αγόρια, 1: Κορίτσια)	**-0.02**	**0.501**
Περιοχή σχολείου (0: Αγροτική, 1: Αστική)	**-0.06**	**0.120**
ΔΔΜΣ (Kg/m²)	**0.17**	**<0.001**

β: Τυποποιημένος βήτα συντελεστής

Δ: δείχνει την αλλαγή που παρατηρείται για τη συγκεκριμένη μεταβλητή κατά τη διάρκεια της περιόδου παρέμβασης.

Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Σπυρίδων Δημητριάδης
Δημήτριος Παπαδόπουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο προσδιορισμός και η σύγκριση των κινήτρων μάθησης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα των φοιτητών της εξ' αποστάσεως και η διερεύνηση της σχέσης τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Δείγμα της εργασίας αποτέλεσαν 378 προπτυχιακοί φοιτητές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=378). Οι 240 από αυτούς σπούδαζαν με το σύστημα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και οι 138 με το σύστημα της εξ' αποστάσεως. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στους 3 από τους 4 παρακινητικούς παράγοντες για μάθηση, οι σπουδαστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης κατέγραψαν υψηλότερες τιμές. Αντίθετα, οι σπουδαστές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης διέθεταν υπερδιπλάσιες ώρες για μελέτη. Τα κίνητρα των σπουδαστών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, που οδηγούσαν στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ήταν εσωτερικά και εξωτερικά ταυτόχρονα, ενώ τα αντίστοιχα των σπουδαστών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν εσωτερικά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια λειτουργεί στην Ελλάδα και απολαμβάνει υψηλής ζήτησης η εξ' αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι σπουδαστές του συγκεκριμένου συστήματος καταβάλλοντας ένα ικανό χρηματικό τίμημα, αποκτούν τη δυνατότητα να σπουδάσουν στο γνωστικό πεδίο που επιθυμούν. Αντίθετα, η παραδοσιακή ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται δωρεάν, ωστόσο οι σπουδαστές της δε φοιτούν πάντοτε στη σχολή που αποτελεί πρώτη τους επιλογή. Η αδυναμία συγκέντρωσης της απαιτούμενης βαθμολογίας στις εισαγωγικές εξετάσεις, συχνά οδηγεί τους υποψηφίους σε γνωστικά πεδία που αποτελούν για αυτούς επιλογές χαμηλής προτεραιότητας και ως εκ τούτου μειωμένου ενδιαφέροντος. Για το λόγο αυτό, ίσως, η παραδοσιακή ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει διάφορα προβλήματα, όπως χαμηλή προσέλευση φοιτητών στις παραδό-

σεις των μαθημάτων, υψηλή εγκατάλειψη σπουδών, που σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει και το 40% των εγγεγραμμένων (Χατζηπαντελής, 2005), καθώς και ύπαρξη μακροχρόνιων φοιτητών (Κιντής, 1998).

Ο Roberts (2001) καθορίζει την παρακίνηση ως την ενεργοποίηση, κατεύθυνση και ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η παρακίνηση θεωρείται ότι επηρεάζει το πώς και το γιατί οι άνθρωποι μαθαίνουν και αποδίδουν (Pintrich & Schunk, 1996). Η παρακίνηση έχει προσδιοριστεί ως ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας και συγκαταλέγεται μεταξύ των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν τη βαθμολογία των φοιτητών (Hendrickson, 1997). Η παρακίνηση θεωρείται ότι εξαρτάται από εγγενείς ή από εξωγενείς παράγοντες, που συνιστούν αντίστοιχα την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση. Η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται εξαιτίας ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης. Αντίθετα, η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται προκειμένου να κατακτηθεί ενδεχόμενο αποτέλεσμα, το οποίο εδράζει έξω από τη δραστηριότητα (Deci, 1971). Οι Vallerand και Fortier (1998) προσδιόρισαν την ύπαρξη δύο διαφορετικών προσεγγίσεων, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής παρακίνησης. Η μια προσέγγιση υποστηρίζει ότι η σχέση είναι προσθετική. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων της παρακίνησης. Η άλλη προσέγγιση υποστηρίζει την αλληλεπιδραστική φύση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης.

Σύμφωνα με τους Pintrich *et al.,* (1991), η παρακίνηση για μάθηση εκτιμάται πάνω σε 3 γενικές παρακινητικές δομές, σε αυτές της αξίας, της προσδοκίας και του συναισθήματος. Η αξία του έργου αναφέρεται στην κρίση των φοιτητών σχετικά με την αξία του μαθησιακού έργου. Προηγούμενες ερευνητικές εργασίες έδειξαν ότι οι φοιτητές ήταν περισσότερο παρακινημένοι, όταν έκριναν ότι το μαθησιακό έργο ήταν από μόνο του σημαντικό, ενδιαφέρον και χρήσιμο (Eccles, 1983) και επιπλέον ότι οι πεποιθήσεις τους για την αξία του έργου σχετίζονταν με την απόδοσή τους (Pintrich, 1999). Τα συστατικά στοιχεία της προσδοκίας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των φοιτητών για τη δυνατότητά τους να φέρουν εις πέρας ένα έργο. Σχετικά πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν τη συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με την ακαδημαϊκή επιτυχία και με την απόδοση σε μαθηματικό έργο (Gaskill & Murphy, 2004). Τέλος, το συστατικό στοιχείο του συναισθήματος σχετίζεται με το άγχος που βιώνουν οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και το οποίο θεωρείται ότι έχει αρνητική επίδραση τόσο στην παρακίνηση όσο και στην απόδοση (Watson *et al*., 2004).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός και η σύγκριση των κινήτρων μάθησης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα των φοιτητών της εξ' αποστάσεως και η διερεύνηση της σχέσης τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελείται από 378 προπτυχιακούς φοιτητές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=378). Οι 138 από αυτούς (76 άνδρες και 62 γυναίκες) σπούδαζαν με το σύστημα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και οι 240 (128 άνδρες και 112 γυναίκες) με το σύστημα της παραδοσιακής (120 σε ΑΕΙ και 120 σε ΤΕΙ).

Από τους φοιτητές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης οι 55 ήταν ελεύθεροι, οι 75 παντρεμένοι και οι 8 διαζευγμένοι. Παιδιά είχαν οι 73. Οι 98 εργάζονταν σε σταθερή εργασία, ενώ οι 40 όχι. Ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτητών αυτών ήταν τα 33,99 έτη (Τ.Α.=5,56).

Από τους φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης οι 232 ήταν ελεύθεροι και οι 8 παντρεμένοι. Παιδιά είχαν οι 4. Οι 79 εργάζονταν σε σταθερή εργασία, ενώ οι 161 δεν εργάζονταν. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 22,35 έτη (Τ.Α.=3,33).

Όργανο μέτρησης

Για την επίτευξη του σκοπού της ερευνητικής εργασίας επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 39 ερωτήσεις, κατανεμημένες σε 3 ενότητες. Την ενότητα της παρακίνησης, την ενότητα της μελέτης και προόδου στα μαθήματα και την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων.

Η πρώτη ενότητα μετρήθηκε με το Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich *et al.,* 1991). Το όργανο αυτό αποτελείται από 2 μέρη, την Κλίμακα παρακίνησης (Motivation scale) και την Κλίμακα στρατηγικών μάθησης (Learning strategies scale). Το MSLQ έχει δοκιμαστεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Pintrich *et al.,* 1991) και έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τύπους σπουδών και σε διαφορετικές χώρες. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μόνο η Κλίμακα παρακίνησης του MSLQ, η οποία αποτελείται από 31 δηλώσεις-μεταβλητές που συνιστούν τους ακόλουθους 6 παράγοντες: (1) εσωτερικός προσανατολισμός στόχων, (2) εξωτερικός προσανατολισμός στόχων, (3) αξία του έργου, (4)

έλεγχος των πεποιθήσεων μάθησης, (5) αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση, και (6) δοκιμασία άγχους. Το όργανο μετεφράσθηκε στην ελληνική γλώσσα με το σύστημα της παλίνδρομης μετάφρασης. Το δείγμα απαντούσε στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου πάνω σε μια 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, το σημείο 1 της οποίας σήμαινε το «δεν ισχύει καθόλου για μένα», ενώ το σημείο 5 σήμαινε το «ισχύει απόλυτα για μένα».

Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε 2 ερωτήσεις. Η πρώτη ζητούσε τον αριθμό των ωρών που αφιερώνονται εβδομαδιαία στη μελέτη και η δεύτερη προσδιόριζε το μέσο όρο βαθμολογίας στα μαθήματα, από την αρχή της φοιτητικής τους διαδρομής.

Τέλος, η ενότητα των δημογραφικών στοιχείων περιλάμβανε 5 ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, το σύστημα εκπαίδευσης, την οικογενειακή και την εργασιακή κατάσταση.

Δοκιμασία οργάνου μέτρησης

Προκειμένου να εξετασθεί η συμβατότητα της κλίμακας παρακίνησης του MSLQ, για την περίπτωση της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε μια Επικυρωτική Παραγοντική Ανάλυση (Ε.Π.Α.- Confirmatory Factor Analysis), με τη χρήση του LISREL 8.54 (Joreskog & Sorbom, 2001). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Παράγοντες και Μεταβλητές		
1. Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων		
1	**Προτιμώ διδακτέα ύλη που με προκαλεί να μάθω καινούργια πράγματα.**	**0,62**
16	**Προτιμώ διδακτέα ύλη που μου προκαλεί την περιέργεια ακόμη και αν είναι δύσκολη να τη μάθω.**	**0,53**
22	**Το πιο ικανοποιητικό πράγμα σε ένα μάθημα, είναι η προσπάθεια να καταλάβω το περιεχόμενό του όσο το δυνατόν καλύτερα.**	**0,62**
24	**Όταν έχω ευκαιρία επιλογής, διαλέγω μια κατεύθυνση διδακτέας ύλης που θα με οδηγήσει σε περισσότερη γνώση, παρόλο που δεν μου εγγυάται έναν καλό βαθμό.**	**0,53**
2. Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων		
7	**Το να παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου είναι το πιο ικανοποιητικό πράγμα.**	**0,66**
11	**Το πιο σημαντικό πράγμα, αυτήν τη στιγμή, είναι να ανεβάσω το γενικό βαθμό, οπότε με ενδιαφέρει να παίρνω καλούς βαθμούς.**	**0,79**

13	**Αν μπορώ θα προσπαθήσω να πάρω καλύτερους βαθμούς στα μαθήματα, από τους υπόλοιπους φοιτητές.**	**0,71**
30	**Θέλω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου, επειδή είναι σημαντικό να δείξω τις ικανότητές μου στην οικογένεια, τους φίλους μου, τον εργοδότη ή σε κάποιους άλλους.**	**0,64**
	3. Αξία έργου	
4	**Νομίζω ότι είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω ότι έμαθα στα μαθήματα.**	**0,61**
10	**Είναι σημαντικό να μάθω τη διδακτέα ύλη του εξαμήνου.**	**0,63**
17	**Με ενδιαφέρει το πεδίο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα.**	**0,55**
23	**Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω.**	**0,72**
26	**Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου.**	**0,57**
27	**Η κατανόηση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων είναι πολύ σημαντική για μένα.**	**0,69**
	4. Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης	
2	**Όταν διαβάζω με σωστή μέθοδο, τότε είμαι σε θέση να μάθω το αντικείμενο του μαθήματος.**	**0,45**
9	**Το να μη μάθω το αντικείμενο των μαθημάτων μου αποτελεί δική μου ευθύνη.**	**0,56**
18	**Αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά, τότε θα καταλάβω το αντικείμενο των μαθημάτων.**	**0,69**
25	**Αν δεν καταλαβαίνω το αντικείμενο του μαθήματος, είναι γιατί δεν προσπάθησα αρκετά σκληρά.**	**0,56**
	5. Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση	
5	**Πιστεύω ότι θα πάρω άριστο βαθμό στα μαθήματά μου.**	**0,65**
6	**Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω και τα πιο δύσκολα σημεία των μαθημάτων μου.**	**0,64**
12	**Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω τα βασικά σημεία των μαθημάτων.**	**0,69**
15	**Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω τα πιο δύσκολα σημεία που παρουσιάζονται από τους εισηγητές.**	**0,67**
20	**Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στα τεστ (ή στις εργασίες), καθώς και στις εξετάσεις των μαθημάτων.**	**0,72**
21	**Περιμένω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου.**	**0,68**
29	**Είμαι πεπεισμένος ότι έχω τα προσόντα να διακριθώ στα μαθήματά μου.**	**0,58**
31	**Συνυπολογίζοντας τη δυσκολία των μαθημάτων, των καθηγητών και τις ικανότητές μου, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα.**	**0,67**

6. Δοκιμασία άγχους		
14	Όταν δίνω εξετάσεις σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας.	0,46
19	Έχω μια ανήσυχη, αβέβαιη αίσθηση όταν δίνω εξετάσεις.	0,64
28	Νοιώθω την καρδιά μου να χτυπά γρήγορα, όταν γράφω εξετάσεις.	0,58

χ^2=1197,67, df=362, p-value= 0,000
RSMEA=0,078 GFI=0,89 CFI= 0,94

Παράγοντας	1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	6ος
Composite Reliability	0.74	0.74	0.85	0.71	0.86	0.58
Variance Extracted	0.52	0.64	0.57	0.53	0.61	0.31

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 - RSMEA(<0,08), GFI(>0,90), CFI(>0,90), φορτίσεις στον παράγοντα (>0,45), composite reliability(>0,7), variance extracted(>0,5) - αν και σε μερικές περιπτώσεις οριακά, πιστοποιούν την αρκετά καλή προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο, στους 5 από τους 6 παράγοντες. Ο παράγων «Δοκιμασία άγχους» δε ελήφθη υπόψη κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, καθώς παρουσίασε χαμηλή δομική αξιοπιστία.

Το γεγονός ότι η τιμή p-value του στατιστικού χ^2 εμφανίστηκε εκτός του πεδίου των αποδεκτών τιμών (<0,5), ερμηνεύεται. Σύμφωνα με τους Hair *et al.,* (1995), όταν το μέγεθος του δείγματος ξεπερνά το 200, ο έλεγχος γίνεται πολύ ευαίσθητος με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά διερευνήθηκε η διαφοροποίηση των 5 παραγόντων παρακίνησης, των διατιθέμενων ανά εβδομάδα ωρών μελέτης και του βαθμού προόδου εξ' αιτίας του συστήματος εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε μια σύγκριση μέσων ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples T Test). Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2.

Παράγοντες - Μεταβλητές		Παραδοσιακή		Εξ' αποστάσεως		Independent Samples T test	
		M	Τ.Α.	M	Τ.Α.	*t*	*p*
1	Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	3,632	0,665	3,479	0,597	2,141	0,033
2	Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	3,830	0,852	3,554	0,637	3,301	0,001

3	Αξία έργου	3,638	0,561	3,526	0,552	1,780	0,076
4	Έλεγχος πεποίθησης μάθησης	3,757	0,639	3,567	0,600	2,663	0,008
5	Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης	3,563	0,615	3,326	0,548	3,610	0,000
6	Ώρες μελέτης	17,16	19,796	42,27	21,961	-10,599	0,000
7	Βαθμός προόδου	6,61	0,785	6,71	0,826	-1,113	0,266

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές, ως προς τους φοιτητές της εξ' αποστάσεως στον «Εσωτερικό προσανατολισμό στόχων» ($t>0$, $p<0,05$), στον «Εξωτερικό προσανατολισμό στόχων» ($t>0$, $p<0,01$), στον «Έλεγχο πεποίθησης μάθησης» ($t>0$, $p<0,01$) και στην «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης» ($t>0$, $p<0,01$). Αντίθετα, οι τελευταίοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή στις «Ώρες μελέτης» ($t<0$, $p<0,01$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό προόδου των φοιτητών της παραδοσιακής και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν δύο Πολλαπλές Γραμμικές Παλινδρομήσεις (Multiple Regression Analysis), μια για τους φοιτητές της παραδοσιακής και μια για τους φοιτητές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των παρουσιάζονται αντίστοιχα στους Πίνακες 3 και 4.

Πίνακας 3.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	*β*	*t*	*Sig. t*
Βαθμός προόδου $R^2 = 0,198$ $F_{(6,185)} = 7,347$ **Sig. F** = 0,000	Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,082	1,065	0,288
	Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	-0,053	-0,632	0,528
	Αξία έργου	0,259	2,564	0,011
	Έλεγχος πεποίθησης μάθησης	-0,134	-1,634	0,104
	Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης	0,261	2,769	0,006
	Ώρες μελέτης	0,038	0,537	0,592

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το «Βαθμό προόδου» των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης επηρεάζουν θετικά (Sig. F<0,01), σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, και μπορούν να προβλέψουν το ύψος του οι παρακινητικοί παράγοντες «Αξία έργου» (β>0, p<0,03) και «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης» (β>0, p<0,01). Ωστόσο, η τιμή του δείκτη R^2 δείχνει ότι μόνο ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό (19,8%) της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής αποδίδεται στη διασπορά της παλινδρόμησης.

Πίνακας 4.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	*β*	*t*	*Sig. t*
Βαθμός προόδου $R^2 = 0,350$ $F_{(6,125)} = 10,695$ Sig. F = 0,000	Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,257	2,390	0,018
	Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων	0,025	0,287	0,775
	Αξία έργου	0,110	0,934	0,352
	Έλεγχος πεποίθησης μάθησης	-0,015	-0,139	0,890
	Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης	0,092	0,832	0,407
	Ώρες μελέτης	0,304	3,645	0,000

Αντιθέτως, το «Βαθμό προόδου» των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζουν θετικά (Sig. F<0,01), σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και μπορούν να προβλέψουν το ύψος του οι παρακινητικοί παράγοντες «Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων» (β>0, p<0,03) και «Ώρες μελέτης» (β>0, p<0,01).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές, σε όλους τους παράγοντες των κινήτρων μάθησης, από τους σπουδαστές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, πλην του παράγοντα «Αξία έργου». Ωστόσο δεν είχαν υψηλότερο βαθμό προόδου. Το εύρημα ίσως ερμηνεύεται από τη διαφορά ηλικίας, κυρίως όμως από την εργασιακή και οικογενειακή κατάσταση των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι νεαροί φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης έχουν ως κύριο έργο - υποχρέωση τις σπουδές τους, οι οποίες θα καθορίσουν το μέλλον τους και μέσα

από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα αντλούν την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι κατά μέσο όρο 11 περίπου χρόνια σπουδαστές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι ήδη ενταγμένοι στον κοινωνικό ιστό, αφού οι περισσότεροι από αυτούς έχουν σταθερή εργασία και έχουν δημιουργήσει οικογένεια. Διαθέτουν επομένως περισσότερες πηγές άντλησης αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, οι υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει, τους δημιουργούν μια σειρά άλλων αναγκών, οι οποίες ίσως διαφοροποιούν τα κίνητρά τους. Οι επιτυχείς σπουδές ίσως βελτιώσουν την εργασιακή και κοινωνική τους θέση, αυξάνοντας το κύρος και την αυτοεκτίμησή τους, πιθανότατα όμως δεν είναι εκείνες που θα τα καθορίσουν.

Οι παράγοντες των κινήτρων μάθησης, που προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των σπουδαστών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, είναι η «Αξία του έργου» και η «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης». Μελετώντας τις μεταβλητές του παράγοντα «Αξία έργου» διαπιστώνεται ότι αυτός εμπεριέχει τόσο την έννοια της χρηστικότητας (π.χ. «Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω»), που υποδηλώνει εξωτερική παρακίνηση, όσο και τις έννοιες της αρέσκειας και του ενδιαφέροντος (π.χ. «Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου»), που αντανακλούν εσωτερική παρακίνηση. Η υπαγωγή των εννοιών αυτών στον ίδιο παράγοντα ίσως υποδηλώνει την ισχυρή εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων (Deci, 1971).

Η θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας πάνω στο βαθμό προόδου μάλλον ερμηνεύεται. Η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας της αυτορρύθμισης των ατόμων. Σύμφωνα με το Bandura (1997) η πεποίθηση ενός ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του αναπτύσσεται: 1) ως αποτέλεσμα των επιτευγμάτων του σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, 2) μέσω της αντιπροσωπευτικής μάθησης, δηλαδή από την παρατήρηση των επιτυχιών και των αποτυχιών των άλλων, 3) από την ψυχολογική του κατάσταση κατά την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, και 4) από τη εκφραζόμενη πεποίθηση των άλλων, δηλαδή από την πίστη ή την αμφιβολία των «σημαντικών άλλων» για την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Επομένως, δύο από τους τέσσερεις παράγοντες που συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται ότι σχετίζονται με την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και τους «σημαντικούς άλλους». Η άποψη αυτή ίσως ερμηνεύει, σε κάποιο βαθμό, τη χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα από τα μειονεκτήματα αυτού του συστήματος εκπαίδευσης είναι η μελέτη σε «συνθήκες μοναξιάς» (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998-1999). Ενδεχομένως η περιορισμένη αλληλεπίδραση με συμφοιτητές και εκπαιδευτικούς δεν επιτρέπει την υψηλή ανάπτυξη της αυτοαποτελε-

σματικότητας μέσω της αντιπροσωπευτικής μάθησης και της εκφραζόμενης πεποίθησης των «σημαντικών άλλων» για την αποτελεσματικότητα του φοιτητή. Επιπλέον, θα πρέπει να συνυπολογιστούν, ως μειωτικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας για μάθηση και απόδοση, μια πιθανή παρελθούσα αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για το παραδοσιακό πανεπιστήμιο, καθώς και ο χρόνος αποχής από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως μόνος παρακινητικός παράγοντας των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, που προβλέπει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, προσδιορίστηκε ο «Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων». Ο παράγων αυτός συμπεριλαμβάνει την περιέργεια, την πρόκληση, την ικανοποίηση από την προσπάθεια και τη μάθηση καθαυτή. Ερευνητικές εργασίες υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές που έχουν εσωτερικό προσανατολισμό στόχων, τείνουν να εκτιμούν ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης του έργου, σε σχέση με όσους έχουν εξωτερικό προσανατολισμό. Οι τελευταίοι τείνουν να χρησιμοποιούν ένα επιφανειακό επίπεδο στρατηγικών, όπως η απομνημόνευση ή η εικασία (Lyke & Kelaher Young, 2006). Οι Vansteenkiste, Lens και Deci (2006) θεωρούν ότι η εσωτερική παρακίνηση στόχων, σε σύγκριση με την εξωτερική, είναι πιθανό να προάγει την βραχυχρόνια και μακροχρόνια επιμονή στο μαθησιακό αντικείμενο και έτσι δικαιολογούνται οι υπερδιπλάσιες ώρες μελέτης των σπουδαστών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των φοιτητών της παραδοσιακής.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι τα κίνητρα για μάθηση των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που οδηγούν σε υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση, είναι περισσότερο εσωτερικά, από τα αντίστοιχα των φοιτητών της παραδοσιακής. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα των σχεδιαστών και των εκπαιδευτικών της, αφού, αν και θεωρείται καθοριστικός παράγων των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, προσδιορίστηκε σε μέτρια επίπεδα, κατατάχθηκε τελευταία, μεταξύ των παρακινητικών δομών για μάθηση και απόδοση και δεν μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*, 105-115.

Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic choice: Origins and changes. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.

Gaskill, P. J., & Murphy, P. K. (2004). Effects on a memory strategy on second-graders' performance and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, *29*(1), 27-49.

Hair, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings* (4th Ed). London: Prentice-Hall International.

Hendrickson, A. B. (1997). *Predicting student success with the Learning And Study Strategies Inventory* (LASSI). Unpublished master's thesis. Iowa State University, Ames, IA.

Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2001). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.

Κιντής, Α. (1998). *Η στάθμη των σπουδών στα ελληνικά Α.Ε.Ι.* Εφημερίδα Ελευθεροτυπία. Διαθέσιμο στο δικ. τόπο: http://archive.enet.gr. Ημ. ανάκτησης: 25/03/2010

Lyke, J. A., & Kelaher Young, A. J. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education, 47*(4), 477-490.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row. Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1998-1999). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία»-μέθοδοι, στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459-470.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801-813.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation process. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50

Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and Motive Interaction 26 physical activity: A review and critique. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 81-101.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal

contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*, 19-31.

Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C. & Watson, A., (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management, 10*, 193-207.

Χατζηπαντελής, Θ. (2005). Παρατηρητήριο ΑΠΘ. Η ροή των φοιτητών. Διαθέσιμο στο δικ. τόπο: http://web.auth.gr/dent/el/info/auth. Ημ. ανάκτησης: 17/01/2007

ABSTRACT

The purpose of the current study was to determine and compare the students' learning motivation of traditional education to those of students in distance learning and to explore their relationship with the academic success of students. The sample consisted of 378 undergraduate students of Greek higher education (N=378). 240 of those were studying according to the system of traditional training, while 138 according to the system of distance learning. The results indicated that in 3 out of the 4 motivational factors for learning, traditional education students recorded higher values. On the contrary, students of distance education had more than double hours for study. The motivation of students of traditional education, leading to academic success was both internal and external simultaneously, while the corresponding motivation for students of distance education was internal.

Δημητριάδης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός, MSc., Διευθυντής 7ου ΔΣ Καβάλας
Μεχμέτ Αλή 41, 65201 Καβάλα
Τηλ.: 2510833825, 6947937149. Fax: 2510222833
E-mail: spyrdim-@sch.gr

Παπαδόπουλος Δημήτριος
Επίκουρος καθηγητής, ΤΕΙ Καβάλας
Μεχμέτ Αλή 30, 65201 Καβάλα
Τηλ..: 2510838724, 6974116182. Fax: 2510 462343
E-mail: dimpap@teikav.edu.gr

Γονεϊκή Εμπλοκή στη Μαθησιακή Διαδικασία και οι Επιδράσεις της στις Επιδόσεις των Παιδιών Δημοτικού Σχολείου

Ελένη Ζερβουδάκη
Ανδρέας Μπρούζος

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δομή και η λειτουργία της οικογένειας ως ολότητας επιδρούν στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή και κατά συνέπεια και στην αξιολογική διαδικασία (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Όταν εστιάζουμε στην ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών στο σχολείο, η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται ουσιώδης και κρίσιμη. Η οικογένεια και το σχολείο, είναι σημαντικοί θεσμοί στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών (Berger, 1995). Διδακτικό προσωπικό και οικογένεια θέλουν τα παιδιά ευτυχισμένα, ανεξάρτητα, μορφωμένα, και υπεύθυνα άτομα που νοιάζονται για το συνάνθρωπο (Epstein, 1988, 1995).

Η γονεϊκή εμπλοκή στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών είναι ένα θέμα που στην Ελλάδα, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ειδικών ερευνητών της εκπαιδευτικής και γονεϊκής κοινότητας και γενικότερα της πολιτείας.

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι ευρύς και αναφέρεται στην ενασχόληση των γονέων με την κατ' οίκον εργασία του παιδιού, τη συζήτηση γονέων και παιδιών στο σπίτι, τον εθελοντισμό στο σχολείο, τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, το κάλεσμα των γονέων από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο για ενημέρωση, τις από κοινού συνεδριάσεις γονέων και εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους γονείς μέχρι και να περνάνε ώρες μαζί συζητώντας και ανταλλάσοντας απόψεις (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992).

Ως πολυδιάστατος όρος η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει αντιλήψεις και συμπεριφορές από την πλευρά των γονέων (Taylor, Hinton & Wilson, 1995) που τις περισσότερες φορές επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού (Singh et al., 1995). Ο βαθμός και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό της επίπεδο, το φύλο του παιδιού, την εθνικότητα κ.ά (Lareau, 2003).

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς μπορεί να αποδίδουν την επίδοση του παιδιού σε εσωτερικά και ελεγχόμενα από το παιδί αίτια ή σε εξωτερικούς αστάθμητους και μη ελεγχόμενους παράγοντες. Ανάλογα με το κέντρο απόδοσης της επίδοσης διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και κατά συνέπεια και τις πράξεις τους, που σχετίζονται με την επίδοση του παιδιού. Η αντίληψη ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται στην έλλειψη προσπάθειας έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού από την αντίληψη ότι η αποτυχία είναι προϊόν ελλιπούς ικανότητας (Weiner, et al., 1971).

Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους απασχολεί όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, ιδιαίτερα στις μέρες μας που η επίδοση των παιδιών θεωρείται το εφαλτήριο για την κοινωνικοοικονομική τους ανέλιξη.

Ο τύπος, βέβαια, γονεϊκής εμπλοκής, έγκειται εν πολλοίς, στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της προσπάθειας του παιδιού. Η απόδοση που κάνουν οι γονείς για την επίδοση του παιδιού τους σε διάφορους παράγοντες, είναι ικανή παράμετρος να διαμορφώσει και την αντίστοιχη συμπεριφορά προς τα παιδιά, να προβάλει προσδοκίες και να οδηγήσει στη συνέχεια στα ανάλογα, για το παιδί, μαθησιακά αποτελέσματα. Ποιοι όμως, είναι οι λόγοι εκείνοι, που τους ωθούν να συμπεριφέρονται με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο; Συνδέεται, άραγε, η αντίληψή τους για την επίδοση του παιδιού τους με τον τρόπο που εμπλέκονται στη μάθησή του; Σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους οι γονείς; Πώς συνδέονται οι παράγοντες απόδοσης της επίδοσης του παιδιού με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής και τι επιπτώσεις έχουν στην επίδοση του παιδιού; Υπάρχει ταύτιση των απόψεων των γονέων με τις αντιλήψεις των παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή; Πού συγκλίνουν και πού διαφοροποιούνται; Όλοι οι παράγοντες αυτοί πώς συνδέονται, τέλος, με τη σχολική επίδοση του παιδιού;

Β. Η ΕΡΕΥΝΑ

1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανίχνευση τύπων γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με την αντίληψη γονιών και παιδιών, η μελέτη των παραγόντων της αιτιακής απόδοσης της επίδοσης από τους γονείς, σύμφωνα με την αντίληψη των γονιών και η σχέση αυτών με την επίδοση του παιδιού.

Τα ερωτήματα που ανέκυψαν είναι τα ακόλουθα:

- Πώς επηρεάζεται η βαθμολογία όταν οι γονείς ασκούν «Άμεση Εποπτεία» (άμεσα παρεμβατικοί) στα παιδιά τους;
- Πώς επηρεάζεται η βαθμολογία όταν οι γονείς ασκούν «Κοινωνική Υποστήριξη»;
- Πώς επηρεάζεται η βαθμολογία όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους στα εσωτερικά χαρίσματά τους;
- Πώς επηρεάζεται η βαθμολογία όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους σε αστάθμητους παράγοντες;

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1 Συλλογή δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν 3 Κλίμακες. Η Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής για τα παιδιά και τους γονείς τους και η Κλίμακα Αιτιακής Απόδοσης, μόνο για τους γονείς. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Ο μαθητικός πληθυσμός επιλέχθηκε αναλογικά και από τους 4 νομούς της Κρήτης με βάση τον μαθητικό πληθυσμό ανά νομό, την οργανικότητα των σχολείων και τη γεωγραφική θέση. Έτσι, από το νομό Χανίων επιλέχθηκαν 333 μαθητές (10.3%), από το νομό Ρεθύμνου 128 (6.8%), από το νομό Ηρακλείου 405 (45%), ενώ από το νομό Λασιθίου 126 (13%) και οι γονείς τους. Συμπληρώθηκαν 990 ερωτηματολόγια από το σύνολο των 1024 (96.6%).

2.2 Στατιστική επεξεργασία

Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η επίδοση των παιδιών, ενώ όλες οι άλλες μεταβλητές υπολογίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές (επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο γονέων κλπ). Πραγματοποιήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, προκειμένου οι μεταβλητές να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Έτσι, από τις 31 μεταβλητές της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής των Γονέων, κατά την διερευνητική παραγοντική ανάλυση, εξαιρέθηκαν 15 μεταβλητές, διότι στο μοντέλο η συνεισφορά τους ήταν χαμηλή.

Κατά τη δεύτερη παραγοντική ανάλυση με τις υπόλοιπες 16 μεταβλητές προέκυψαν δύο παράγοντες, (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος περιστροφής {Rotation}: Varimax με κριτήριο Kaiser και μήτρα συνδιασποράς Convariance Matrix, που εξηγούν το 41.19% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια, επαληθεύτηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών συσχε-

τίσεων με χρήση του συντελεστή Kaiser-Meyer-Olkin αλλά και με τη διενέργεια του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett. Η ανάλυση έδωσε συντελεστή Kaiser-Meyer-Olkin ίσο με 0.84. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Στον πρώτο φορτίζουν 9 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.53 έως 0.71, οι οποίες αναφέρονται στην «Άμεση Εποπτεία» των γονιών προς τα παιδιά τους, στο σπίτι. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 7 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.51 έως 0.62 και αναφέρονται στην «Κοινωνική Υποστήριξη» από τους γονείς, κυρίως όσον αφορά στην εξωσχολική συμπεριφορά του μαθητή. Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 27.87% της συνολικής διασποράς, ενώ ο δεύτερος μόνον το 13.32%.

Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης των γονέων εξαιρέθηκαν 5 παράγοντες από το σύνολο των 20. Οι άλλες 15 συγκρότησαν τρεις (3) υποκλίμακες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 41.03%, με την ίδια μέθοδο της πρώτης υποκλίμακας. Ο συντελεστής Kaiser-Meyer-Olkin ήταν ίσος με 0.83. Το μοντέλο ελέγχθηκε και από την επιβεβαιωτική ανάλυση με το Lisrel. Οι συντελεστές φόρτισης των προτάσεων, ήταν από .42 και άνω. Η πρώτη υποκλίμακα εξηγεί το 22.88% της συνολικής διασποράς, με 8 προτάσεις να φορτίζουν σε αυτήν και παραγοντικές φορτίσεις από 0.42 έως 0.66. Η δεύτερη εξηγεί το 9.94%, με 3 προτάσεις και παραγοντικές φορτίσεις από 0.61 έως 0.65, ενώ, τέλος, η τρίτη υποκλίμακα εξηγεί το 8.22%, στην οποία φορτίζουν 4 προτάσεις με παραγοντικές φορτίσεις από 0.51 έως 0.79.

Τέλος, από τις 31 προτάσεις της Κλίμακας Γοεϊκής Εμπλοκής των παιδιών εξαιρέθηκαν 15 προτάσεις. Από τη δεύτερη φάση, με τις 16, πλέον, προτάσεις, προέκυψαν δύο παράγοντες. Στη συνέχεια επαληθεύτηκε στατιστικά η ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων. Η ανάλυση έδωσε συντελεστή Kaiser-Meyer-Olkin ίσο με 0.85, ενώ από τον έλεγχό του διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές δεν παρουσιάζουν εξάρτηση. Τέλος, το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου ήταν μικρότερο του επίπεδου σημαντικότητας 1% ($p = .00$). Επισημάνθηκαν δύο παράγοντες, που εξηγούν συνολικά το 35.04% της όλης διασποράς. Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 10 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.50 έως 0.62, οι οποίες αναφέρονται στην «Άμεση Εποπτεία» των γονιών προς τα παιδιά τους. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 6 μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις από 0.40 έως 0.67 και αναφέρονται στην «Κοινωνική Υποστήριξη» που παρέχουν οι γονείς. Από τους δύο παράγοντες ο πρώτος εξηγεί το 24.22% της συνολικής διασποράς, ενώ ο δεύτερος το 10.82%. Κατόπιν, εκτελέστηκε και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

2.3 Στατιστική ανάλυση

Οι νέοι αυτοί παράγοντες μετατράπηκαν σε συνεχείς μεταβλητές, που συσχετίστηκαν με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή, διμεταβλητή και πολυμεταβλητή ανάλυση των νέων παραγόντων με την εξαρτημένη μεταβλητή «επίδοση».

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

1.1 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής-γονείς «Άμεση Εποπτεία»

Από την παραγοντική ανάλυση εξήχθησαν δύο παράγοντες για την Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής των γονέων. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην «Άμεση Εποπτεία». Από τη συσχέτιση Επίδοσης - «Άμεσης Εποπτείας» διαπιστώθηκε αρνητική σχέση, μικρής, όμως, έντασης $r(910) = -.33$, $p = .00$. Αρνητική, σχέση διαπιστώθηκε και ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και την «Άμεση Εποπτεία», $r(910) = -.09$, $p = .01$, ενώ παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο τάξεων (Ε΄ και Στ΄) με τους γονείς της Ε΄ να ασκούν περισσότερο την «Άμεση Εποπτεία». Η γραμμική παλινδρόμηση έδωσε προβλεπτική ικανότητα μοντέλου μόνο 12%.

1.2 «Κοινωνική Υποστήριξη»-γονείς

Ο δεύτερος παράγοντας της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής των γονέων αναφέρεται στην «Κοινωνική Υποστήριξη». Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι γονείς ασκούν «Κοινωνική Υποστήριξη» στα παιδιά τους επηρεασμένοι από την επίδοση $r(910) = .15$, $p = .00$, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο $r(910) = .18$, $p = .00$, την τάξη και $t(911) = 2.82$, $p = .01$, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας $F(3, 878) = 21.41$, $p = .00$ και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα $F(3, 863) = 8.82$, $p = .00$. Από τη γραμμική παλινδρόμηση φάνηκε, όμως, ότι επέδρασαν στην άσκηση της «Κοινωνικής Υποστήριξης» μόνο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι γραμματικές γνώσεις της μητέρας και η τάξη στην οποία φοιτούσε ο μαθητής. Το μοντέλο αυτό είναι πολύ ασθενές, διότι εξηγεί μόνο το 7% της συνολικής διασποράς.

2.1 Κλίμακα Αιτιακής Απόδοσης-γονείς «Ενδογενή αίτια»

Η παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης των γονέων έδωσε τρεις παράγοντες στους οποίους κατά την άποψη των γονέων οφείλεται η επίδοση των παιδιών τους. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στα «Ενδογενή Αίτια» ως αιτία της επίδοσης των παιδιών.

Την επίδοση του παιδιού σε «Ενδογενή Αίτια» την επηρέασαν η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού r(907) = .27, p = .00 και οι γραμματικές γνώσεις της μητέρας F(3, 878) = 8.70, p < .001. Όσο υψηλότερη ήταν η επίδοση του παιδιού και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τόσο περισσότερο οι γονείς πίστευαν ότι η επίδοση αυτή οφείλεται σε εσωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Από τη γραμμική Παλινδρόμηση μόνον από τη βαθμολογία του παιδιού μπορούσε να προβλεφθεί η απόδοση της επίδοσης στον παράγοντα «Ενδογενή αίτια».

2.2 «Αστάθμητοι παράγοντες-Εξωγενή αίτια»

Η δεύτερη υποκλίμακα αναφέρεται στους «Αστάθμητους παράγοντες- εξωγενή αίτια». Η συσχέτιση ανάμεσα στα «Εξωγενή αίτια – αστάθμητοι παράγοντες» και την επίδοση έδωσε ασθενή σχέση αρνητικού τύπου $r(905)= -.23$, $p < .001$.

Η απόδοση της επίδοσης του παιδιού, από τους γονείς, σε αστάθμητους παράγοντες επηρεάζεται από την οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμοι, άγαμοι κλπ.). Η Γραμμική Παλινδρόμηση έδειξε ότι κυριότερη επίδραση είχε μόνον η επίδοση των μαθητών. Το μοντέλο είναι ιδιαίτερα ασθενές και εξηγεί μόνο το 5% της διασποράς.

2.3 «Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες-Εξωγενή αίτια»

Η τρίτη υποκλίμακα αναφέρεται σε «Κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες - ως Εξωγενή αίτια» (η τάξη, οι φίλοι, το επάγγελμα, κλπ). Έχει θετική συσχέτιση με τον παράγοντα επίδοση $r(907) = .14$, $p < .001$, καθώς και με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας $r(905) = .13$, $p < .001$. Επίσης, θετική σχέση φάνηκε να έχει η απόδοση σε «Κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες- Εξωγενή αίτια», με την οργανικότητα $t(909) = -2.68$, $p = .01$ με τη γεωγραφική θέση του σχολείου $F(2, 906) = 6.01$, $p = .00$, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα $F(3, 863) = 5.71$, $p = .00$. και της μητέρας $F(3, 878) = 15.21$, p

< .001. Τέλος, θετική επίδραση στην επίδοση είχε και το επάγγελμα της μητέρας $F(6, 815) = 3.47$, $p < .001$. Από την Παραγοντική Ανάλυση στατιστικά σημαντική επίδραση είχε μόνον ο παράγοντας γραμματικές γνώσεις της μητέρας, αν και το μοντέλο εξηγεί μόλις το 6% του συνόλου της διασποράς.

3.1 Κλίμακα Γονεϊκής Εμπλοκής-παιδιά «Άμεση Εποπτεία»

Ο πρώτος παράγοντας της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής των παιδιών «Άμεση Εποπτεία» είχε ασθενή αρνητική σχέση με τη βαθμολογία. Η τάξη επηρεάζει την άσκηση, από πλευράς των γονιών, μεγαλύτερου βαθμού «Άμεσης Εποπτείας» $t(987) = 2.57$, $p = .01$.

Επίσης, η γεωγραφική θέση $F(2, 984) = 5.70$, $p = .00$, το επάγγελμα του πατέρα $F(6, 852) = 3.23$, $p = .00$ και της μητέρας $F(6, 863) = 3.51$, $p = .00$ επηρεάζει την άσκηση της «Άμεσης Εποπτείας». Από τη Γραμμική Παλινδρόμηση όλοι οι παράγοντες που εισήχθηκαν στο μοντέλο στατιστικά επέδρασαν σημαντικά στην εξαρτημένη μεταβλητή «Άμεση Εποπτεία» και συνεπώς, είναι προβλεπτικοί παράγοντες του μοντέλου. Το μοντέλο εξηγεί το 8.3% της συνολικής διασποράς.

3.2 «Κοινωνική Υποστήριξη»

Υπήρξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμολογία και την «Κοινωνική Υποστήριξη» των γονέων $r(984) = .14$, $p < .001$. Παρατηρήθηκε, επίσης, διαφοροποίηση ανάμεσα στους μέσους όρους των τάξεων $t(987) = 2.57$, $p = .01$. Από την παλινδρομική ανάλυση μόνον η επίδοση φάνηκε να ασκεί επίδραση. Το μοντέλο εξηγεί μόνον το 2% της συνολικής διασποράς.

3.3 Συσχέτιση των παραγόντων της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής των γονέων με την επίδοση

Η «Άμεση Εποπτεία» φάνηκε να έχει αρνητική επίδραση στη βαθμολογία τους $r(985) = -.33$, $p < .001$, ενώ η «Κοινωνική Υποστήριξη», φάνηκε να έχει θετική σχέση $r(985) = .15$, $p < .001$.

3.4 Συσχέτιση των παραγόντων της ΚΑΑ με την επίδοση

Η απόδοση της επίδοσης σε «Ενδογενή αίτια», έχει θετική συσχέτιση με

την καλή επίδοση $r(906) = .27$, $p < .001$, όπως και η απόδοση σε διάφορους «Κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες-Εξωγενή αίτια», $r(904) = .14$, $p < .001$.

Η απόδοση σε διάφορα τυχαία ή απρόβλεπτα γεγονότα οδηγεί, συνήθως, σε χαμηλή βαθμολογία $r(906) = -.23$, $p < .001$.

3.5 Συσχέτιση των παραγόντων της ΚΓΕ των παιδιών με την επίδοση

Όταν οι γονείς ασκούν «Άμεση Εποπτεία» τότε η επίδοση των παιδιών τείνει να είναι χαμηλή $r(985) = -.22$, $p < .001$, ενώ όταν ασκούν «Κοινωνική Υποστήριξη» τότε η βαθμολογία τους φαίνεται να είναι υψηλότερη $r(985) = .14$, $p < .001$.

3.6 Συσχέτιση των παραγόντων της ΚΓΕ - γονείς με τους παράγοντες της ΚΑΑ

Όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση σε «Ενδογενή αίτια», τότε έχουν την τάση να υποστηρίζουν κοινωνικά τα παιδιά τους $r(908) = .26$, $p < .001$.

Η απόδοση σε «Αστάθμητους - Εξωγενείς παράγοντες» σχετίζεται θετικά με την «Άμεση Εποπτεία» $r(906) = .25$, $p < .001$).

Όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση σε «Κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες-Εξωγενή αίτια» τότε τείνουν να ασκούν και «Άμεση Εποπτεία» $r(908) = .15$, $p < .001$, και «Κοινωνική Υποστήριξη» $r(908) = .22$, $p < .001$.

3.7 Συσχέτιση των παραγόντων της ΚΓΕ - παιδιά με τους παράγοντες της ΚΑΑ

Η απόδοση σε «Αστάθμητους παράγοντες-Εξωγενή αίτια» έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να ασκούν «Άμεση Εποπτεία» $r(906) = .07$, $p = .05$. Όταν, όμως, αποδίδουν σε «Ενδογενή αίτια» και «Κοινων/κούς παράγοντες-Εξωγενή αίτια» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση.

3.8 Πολυμεταβλητή ανάλυση της επίδοσης με την ΚΓΕ (γονείς) - ΚΑΑ – ΚΓΕ (παιδιά)

Όλοι οι παράγοντες ήταν σημαντικοί για την ερμηνεία της εξαρτημένης μεταβλητής. Η «Κοινωνική Υποστήριξη» (γονείς) και τα «Ενδογενή αίτια» (γονείς) είχαν τη σημαντικότερη θετική συμβολή στο παλινδρομικό μοντέλο $b = .07$, $t(904) = 6.36$, $p < .001$ και αντίστοιχα $b = .07$, $t(904) = 6.02$, $p < .001$.

Επίσης, οι «Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες» (γονείς) $b = .05$, $t(904) = 3.49$, $p < .001$ και η «Κοινωνική Υποστήριξη» (παιδιά), φάνηκε ότι είναι ικανοί να προβλέψουν την επίδοση $b = .4$ $t(904) = 3.37$, $p < .001$. Μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα φάνηκε πως είχε ο δεύτερος παράγοντας της ΚΑΑ «Αστάθμητοι παράγοντες-Εξωγενή αίτια» $b = -.13$, $t(904) = -6.57$, $p < .001$.

Επίσης, όταν οι γονείς, σύμφωνα με την άποψη και των γονιών και των παιδιών, είναι ιδιαίτερα παρεμβατικοί στο σπίτι, η επίδοση μειώνεται (γονείς $b = -.08$, $t(904) = -8.99$, $p < .001$, παιδιά $b = -.04$, $t(904) = -5.67$, $p < .001$). Η προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου ήταν 30% ($R2 = .30$, $F(7, 897) = 55.37$, $p < .001$).

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, η «Άμεση Εποπτεία» που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους, όπως προέκυψε από την δική μας έρευνα καθώς και από άλλες (Çelen, & Kuşdil 2009: 13), ως τύπος γονεϊκής εμπλοκής έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση. Το συμπέρασμα, μάλιστα, φαίνεται να είναι κοινά τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά. Γενικά οι γονείς που εφαρμόζουν «Άμεση Εποπτεία» στα παιδιά τους αποδίδουν συχνά και την επίδοσή τους σε εξωτερικούς από το παιδί παράγοντες, που πάντοτε είναι αστάθμητοι και μη ελεγχόμενοι.

Επίσης, όταν οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους σε «Αστάθμητοι παράγοντες-Εξωγενή αίτια» τότε παρατηρείται μείωση στην επίδοση του παιδιού. Η έρευνά μας έδειξε ότι όσοι γονείς θεωρούν ότι η επίδοση των παιδιών τους είναι αποτέλεσμα διάφορων εξωτερικών αστάθμητων παραγόντων, ασκούν στο σπίτι «Άμεση Εποπτεία», γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την επίδοση στο σχολείο. Η άποψη αυτή ισχύει τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά, σύμφωνα και με την έρευνα των Mc Clun και Merrell (1999: 388).

Αντίθετα, όταν οι γονείς, έχοντας κοινή άποψη με τα παιδιά, υιοθετούν ως τύπο εμπλοκής την «Κοινωνική Υποστήριξη», τότε η επίδοση των παιδιών είναι υψηλή. Τα συμπεράσματα αυτά είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Bornstein & Bornstein, 2007: 3). Όταν οι γονείς δείχνουν στα παιδιά τους όλη τους την αγάπη, όταν είναι διαλεκτικοί και τα υποστηρίζουν, τότε και οι επιδόσεις τους στο σχολείο θα είναι υψηλές. Οι γονείς αυτοί, τείνουν να αποδίδουν την επίδοση στο ίδιο το παιδί, στα ιδιαίτερα εσωτερικά χαρακτηριστικά του και στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει με αποτέλεσμα η επίδοση να είναι υψηλή. Τα αποτελέσματά μας αυτά φαίνεται ότι

συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Marsiglia, Walczyk, Buboltz, και Griffith-Ross (2007).

Όταν, όμως, οι γονείς αποδίδουν την επίδοση του παιδιού σε ασταθείς αλλά ελεγχόμενους παράγοντες (φίλοι, τάξη κλπ), τότε η επίδοση του παιδιού στο σχολείο δε φαίνεται να είναι υψηλή.

Τέλος, η επίδοση είναι δυνατόν να προβλεφτεί, αν και σε μικρό ποσοστό, από τους παράγοντες των δύο Κλιμάκων. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Άμεση Εποπτεία» της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής των γονέων και των παιδιών μπορεί να προβλέψει τη χαμηλή επίδοση των παιδιών. Αντίθετα ο παράγοντας «Κοινωνική Υποστήριξη» της ίδιας Κλίμακας και των ίδιων ομάδων, είναι ικανός, αν και σε μικρό βαθμό, να προβλέψει θετική επίδοση των παιδιών. Βασιζόμενοι στους παράγοντες «Ενδογενή αίτια» και «Κοινωνικοί παράγοντες-Εξωγενή αίτια» της Κλίμακας Αιτιακής Απόδοσης υπάρχει μικρή ικανότητα να προβλεφθεί θετική επίδοση από τα παιδιά, ενώ με βάση τον τελευταίο παράγοντα της Κ.Α.Α. «Αστάθμητοι παράγοντες-Εξωγενή αίτια» δίνεται η δυνατότητα να προβλεφθεί για τα παιδιά αρνητική επίδοση.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι οι γονείς καλούνται να απομακρυνθούν από τις πρακτικές της «Άμεσης Εποπτείας» και της καταπίεσης. Συνιστάται η δημιουργία καλού κλίματος και συνεργασίας με το παιδί και η από κοινού συνδιαμόρφωση του τρόπου εργασίας. Οι γονείς καλό θα είναι να αφιερώνουν χρόνο στο παιδί τους, να καλλιεργούν και να ενισχύουν τις δεξιότητές του και γενικά να πιστεύουν στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του.

Από την πλευρά του το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στους «σημαντικούς άλλους» με σκοπό τη συνεργασία προς όφελος των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berger, E. H. (1995). Reaching for the stars: Families and schools working together. Early Childhood Education Journal *23*(2), 119-123.

Bornstein, L., & Bornstein, M.H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development,* 1-4.

Çelen, H. N., & Kuşdil M. E. (2009). Parental control mechanisms and their reflection on identity styles of Turkish adolescents. *Paideia 19*(42), 7-16.

Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quasrterly, 7*(3), 178-206.

Epstein, J. L. (1988). How Do We Improve Programs for Parent Involvement? *Educational Horizons, 66*(2), 58-59.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan,76*(9), 701-712.

Lareau A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Marsiglia, C. S., Walczyk, J., & Buboltz, W.C. &Griffith-Ross, D. A. (2007). Impact of Parenting Styles and Locus of Control on Emerging Adults' Psychosocial Success. *Journal of Education and Human Development. 1*(1).

Mc Clun, L. A., & Merrell, K, W. (1999). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools, 35*(4), 381-390.

Pianta, R., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312, Doi:10.1017/S0954579400006519.

Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-317.

Taylor, L. C., Hinton, I. D., & Wilson, M. N. (1995). Parental influences on academic performance in African – American students. *Journal of Child and Family Studies, 4*(3), 293-302.

Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationship between parental behavior types, causal attribution of students' performance, according to the families' and student performance. The survey involved 990 students and 911 parents from the region of Crete. The results showed that when parents attribute their child's performance in "Intrinsic Factor" they exercise the "Social Support" which impact positive on performance. In contrast, parents who attribute the performance to "Uncertainty, Uncontrolled Extraneous Factors" exercise the "Direct Supervision" as a type of involvement with negative effects on performance. Finally, the attribute of the performance to "Socioeconomic Factors" leads parents exercise the "Direct Supervision" and sometimes the "Social Support" as type of involvement. The findings

are discussed in relation to the need to implement new practices of parental involvement in school and family.
Keywords: achievement, causal attribution, school, family, children, the types of parental involvement

Ελένη Ζερβουδάκη
Εκπαιδευτικός (MSc, PhD)
Κανδάνου 3-Μ.Τοίχος-73100, Χανιά
Τηλ:28210-32836/6947401781, Fax:28210-32836
email: elenizerv@yahoo.gr

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Πανεπιστημιούπολη Ιωαννίνων-45110, Ιωάννινα
Τηλ:2651005695, Fax:2651095846,
email: abrouzos@uoi.gr

Η επίδραση της οικονομικής ένδειας στην ανθεκτικότητα των παιδιών

Σόφη Λεοντοπούλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανθεκτικότητα των παιδιών και των εφήβων, ή αλλιώς η ικανότητά τους να παρουσιάζουν θετική προσαρμογή κάτω από δυσμενείς συνθήκες (Luthar, 2003. Masten, 1994), είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει μελετηθεί αρκετά, τόσο στο διεθνή, όσο και στον ελληνικό χώρο. Μία πλευρά του φαινομένου, η οποία δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης στη χώρα μας είναι η επίδραση της οικονομικής ένδειας στην ανθεκτικότητα των νέων. Η φτώχεια αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου ανώτερου επιπέδου (Garmezy, 1991), ο οποίος διαπερνά και επηρεάζει μια σειρά άλλων παραγόντων κινδύνου, τόσο ατομικών, όσο και οικογενειακών, αλλά και ευρύτερων κοινωνικών, όπως για παράδειγμα η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κακή ακαδημαϊκή επίδοση, οι κακές σχέσεις με συνομηλίκους, η παραμέληση και κακοποίηση των παιδιών, ή η γονική ψυχική ασθένεια. Η φτώχεια μπορεί να διαβρώσει το δυναμικό των παιδιών μέσα από την επίδρασή της στην ποιότητα της κατοικίας, του φαγητού, των παρεχόμενων υπηρεσιών υγείας και φροντίδας των παιδιών, τις ανεπαρκείς πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονέων και της μειωμένης πρόσβασης σε διάφορους πόρους (McLoyd & Flanagan, 1990).

Η φτώχεια συχνά συνοδεύεται από αυξημένα επίπεδα στρες τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες, τα οποία διευκολύνουν την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων διαταραχών (Wadsworth & Achenbach, 2005). Μια σειρά από ψυχοκοινωνικούς μηχανισμούς εξηγούν την επίδραση της φτώχειας στην ψυχική υγεία των πιο ασθενών οικονομικών ομάδων, όπως οι βλαβερές συνέπειες της καθημερινής οικονομικής πάλης και η απορύθμιση της φυσιολογικής αντιδραστικότητας στο στρες (Evans, 2003). Ένας από τους δείκτες του στρες στο οποίο υπόκεινται τα παιδιά είναι τα αρνητικά γεγονότα ζωής, είτε πρόκειται για πραγματικά, είτε για υποθετικά γεγονότα. Σε μία διαπολιτισμική σύγκριση ανάμεσα σε παιδιά από τις ΗΠΑ, την Ελλάδα και την Κύπρο οι Leontopoulou, Jimerson και Anderson (2011) βρήκαν ότι, κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία, τα παιδιά και στις τρεις χώρες θεωρούσαν πιο στρεσογόνα τα υποθετικά εκείνα γεγονότα, τα οποία σηματοδοτούσαν μία προσωπι-

κή και μη αναστρέψιμη απώλεια, ή που αποτελούσαν κοινωνικά ταμπού, όπως και την κακή επίδοση στο σχολείο. Τα ίδια αυτά υποθετικά γεγονότα εμφανίζονταν και σπανιότερα στην πραγματικότητα στη ζωή των παιδιών. Τα αρνητικά γεγονότα, ως δείκτες του στρες στο οποίο υπόκειται το άτομο, ασκούν τη διαβρωτική τους επίδραση στην ψυχική υγεία παιδιών, εφήβων και ενηλίκων, μέσα από κάποιους μηχανισμούς, όπως η εκπαίδευση της μητέρας, η εργασιακή απασχόληση ή η αναλογία εισοδήματος και αναγκών. Η ύπαρξη ενός ή λίγων μόνο δεικτών στρες μπορεί να μην έχουν εμφανή αποτελέσματα στην ψυχική υγεία, ωστόσο, η ταυτόχρονη παρουσία πολλαπλών δεικτών στρες τους επιδεινώνει, επιτρέποντάς τους να αλληλεπιδρούν και καθιστώντας τους παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων (Evans, 2003).

ΦΤΩΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Συχνά, η φτώχεια, ως ένας από τους κινδύνους κακής προσαρμογής των παιδιών, στην αλληλεπίδρασή της με άλλους κινδύνους δεν επιφέρει μόνο αρνητικές αθροιστικές συνέπειες, αλλά και θετικές. Μία τέτοια θετική συνέπεια μπορεί κάποτε να είναι και η ανθεκτικότητα, όταν το άτομο ξεπερνά τις πολλαπλές και συνεχείς επιπτώσεις της φτώχειας με τη βοήθεια μιας σειράς προστατευτικών παραγόντων και διαδικασιών (Masten, 1994). Ο Garmezy (1985) διακρίνει τους προστατευτικούς παράγοντες σε τέσσερις κατηγορίες, δηλαδή σε ατομικούς, οικογενειακούς, ευρύτερους κοινωνικούς ή εξωτερικούς (π. χ. σχολικοί) και σε φυσικούς/διανοητικούς. Ικανότητες των παιδιών και διεργασίες, όπως (α) προσωπικά χαρίσματα, για παράδειγμα διάφορες δεξιότητες, η απόκτηση έγκαιρης γνώσης, η καλή υγεία και διατροφή, (β) η λειτουργικότητα, δηλαδή η σωστή χρήση των παραπάνω χαρισμάτων, και (γ) η προστασία που παρέχουν οι εμπειρίες για την αποφυγή εκμετάλλευσης και αποκλεισμού των παιδιών αποτελούν μερικούς από τους τρόπους που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ανθεκτικότητα κάτω από δύσκολες συνθήκες.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση της φτώχειας στη διαμόρφωση της παιδικής ανθεκτικότητας, αλλά και άλλων χαρακτηριστικών της καλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ψυχική υγεία, κάτω από την πίεση υποθετικών και πραγματικών αρνητικών γεγονότων. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει να επιδείξει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες εντοπισμού της επίδρασης της οικονομικής ένδειας στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μια κλασσική διαχρονική έρευνα παιδιών που μεγάλωσαν κατά τη διάρκεια του μεγάλου κραχ στις ΗΠΑ στη διάρ-

κεια του 1930 βρήκε ότι τα παιδιά είναι πιο ευάλωτα στις επιπτώσεις της φτώχειας, από ότι οι ενήλικοι, όχι μόνο ψυχικά, αλλά κάποιες φορές και σωματικά, ενώ οι επιδράσεις αυτές μπορούν να επιμηκυνθούν σε όλη τους τη ζωή (Elder, 1974). Σε επίπεδο παραγόντων που ευνοούν την καλή προσαρμογή των παιδιών ηλικίας 6-12 χρόνων αφρο-αμερικανικής καταγωγής που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, η στήριξη που προσφέρουν οι καλές σχέσεις των παιδιών με τη μητέρα λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στην εμφάνιση κατάθλιψης και διαταρακτικής συμπεριφοράς (Klein & Forehand, 2000). Στα πλαίσια του προγράμματος Rochester Child Resilience Project, έρευνες έδειξαν ότι άτομα ηλικίας 7-12 ετών που ζουν σε συνθήκες αστικής φτώχειας ήταν πολύ πιθανότερο να αναπτύξουν ανθεκτικότητα όταν είχαν γονείς που ανταποκρίνονταν συναισθηματικά σε αυτά, είχαν καλή ψυχική υγεία και διέθεταν επαρκείς ψυχοκοινωνικούς πόρους (Wyman, Cowen, Work, Hoyt-Meyers, Magnus, & Fagen, 1999). Οι Luthar και Latendresse (2005) κατέδειξαν ότι τόσο άτομα από τα ανώτερα, όσο και από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα επεδείκνυαν καλύτερη προσαρμογή όταν περνούσαν αρκετό χρόνο με την οικογένειά τους (π. χ. όταν δειπνούσαν μαζί με τουλάχιστον ένα γονέα τις περισσότερες ημέρες της εβδομάδας), όταν ήταν συναισθηματικά κοντά με τους γονείς τους και όταν υπήρχε επαρκής γονική επιτήρηση των δραστηριοτήτων τους.

Η κοινωνική στήριξη ευνοεί την παιδική και εφηβική ανθεκτικότητα κάτω από δυσμενείς συνθήκες (Masten, Best, & Garmezy, 1991). Σχετικά ευρήματα υποδεικνύουν ότι για οικογένειες που ζουν κάτω από συνθήκες φτώχειας, τα αρνητικά γεγονότα τείνουν να μειώνουν την ύπαρξη των διαθέσιμων κοινωνικών στηριγμάτων, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα στρες των γονέων· αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε πρακτικές διαπαιδαγώγησης που είναι λιγότερο συμμετοχικές και υποστηρικτικές, αλλά περισσότερο αστοθείς (McLoyd & Flanagan, 1990). Ιδιαίτερα για άτομα που προέρχονται από τα φτωχότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη φαίνεται να είναι πιο σημαντική από τη στήριξη που πραγματικά λαμβάνει κανείς, (Berman, Kurtines, Silverman, & Serafini, 1996). Σε μία έρευνα παιδιών ηλικίας 8 ετών οι Carter Guest και Biasini (2001) βρήκαν ότι η κοινωνική στήριξη που αυτά λάμβαναν από ομάδες συνομηλίκων τους διαμεσολαβούσαν τη σχέση ανάμεσα στο στρες και την αυτοεκτίμησή τους, έτσι ώστε όσο περισσότερη στήριξη απολάμβαναν, τόσο περισσότερο εμφάνιζαν καλύτερη σχολική επίδοση και προσπαθούσαν να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Σύμφωνα με τους Werner (1994) και Rutter (1995) το κτίσιμο της αυτοεκτίμησης των παιδιών αποτελεί ένα ισχυρό μέσο ενίσχυσης της παιδικής ανθεκτικότητας. Πρακτικές που δείχνουν στα παιδιά με συγκεκριμένο και εξελι-

κτικά κατάλληλο τρόπο ποιες είναι οι δυνάμεις τους ευνοούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Για παράδειγμα, όταν το παιδί παίρνει καλή βαθμολογία στο σχολείο, είναι σημαντικό να τους τονίζουν οι γονείς ότι αυτό αποτελεί άμεση απόδειξη της γνωστικής τους ικανότητας.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών, δηλαδή η πεποίθησή τους ότι μπορούν να ενεργοποιούν τα κίνητρα και τους γνωστικούς τους πόρους και να εξασκούν έλεγχο πάνω σε ένα γεγονός (Bandura, 1995), φαίνεται να συνδέεται τόσο με την αυτοεκτίμηση, όσο και με τη γενικότερη ανθεκτικότητά τους. Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα πιθανότατα επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών και των εφήβων να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες με ευελιξία. Ο Bandura (1995) επισημαίνει ότι, ειδικά κάτω από την επήρεια δυσμενών καταστάσεων και συνθηκών, η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μίας αίσθησης αυτοαξίας και αυτοεκτίμησης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να επιμένει στους στόχους του κάτω από συνθήκες φτώχειας. Σε μία έρευνα 188 αφρο-αμερικανίδων μόνων μητέρων με παιδιά προσχολικής ηλικίας η Jackson (2000) βρήκε ότι οι φτωχές άνεργες μητέρες που διέθεταν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και κοινωνικής στήριξης βίωναν περισσότερο στρες σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, τα οποία εμφάνιζαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι φτωχές μητέρες, οι οποίες είχαν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης υιοθετούσαν ένα περισσότερο υποστηρικτικό στυλ διαπαιδαγώγησης, το οποίο συνδεόταν και με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, η καλή προσαρμογή των παιδιών που ζουν σε συνθήκες οικονομικής ένδειας φαίνεται να ακολουθεί τις δικές της διαδρομές και να εξαρτάται από μία σειρά από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Η εργασία αυτή επιδιώκει να εξετάσει τη διασύνδεση ανάμεσα σε τέτοιους παράγοντες.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση της οικονομικής ένδειας στην παιδική ανθεκτικότητα σε μία από τις φτωχότερες περιφέρειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την περιφέρεια Ηπείρου (http://www.proinoslogos.gr/component/content/article/13-2010-04-29-14-15-28/10666-2012-03-14-09-10-37. Τελευταία ανάκληση: 4.10.2012). Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα επιδιώκει να σκιαγραφήσει τις σχέσεις ανάμεσα σε μία σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν την

παραπάνω σχέση, όπως (α) πραγματικά και υποθετικά αρνητικά γεγονότα, (β) ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία, όπως το φύλο, η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση, αλλά και (γ) κοινωνικούς παράγοντες, όπως η αντιλαμβανόμενη στήριξη από την οικογένεια.

Στη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

(α) Η φτώχεια επηρεάζει τον τρόπο που βιώνουν τα παιδιά τα αρνητικά γεγονότα στη ζωή τους, με τρόπο ώστε παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα να βιώνουν περισσότερα πραγματικά, αλλά και υποθετικά αρνητικά γεγονότα.

(β) Υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στη φτώχεια και την ανθεκτικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική στήριξη από την οικογένεια. Παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι λιγότερο ανθεκτικά, έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση και χειρότερη ψυχική υγεία, ενώ απολαμβάνουν λιγότερη στήριξη από τους γονείς και τα αδέλφια τους.

(γ) Υπάρχει συστηματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και τη φτώχεια ως προς τις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Κορίτσια και αγόρια από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα βιώνουν πιο έντονα τα αρνητικά γεγονότα στη ζωή τους, εμφανίζουν χαμηλότερη ανθεκτικότητα, αλλά και αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση, ψυχική υγεία και κοινωνική στήριξη από την οικογένειά τους από ότι συνομήλικοί τους από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα και διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 204 μαθητές και μαθήτριες της Ε' (N = 118, 57,84%) και Στ' τάξης (N = 86, 42,16%) Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Η επιλογή των πέντε συνολικά σχολείων, τα οποία πήραν μέρος στην έρευνα, έγινε με δημογραφικά κριτήρια και συγκεκριμένα εξαιτίας του ότι προσέλκυαν ικανό αριθμό μαθητών/-τριών από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (ΚΟΙΕ). Στον Πίνακα 1, σελ. 4, φαίνεται η κατανομή του δείγματος ανά φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Πίνακας 1. Κατανομή του ερευνητικού δείγματος ανά φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

	Σύνολο	**ΚΟΙΕ**		
		Ανώτερο	**Μεσαίο**	**Κατώτερο**
Κορίτσια	**96 (47,1%)**	**8 (4%)**	**56 (28%)**	**30 (15%)**
Αγόρια	**108 (52,9%)**	**2 (1%)**	**74 (37%)**	**30 (15%)**
Σύνολο	**204 (100%)**	**10 (5%)**	**130 (65%)**	**60 (30%)**

Η διαδικασία εξεύρεσης δείγματος ξεκίνησε με επαφές με τους διευθυντές των σχολείων και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης, προκειμένου να εξασφαλισθεί τόσο η δική τους συνεργασία, όσο και η απαραίτητη γονική συναίνεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Μετά τη χορήγηση σχετικών αδειών για την διεξαγωγή της έρευνας και εντύπων γονικής συναίνεσης κανονίστηκαν ημέρες και ώρες για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες/-ουσες κατά το δεύτερο τρίμηνο τους ακαδημαϊκού έτους και συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας, κατά την οποία μία ερευνήτρια ήταν παρούσα. Στις περιπτώσεις που ο υπεύθυνος/-η εκπαιδευτικός της τάξης επέλεγε να παραβρίσκεται στην τάξη, η συμπλήρωση πραγματοποιούνταν σε συνθήκες ησυχίας και σε 45 λεπτά περίπου.

Εργαλεία

Στους συμμετέχοντες μαθητές/-τριες χορηγήθηκε μία μπαταρία ερωτηματολογίων. Σε αυτήν περιλαμβάνονταν μία σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, τάξη και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

Για τη μέτρηση των *δυσκολιών* που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/-ουσες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Εσύ τι πιστεύεις;» (What Do You Think?) των Yamamoto και Byrnes (1987), η οποία διασκευάστηκε από τους Anderson, Jimerson και Whipple (2005). Η προσαρμογή στα ελληνικά έγινε από την Σ. Λεοντοπούλου, η οποία και το διασκεύασε σε μορφή ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς. Η κλίμακα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, με δύο σκέλη η καθεμία: α. το υποθετικό, το οποίο ρωτάει τους συμμετέχοντες/-ουσες πόσο θα τους αναστάτωνε το περιστατικό που περιγράφεται στην ερώτηση αν συνέβαινε σε αυτούς/-τες, σε μια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = λίγο και 5 = πο-

λύ, και β. το πραγματικό, το οποίο ρωτάει τους συμμετέχοντες/-ουσες αν τους συνέβη ποτέ το περιστατικό στ' αλήθεια, και οι πιθανές απαντήσεις είναι «ναι» ή «όχι». Υπολογίζονται δύο βαθμολογίες, μία για κάθε σκέλος. Παραδείγματα των ερωτήσεων της κλίμακας είναι: «Ποιος από αυτούς τους κύκλους δείχνει πόσο θα σε αναστάτωνε αν χανόσουν στο δρόμο; Σου συνέβη ποτέ αυτό στ' αλήθεια;» Ή, «Ποιος από αυτούς τους κύκλους δείχνει πόσο θα σε αναστάτωνε αν έπαιρνες κακούς βαθμούς στον έλεγχό σου; Σου συνέβη ποτέ αυτό στ' αλήθεια;» Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων του αμερικανικού δείγματος κατά τους Anderson κ. ά. (2005) κυμαινόταν ανάμεσα στο 0.82 και στο 0,91 για διάφορες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ η αξιοπιστία του ελληνικού δείγματος ήταν α = 81 (α = 0,82 για τα υποθετικά γεγονότα και α = 0,73 για τα πραγματικά). Υψηλή βαθμολογία στις δύο υποκλίμακες υποδηλώνει περισσότερα αρνητικά υποθετικά και πραγματικά γεγονότα.

Το «Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Στήριξης» (The Social Support Questionnaire, SSQ6: Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987. Μετάφραση στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της *αντιλαμβανόμενης στήριξης* που λαμβάνει το άτομο από μέλη της οικογένειάς του, δηλαδή από την μητέρα, τον πατέρα και τα αδέλφια. Η εκδοχή αυτή του SSQ περιλαμβάνει τρία μέρη: Το πρώτο αφορά τη στήριξη από τη μητέρα, το δεύτερο από τον πατέρα, και το τρίτο τη στήριξη από τα αδέρφια. Κάθε μέρος περιέχει τρεις ερωτήσεις, οι οποίες είναι ίδιες και για τα τρία μέρη. Η απάντηση δίνεται σε κλίμακα επτά βαθμίδων, με το 1 να αντιστοιχεί στο «ποτέ» (σε σχέση με το περιεχόμενο της ερώτησης), και 5 = «πάντα». Παραδείγματα: «Μπορείς να εμπιστευτείς, να μιλήσεις ειλικρινά και να μοιραστείς τα συναισθήματά σου με την μητέρα σου; Μπορείς να βασιστείς και να στραφείς στη μητέρα σου σε στιγμές δυσκολίας; Σου προσφέρει πρακτική βοήθεια;». Η αξιοπιστία της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα ήταν α = 0,76. Υψηλότερη βαθμολογία στο SSQ είναι ενδεικτική υψηλότερης αναφερόμενης στήριξης από τα μέλη της οικογένειας.

Για την μέτρηση της *αυτο-αποτελεσματικότητας* των συμμετεχόντων/-ουσών χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους» (Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale) των Wheeler και Ladd (1982), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τις Γαλανάκη και Αζίζι (1999). Η κλίμακα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 = «πολύ δύσκολο», έως 4 = «πολύ εύκολο». Οι ερωτώμενοι/-ες ερωτώνται πόσο δύσκολο τους είναι να κάνουν αυτό που λέει η κάθε πρόταση. Για παράδειγμα: «Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου. Σου είναι (Πολύ δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ εύκολο) να

τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου;» Ή, «Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Σου είναι (Πολύ δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ εύκολο) να τους πεις εσύ να σταματήσουν;». Οι έλληνες ερευνητές δηλώνουν ότι το Chronbach's α της ελληνικής προσαρμογής είναι 0,84, ενώ η αξιοπιστία για το δείγμα της δικής μας έρευνας ήταν α = 0,93. Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.

Η «Γενική Κλίμακα Υγείας» (General Health Questionnaire, GHQ-28: Goldberg, 1978. Απόδοση στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της *ψυχικής υγείας* των συμμετεχόντων, μέσα από τον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων ψυχοπαθολογίας. Η κλίμακα αξιολογεί την κατάθλιψη, το περιστασιακό άγχος, την ύπαρξη σωματικών συμπτωμάτων και την κοινωνική δυσλειτουργία. Οι ερωτήσεις αφορούν ενοχλήματα που το άτομο είχε τον τελευταίο καιρό. Οι πιθανές απαντήσεις δίνονται σε μία 4-βάθμια κλίμακα. Παραδείγματα: «Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό,τι κάνεις;», ή «Αισθάνεσαι ότι παίρνεις εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σε απασχολούν;». Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ήταν ικανοποιητική (Cronbach's α = 0,68). Η αξιοπιστία της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα ήταν α = 0,84. Υψηλότερη βαθμολογία στο GHQ σηματοδοτεί χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας.

Η «Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg» (Rosenberg Self-Esteem Scale. Rosenberg, 1965. Απόδοση στα Ελληνικά από τη Σ. Λεοντοπούλου) χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή. Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μία 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από 1 = «συμφωνώ απόλυτα» έως 4 = «διαφωνώ απόλυτα». Παραδείγματα: «Πιστεύω ότι είμαι άνθρωπος με αξία, τουλάχιστον στο ίδιο επίπεδο με τους άλλους», ή, «Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω τίποτα καλό επάνω μου». Η αξιοπιστία στο ελληνικό δείγμα ήταν α = 0,67. Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεκτίμησης.

Για τη μέτρηση της *ανθεκτικότητας* χρησιμοποιήθηκε η έκδοση με τις 15 ερωτήσεις της «Κλίμακας Ανθεκτικότητας» (Resilience Scale. Wagnild & Young, 1993. Τροποποιήθηκαν από τους Neill & Dias, 2001. Απόδοση στα Ελληνικά από τη Σ. Λεοντοπούλου). Η βαθμολόγηση της κλίμακας γίνεται σε μία 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «συμφωνώ» και 7 = «διαφωνώ». Παραδείγματα των ερωτήσεων είναι: «Αισθάνομαι περήφανος που κατάφερα κάποια πράγματα στη ζωή μου», και, «Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, συνήθως μπορώ να την αντιμετωπίσω με επιτυχία». Οι αρχικοί συγγραφείς δηλώνουν ότι η κλίμακα έχει συγχρονική εγκυρότητα (concurrent validity) σε σχέση με άλλες κλίμακες ηθικού, ικανοποίησης από τη ζωή και κατάθλιψη, ενώ οι

Neill και Dias (2001) σημειώνουν ότι το Cronbach's α για την παρούσα κλίμακα ήταν 0,91. Η αξιοπιστία στο ελληνικό δείγμα ήταν α = 0,94. Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα να δηλώνει υψηλότερη ανθεκτικότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 2, σελ. 7, φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας των συμμετεχόντων/-ουσών στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (α) ανά φύλο και (β) ανά φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Στον Πίνακα 3, σελ. 9, απεικονίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ερευνητικές μεταβλητές για το σύνολο του δείγματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, σε σχέση με τα αρνητικά γεγονότα ζωής, τα υποθετικά γεγονότα έγειραν χαμηλότερη στήριξη από τη μητέρα ($r = -,17$, $p < ,01$), ενώ τα πραγματικά σχετίζονταν με χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής υγείας ($r = -,18$, $p < ,01$). Η αντιλαμβανόμενη στήριξη από μέλη της οικογένειας συνδεόταν συστηματικά, σημαντικά και αρνητικά με την εμφάνιση κακής ψυχικής υγείας (π. χ. για τη στήριξη από τον πατέρα, $r = -,33$, $p < ,001$)· ενώ, αντίθετα, θετικά με την αυτοεκτίμηση (π. χ. για τη στήριξη από τη μητέρα, $r = ,34$, $p < ,001$) και την ανθεκτικότητα (π. χ. για τη στήριξη από τον πατέρα, $r = ,57$, $p < ,001$). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα σχετιζόταν αρνητικά με την ψυχική υγεία ($r = -,35$, $p < ,001$) και θετικά με την αυτοεκτίμηση και την ανθεκτικότητα (π. χ. για την ανθεκτικότητα, $r = ,41$, $p < ,001$).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας των συμμετεχόντων/-ουσών στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (α) ανά φύλο και (β) ανά φύλο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

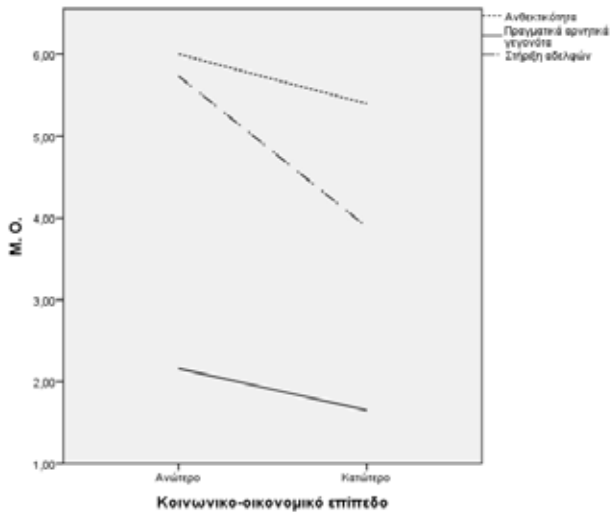
	Φύλο		**ΚΟΙΕ**			
			Ανώτερο		**Κατώτερο**	
	Κορίτσια	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Αγόρια**
Γεγονότα υποθετικά	**3,68 (,56)**	**3,43 (,66)**	**3,43 (,61)**	**4,35**	**3,87 (,45)**	**3,31 (,64)**
Γεγονότα πραγματικά	**1,86 (,88)**	**1,69 (,28)**	**2,23 (,72)**	**1,85**	**1,59 (,16)**	**1,69 (,33)**

Στήριξη από μητέρα	**5,54 (1,15)**	**5,11 (1,31)**	**5,66 (,87)**	**5,00**	**5,59 (1,42)**	**4,46 (1,6)**
Στήριξη από πατέρα	**4,35 (1,23)**	**5,25 (1,47)**	**5,25 (,38)**	**1,00**	**3,69 (1,44)**	**5,333 (1,49)**
Στήριξη από αδέλφια	**4,75 (1,77)**	**3,83 (1,71)**	**6,16 (,81)**	**4,00**	**4,74 (1,89)**	**3,35 (2,15)**
Αυτοαποτελεσματικότητα	**3,14 (,55)**	**3,21 (,50)**	**2,98 (,34)**	**3,20**	**3,05 (,72)**	**3,40 (,48)**
Ψυχική υγεία	**1,87 (,39)**	**1,74 (,44)**	**1,62 (,32)**	**2,41**	**1,88 (,32)**	**1,72 (,31)**
Αυτο-εκτίμηση	**2,13 (,40)**	**1,96 (,42)**	**2,10 (,74)**	**2,70**	**2,10 (,41)**	**2,11 (,43)**
Ανθεκτικότητα	**5,63 (,99)**	**5,59 (1,11)**	**6,21 (,59)**	**5,13**	**5,54 (1,14)**	**5,23 (1,45)**

Στον Πίνακα 4, σελ. 10, φαίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις ανάμεσα στις ερευνητικές μεταβλητές για τα άτομα που προέρχονται από τα ανώτερα και τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Γενικά, η εικόνα που παρουσιάζεται μοιάζει με εκείνη που διαμορφώθηκε για το σύνολο του δείγματος. Ορισμένες από τις διαφορές για τα άτομα που προέρχονταν από τα *ανώτερα* κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αφορούσαν τόσο στα υποθετικά, όσο και στα πραγματικά αρνητικά γεγονότα, τα οποία σχετίζονταν υψηλά και αρνητικά με την ψυχική υγεία ($r = -,86$, $p < ,001$ και $r = -,72$, $p < ,001$). Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ τα πραγματικά γεγονότα σχετίζονταν αρνητικά με την ψυχική υγεία, εντούτοις σχετίζονταν θετικά με την ανθεκτικότητα ($r = -,85$, $p < ,001$), εύρημα που σχολιάζεται παρακάτω. Η στήριξη από τη μητέρα ευνοούσε την αυτοαποτελεσματικότητα ($r =,34$, $p < ,01$), ενώ από τον πατέρα την ψυχική υγεία και την ανθεκτικότητα ($r = -,75$, $p < ,01$ και $r =,66$, $p < ,05$, αντίστοιχα). Τέλος, η αυτοεκτίμηση σχετιζόταν ιδιαίτερα υψηλά με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r =,98$, $p < ,001$), ενώ η ανθεκτικότητα ευνοούσε την καλή ψυχική υγεία ($r =-,97$, $p < ,001$). Σε ό,τι αφορά στα *κατώτερα* κοινωνικο-οικονομικά στρώματα εντοπίστηκαν διαφορές στην αρνητική συσχέτιση των αρνητικών υποθετικών γεγονότων όχι μόνο με τη στήριξη από τον πατέρα, αλλά και με την αυτοαποτελεσματικότητά τους ($r = -,28$, $p < ,05$ και $r = -,25$, $p < ,05$, αντίστοιχα)· ενώ σχετίζονταν θετικά με τη στήριξη από τη μητέρα ($r = ,33$, $p < ,01$). Όσο δε αφορά στα πραγματικά αρνητικά γεγονότα, αυτά σχετίζονταν θετικά με τη στήριξη από τον πα-

τέρα (r = ,40, p < ,01), αλλά αρνητικά με την ψυχική υγεία (r = -,27, p < ,05). Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετιζόταν θετικά με τη στήριξη από τον πατέρα (r =,34, p < ,01), ενώ η αυτοεκτίμηση με τη στήριξη από τη μητέρα και τον πατέρα (r =,47, p < ,001 και r =,39, p < ,001 αντίστοιχα), όπως και με την ψυχική υγεία (r =-,42, p < ,001). Τέλος, η ανθεκτικότητα σχετιζόταν θετικά με τη στήριξη από όλα τα μέλη της οικογένειας (π. χ. τη μητέρα, r =,70, p < ,001), όπως και με την αυτοαποτελεσματικότητα (r =,39, p < ,01) και την αυτοεκτίμηση (r =,59, p < ,001), αλλά και με την ψυχική υγεία (r =-,67, p < ,001).

Για τον εντοπισμό τυχόν διαφορών ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων/-ουσών διεξήχθησαν μία σειρά από t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Διαπιστώθηκαν οι παρακάτω στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα που προέρχονταν από τα ανώτερα και τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (βλ. Σχήμα 1, σελ. 8). Παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ανέφεραν (α) σημαντικά περισσότερα πραγματικά αρνητικά γεγονότα (t (9,51) = 2,41, p < ,05), αλλά και (β) στήριξη από τα αδέλφια τους (t (21,81) = 3,72, p < ,001), ενώ εμφανίζονταν (γ) ως πιο ανθεκτικά (t (22,79) = 2,2, p < ,05) από τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.



Σχήμα 1. Διαφορές στα πραγματικά αρνητικά γεγονότα, τη στήριξη από τα αδέλφια και την ανθεκτικότητα ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από το ανώτερο και κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (Μ. Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ. Α.) και συσχετίσεις των ερευνητικών μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος

	Μ. Ο. Σύνολο	Τ. Α.	Γεγονότα υποθετικά	Γεγονότα πραγματικά	Στήριξη από μητέρα	Στήριξη από πατέρα	Στήριξη από αδέλφια	Αυτο-αποτελεσματικότητα	Ψυχική υγεία	Αυτο-εκτίμηση
Γεγονότα υποθετικά	3,55	,63	-							
Γεγονότα πραγματικά	1,77	,64	,01	-						
Στήριξη από μητέρα	5,31	1,26	,13	-,07	-					
Στήριξη από πατέρα	4,84	1,44		,09	,35***	-				
Στήριξη από αδέλφια	4,25	1,79	,11	,05	,55***	,17**	-			
Αυτοαποτελεσματικότητα	3,18	,52	-,30*	-,07	,10	,14	,07	-		
Ψυχική υγεία	1,80	,42	,05	-,18**	-,16*	-,33***	-,24***	-,35***	-	
Αυτο-εκτίμηση	2,04	,42	,06	-,03	,28***	,34***	-,03	,23*	,31***	-
Ανθεκτικότητα	5,61	1,06	,03	,07	,57***	,34***	,33***	,41***	-,45***	,53***

* p < ,05, ** p < , 01, *** p < ,001

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (Μ. Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ. Α.) και συσχετίσεις των ερευνητικών μεταβλητών για το ανώτερο και το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

		Μ. Ο. Ανώτερο	Τ. Α.	Μ. Ο. Κατώτερο	Τ. Α.	Γεγονότα υποθετικά	Γεγονότα πραγματικά	Στήριξη μητέρα	Στήριξη πατέρα	Στήριξη αδέλφια	Αυτοαποτελε-σματικότητα	Ψυχική υγεία	Αυτο-εκτίμηση	Ανθεκτικότητα
Γεγονότα υποθετικά		**3,62**	**,66**	**3,58**	**,62**	-	**-,58**	**,01**	**-,48**	**-,37**	**,28**	**-,86*** **	**,22**	**-,80** **
Γεγονότα πραγματικά		**2,16**	**,66**	**1,64**	**,26**	**-,15**	-	**-,54**	**,27**	**-,12**	**-,33**	**-,72** **	**-,19**	**,85*** **
Στήριξη από μητέρα		**5,53**	**,81**	**5,01**	**1,61**	**,33** **	**,01**	-	**,37**	**,83** **	**,69** **	**-,08**	**,57**	**-,10**
Στήριξη από πατέρα		**4,40**	**1,82**	**4,54**	**1,67**	**-,28***	**,40** **	**,16**	-	**,80** **	**-,18**	**-,75** **	**-,26**	**,66***
Στήριξη από αδέλφια		**5,73**	**1,16**	**4,00**	**2,13**	**,17**	**-,05**	**,67*** **	**,13**	-	**,34**	**-,56**	**,23**	**,38**
Αυτοαποτελε-σματικότητα		**3,03**	**,31**	**3,23**	**,63**	**-,25***	**-,07**	**-,43*** **	**-,57*** **	**-,13**	-	**,14**	**,98*** **	**-,21**
Ψυχική υγεία		**1,78**	**,43**	**1,80**	**,32**	**,03**	**-,22**	**-,43*** **	**-,57*** **	**-,13**	**-,55*** **	-	**,09**	**-,97*** **
Αυτοεκτίμηση		**2,22**	**,70**	**2,10**	**,42**	**,13**	**,27***	**,47*** **	**,39*** **	**,36** **	**,15**	**-,42*** **	-	**,14**
	Ανθε-κτικότητα	**6,00**	**,69**	**5,37**	**1,31**	**,10**	**,13**	**,70*** **	**,34** **	**,43*** **	**,39** **	**-,67*** **	**,59*** **	-

* p < ,05, ** p < , 01, *** p < ,001

Σημείωση: Οι συσχετίσεις για το *ανώτερο* κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο φαίνονται στο επάνω μέρος του Πίνακα, ενώ οι συσχετίσεις για το *κατώτερο* κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο φαίνονται στον κάνω μέρος του Πίνακα.

Στη συνέχεια διενεργήθηκαν μία σειρά από μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) για τη διαπίστωση της επίδρασης τόσο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, όσο και του φύλου των παιδιών στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Εντοπίστηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις (φύλο * κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο), συγκεκριμένα για τα υποθετικά αρνητικά γεγονότα, τη στήριξη από τον πατέρα και την ψυχική υγεία. (α) Τα κορίτσια από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ανέφεραν ότι θα αναστατώνονταν πολύ περισσότερο από υποθετικά αρνητικά γεγονότα από ότι κορίτσια από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ($F(1,67) = 9,89$, $p < ,01$; partial $e^2 = ,13$). (β) Τα κορίτσια από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα απολάμβαναν σημαντικά περισσότερη στήριξη από τον πατέρα τους από ότι κορίτσια από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ($F(1,67) = 26,12$, $p < ,001$; partial $e^2 = ,29$). (γ) Τα κορίτσια από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα απολάμβαναν καλύτερη ψυχική υγεία από ότι τα κορίτσια από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ($F(1,65) = 13,1$, $p < ,001$; partial $e^2 = ,17$).

Σε μία προσπάθεια μελέτης τυχόν διαφορών ανάμεσα σε ανθεκτικά και μη ανθεκτικά παιδιά, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με βάση το άτομο. Για τις αναλύσεις αυτές οι συμμετέχοντες/-ουσες κατατάχθηκαν στις δύο παραπάνω ομάδες στη βάση ενός στατιστικού κριτηρίου (25%). Συγκεκριμένα, 25,5% του συνόλου του δείγματος φάνηκε να ανήκει στην κατηγορία των *ανθεκτικών* παιδιών, καθώς εμφάνισαν την υψηλότερη (25%) βαθμολογία στην Κλίμακα Ανθεκτικότητας· αντίστοιχα, 27,5% των συμμετεχόντων/-ουσών θεωρήθηκαν *μη ανθεκτικά*. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχαν μη ανθεκτικά παιδιά προερχόμενα από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ μόλις τέσσερα άτομα προερχόμενα από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα θεωρήθηκαν ανθεκτικά. Βρέθηκε μια σειρά από στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ανθεκτικά και τα μη ανθεκτικά παιδιά που ανήκαν στα *κατώτερα* κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίες εντοπίζονται στα παρακάτω. Τα ανθεκτικά παιδιά απολάμβαναν (α) περισσότερη στήριξη από όλα τα μέλη της οικογένειάς τους, από ότι τα μη ανθεκτικά παιδιά (δηλαδή, από τη μητέρα: $t(36) = 4,88$, $p < ,001$· από τον πατέρα: $t(36) = 3,1$, $p < ,01$· από τα αδέλφια: $t(34) = 3,23$, $p < ,01$) και (β) καλύτερη ψυχική υγεία ($t(36) = -5,49$, $p < ,001$.), μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ($t(25,41) = 3,63$, $p < ,001$), αλλά και αυτοεκτίμηση ($t(26,12) = 4,67$, $p < ,001$.) από τα μη ανθεκτικά παιδιά.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της οικονομικής ένδειας σε μια σειρά μεταβλητών που σχετίζονται με την καλή προσαρμογή των παιδιών κατά την έξοδο από την παιδική ηλικία. Τα σχετικά ευρήματα ρίχνουν φως στις διασυνδέσεις ανάμεσα σε αρνητικά γεγονότα, την ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ψυχική υγεία και την αντιλαμβανόμενη οικογενειακή στήριξη τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για άτομα προερχόμενα από ανώτερα και κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα κυριότερα από αυτά τα ευρήματα συζητούνται ως προς τις σχετικές ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στα αρνητικά γεγονότα ζωής των παιδιών που ζουν σε μία από τις φτωχότερες περιφέρειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ήπειρο. Γενικά, σε σύνολο δείγματος φαίνεται ότι αυτά σχετίζονται αρνητικά με την ψυχική τους υγεία, αλλά και με τη στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους. Η αντιλαμβανόμενη στήριξη των γονέων, με τη σειρά της, σχετίζεται άμεσα και θετικά με την ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ψυχική υγεία των παιδιών στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι θετικοί δείκτες της καλής προσαρμογής (ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα) σχετίζονταν θετικά μεταξύ τους, αλλά αρνητικά με την ψυχική υγεία, γεγονός που επιβεβαιώνει αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα (Luthar, 2006. Λεοντοπούλου, 2007). Μικρές διαφοροποιήσεις εμφανίζονται όταν εξετάζονται ξεχωριστά άτομα που προέρχονται από τα ανώτερα και τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίες παρέχουν μία λεπτομερέστερη και πληρέστερη εικόνα για τις μεταξύ τους ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα, τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερη στήριξη από τον πατέρα τους όταν έρχονταν αντιμέτωπα με υποθετικά αρνητικά γεγονότα, αλλά, αντίθετα, χαίρουν της στήριξής του όταν αντιμετωπίζουν πραγματικά αρνητικά γεγονότα. Ωστόσο, τα ίδια αυτά παιδιά νιώθουν ότι η μητέρα τους παρέχει στήριξη οποιουδήποτε τύπου αρνητικά γεγονότα και αν καλούνται να διαχειριστούν. Επίσης, αξίζει να σχολιαστεί το εύρημα που θέλει τα πραγματικά αρνητικά γεγονότα να συνδέονται θετικά με την εμφάνιση της ανθεκτικότητας για τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Εξ ορισμού, η ανθεκτικότητα αντικατοπτρίζει την καλή προσαρμογή των παιδιών, παρά την ύπαρξη αρνητικών καταστάσεων

ή κινδύνων. Τα πιο ανθεκτικά, λοιπόν, παιδιά, ίσως να είναι εκείνα τα οποία μπορούν να υπερνικούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να εμφανίζουν θετικά εξελικτικά αποτελέσματα, με τη βοήθεια αυξημένων ψυχοκοινωνικών πόρων, είτε προσωπικών τους, είτε του περιβάλλοντός τους, όπως στην περίπτωση των παιδιών του δείγματός μας.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφερόταν στις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που σηματοδοτούν την καλή προσαρμογή των παιδιών σε συνθήκες οικονομικής ένδειας. Πράγματι, σε σύγκριση με συνομηλίκους/-ες τους που προέρχονται από πιο εύρωστα οικονομικά περιβάλλοντα, τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αναφέρουν λιγότερα πραγματικά αρνητικά γεγονότα, αλλά και χαμηλότερη στήριξη από τα αδέλφια τους, ενώ εμφανίζονται και ως λιγότερο ανθεκτικά. Είναι αξιοσημείωτο, άλλωστε, ότι σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των παιδιών σε ανθεκτικά και μη, δεν εντοπίστηκαν μη ανθεκτικά παιδιά στους κόλπους των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Αυτό τα εύρημα συνηγορεί υπέρ της ευεργετικής, προστατευτικής επίδρασης των πλουσιότερων ατομικών και κοινωνικών πόρων στη διαμόρφωση της ανθεκτικότητας όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως της κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης (Masten, 1994). Πράγματι, φαίνεται ότι τα ανθεκτικά παιδιά του δείγματός μας που αντιμετωπίζουν αντίξοες οικονομικές συνθήκες απολαμβάνουν μεγαλύτερη στήριξη από τους γονείς και τα αδέλφια τους, καλύτερη ψυχική υγεία, ενώ εμφανίζουν περισσότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση εξέταζε πιθανές διαφορές φύλου ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις δύο παραπάνω μεταβλητές συνηγορεί υπέρ της καταλυτικής επίδρασης της φτώχειας στα κορίτσια, αλλά όχι και στα αγόρια. Η αρνητική αυτή επίδραση επικεντρώνεται στο αυξημένο στρες που προκαλούν ακόμη και τα υποθετικά αρνητικά γεγονότα στα κορίτσια που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Όπως αναφέρθηκε εξαρχής, η φτώχεια αποτελεί ένα σοβαρό παράγοντα επικινδυνότητας, ο οποίος διαποτίζει και συνάδει με ποικίλους άλλους επιβαρυντικούς παράγοντες. Το να μεγαλώνει κανείς σε ένα τέτοιο περιβάλλον, πλούσιο σε δυσκολίες και κινδύνους, λειτουργεί διαβρωτικά για τη διαμόρφωση και ενίσχυση των αναγκαίων ψυχοκοινωνικών πόρων για την επιτυχημένη αντιμετώπισή τους. Πιθανόν, δηλαδή, η οικονομική ένδεια να αποτελεί παράγοντα ευαλωτότητας (Garmezy, 1991) για τα παιδιά, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, καθιστώντας τα πιο επιφυλακτικά απέναντι στις επιπτώσεις υποθετικών αρνητικών γεγονότων. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την απουσία περισσότερων ή επαρκέστερων ψυχοκοινωνι-

κών πόρων που διαπιστώθηκε για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, όπως η στήριξη από τον πατέρα, ίσως οδηγεί και στη διαφαινόμενη κακή ψυχική τους υγεία. Φαίνεται ότι η απουσία στήριξης εκ μέρους του πατέρα επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά τα φτωχότερα κορίτσια, εύρημα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Σημασία των ευρημάτων, περιορισμοί και επόμενα βήματα

Η σημασία των παραπάνω ευρημάτων είναι σημαντική για την έρευνα και την πράξη της ανθεκτικότητας. Καταρχάς, εμπλουτίζει τη γνώση μας και ενισχύει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους συνδέονται τα αρνητικά γεγονότα, πραγματικά και υποθετικά, με την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ψυχική υγεία και την ίδια την ανθεκτικότητα για παιδιά που ζουν υπό το φάσμα της οικονομικής ένδειας στη χώρα μας. Οι διαφορετικές διαδρομές που εντοπίστηκαν στη διασύνδεση των φαινομένων μας καθοδηγεί και στην προσπάθεια ενίσχυσης της ανθεκτικότητας και των σχετικών διαδικασιών της. Η χαρτογράφηση αυτών των διαδρομών που ξεκίνησε με αυτήν την έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στα χέρια γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών της ψυχικής υγείας για την ενδυνάμωση των ατομικών και κοινωνικών πόρων των παιδιών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση της παιδικής ανθεκτικότητας.

Απομένει σε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες να εντείνουν την προσπάθεια για ανακάλυψη των πολυδαίδαλων διασυνδέσεων ανάμεσα στη φτώχεια και την καλή προσαρμογή τόσο των παιδιών, όσων και των εφήβων. Συνεχίζοντας στην κατεύθυνση της παρούσας εργασίας, είναι δυνατό να συμπληρωθούν και τα κενά της. Για παράδειγμα, η χρήση δείγματος και από άλλες περιοχές της χώρας, οικονομικά ασθενείς, αλλά και εύρωστες θα επιτρέψει τη λεπτομερέστερη σύγκριση εκείνων των χαρακτηριστικών των παιδιών και του περιβάλλοντός τους που οδηγούν στην καλή προσαρμογή. Μοντέλα διαμεσολάβησης και μετριασμού των επιδράσεων μιας σειράς ατομικών χαρακτηριστικών, βιολογικών, γνωστικών, συναισθηματικών και άλλων, αλλά και ευρύτερων κοινωνικών χαρακτηριστικών των νέων μπορούν να ρίξουν περισσότερο φως στους μηχανισμούς που ευνοούν τη διαδικασία της ανθεκτικότητας. Διαπολιτισμικές έρευνες ανάμεσα σε άλλες περισσότερο ή λιγότερο ευημερούσες χώρες μπορούν, εξάλλου, να χαρτογραφήσουν τις διαδρομές που συνδέονται με την υπερνίκηση εμποδίων και την εδραίωση της ανθεκτικότητας στους νέους ανθρώπους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press.

Berman, S. L., Kurtines, W. M., Silverman, W. K., & Serafini, L. T. (1996). The impact of exposure to crime and violence on urban youth. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*, 329-336.

Carter Guest, K., & Biasini, F. J. (2001). Middle childhood, poverty, and adjustment: Does social support have an impact? *Psychology in the Schools, 38*(6), 549-560.

Elder, G. H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression: Social change in life experiences*. Chicago: University of Chicago Press.

Evans, G. W. (2003). A multimethodological analysis of cumulative risk and allostatic load among rural children. *Developmental Psychology, 39*(5), 924-933.

Garmezy, N. (1985). Stress-resistance children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.

Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist, 34*, 416-430.

Jackson, A. P. (2000). Maternal self-efficacy and children's influence on stress and parenting among single black mothers in poverty. Journal of Family Issues, 21(1), 3-16.

Klein, K., & Forehand, R. (2000). Family processes as resources for African American children exposed to a constellation of sociodemographic risk factors. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 53-65.

Leontopoulou, S., Jimerson, S. R., & Anderson, G. (2011). An international investigation of students' perceptions of stressful life events: Results from Greece, Cyprus, and the United States. *School Psychology International, 32*(6), 632-644. DOI: 10.1177/0143034311403059.

Λεοντοπούλου, Σ. (2007). Η επίδραση της οικογένειας στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική στήριξη, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχική υγεία των νέων κάτω από αντίξοες συνθήκες. *Πρακτικά του Συνεδρίου με τίτλο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα 2007*.

Luthar, S. S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of material

wealth. *Child Development, 74*(6), 1581-1593.
Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Comparable "risks" at the SES extremes: Pre-adolescents' perceptions of parenting. *Development and Psychopathology, 17*, 207-230.
Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, *Volume 3 (2nd edition) (p. 739-795)*. New York: Wiley.
Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp.3-24). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hove, U.K.
Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425– 444.
McLoyd, V. C. & Flanagan, C. A. (1990). The impact of economic hardship on families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311–346.
Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: risk, resilience, and recovery. *Southern African Journal of Child and Adolescent Psychiatry, 7*(2), 75-88.
Wadsworth, M.E., & Achenbach, T.M. (2005). Explaining the link between low socioeconomic status and psychopathology: Testing two mechanisms of the social causation hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(6), 1146-1153.
Werner, E. E. (1994). Overcoming the odds. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 15*(2), 131-136.
Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W.C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K. B., & Fagen, Douglas B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: A replication and extension. *Child Development, 70*, 645-659.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών της Ε΄ και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Μελετήθηκαν δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών μαζί με άλλα ατομικά και οικογενειακά τους χαρακτηρι-

στικά, όπως η αυτοεκτίμηση, η ψυχική τους υγεία, η ανθεκτικότητα αλλά και η κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν από μέλη της οικογένειάς τους, κάτω από την πίεση αρνητικών γεγονότων στη ζωή τους. Στην έρευνα αυτήν έλαβαν μέρος 204 μαθητές (52,9%) και μαθήτριες (47,1%) της Ε΄ και Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία μπαταρία ερωτηματολογίων κατά τη διάρκεια μίας σχολικής ώρας. Τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις, οι οποίες προέβλεπαν ότι α) το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων/-ουσών, β) η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η ψυχική υγεία, αλλά και γ) η στήριξη που παρέχουν τα μέλη της οικογένειας στα παιδιά επιδρούν στις διαδικασίες ανθεκτικότητας των μαθητών/-τριών κάτω από συνθήκες οικονομικής ένδειας. Οι επιπτώσεις των ευρημάτων αυτών για τη θεωρία, την έρευνα και την πράξη της ανθεκτικότητας είναι σημαντικές.

Σόφη Λεοντοπούλου
Επίκ. Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
451 10 Ιωάννινα
Τηλ: 30 26510 05899
E-mail: sleon@cc.uoi.gr

Διερεύνηση της σχολικής ζωής μαθητών λυκείου

Σταματία Μπότσαρη
Ανδρέας Μπρούζος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πλειονότητα των μαθητών περνά περισσότερες από 30 ώρες την εβδομάδα στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι τα συναισθήματα που έχουν οι μαθητές για το σχολείο παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης που λαμβάνουν (Hallinan, 2008), όσο και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της υγιούς συμπεριφοράς (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998). Ανάλογα με την ποιότητα της σχολικής εμπειρίας που λαμβάνει ο μαθητής, αυτό μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα ή παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Το καλό σχολικό κλίμα έχει άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο. Σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής ικανοποίησης των μαθητών είναι τα συναισθήματα δίκαιης μεταχείρισης, ασφάλειας και υποστηρικτικότητας από τους καθηγητές (Samdal et al., 1998). Πολλές έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (π.χ., Epstein, 1981, Good & Brophy, 1986) έχουν επισημάνει πως η ενεργητική συμμετοχή και η υπευθυνότητα στη σχολική ζωή, καθώς και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές αποτελούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Επίσης σημαντικοί παράγοντες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος είναι η συνεκτικότητα, ο προσανατολισμός των εργασιών, η σαφήνεια των κανόνων, η ικανοποίηση και η θετική ενίσχυση από τους καθηγητές (Waxman & Huang, 1998).

Η καλή σχέση των μαθητών με τους καθηγητές, έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005, Sanders & Jordan, 2000). Ακόμα, φαίνεται ότι οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης, δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς και δέχονται πρόθυμα τις προσπάθειές του να τους επηρεάσει (Χατζηδήμου, 2000). Οι διαμαθητικές σχέσεις συμβάλλουν επίσης αποφασιστικά στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινω-

νικών και συναισθηματικών αναγκών, αλλά και στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης τους (Ματσαγγούρας, 2001). Σύμφωνα με έρευνες, οι έφηβοι που έχουν ικανοποιητικές και αρμονικές φιλικές σχέσεις, έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο (Slavin, 2007). Από την άλλη, η έλλειψη καλών σχέσεων με τους καθηγητές και τους συμμαθητές καθώς και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο, καθιστά τους εφήβους πιο ευάλωτους σε συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης. Επίσης υπάρχει κίνδυνος να μην αποφοιτήσουν από το Λύκειο και αδυναμία δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων με ενήλικες (Bond et al., 2007).

Οι θετικά συναισθηματικά φορτισμένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα θετικό *παιδαγωγικό κλίμα* που είναι κατά ένα μεγάλο βαθμό στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να υλοποιηθεί. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ενθάρρυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μέσω της επιλογής μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων κ.λπ. Ωστόσο το βάρος δεν πέφτει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Σταδιακά διαμορφώνεται ένας ορισμός της αποτελεσματικότητας του σχολείου βασιζόμενος περισσότερο στη βελτίωση του σχολείου. Θεωρούνται δηλαδή αποτελεσματικά τα σχολεία όταν βελτιώνονται στο σύνολό τους. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού σημαντικές θεωρούνται οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, όπως επίσης και η ανάπτυξη αισθήματος κοινής αντίληψης στο σχολείο, στοιχεία τα οποία συγκροτούν ένα ενιαίο σύστημα νορμών και συμβάλλουν στο καλό κλίμα του σχολείου και στη βελτίωση του παραγόμενου έργου (Ξωχέλλης, 2005).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το πλαίσιο της σχολικής ζωής μαθητών λυκείου μέσα από την ικανοποίηση τους από το σχολείο και τη μελέτη του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσεται σε αυτό. Ειδικότερα αξιολογήθηκε η ικανοποίηση τους από το σχολείο και το κοινωνικό κλίμα της τάξης, που περιλαμβάνει αξιολόγηση: (α) των σχέσεων μεταξύ μαθητών – καθηγητών, (β) των διαμαθητικών σχέσεων και (γ), της συχνότητας φαινομένων *σχολικής θυματοποίησης*. Επιπροσθέτως, διερευνήθηκε η επίδραση στις κλίμακες μιας σειράς δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, τάξη φοίτησης, βαθμός προηγούμενης τάξης, τύπος Λυκείου, επάγγελμα πατέρα-μητέρας, εκπαίδευση πατέρα-μητέρας, μηνιαίο εισόδημα οικογένειας).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 515 μαθητές/-τριες οι οποίοι φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2010-2011 σε δημόσια Λύκεια του νομού Θεσπρωτίας και από αυτούς τα 249 ήταν αγόρια (48,3%) και τα 266 κορίτσια (51,7%). Το δείγμα προήλθε από τέσσερα Ενιαία Λύκεια (64,7%) και τρία Επαγγελματικά Λύκεια (35,3%). Ο μαθητικός πληθυσμός που συμμετείχε προέρχεται και από τις τρεις τάξεις με ποσοστά: 36,1% της Α' Λυκείου, 53,8% της Β' Λυκείου και 10,1% της Γ' Λυκείου. Το ηλικιακό εύρος των μαθητών/-τριών κυμαίνεται από 15 έως 20 ετών (*Μ.Ο.* = 17, *Τ.Α.* = 1,07). Σχετικά με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό της προηγούμενης τάξης, το 39,8% (205) παρουσίαζε βαθμολογία από 15,5 έως 18,4, το 32,6% (168) από 12,5 έως 15,4, το 16,5% (85) είχε βαθμολογία από 18,5 έως 20, και το 10,5% (54) είχε με βαθμό από 10 έως 12,4.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο 5 κλιμάκων, το οποίο βασίστηκε σε αντίστοιχη έρευνα του Siegener Zentrum του Πανεπιστημίου Siegen της Γερμανίας (Maschke & Stecher, 2010). Όπου κρίθηκε απαραίτητο, οι ερωτήσεις αναπροσαρμόστηκαν στα δεδομένα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και εκείνοι ήταν υπεύθυνοι για τη διανομή τους.

Οι πρώτες δύο κλίμακες αξιολογούν την ικανοποίηση από το σχολείο. Οι μαθητές ερωτήθηκαν *τί είναι αυτό που τους αρέσει στο σχολείο* και *τί είναι αυτό που δεν τους αρέσει στο σχολείο*. Κλήθηκαν να επιλέξουν μέχρι τρείς προτάσεις-δηλώσεις, ανάμεσα σε 12 και 15 στις δύο κλίμακες αντίστοιχα, ως αυτές που τους εκφράζουν περισσότερο.

Η τρίτη κλίμακα ανιχνεύει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών-καθηγητών. Περιλαμβάνει 8 προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων, τύπου Likert (1=ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, 3=μάλλον δεν ισχύει, 4=δεν ισχύει) κατά πόσο οι προτάσεις αυτές *αποδίδουν την καθημερινότητα της τάξης τους*. Οι προτάσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax και κριτήριο Kaiser. Διατηρήθηκαν και φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμές>1. Ο έλεγχος ΚΜΟ επιβεβαίωσε το μέτρο επάρκειας της δειγματοληψίας, καθώς η τιμή

του ήταν ,66 (> ,50) και το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, $\chi^2 = 523,49$, $p = ,000$. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 59,91%. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τρεις παράγοντες οι οποίοι συνιστούν τρεις υποκλίμακες, ο πρώτος περιλαμβάνει προτάσεις που περιγράφουν *καλή σχέση και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών – καθηγητών* (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,22 , εξηγούμενη διακύμανση = 27,73%, εσωτερική συνέπεια αξιοπιστίας Cronbach's α = ,65) (π.χ., «Οι καθηγητές μας είναι πρόθυμοι να συζητήσουν μαζί μας κάτι, όταν αυτό δε μας αρέσει»), ο δεύτερος αφορά την *κακή αντιμετώπιση των μαθητών από τους καθηγητές* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,57 , εξηγούμενη διακύμανση = 19,62%, Cronbach's α = ,69) (π.χ., «Υπάρχουν καθηγητές που είναι ολοφάνερα εναντίων των μαθητών») και τέλος, ο τρίτος παράγοντας περιγράφει *καλή σχέση μεταξύ μαθητών – καθηγητών σε προσωπικό επίπεδο* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,01 , ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης = 12,56, Cronbach's α = ,38) (π.χ., «Με κάποιους καθηγητές μιλάμε συχνά εκτός από τα μαθήματα και για προσωπικά ζητήματα»).

Η τέταρτη κλίμακα αξιολογεί τις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών. Αποτελείται από 7 προτάσεις τετράβαθμης κλίμακας (1=ισχύει, 4=δεν ισχύει), από τις οποίες διατηρήθηκαν οι 6 ύστερα από την παραγοντική ανάλυση (ΚΜΟ ήταν ,76, Bartlett, $\chi^2 = 536,83$, $p = ,000$). Οι προτάσεις φόρτιζαν σε 2 παράγοντες. Ο πρώτος αναφέρεται στο *κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών* (4 προτάσεις, ιδιοτιμή = 2,51 , εξηγούμενη διακύμανση = 41,79%, Cronbach's *α* = ,71) (π.χ., «Ακόμα κι όταν έχουμε διαφωνία στην τάξη, λύνεται γρήγορα και με καλό τρόπο»), ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στο *κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ συμμαθητών* (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,12, εξηγούμενη διακύμανση = 18,65%, Cronbach's *α* = ,62) (π.χ., «Στην τάξη μας ο καθένας βλέπει το προσωπικό του συμφέρον»). Οι τιμές των φορτίσεων κατά την ορθογώνια περιστροφή κυμαίνονται από ,867 έως ,680.

Τέλος η πέμπτη κλίμακα αποτελείται από τέσσερις προτάσεις που αφορούν την *αποδοχή βίαιης συμπεριφοράς από συμμαθητές και τη συχνότητά της*. Οι μαθητές ερωτήθηκαν «Πόσο συχνά τους συνέβησαν το τελευταίο εξάμηνο σε σχέση με τους συμμαθητές τους, *να τους πάρουν κάτι με τη βία, να τους χτυπήσουν, να τους καταστρέψουν προσωπικά αντικείμενα ή να τους κοροϊδέψουν*» και κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα πέντε σημείων (καθημερινά, πολλές φορές μέσα σε 1 εβδομάδα, πολλές φορές μέσα σε 1 μήνα, τουλάχιστον μια φορά, ποτέ. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποστήριξαν τη μονοπαραγοντική δομή της υποκλίμακας. Ο έλεγχος ΚΜΟ ήταν ,76, το κριτήριο σφαιρικότητας Bartlett, $\chi^2 = 554,09$, $p = ,000$, Cronbach' s α = ,76 και οι φορτίσεις από ,63 έως ,51.

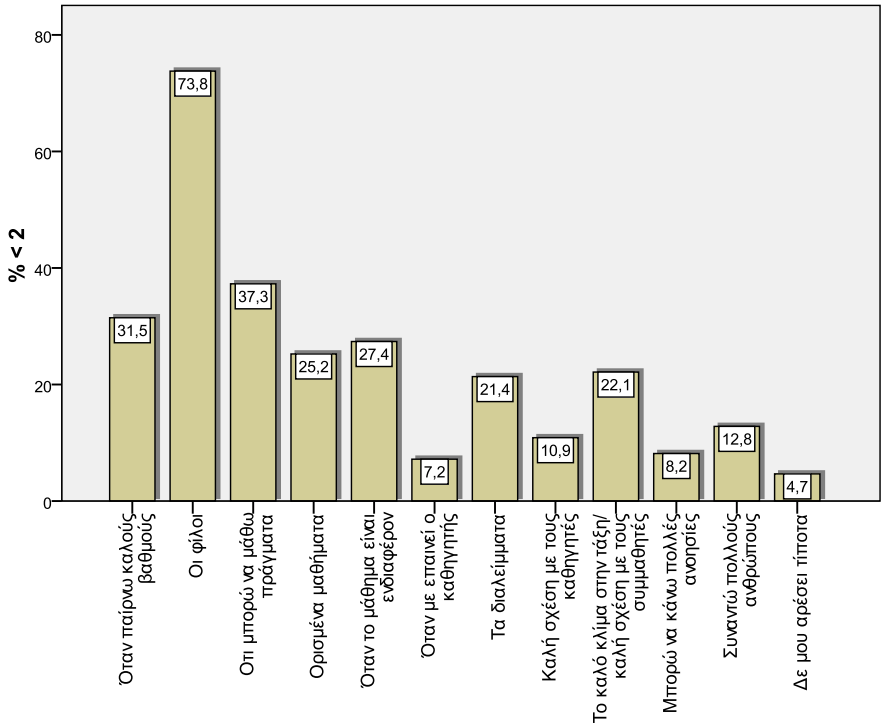
3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Κλίμακα αξιολόγησης της ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο

Η εξέταση των σχετικών συχνοτήτων 12 δοσμένων μεταβλητών που περιγράφουν στοιχεία και καταστάσεις του σχολείου φαίνονται στο Γράφημα 1.

Για την πλειονότητα των μαθητών *οι φίλοι* αποτελούν τον σημαντικότερο λόγο για τον οποίο τους αρέσει το σχολείο. Η ανάλυση έδειξε ότι για τα αγόρια υπάρχει μεγαλύτερη σύνδεση της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο με τους φίλους απ' ό,τι για τα κορίτσια καθώς και για τους μικρότερους μαθητές. Σε σημαντικό, αλλά χαμηλότερο βαθμό, οι μαθητές ικανοποιούνται από το σχολείο *επειδή μαθαίνουν πράγματα εκεί, όταν παίρνουν καλούς βαθμούς,* λόγω της *καλής σχέσης με τους καθηγητές* και του *καλού κλίματος στην τάξη*.

Γράφημα 1. Ικανοποίηση από το σχολείο: «Τί μου αρέσει στο σχολείο».



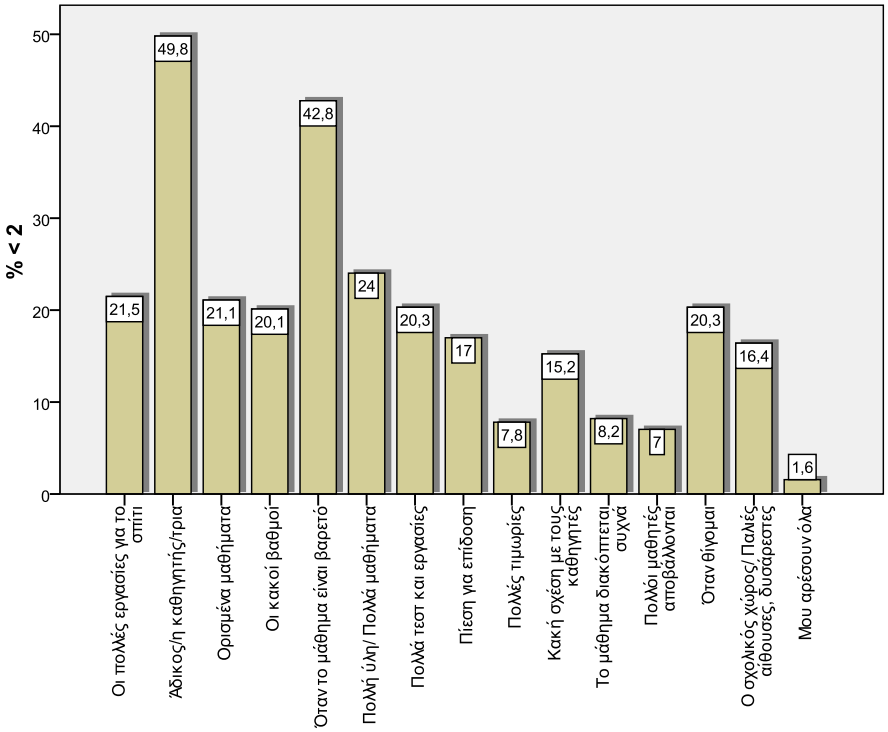
Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται κυρίως ως προς την ηλικία και τον τύπο Λυκείου. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι μαθητές και οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ, ικανοποιούνται περισσότερο όταν οι βαθμολογικές τους επιδόσεις είναι υψηλές [*τάξη φοίτησης* $\chi^2(2, 515) = 9{,}829$, $p = {,}007$, Cramer's V = ,138, *έτος γέννησης* $\chi^2(3, 509) = 12{,}215$, $p = {,}007$, Cramer's V = ,15 και *τύπος Λυκείου* $\chi2(1, 515) = 10{,}619$, $p = {,}001$, Cramer's V = ,144]. Οι μεγαλύτεροι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο τις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τις γνώσεις [*τάξη φοίτησης* $\chi^2(2, 515) = 10{,}498$, $p = {,}005$, Cramer's V = ,143, *έτος γέννησης* $\chi^2(3, 509) = 11{,}977$, $p = {,}007$, Cramer's V = ,153] που προσφέρει το σχολείο, ενώ για τους μαθητές της Β' Λυκείου το καλό κλίμα στην τάξη αποτελεί δείκτη ικανοποίησης από το σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό. Ως προς τον τύπο Λυκείου, οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων ικανοποιούνται περισσότερο από το σχολείο όταν γίνεται ενδιαφέρον μάθημα $\chi^2(1, 515) = 7{,}319$, $p = {,}007$, Phi = -,119.

Κλίμακα αξιολόγησης της έλλειψης ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο

Σ' αυτή την κλίμακα εντοπίζονται πτυχές της σχολικής ζωής που δεν ικανοποιούν τους μαθητές (βλ. Γράφημα 2). Οι δύο σημαντικότερες, χωρίς ωστόσο στατιστικές διαφορές, είναι το *αίσθημα αδικίας που εισπράττουν από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών*, και το αίσθημα ανίας, δηλαδή να *βαριούνται στο μάθημα*. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις μεταβλητές που περιγράφουν την επιβάρυνση των μαθητών από το όγκο των μαθημάτων, των εργασιών για το σπίτι και των εξετάσεων. Περισσότερο επιβαρύνονται από τις σχολικές υποχρεώσεις τα αγόρια $\chi^2(1, 512) = 7{,}757$, $p = {,}005$, Phi = ,123 οι μικρότεροι μαθητές $\chi^2(3, 506) = 13{,}125$, $p = {,}004$, Cramer's V = ,161, οι μαθητές που σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις $\chi^2(3, 509) = 12{,}074$, $p = {,}007$, Cramer's V = ,154 και οι μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο $\chi^2(1, 512) = 35{,}895$, $p = {,}000$, Phi = - ,265.

Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεγαλύτερη πίεση για επίδοση νιώθουν οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, συγκριτικά με τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ $\chi^2(1, 512) = 17{,}315$, $p = {,}000$. Ως προς τις εργασίες για το σπίτι, τα αγόρια και οι πιο αδύνατοι μαθητές δυσανασχετούν περισσότερο.

Γράφημα 2. Έλλειψη ικανοποίησης από το σχολείο:
«Τί δε μου αρέσει στο σχολείο».



Σημαντικό ποσοστό μαθητών, αισθάνεται αρνητικά απέναντι στο σχολείο γιατί εκεί νιώθει πως θίγεται, η προσωπικότητα του (ενδεχομένως από συμμαθητές, είτε από εκπαιδευτικούς ή από την οργάνωση των σχολικών διαδικασιών). Ο έλεγχος διαφοροποίησης ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες έδειξε γενικά σχετική ομοιογένεια.

Κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικού κλίματος. Σχέσεις μαθητών-καθηγητών

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι μαθητές βιώνουν περισσότερο μια κακή αντιμετώπιση από τους καθηγητές (Μ.Ο = 2,23 , Τ.Α = 1,03), λιγότερο συνεργατικό πνεύμα και αποδοχή (Μ.Ο = 2,42, Τ.Α = ,73), και ακόμα λιγότερο καλές σχέσεις σε διαπροσωπικό επίπεδο (Μ.Ο = 2,58, Τ.Α = ,90).

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στις υποκλίμακες *κακή αντιμετώπιση, F*(3, 491) = 4,789, *p* = ,003, και *καλές διαπροσωπικές σχέσεις, F*(3, 491) = 5,783, *p* = ,001. Περισσότερο άσχημη αντιμετώπιση από τους καθηγητές και έλλειψη καλού κλίματος σε προσωπικό επίπεδο αντιλαμβάνονται οι μαθητές που φοιτούν στη Β'Λυκείου (17 ετών). Συσχέτιση με την υποκλίμακα *καλές διαπροσωπικές σχέσεις* εντοπίστηκε για τις μεταβλητές: κοινωνικοοικονομικό στρώμα (θετική), χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις, φοίτηση σε ΕΠΑ.Λ , καθώς και μεγαλύτερο ηλικιακό πεδίο.

Κλίμακα αξιολόγησης διαπροσωπικών σχέσεων. Διαμαθητικές σχέσεις

Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος των μαθητών θεωρεί ότι σε γενικές γραμμές επικρατεί κλίμα ανταγωνισμού στην τάξη. Αναλόγως με το *φύλο* παρατηρήθηκαν διαφορές τόσο για την υποκλίμακα *κλίμα συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών, t*(498) = -2,776, *p* = ,006, όσο και για την υποκλίμακα *κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ συμμαθητών, t*(501) = 2,905, *p* = ,004. Τα αγόρια φαίνεται να κρίνουν με πιο θετικό βλέμμα το κλίμα της τάξης (Μ.Ο = 2,46, Τ.Α = ,73) αντί των κοριτσιών (Μ.Ο = 2,64, Τ.Α = ,75) που αντιλαμβάνονται το κλίμα ως ανταγωνιστικό (Μ.Ο = 2,07, Τ.Α = ,89) περισσότερο από τα αγόρια (Μ.Ο = 2,30, Τ.Α = ,88). Επίσης παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος με το κλίμα συνεργασίας.

Κλίμακα αξιολόγησης διαπροσωπικών σχέσεων. Θυματοποίηση από συμμαθητές

Τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζονται χαμηλά, με τη συχνότητα των κρουσμάτων να κυμαίνονται (Μ.Ο = 4,58, Τ.Α = ,62) ανάμεσα στο *ποτέ* και το *τουλάχιστον μια φορά*. Το 0,8% το έχουν *χτυπήσει* συμμαθητές του *πολλές φορές μέσα σε ένα μήνα*. Με την ίδια συχνότητα το 1,4% δηλώνει ότι του *αποσπούν κάτι με βίαιο τρόπο*, το 2,7% ότι του *καταστρέφουν σκοπίμως πράγματα,* και το 10,5% ότι το έχουν *κοροϊδέψει ή βρίσει.* Αξίζει να σημειωθεί ότι το 36,7% των μαθητών παραδέχεται ότι το έχουν βρίσει ή κοροϊδέψει τουλάχιστον μια φορά μέσα στο τελευταίο εξάμηνο. Αναφορικά με τον τύπο Λυκείου, *t*(256,903) = -2,310, *p* = ,022, παρατηρήθηκαν υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο = 4,48, Τ.Α = 79) αντί (Μ.Ο = 4,63, Τ.Α = ,50).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ικανοποίηση των μαθητών Λυκείου από το σχολείο, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί, ώστε να συζητηθούν σε σχέση με το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτό που ικανοποιεί περισσότερο τους μαθητές στο σχολείο είναι οι φίλοι, κυρίως για τα αγόρια και τους μικρότερους μαθητές, το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Από την άλλη οι μαθητές δυσαρεστούνται περισσότερο στο σχολείο από την άδικη μεταχείριση των καθηγητών και από το βαρετό μάθημα. Το καλό σχολικό κλίμα έχει άμεσο αντίκτυπο στην ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές στο σχολείο και σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής ικανοποίησης των μαθητών είναι τα συναισθήματα δίκαιης μεταχείρισης, ασφάλειας και υποστηρικτικότητας από τους καθηγητές (Samdal et al., 1998). Επίσης, ο όγκος των μαθημάτων, των εργασιών και οι εξετάσεις, δημιουργούν υψηλότερο άγχος, αίσθηση αβεβαιότητας και δυσαρέσκεια (Murberg & Bru, 2007, Torsheim & Wold, 2001), κάτι που χαρακτηρίζει, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα περισσότερο μικρότερους μαθητές, με υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις και μαθητές που φοιτούν σε Ενιαίο Λύκειο. Η διερεύνηση του κοινωνικού κλίματος έδειξε αρνητικές σχέσεις με τους καθηγητές και ανταγωνιστικό κλίμα μα τους συμμαθητές, όπου δε λείπουν και περιπτώσεις λεκτικού εκφοβισμού.

Η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο συνδέεται με τη γενικότερη ανάπτυξη μιας καλής ποιότητας ζωής. Ωστόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως δεν κινούμαστε προς αυτή την κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Σ.Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους. Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in Early Secondary School as predictors of the late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.e9-357.e18.

Γκότοβος, Α.Ε. (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

Hallinan, T.M. (2008). Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of Education,* 81, 271-283.

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ. & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο*. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.Αθήνα.

Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Rivkin, G.S., Hanushek, A.E. & Kain, F.J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, *73*, 417-458.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools–a study of the importance of school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, Theory &Practice*, *13*, 383-397.

Sanders, G.M. & Jordan I.W. (2000). Student-teacher relations and academic achievement in High School. In M.G. Sander, (Ed.) *Schooling students placed at risk: Research, policy & practice in the education of poor and minority adolescents.* Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Slavin, E.R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Waxman, C.H. & Huang, L. S-Y. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle and high school. *Learning Environments Research, 1*, 95-113.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

ABSTRACT

The present study was designed to investigate contextual, social and academic factors influencing school satisfaction in a sample of secondary school students. Participants were 515 adolescents aged between 15 and 20 years (M = 17, SD = 1.07). The results indicated that, of the variables

under investigation, students' peer-relationships in school and their perceptions of the learning environment had the most substantive influence on their satisfaction with school. School dissatisfaction was mostly associated with participants' perceptions of teachers' unjust behaviour and the competitiveness among students for high grades. Implications for intervention efforts in making the school experience positive for secondary school students are discussed.

Σταματία Μπότσαρη
Κουγκίου-Κιάφας 61, 46100 Ηγουμενίτσα
Τηλ.: 6936 772953
E-mail: toyla83@yahoo.gr

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 451 10
τηλ. 2651005695
E-mail: abrouzos@uoi.gr

Η επίδοση των μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Συγκριτική προσέγγιση.

Ελένη Πιστιόλη
Ανδρέας Μπρούζος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια, στην καθημερινή ζωή των παιδιών επιδρά, και μάλιστα πολύ περισσότερο καθοριστικά το σχολείο (Μπρούζος, 2009). Μια σειρά από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει ως τις μέρες μας στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία της χώρας.

Τόσο στο ολιγοθέσιο όσο και στο πολυθέσιο δημοτικό σχολείο τα παιδιά χωρίζονται σε τάξεις με κριτήριο την ηλικία τους. Μια τέτοια ομαδοποίηση των παιδιών έχει τις ρίζες της στον Comenius, που πρώτος υπερασπίστηκε την ιδέα της ομαδοποίησης και διδασκαλίας μεγάλου αριθμού μαθητών την ίδια στιγμή, με τον ίδιο τρόπο (Μπρούζος, 2002:49). Αργότερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, δεσπόζει η ανάγκη για μαζική δημόσια εκπαίδευση μεγάλου αριθμού μαθητών με όσο το δυνατό λιγότερο κόστος (Gaustad, 1992).

Τις αρχές του 19ου αι. μεγάλοι παιδαγωγοί διαφωνούν με την ομαδοποίηση των παιδιών με βάση την ηλικία και τάσσονται υπέρ της πολυηλικιακής ομαδοποίησης (Μπρούζος, 1999. Μπρούζος, 2002:50-53).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας συνήθως την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων την καθορίζει πια η αναλογία δασκάλου-μαθητών (Νόμος 1566/30-09-1985). Έτσι τα δημοτικά σχολεία διακρίνονται σε ολιγοθέσια και πολυθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών που διαθέτουν. Τα 'ολιγοθέσια', σχολεία είτε 'μικρά' ή 'επαρχιακά' είτε 'αγροτικά', είναι πλήρη δημοτικά σχολεία με έξι τάξεις, από τις οποίες δυο ή περισσότερες συνδιδάσκονται, και τα οποία έχουν λιγότερους από έξι εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002:34. Παπασταμάτης, 1998:21). Τα 'πολυθέσια' είναι επίσης πλήρη δημοτικά σχολεία, αλλά σ΄ αυτά, ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει τους μαθητές του τα μαθήματα μιας μόνον τάξης (Πετρουλάκης, 1992:3454).

Ερωτήματα που σχετίζονται με τα οφέλη των μικρών σχολείων έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο. Αν και οι εμπειρικές μελέτες για τα ολιγοθέσια σχολεία στον ελλαδικό χώρο είναι ελάχιστες (Φύκαρης, 2002: 15, 23-24), ωστόσο από τα ερευνητικά δεδομένα τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη εκείνων που ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στα ολιγοθέσια είναι κατώτερη συγκριτικά με τα πολυθέσια, αφού όπως προέκυψε οι μαθητές στα μικρά σχολεία δεν υστερούν στην ακαδημαϊκή τους επίδοση από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια σχολεία (Μπρούζος, 2002:198-199).

Ειδικότερα, αναφορικά με την παράμετρο της επίδοσης των μαθητών που φοιτούν σε πολυηλικιακά και μονοηλικιακά τμήματα, σ' ένα μέρος των μελετών, στο διεθνή χώρο επιβεβαιώνεται υπεροχή των μαθητών πολυηλικιακής ομαδοποίησης (Ford, 1977. Milburn, 1981. Cotton, 1993 & 1996. Kadivar et al, 2005). Σ΄ άλλες μελέτες δε διαπιστώνεται διαφορά (Mobley, 1976. Ford, 1977. Way, 1981. Cotton, 1993 & 1996. Veenman, 1995), ενώ σε κάποιες άλλες υπερέχουν οι μαθητές μιας μόνο τάξης (Mason & Burns, 1996. Stevenson, 1996.) Αντίθετα, στον ελλαδικό χώρο, αναφορικά με την επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά την υπεροχή μαθητών πολυθεσίων επιβεβαιώνουν οι μελέτες του Δαρβούδη (1994 και 2000). Την καλύτερη επίδοση μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων επιβεβαιώνουν οι μελέτες των Θεοδωρόπουλου (1970), Παπαϊωάννου (1971) και Ζύμαρη (1983), ενώ στις μελέτες των Φύκαρη (2002) και Φιλίππου (1997) διαπιστώθηκε ότι η οργανικότητα δεν επηρεάζει την επίδοση στη Ν. Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Για το σκοπό αυτό και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, διατυπώθηκε η παρακάτω ερευνητική υπόθεση: Οι μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία δεν παρουσιάζουν διαφορές στην επίδοσή τους στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών από εκείνους των Πολυθέσιων, εφόσον ληφθεί υπόψη και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Αναφορικά με την παράμετρο της επίδοσης, επιλέχθηκε η εξέταση και η αξιολόγηση των μαθητών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, διότι τα δυο αυτά μαθήματα καλύπτουν το μεγαλύτερο

μέρος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών, χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως βάση τόσο για τα υπόλοιπα μαθήματα όσο και για την καθημερινότητά τους, ενώ στα δύο αυτά μαθήματα η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων μπορεί να μετρηθεί άμεσα (Φύκαρης, 2002:178-179).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων. Υποκείμενα της έρευνας ήταν 1148 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτ/νίας, Άρτας, Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας. Ο τρόπος επιλογής των υποκειμένων της έρευνας έγινε με βάση την «κατά στρώματα» και την «κατά συστάδες» τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα διεξήχθη από το Νοέμβριο του 2005 έως το Μάιο του 2006 και εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μέσο συλλογής δεδομένων. Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα τεστ επίδοσης στα δυο αυτά μαθήματα. Το τεστ στη Νεοελληνική Γλώσσα αποτέλεσαν 54 ερωτήσεις (6 θέματα), ενώ στα Μαθηματικά τα θέματα ήταν 4. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου επίδοσης στηρίχθηκε στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα των τάξεων Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού. Στο τεστ της Γλώσσας επιλέξαμε ύλη της Δ΄ τάξης για το λόγο ότι στα ολιγοθέσια σχολεία οι μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ συνδιδάσκονται στη Γλώσσα και υπάρχει περίπτωση να διδάσκονται Γλώσσα της προηγούμενης ή της επόμενης τάξης και όχι της τάξης στην οποία φοιτούν. Για να αποφύγουμε αυτή την αδυναμία επιλέξαμε στη Γλώσσα το τεστ να στηρίζεται στην ύλη της Δ΄ τάξης, που και οι δυο τάξεις είχαν διδαχθεί και ολοκληρώσει την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όσον αφορά στα Μαθηματικά για τους μαθητές της Ε΄ τάξης επιλέξαμε ύλη Δ΄ τάξης και για τους μαθητές της ΣΤ΄ την ύλη της Ε΄ τάξης. Σκοπός μας ήταν ο μαθητής να απαντήσει σε ερωτήσεις ύλης που είχε διδαχθεί και ολοκληρώσει την προηγούμενη χρονιά.

Στατιστική Ανάλυση. Η στατιστική ανάλυση έγινε με Διμεταβλητές και Πολυμεταβλητές αναλύσεις για τις οποίες χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15. Πριν την ανάλυση των δεδομένων έπρεπε να ελεγχθεί αν τα υποκείμενα έρευνας παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Τη μεταβλητή κοινωνικό στρώμα αποτέλεσαν οι

απαντήσεις των μαθητών μας συνολικά τόσο για το είδος εργασίας του πατέρα και της μητέρας τους όσο και για το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Ελέγχοντας τους μέσους όρους της μεταβλητής κοινωνικό στρώμα με τη μεταβλητή οργανικότητα προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, t(1139,840) = -10,103, p=0,000. Αποκλείοντας κάποιες ακραίες τιμές δημιουργήσαμε ένα υποσύνολο υποκειμένων που δεν διαφέρουν ως προς το κοινωνικό τους στρώμα, t(598,360) = -1,692, p=0,091. Έτσι, εκτός από το συνολικό μας πληθυσμό και στο υποσύνολο θα ακολουθήσει Διμεταβλητή και Πολυμεταβλητή ανάλυση.

Ειδικότερα, για τη **Διμεταβλητή** ανάλυση και την επιλογή κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου ελέγχουμε αν τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που σχηματίζει κανονική κατανομή (κριτήριο Kolmogorov-Smirnov-test).

- (H_0): τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που ακολουθεί κανονική κατανομή.
- (H_1): τα δεδομένα μας προέρχονται από πληθυσμό που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Επειδή p-value=0,000<0,05 απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, δεν έχουμε κανονικότητα και κάνουμε μη παραμετρικούς ελέγχους με το Mann-Whitney-U-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Κατά την **Πολυμεταβλητή** ανάλυση, στην έρευνα εφαρμόστηκε Πολλαπλή Ανάλυση Παλινδρόμησης με το Μοντέλο των Διαδρομών (path analysis).

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

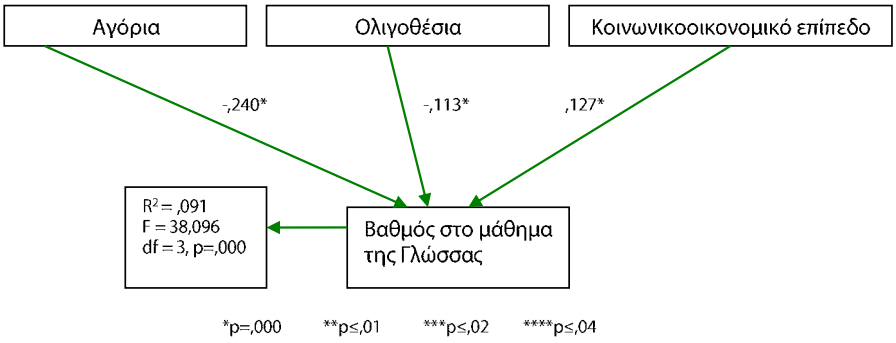
Διμεταβλητή ανάλυση. Από τη στατιστική ανάλυση στις βαθμολογίες της Γλώσσας και στο συνολικό μας πληθυσμό, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (z= - 4,754 , p= ,000) στους μέσους όρους της βαθμολογίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι μαθητές στα Πολυθέσια σχολεία συγκέντρωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία (Mean Rank=621,74) σε σχέση με τους μαθητές στα Ολιγοθέσια σχολεία (Mean Rank=528,71). Στατιστικά σημαντική διαφορά (z= - 2,632 , p= ,008) διαπιστώθηκε και στο υποσύνολο των υποκειμένων που δε διαφέρουν ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Αναλυτικότερα οι μαθητές στα Πολυθέσια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία (Mean Rank=372,97) συγκριτικά με τους μαθητές των Ολιγοθέσιων **(**Mean Rank=332,32). Αντίθετα στο μάθημα των Μαθηματικών για τους μαθητές των δυο τύπων σχολείων, τόσο στο συνολικό πληθυσμό (z= - ,680 , p= ,497) όσο και στο υπο-

σύνολο (z= - ,669 , p= ,504) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της βαθμολογίας.

Πολυμεταβλητή ανάλυση συνολικού πληθυσμού (Στο μάθημα της Γλώσσας)

Κατά την Πολλαπλή Παλινδρομική ανάλυση, στο συνολικό αριθμό υποκειμένων και με εξαρτημένη μεταβλητή «το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας», άμεση επίδραση ασκούν το φύλο των ερωτηθέντων, η οργανικότητα των σχολείων και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα της οικογένειας των μαθητών. Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τόσο μεγαλύτερη επίδοση σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα αυτό. Επίσης, τα αγόρια και οι μαθητές στα ολιγοθέσια στο μάθημα της Γλώσσας είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια.

ΣΧΗΜΑ 1
Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του συνολικού πληθυσμού
με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας

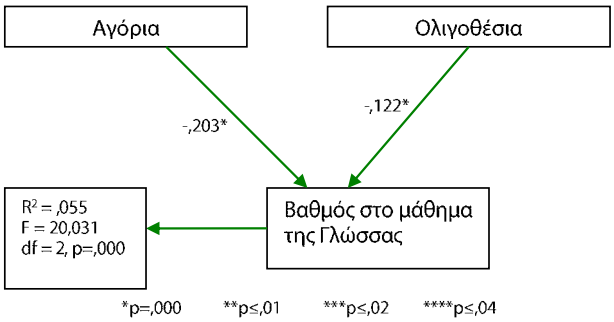


Πολυμεταβλητή ανάλυση υποσυνόλου (Στο μάθημα της Γλώσσας)

Στην εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά «στο βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας», και στο υποσύνολο των υποκειμένων έγινε Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση. Στην εξαρτημένη μας μεταβλητή επιδρά άμεσα το φύλο των μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων. Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τόσο μεγαλύτερη

επίδοση σημειώνουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας. Επίσης, τα αγόρια και οι μαθητές στα ολιγοθέσια είχαν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια.

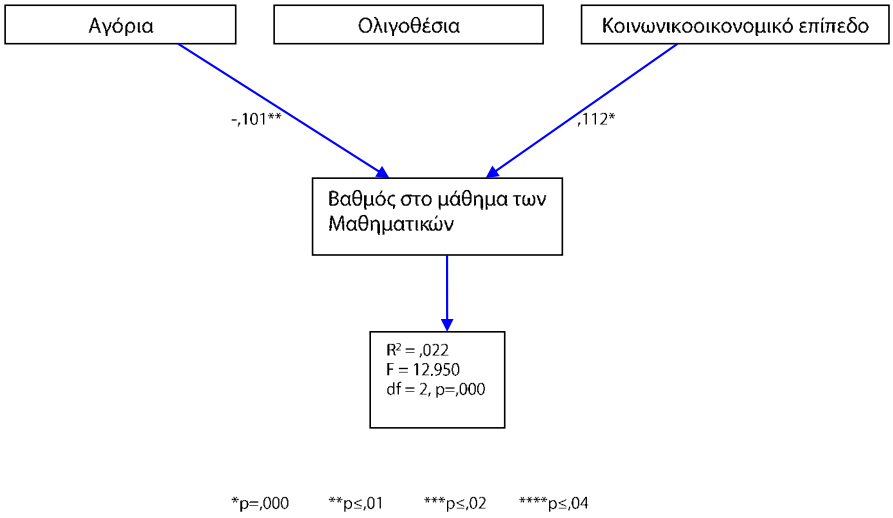
ΣΧΗΜΑ 2
Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του υποσυνόλου με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας



Πολυμεταβλητή ανάλυση συνολικού πληθυσμού (Στο μάθημα των Μαθηματικών)

Στο συνολικό αριθμό υποκειμένων και στην εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά «στο βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών» μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης, ασκείται άμεση επίδραση από το φύλο των ερωτηθέντων και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα της οικογένειας των μαθητών. Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών τόσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπλέον, τα αγόρια έχουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών συγκριτικά με τα κορίτσια.

ΣΧΗΜΑ 3
Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών του συνολικού πληθυσμού με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών



Πολυμεταβλητή ανάλυση υποσυνόλου (Στο μάθημα των Μαθηματικών)

Στο υποσύνολο υποκειμένων και με εξαρτημένη μεταβλητή «το βαθμό των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών», έγινε Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση με το Μοντέλο των Διαδρομών και με εξωγενείς ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο των μαθητών και την οργανικότητα των σχολείων. Από το εν λόγω μοντέλο παλινδρόμησης δε διαπιστώθηκε καμία άμεση επίδραση στην εξαρτημένη μας μεταβλητή και επομένως η επίδοση στο μάθημα αυτό δεν επηρεάζεται ούτε από την οργανικότητα του σχολείου ούτε και από το φύλο των μαθητών.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Αναφορικά με την επίδοση

των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και εφόσον εξουδετερωθεί ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία έχουν χαμηλότερη επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με ευρήματα των ερευνών του Δαρβούδη (1994, 2000), ενώ δε συμφωνεί με την αρχική υπόθεση και με τα ευρήματα της έρευνας του Φύκαρη (2002) όπου προέκυψε ότι η οργανικότητα δεν επηρεάζει την επίδοση. Επιπλέον, δε συμφωνεί και με τις έρευνες των: Παπαϊωάννου (1971), Θεοδωρόπουλου (1970) και Ζύμαρη (1983) στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η καλύτερη επίδοση ήταν των μαθητών που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία.

Ένα τέτοιο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: Η συνδιδασκαλία σε εναλλασσόμενους κύκλους έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μη διδάσκονται με χρονική αλληλουχία και λογική διαδοχή την προβλεπόμενη ύλη. Η έλλειψη επάρκειας χρόνου για την ολοκλήρωση του κάθε μαθήματος σε συνδυασμό με τη μορφή-δομή των βιβλίων τα οποία έχουν γραφτεί με γνώμονα τα πολυθέσια σχολεία και δεν ανταποκρίνονται στα βιώματα των μαθητών των μικρών σχολείων επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα. Επιπλέον, το περιορισμένο μορφωτικό περιβάλλον πολλών σχολείων της υπαίθρου σε συνδυασμό με την ελλιπή μόρφωση των γονιών, το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την απειρία και την ελλιπή κατάρτιση του εκπαιδευτικού έχουν ως συνέπεια την αδυναμία επίτευξης μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή επίδοση.

Αντίθετα, η επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών δεν επηρεάζεται από την οργανικότητα του σχολείου εφόσον εξουδετερωθεί και πάλι ο παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και τα ευρήματα της έρευνας του Φύκαρη (2002) και του Φιλίππου (1997). Δεν συμφωνεί με τις έρευνες των Θεοδωρόπουλου (1970) και Ζύμαρη (1983) όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στα ολιγοθέσια υπερέχουν στην επίδοσή τους σε σχέση με τους μαθητές στα πολυθέσια, ενώ δεν συμφωνεί και με ευρήματα της έρευνας του Δαρβούδη (1994) και του Παπαϊωάννου (1971) όπου και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στα ολιγοθέσια είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια.

Ένα τέτοιο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: Οι μαθητές και στους δυο τύπους σχολείων διδάσκονται την ύλη που συμβαδίζει με την ηλικία και την τάξη τους, ενώ, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών στα μικρά σχο-

λεία παρέχεται η δυνατότητα για εξατομικευμένη–φροντιστηριακή διδασκαλία, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία στους μαθητές να επαναλάβουν προηγούμενη ύλη και να συμπληρώσουν ελλείψεις και κενά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα επιστημονικά ευρήματα μελετών τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο, αλλά και με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για αναδιοργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία των μικρών σχολείων. Ειδικότερα με κατάλληλη διαμόρφωση και προσαρμογή των σχολικών βιβλίων, με εφαρμογή καινοτόμων δράσεων της εκπαίδευσης (ολοήμερο σχολείο, διαθεματική προσέγγιση, νέες τεχνολογίες) με την κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και με την παροχή κινήτρων στους τελευταίους, καθώς και με επανεξέταση της στάσης της Πολιτείας αλλά και όλων των υπεύθυνων φορέων, οι οποίοι προτείνουν τη συγχώνευση ή την κατάργηση των μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων, θα διατηρηθούν και θα υποστηριχθούν οι μικρές σχολικές μονάδες στη χώρα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δαρβούδης, Θ. (1994). Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας. *Σύγχρονη εκπαίδευση, 78,* 49-60.

Δαρβούδης, Θ. (2000). Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Β΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 111,* 45 - 49.

Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α΄ και ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου. *Σχολείο και Ζωή, 3,* 107-118 και 144.

Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 3-4.* 53-54.

Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,12,* 99-134.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Νόμος 1566/30-9-1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* Άρθρα: 1 και 4, Αθήνα: Ορ-

γανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου, 21-22,* 34-69.

Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση*; (Δεύτερη έκδοση). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.

Πετρουλάκης, Ν. (1992). Ολιγοθέσια - Πολυθέσια σχολεία: Διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (τόμος 6, σσ. 3454-3457). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). «*Τα Μαθηματικά μου» για την Ε΄ δημοτικού,* τεύχη 1,2, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). *«Τα Μαθηματικά μου» για τη Δ΄ δημοτικού,* τεύχη 1,2 Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1993). *«Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» για τη Δ΄ δημοτικού,* τεύχη 1,2,3,4, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φιλίππου, Γ. (1997). Οι μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου. Μια συγκριτική αξιολόγηση, στο: Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο* (2η έκδοση, σσ. 176-192). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Cotton, K. (1993a). *Nongraded primary education.* North West Regional Education Laboratory. School Improvement Research Series. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.nwrel/org/scpd/sirs/7/cu14.html.

Cotton, K. (1996a). *School size, school climate and student performance.* Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.nwpel.org/scpd/sirs/10/c020.html.

Ford, B. (1977). Multiage grouping in the elementary school and children's affective development: A review of recent research. *The Elementary School Journal 78*(2), 149-159.

Gaustad, J. (1992). *Nongraded primary education*. ERIC Clearinghouse on educational management OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 347637.

Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative learning as a key element of success.

Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology, 8, 169-172.

Mason, D.W., & Burns, R. (1996). 'Simply no worse and simply no better'. May simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research, 66*(3), 307-322.

Milburn, D. (1981). A study of multi-age or family-grouped classrooms. *Phi Delta Kappan, 3,* 513-514.

Mobley, Ch. (1976). *A comparison of the effects of multiage grouping versus homogeneous age grouping in Primary school classes of reading and mathematics achievement*. Doctoral Dissertation. Nova University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 128102.

Stevenson, K. (2006). *School size and its relationship to student outcomes and school climate. A review and analysis of eight South Carolina State - wide studies.* National Clearinghouse for educational facilities. University of South Carolina. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.edfacilities.org/pubs/size_outcomes.pdf.

Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 65*(4), 319-381.

Way, J. (1981). Achievement and self-concept in multiage classrooms. *Educational Research Quarterly, 6*(2), 69-75.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate academic achievement of students in multigrade and single-grade primary schools. 1148 students aged between 10 and 12 years took part in the study. Participants completed achievement tests in two academic subjects: Modern Greek and Mathematics. Results revealed that students attending single-grade classes achieved significantly higher scores in the Modern Greek tests compared to students in the multigrade classes. In contrast, Mathematics test scores did not vary significantly for children in single-grade and multigrade classes. The implications of these findings are discussed in relation to the directions that could be taken to improve learning in multigrade classes and to reorganize small primary schools.

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 451 10
τηλ. 2651005695
E-mail: abrouzos@uoi.gr

Ελένη Πιστιόλη
Εκπαιδευτικός
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σπύρου Μήλιου 30, Μεσολόγγι, 30200
τηλ. 6974708490
E-mail: epistioli@gmail.com

Το γνωστικό προφίλ των μαθητών και των μαθητριών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Θεόδωρος Χαμπίδης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη νεότερη εποχή έχουν τεθεί στο επίκεντρο του ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος τα πορίσματα της μεταστρουκτουραλιστικής θεώρησης του φύλου αναφορικά με τις διαδικασίες κατασκευής των αντιλήψεων του φύλου και των ταυτοτήτων του. Έχει διαπιστωθεί πως τα στερεότυπα του φύλου αναπαράγονται θεσμικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά με βάση την κυρίαρχη ηγεμονική ιδεολογία της πατριαρχίας των λευκών αστών ανδρών της δυτικής κοινωνίας, μια διαδικασία που τεκταίνεται στη βάση ενός λανθάνοντα σεξισμού διαπνέοντας ευρύτερα τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003: 243-248).

Κύριο πεδίο δράσης των μοχλών αναπαραγωγής του έμφυλου στερεοτυπισμού είναι η εκπαίδευση. Όμως, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα πίστευε κανείς πως ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν θα άφηνε περιθώρια ευελιξίας των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο κύριος όγκος των ερευνητικών δεδομένων επικυρώνει τη διαπίστωση βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί ενεργούν άτυπα ως θεσμικά θωρακισμένοι ενεργητικοί δίαυλοι προώθησης σεξιστικών στερεοτύπων λόγω της εφαρμογής του παραπρογράμματος (Τζιμπιλή, 2005: 8-14).

Έτσι, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καταγράφονται, προκειμένου να διαφανεί μέσω αυτών η συμβολή τους στη διαιώνιση των στερεοτύπων του φύλου, στην αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου, αλλά και στην κραταίωση του οικοδομήματος του ευνουχισμού των γυναικών όλων των τάξεων και ειδικά των αστών (Arnot, 2006: 102-107).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα συνιστά τμήμα μιας αντίστοιχης εκτεταμένης σχετικά με τις αντι-

λήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην προκειμένη περίπτωση ερευνητικά το ενδιαφέρον εστιάζεται στην προσπάθεια σκιαγράφησης του γνωστικού προφίλ των μαθητών και των μαθητριών όπως αναδεικνύεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η σπουδαιότητα της έρευνας τεκμηριώνεται από τη συνάφειά της με τον θεσμικά οριοθετημένο πρωταγωνιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Φεβρουαρίου – Απριλίου 2010. Το δείγμα, 705 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και ποικίλων κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών, αποτέλεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν κυρίως σε σχολεία της περιοχής της Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Ο πίνακας 1 εκθέτει επιγραμματικά τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας:

Πίνακας 1. Τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας

Φύλο	**γυναίκες (65,4%)**
Ηλικία	**κυρίως της μέσης ηλικίας, δηλαδή 31 – 50 ετών (43,4%)**
Έτη υπηρεσίας	**όλων των ετών υπηρεσίας**
Τύπος σχολείου	**δημόσιο σχολείο (91,6%)**
Βαθμίδα εκπαίδευσης	**και Γυμνάσιο και Λύκειο**
Εκπαίδευση	**κυρίως κάτοχοι βασικού πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. (82,3%)**
Ειδικότητα	**κυρίως εκπαιδευτικοί του θεωρητικού κλάδου (54,7%)**

Κύριος άξονας διενέργειας της έρευνας υπήρξε η διεπιστημονική οπτική με αφετηρία τη Σχολική Παιδαγωγική και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά πρόκειται για μια ερευνητική απόπειρα επισκόπησης πεδίου, βασισμένη σε περιγραφική στατιστική επεξεργασία ποσοτικών δε-

δομένων. Ως μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε ένα αυτοσχέδιο ανώνυμο ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου. Στο πεδίο της έρευνας και της δεδομένων που στην παρούσα φάση παρουσιάζονται επιχειρήθηκε η Ανάλυση Συχνοτήτων, κατά την οποία εφαρμόστηκε η καταγραφή των συχνοτήτων και των ποσοστών (%) των απαντήσεων του δείγματος της έρευνας. Στη συνέχεια διενεργήθηκε ερμηνεία και σχολιασμός των συσχετίσεων των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών με τη μέθοδο της Ανάλυσης Παραγόντων, για να διαφανούν βαθύτερες συσχετίσεις όλων των μεταβλητών (Cohen-Manion, 1994: 134-148).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Ανάλυση συχνοτήτων

Χαρτογραφώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο υπό εξέταση ζητούμενο αναδεικνύεται μια αντίφαση που επικυρώνει την ελλειμματική ενημέρωσή τους στο ρόλο του φύλου ως παράγοντα που παρεισφρέει στην κατασκευή του γνωστικού προφίλ των μαθητών και μαθητριών. Αναλυτικά ως κατά κύριο λόγο αδιαφοροποίητες όσον αφορά το φύλο προβλήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο των ικανοτήτων των δύο φύλων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε ζητήματα αναφορικά με τη δυσκολία των γνωστικών αντικειμένων, τις σχολικές επιδόσεις, τις υποτιθέμενες *κλίσεις*, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν πως υφίστανται οι *κλίσεις* αυτές σε μικρό βαθμό, τις γνωστικές και διανοητικές δεξιότητες, τη χαρισματικότητα, την αποτυχία λόγω μειωμένων ικανοτήτων και την επιτυχία λόγω αυξημένων ικανοτήτων. Ωστόσο, υπεροχή των κοριτσιών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε σε τομείς όπως οι σχολικές επιδόσεις, οι βαθμοί, οι επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα και η επιτυχία λόγω αυξημένης προσπάθειας. Αντίστοιχα, υπεροχή των αγοριών προβλήθηκε σε πεδία όπως οι επιδόσεις στα θετικά μαθήματα, αν και σε σχετικά μεγάλο βαθμό υποστηρίχθηκε η ισόβαθμη επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών, και η σχολική αποτυχία λόγω μειωμένης προσπάθειας, μολονότι σε σχετικά μεγάλο βαθμό υποστηρίχθηκε η ισόβαθμη επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

	Ερ.1ο		Ερ.2ο		Ερ.3ο		Ερ.4ο		Ερ.5ο	
	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)
Καθόλου	17	2,4	271	38,5	163	23,2	125	17,8	385	54,8
Λίγο	90	12,9	203	28,9	177	25,1	216	30,7	167	23,8
Αρκετά	178	25,5	164	23,3	202	28,7	217	30,9	81	11,5
Πολύ	208	29,8	48	6,8	128	18,2	119	16,9	59	8,4
Πάρα πολύ	205	29,4	17	2,4	34	4,8	26	3,7	11	1,6
Δεν απάντησαν (Missing)	7	-	2	-	1	-	2	-	2	-

	Ερ.6ο		Ερ.7ο		Ερ. 8ο		Ερ.9ο	
	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)
Μόνο τα αγόρια	10	1,4	10	1,4	21	3,0	16	2,3
Περισσότερο τα αγόρια	23	3,3	22	3,2	346	49,9	71	10,3
Εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια	250	35,7	157	22,6	263	37,9	501	72,4
Περισσότερο τα κορίτσια	406	57,9	488	70,2	56	8,1	98	14,2
Μόνο τα κορίτσια	12	1,7	18	2,6	8	1,2	6	0,9
Δεν απάντησαν (Missing)	4	-	10	-	11	-	13	-

	Ερ.10ο		Ερ.11ο		Ερ.12ο		Ερ.13ο	
	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)	vi	fi(%)
Μόνο τα αγόρια	18	2,6	13	1,9	11	1,6	5	0,7
Περισσότερο τα αγόρια	122	17,6	386	55,1	56	8,1	26	3,7
Εξίσου τα αγόρια και τα κορίτσια	523	75,5	280	39,9	520	75,1	274	39,3
Περισσότερο τα κορίτσια	23	3,3	20	2,9	99	14,3	380	54,5
Μόνο τα κορίτσια	7	1,0	2	0,3	6	0,9	12	1,7
Δεν απάντησαν (Missing)	12	-	4	-	13	-	8	-

Ερωτήματα:
Τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν τις ίδιες ικανότητες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα; (ερώτημα 1ο)
Υπάρχει διαφορά ως προς τη δυσκολία των γνωστικών αντικειμένων για τα αγόρια και τα κορίτσια; (ερώτημα 2ο)
Στις μέρες μας επικρατεί διαφορά στις σχολικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών; (ερώτημα 3ο)
Υπάρχουν διαφορετικές κλίσεις όσον αφορά τα μαθήματα για τα δύο φύλα; (ερώτημα 4ο)
Τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικές γνωστικές και διανοητικές δεξιότητες; (ερώτημα 5ο)
Τα αγόρια ή τα κορίτσια…
έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις με αντίστοιχη βαθμολογική υπεροχή; (ερώτημα 6ο)
έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα; (ερώτημα 7ο) ή στα θετικά μαθήματα; (ερώτημα 8ο)
υπερτερούν αριθμητικά ως χαρισματικά παιδιά; (ερώτημα 9ο)
αποτυγχάνουν λόγω μειωμένων ικανοτήτων; (ερώτημα 10ο) ή λόγω μειωμένης προσπάθειας; (ερώτημα 11ο),
επιτυγχάνουν λόγω αυξημένων ικανοτήτων; (ερώτημα 12ο) ή λόγω αυξημένης προσπάθειας; (ερώτημα 13ο).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας που βρίσκονται σε αντίθεση με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αφορούν στις θέσεις τους βάσει των οποίων οι ικανότητες των δύο φύλων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα δε διαφέρουν, δεν υφίστανται διαφορές ως προς τη δυσκολία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των δύο φύλων (Τρέσσου-Μυλωνά, 1997:342-348), παρατηρούνται σε αρκετό έως μικρό βαθμό διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις σχολικές επιδόσεις (Johnson, 2008:1-5, http://www.kethi.gr, http://www.statistics.gr), υφίστανται σε έναν αρκετό, δηλαδή μέτρια έως σε μικρό βαθμό διαφορές στις *κλίσεις* των δύο φύλων όσον αφορά τα μαθήματα, όπως και ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τις γνωστικές και διανοητικές τους δεξιότητες (Θεοδωράκη, 2006: 16-22). Αντίστοιχη διάσταση αφορά και στην οπτική των εκπαιδευτικών βάσει της οποίας αποτυγχάνουν στον ίδιο βαθμό και τα δύο φύλα λόγω μειωμένων ικανοτήτων, εφόσον ερευνητικά καταγράφεται η τάση τα κορίτσια να θεωρούνται ως αυτά που λόγω μειωμένων ικανοτήτων αποτυγχάνουν, όπως και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις οποίες τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επιτυγχάνουν λόγω αυξημένων ικανοτήτων, ενώ αντιθέτως ερευνητικά έχει κατα-

γραφεί η τάση τα αγόρια να θεωρούνται αυτά που χάρη στις αυξημένες ικανότητές τους επιτυγχάνουν (Κακαβούλης, 1997: 517-518).

Πορίσματα της παρούσας έρευνας στα οποία παρατηρείται σύμπλευση με τα συναφή ερευνητικά πορίσματα αφορούν σε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που με βάση αυτές τα κορίτσια υπερέχουν στις επιδόσεις τους στα γλωσσικά μαθήματα (Spinath et al., 2008:226-227), όπως και ότι επιτυγχάνουν λόγω αυξημένης προσπάθειας (Θεοδωράκη, 2006: 16-22). Ταύτιση με τα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών βάσει της οποίας τα κορίτσια είναι αυτά που υπερέχουν στους βαθμούς και στις σχολικές τους επιδόσεις (Nelson, 2008:146-147), τα αγόρια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001: 79-82, Kuhn & Holling, in press:4-5), μολονότι δεν υφίστανται διαφοροποιήσεις μεταξύ των φύλων κατά κατηγορίες μαθημάτων, και ότι τα αγόρια αποτυγχάνουν λόγω μειωμένης προσπάθειας (Φρόση, 2010:67-69). Τέλος, ταύτιση παρατηρείται και όσον αφορά την αντίληψη σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την πιθανότητα είτε τα αγόρια είτε τα κορίτσια να είναι χαρισματικά (Clark et al., 2008:116-120), μολονότι κατά τις Gray & Leith (2004:13-15) αγόρια είναι αυτά που κατά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαθέτουν «*φωτεινά μυαλά*».

3.2. Ανάλυση παραγόντων

Κατά την Ανάλυση Παραγόντων προέκυψαν ορισμένοι παράγοντες με χαρακτηριστική ρίζα μεγαλύτερη του 1 (> 1.00). Για την ανάλυση στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια Guttmann-Kaiser και οι δείκτες Kaiser-Meyer-Olkin. Στο σύνολό τους όλοι οι παράγοντες ερμηνεύουν το 62,748% της συνολικής διακύμανσης. Στην παρούσα φάση παράγοντες που παρουσιάζουν γνωστικά ενδιαφέρον όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γνωστικό προφίλ των μαθητών/τριών είναι οι εξής:

Ο ***Παράγοντας* F1** φανερώνει **ότι** οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας που πιστεύουν **πως** δεν υπάρχουν διαφορετικές *κλίσεις* στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα μεταξύ των δύο φύλων (φ.: 0,738), πιστεύουν επίσης **ότι** δεν υπάρχουν διαφορές στις γνωστικές και διανοητικές τους δεξιότητες (φ.: 0,737), **ότι** δεν υπάρχει διαφορά στο βαθμό δυσκολίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα για τα δύο φύλα (φ.: 0,657), **ότι** δεν υπάρχουν διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών στη σχολική επίδοση (φ.: 0,481), **ότι** όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι το ίδιο χρήσιμα για τα δύο φύλα (φ.:

-0,386) και, παράλληλα, **ότι** υπάρχουν διαφορές στις ικανότητες αγοριών και κοριτσιών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (φ.: -0,623).

Ο ***Παράγοντας F2*** καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα οι οποίοι θεωρούν **ότι** έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα (φ.: 0,527) πιστεύουν, επίσης, **ότι** τα αγόρια έχουν σχετικά υψηλότερες επιδόσεις και αντίστοιχη βαθμολογική υπεροχή (φ.: 0,368) και, τέλος, **ότι** η αποτυχία τους μπορεί να αποδοθεί σε σχετικά μειωμένες ικανότητες (φ.: 0,34), ενώ η επιτυχία σε αυξημένη προσπάθεια (φ.: 0,335).

Ο ***Παράγοντας F3*** δείχνει πως όσοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας νομίζουν **πως** τα αγόρια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα θετικά μαθήματα (φ.: 0,54) εκτιμούν **πως** τα αγόρια τείνουν προς την αποτυχία λόγω μειωμένης προσπάθειας (φ.: 0,412).

Ο ***Παράγοντας F4*** δείχνει πως όσοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας νομίζουν **πως** τα αγόρια επιτυγχάνουν λόγω των αυξημένων ικανοτήτων τους συγκριτικά με τις ικανότητες των κοριτσιών (φ.: 0,702), θεωρούν συνάμα **πως** τα αγόρια έχουν μια σχετική υπεροχή ως χαρισματικά παιδιά (φ.: 0,477) και, τέλος, **ότι** οι επιδόσεις των δύο φύλων στα γλωσσικά μαθήματα δεν είναι ίδιες (φ.: 0,3).

Σύμφωνα με ό,τι αναδεικνύεται από τον ***Παράγοντα F5*** οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες νομίζουν **πως** τα αγόρια αποτυγχάνουν λόγω μειωμένων ικανοτήτων (φ.: 0,572), θεωρούν συγχρόνως **πως** η μειωμένη τους προσπάθεια είναι ταυτόχρονα και ο λόγος αποτυχίας τους (φ.: 0,569), αλλά και **ότι**, τέλος, τα αγόρια είναι αυτά που δεν επιτυγχάνουν χάρη στην αυξημένη τους προσπάθεια (φ.: -0,62).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι προκύπτουν ορισμένα πορίσματα με αφετηρία τη συσπείρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τους άξονες των αντιλήψεών τους. Αυτοί οι άξονες είναι:

α. **οι επιδόσεις των μαθητών/τριών:** Με γνώμονα αυτόν τον άξονα έχουν προκύψει δύο ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικές μεταξύ τους αντιλήψεις. Η μία ομάδα πρεσβεύει ότι οι επιδόσεις των δύο φύλων διαφέρουν, ότι τα αγόρια εξαίρονται για τις ικανότητές τους ως τεκμήριο επιτυχίας τους αλλά και για τα ποσοστά της χαρισματικότητάς τους (παράγοντας F4). Η ομάδα αυτή αποδίδει στον ανδρικό μαθητικό πληθυσμό το προβάδισμα στις ικανότητες καταδεικνύοντας την πίστη τους στην άκριτη και ατεκμηρίωτη υπεροχή των αγοριών. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών αποδίδει στα αγόρια μαθητικές ιδιότητες που κατά παράδοση αποδίδονται στα κορίτσια, όπως ότι αποτυγχάνουν επειδή δεν προσπαθούν αρκετά ή πως δεν έχουν αρκετές ικανότητες (Θεοδωράκη, 2006: 16-22) (παράγοντας F5).

β. **η ενδοσχολική συμπεριφορά των μαθητών/τριών**: Αυτό που αναδεικνύεται είναι πως ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας φέρουν απόψεις που συγκλίνουν με το «παραδοσιακά» ή στερεοτυπικά σχηματισμένο προφίλ του αγοριού όσον αφορά τη σχολική συμπεριφορά, καθώς για αυτούς/τες στα αγόρια διακρίνεται η υπεροχή στα θετικά μαθήματα και η τάση προς την αποτυχία λόγω μειωμένης προσπάθειας (παράγοντας F3). Άρα αποδίδονται χαρακτηριστικά, στο σύνολό τους ερευνητικά τεκμηριωμένα, αναδεικνύοντας ένα προφίλ μαθητή – αγοριού στο σχολείο, το οποίο πιστοποιεί τον υψηλό βαθμό συνειδητότητας των εκπαιδευτικών στο ρόλο του φύλου των μαθητών (Kuhn & Holling, in press:4-5). Αντιθέτως (παράγοντας F2) για μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ένα άλλο προφίλ αγοριού – μαθητή που άρδην αντίκειται σε ό,τι ερευνητικά ως σήμερα έχει αναδειχθεί (παράγοντας F2), καθώς σύμφωνα με αυτούς/τες τα αγόρια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, αποτυγχάνουν λόγω μειωμένων ικανοτήτων και επιτυγχάνουν λόγω αυξημένης προσπάθειας (Spinath et al., 2008:226-227, de Fruyt et al., 2008:179-180).

γ. **ο ρόλος του φύλου στην προσέγγιση της γνώσης:** Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας φάνηκε πως φέρουν «νεωτεριστικές» αντιλήψεις, όπως ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις υποτιθέμενες *κλίσεις* ή στις επιδόσεις, αλλά ούτε και στις γνωστικές και διανοητικές δεξιότητες και τις γενικότερες ικανότητες των δύο φύλων ή στο βαθμό δυσκολίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (παράγοντας F1). Από τις αντιλήψεις αυτές είναι προφανές ότι έχει προκύψει μια ομάδα εκπαιδευτικών που τείνουν προς τη μη διαφοροποίηση, μία νεωτερίζουσα οπτική των γνωστικών δεξιοτήτων των δύο φύλων (Holmlund & Sund, 2008, de Fruyt et al., 2008:179-180).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μη διαφοροποίηση του φύλου ως παράγοντα διάκρισης μαθητών-μαθητριών όσον αφορά το γνωστικό τους προφίλ υπήρξε το κύριο πόρισμα της παρούσας έρευνας με λίγες εξαιρέσεις. Η αντιφατικότητα, ερευνητική τάση που έχει ήδη αναδειχθεί επαρκώς στο πεδίο φύλο και εκπαίδευση, εν προκειμένω επιβεβαιώνεται με άξονα τη συσπείρωση των εκπαιδευτικών γύρω από τις ομάδες των παραδοσιακών-«συντηρητικών», των νεωτεριστών και των ριζοσπαστικών. Αφετέρου, γίνεται αντιληπτή η πλημμελής ενημέρωσή τους αναφορικά με τον εμφυλοποιητικό τους ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, οι τάσεις προοδευτισμού των εκπαιδευτικών θα

μπορούσαν να αποδοθούν αιτιακά ποικιλότροπα (π.χ. σύμπλευση με την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία, επαγγελματοποίηση και άρα αποστασιοποίηση από *«δευτερεύουσες»* επιδράσεις, υποτίμηση του ρόλου του φύλου στην εκπαίδευση) ή απλά οφείλονται σε αμυντική τοποθέτησή τους στην υπονοούμενη οπισθοδρομική τους τοποθέτηση (προβολή κοινωνικώς επιθυμητών τοποθετήσεων).

Πράγματι, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται τάσεις εμπέδωσης του ρόλου του φύλου στην εκπαίδευση, αλλά και εφησυχασμού αναφορικά με τον εμφυλοποιητικό ρόλο του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού θεσμού. Η εφαρμογή του παραπρογράμματος, άλλωστε, ακυρώνει έμπρακτα τη θεωρητική παραδοχή της ισότητας των φύλων στην οποία συχνά προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Εξάλλου, είναι γενικά παρατηρημένο πως η συνήθης θεωρητική παραδοχή ισχύος και υιοθέτησης της αρχής της ισότητας ακυρώνεται από συχνά δυσδιάκριτες σεξιστικές αντιλήψεις. Μια τέτοια ανάμιξη αποτελεί ένδειξη «νεο-σεξισμού», μιας τάσης που υποκρύπτεται πίσω από λεκτικά συγκαλυμμένες μορφές του νεορατσισμού του φύλου και με τις οποίες προβάλλονται στοιχεία που φαινομενικά καταδεικνύουν προοδευτισμό αποκρύπτοντας την κυριαρχία των στερεοτύπων του φύλου γενικά και ειδικά στην εκπαίδευση (Martinez et al., 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου: Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές.* / μετ. Αθανασιάδου, Χρ. & Δαλακούρα, Κ. Αθήνα: *Μεταίχμιο*.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα-Λαγουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση και φύλο (Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης)*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Clark, M.A., Lee, S.M., Goodman, W. & Yacco, S. (2008). "Examining Male Underachievement in Public Education: Action Research at a District Level", *NASSP Bulletin*, 92 (2), 111-132.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. / μετ. Μητσοπούλου, Χρ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). *Ιδεολογίες, πολιτικές και δράσεις για την ισότητα των φύλων στην Ευρώπη*. Στο *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό* σύστημα Έργο: Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας

των φύλων]. Αθήνα: *Κ.Ε.Θ.Ι.*

De Fruyt, F., Leeuwen, K.V., de Bolle, M. & de Clercq, B. (2008). "Sex Differences in School Performance as a Function of Conscientiousness, Imagination and the Mediating Role of Problem Behaviour", *European Journal of Personality,* 22, 167-184.

Gray, C. & Leith, H. (2004). "Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective", *Educational Studies*, 30 (1), 3 – 17.

http://www.kethi.gr

http://www.statistics.gr

Θεοδωράκη, Α. (2006). *Οι Αντιλήψεις των Δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα Μαθήματα και τα Επαγγέλματα των Θετικών Επιστημών και το Φύλο*. Διπλωματική εργασία στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «*Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων*». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Johnson, S.P. (2008). "The status of male teachers in public education today", *Education Policy Brief*, 6 (4), 1-12.

Κακαβούλης, Α. (1997). «Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Kuhn, J.-T. & Holling, H. (in press). "Gender, reasoning ability, and scholastic achievement: A multilevel mediation analysis", *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2008.11.007.

Martinez, C., Patema, C., Roux, P. & Falomir, J. M. (2010). "Predicting gender awareness: the relevance of neo-sexism", *Journal of Gender Studies*, 19 (1), 1-12.

Nelson, A. (2008). "Looking into one's own practice: a Swedish study on gender in educational sciences", *Journal of Further and Higher Education*, 32 (2), 139-149.

Spinath, F.M., Spinath, B. & Plomin, R. (2008). "The Nature and Nurture of Intelligence and Motivation in the Origins of Sex Differences in Elementary School Achievement", *European Journal of Personality,* 22, 211–229.

Τζιμπιλή, Σ. (2005). *Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα – μη Λεκτική Επικοινωνία και Φύλο.* Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.

Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1997). «Φύλο και Μαθηματικά: εκπαιδευτικές ανισότητες και παιδαγωγική ισότιμης συμμετοχής», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φρόση, Λ. (2010). *Τα φύλα στο σχολείο και στο λόγο των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Τόπος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

The newest approach research settings to gender education reveal the role of perceptions of teachers in the creation of gender identities of the students. In the present case it was investigated the effect of these perceptions, in order to extract the cognitive profiles of male and female students that teachers build on student population. The research was based on the collection of quantitative data which were recorded, were subjected to statistical analysis and gave rise to the final findings; between them the main finding was the creeping neo-sexism on perceptions of teachers rather than the usual theoretical assumption of the validity of gender equality in education.

Θεόδωρος Χαμπίδης
Φιλόλογος
Κάτοχος Μ.Δ.Ε. Παιδαγωγικής
Διδάκτορας Παιδαγωγικής
Μ. Αλεξάνδρου, 5, Δήμος Δέλτα Θεσ/κης
Δ.Δ. Νέας Μαγνησίας, Τ.Κ. 57008
τηλ.: 6977552317
e-mail: eich7067@otenet.gr

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Η Επικαιρότητα των Αριστοτελικών απόψεων για την Παιδεία

Αικατερίνη Δ. Γλέζου

Πριν μιλήσουμε διεξοδικότερα για τις απόψεις του Αριστοτέλη θα πρέπει να κάνουμε μερικές επισημάνσεις για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν οι Έλληνες γενικά και ο Πλάτωνας ειδικότερα, την παιδεία και το ρόλο του σχολείου, ρόλο που δεν είχε καμία σχέση με συγκεκριμένες παιδαγωγικές διαδικασίες, διοικητικούς στόχους και κοινωνικά αιτήματα (Mattéi, 1999: 337). Οι Έλληνες συνέδεαν την παιδεία με τη *σχόλη*, εξ ου και η λέξη *σχολείο*. Ο όρος *σχόλη* υποδηλώνει αρχικά τον ελεύθερο χρόνο στη διάρκεια του οποίου ο άνθρωπος αποστασιοποιείται από την καθημερινότητα και διαθέτει τον χρόνο του, όπως θέλει. Δευτερευόντως σημαίνει την ενασχόληση με κάποιο συγκεκριμένο θέμα και μόνο πολύ αργότερα θα πάρει τη σημασία της συνεχούς και συστηματικής σπουδής (Mattéi, 1999: 337). Ο Σωκράτης στον *Θεαίτητο* αντιπαραθέτει τον φιλόσοφο, που αποκτά την ελευθερία του λόγω ακριβώς της χρήσης της *σχόλης,* με τον *απαίδευτο* άνθρωπο, που έχει τη μόρφωση του σκλάβου[1]. Οι φιλόσοφοι «τοὺς λόγους ἐν εἰρήνῃ ἐπί σχολῆς ποιοῦνται», ενώ αντίθετα ο σκλάβος δεν προλαβαίνει ποτέ να ολοκληρώσει τη σκέψη του, επειδή τον διακόπτουν διαρκώς (Mattéï, 1999:338)[2]. Ο Πλάτωνας, επομένως, συνδέει τον ελεύθερο χρόνο με την άσκηση της σκέψης και τη στροφή προς την ενατένιση της αλήθειας. Όπως λέει άλλωστε και στον *Φαίδωνα* είναι οι περιορισμοί του σώματος που υποταγμένο στα πάθη και τους φόβους του μας εμποδίζει να φιλοσοφήσουμε και συνακόλουθα να ατενίσουμε την αλήθεια (Mattéi, 1999: 338)[3]. Η σχόλη περιέχει η ίδια τον σκοπό της στον βαθμό που απαλλάσσοντας τον άνθρωπο από άλλους περιορισμούς του παρέχει την ελευθερία να

1. *Πλάτωνα, Θεαίτητος, 174 d-e:* «...οὐδ' ἅλλῳ ἀπαιδεύτῳ οὐδενί, οὐ γὰρ αἰσθάνονται, τοῖς δ' ἐναντίως ἢ ὡς ἀνδραπόδοις τραφεῖσιν ἅπασιν...».

2. *Στο ίδιο, 172 d:* «Ἦι τοῖς μὲν τοῦτο, ὅ σὺ εἶπες, ἀεὶ πάρεστι, σχολή, καὶ τοὺς λόγους ἐν εἰρήνη ἐπί σχολῆς ποιοῦνται. Ὥσπερ ἡμεῖς νυνὶ τρίτον ἤδη λόγον ἑκ λόγου μεταλαμβάνομεν, οὕτω κακεῖνοι, ἐὰν αὐτοὺς ὁ ἐπελθὼν τοῦ προκειμένου μᾶλλον καθάπερ ἡμᾶς ἁρέσῃ».

3. *Φαίδων, 66 d:* «...τὸ σῶμα, δουλεύοντες τῇ τούτου θεραπείᾳ. Καὶ ἑκ τούτου ἀσχολίαν ἄγομεν φιλοσοφίας πέρι διὰ πάντα ταῦτα. Τὸ δ' ἔσχατον πάντων, ὅτι, ἐὰν τις ἡμῖν καὶ σχολὴ γένηται ἀπ' αὐτοὺ καὶ τραπώμεθα πρὸς τὸ σκοπεῖν τι, ἐν ταῖς ζητήσεσιν αὐ πανταχοῦ παραπίπτον θόρυβον παρέχει καὶ ταραχὴν καὶ ἐκπλήττει, ὥστε μὴ δύνασθαι ὑπ' αὐτού καθορᾶν τάληθές, ἀλλὰ τῷ ὄντι ἡμῖν δέδεικται, ὅτι, εἰ μέλλομὲν ποτε καθαρῶς τι εἴσεσθαι, ἀπαλλακτέον αὐτοῦ καὶ αὐτῇ τῇ ψυχῇ θεατέον αὐτὰ τὰ πράγματα».

ασκήσει το πνεύμα του. Ο Αριστοτέλης μάλιστα, υιοθετώντας την άποψη αυτή και επεκτείνοντάς την, θα πει ότι η *σχόλη* είναι η μόνη δραστηριότητα του θείου και ο Θεός δεν είναι παρά μια σκέψη που σκέφτεται τον εαυτό της (Mattéi, 1999: 338-339)[4]. Πιο συγκεκριμένα στην αλληγορία του σπηλαίου αναπτύσσεται η στενή διασύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη σκέψη ως προϊόν της *σχόλης* και της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι και οι δύο απομακρύνονται από τις παραδεδομένες αντιλήψεις και προσανατολίζονται στην αναζήτηση της αρχής που οφείλει να κατευθύνει την ανθρώπινη σκέψη και ζωή (Mattéi, 1999: 339). Οι αλυσοδεμένοι δεσμώτες της *Πολιτείας* συνδέονται με την «εκπαίδευση» και την «έλλειψη εκπαίδευσης» και τελικά με τη βαρβαρότητα (Mattéi, 1999: 339)[5]. Κάποιος φυλακισμένος σηκώνεται ξαφνικά και κατευθύνεται προς το φως κι αυτό λόγω κάποιου εξωτερικού καταναγκασμού που, όπως θα αποκαλυφθεί στη συνέχεια, δεν είναι άλλος από το Αγαθό. «Η παιδεία», όπως πολύ παραστατικά γράφει ο Mattéi, «εισβάλλει ως ρήξη μέσα στον λήθαργο της καθημερινής ζωής, ακόμα και ως ωμότητα, εφόσον ο φυλακισμένος αποσπάται με τη βία από τα σκοτάδια του σπηλαίου για να επιχειρήσει μια δύσκολη ανάβαση που τον οδηγεί προς τα πάνω και προς τα έξω, προς το φως του ήλιου» (Mattéi, 1999: 339-340). Στη διάρκεια της μετάβασης από το σκοτάδι στο φως η σκέψη βρίσκεται σε μια *ενδιάμεση* κατάσταση, η έξοδος από την οποία συντελείται εντελώς ξαφνικά και αποδίδεται με τη λέξη *έξαίφνης*[6]. Η *παιδεία* λοιπόν στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελεί τη σύλληψη κάποιας γνώσης αλλά την *εισβολή του νοήματος* (Mattéi, 1999: 340). Η πλατωνική αντίληψη λοιπόν για την παιδεία δεν προέρχεται από τον χώρο της *επιστήμης* αλλά της *τέχνης* και δεν βασίζεται σε συσσώρευση γνώσεων αλλά στην «περιαγωγή» της ψυχής προς το Αγαθό[7]. Και αυτό που μπορεί να αποσπάσει το ανθρώπινο ον από την ακοσμία και να το κατευθύνει προς το Αγαθό είναι η διαλεκτική μέθοδος και μόνο (Mattéi, 1999: 341)[8].

Εξετάζοντας τις απόψεις του Αριστοτέλη για την παιδεία βλέπουμε ότι η περιγραφή του για τους στόχους και τις μεθόδους της έχει άμεση σχέση με

4. *Μετά τα Φυσικά* Λ, 7, 1047 b: «δῆλον τοίνυν ὅτι τὸ θειότατον καὶ τιμιώτατον νοεῖ, καὶ οὐ μεταθάλλει... καὶ ἔστιν ἡ νόησις νοήσεως νόησις».

5. *Πολιτεία*, 514 a 2: «τὴν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε πέρι καὶ ἀπαιδευσίας».

6. *Πολιτεία*, Ζ', 516 e: «καὶ τόδε δὴ ἐννόησον, ἦν δ' ἐγώ, εἰ πάλιν ὁ τοιοῦτος καταβὰς εἰς τὸν αὐτὸν θάκον καθίζοιτο, ἀφ' οὗ σκότους ἂν ἀνόπλεως σχοίη τοὺς ὀφθαλμούς, ἐξαίφνης ἥτων ἔτι τοῦ ἡμίου;»

7. *Πολιτεία*, III, 521 c: «τοῦτο δή, ὡς ἔοικεν, οὐκ ὀστράκου ἄν εἴη περιστροφή ἀλλὰ ψυχῆς περιαγωγή, ἐκ νυκτερινῆς τινὸς ἡμέρας εἰς ἀληθινήν τοῦ ὄντος οὖσα ἐπάνοδος, ἣν δὴ φιλοσοφίαν ἀληθῆ φήσομεν εἶναι» και 518 c-d: «...τούτου τοίνυν, ἦν δ' ἐγώ, αὐτοῦ τέχνη ἄν εἴη τῆς περιαγωγῆς, τίνα τρόπον ὡς ῥᾷστά τε και ἀνυσιμώτατα μεταστραφήσεται...».

8. *Πολιτεία*, III, 533 c-d: «...οὐκοῦν, ἦν δ' ἐγώ, ἡ διαλεκτικὴ μέθοδος μόνη ταύτη πορεύεται, τὰς ὑποθέσεις ἀναιροῦσα, ἐπ' αὐτὴν τὴν ἀρχήν, ἵνα βεβαιώσηται...».

την αντίληψή του για την επίτευξη της ευδαιμονίας ως ολόπλευρης ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπου που οδηγεί στην ηθική του τελείωση. Η τελείωση αυτή και η συνεπαγόμενη ευδαιμονία δεν επιτυγχάνονται με τη θέαση απλώς του αγαθού και δεν αφορούν μόνο τον συγκεκριμένο κάθε φορά άνθρωπο αλλά αποτελούν στόχο και της πολιτείας η οποία αποσκοπεί και αυτή στην ευδαιμονία των πολιτών της μεριμνώντας γι' αυτήν μέσω της παιδείας. Η ηθική, κατά τον Αριστοτέλη, αποτελεί κλάδο της πολιτικής αντικείμενο της οποίας είναι «τα καλά και τα δίκαια», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στα *Ηθικά Νικομάχεια*[9]. Η αρετή του πολίτη καθορίζεται από τους νόμους και την παιδεία που θα του παράσχει η πόλη. Αν ο σκοπός της γνώσης, στο πεδίο της επιστήμης, είναι η αλήθεια, σκοπός της πράξης, στο πεδίο της πολιτικής, είναι η δικαιοσύνη. Στα Βιβλία Η και Θ των *Πολιτικών* ο Αριστοτέλης εκθέτει τις απόψεις του για την ιδεώδη πολιτεία. Το είδος του πολιτεύματος καθορίζει και τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήσει η πόλη όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης, εφόσον «οι πολίτες πρέπει να διαπαιδαγωγούνται με βάση τις αρχές του πολιτεύματος»[10]. Επικρίνει πολιτεύματα όπως το σπαρτιατικό που με τις συνεχείς και επίπονες ασκήσεις βλάπτουν τη χάρη και την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών[11]. Θεωρεί, ωστόσο, πως και ο άκρατος υλικός ευδαιμονισμός των Αθηναίων απάδει προς την αγωγή που αρμόζει σε ελεύθερους πολίτες και πως «η αναζήτηση του χρήσιμου σε όλους τους τομείς πολύ λίγο ταιριάζει σε μεγαλόψυχα και ελεύθερα άτομα»[12]. Σ' αυτό το σημείο βλέπουμε πως, κατά τον Αριστοτέλη, η ελευθερία σκέψης και συνείδησης αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της παιδείας.

Εξετάζοντας κάπως μεθοδικότερα τις αριστοτελικές απόψεις για την παιδεία μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε ως εξής:

1) «Ολόκληρη η ζωή αναλώνεται σε εργασία και ανάπαυση…και από τις πράξεις άλλες επιδιώκουν τα αναγκαία και χρήσιμα και άλλες τα ωραία… παρόμοιους στόχους πρέπει να θέτει ο πολιτικός για την παιδεία των νέων»[13].

9. *Η.Ν.* 1094 b 14: «τὰ δὲ καλὰ καὶ τὰ δίκαια, περὶ ὧν ἡ πολιτικὴ σκοπείται».

10. *Πολιτ.*, Ε, 1310 a 13-18: «μέγιστον δὲ πάντων τῶν εἰρημένων πρὸς τὸ διαμένειν τὰς πολιτείας, οὐ νῦν ὀλιγωροῦσι πάντες, τὸ παιδεύεσθαι πρὸς τὰς πολιτείας. Ὄφελος γὰρ οὐθὲν τῶν ὠφελιμωτάτων νόμων καὶ συνδεδοξασμένων ὑπὸ πάντων τῶν πολιτευομένων, εἰ μὴ ἔσονται εἰθισμένοι καὶ πεπαιδευμένοι ἐν τῇ πολιτείᾳ, εἰ μὲν οἱ νόμοι δημοτικοί, δημοτικῶς, εἰ δ' ὀλιγαρχικοί, ὀλιγαρχικῶς».

11. *Πολιτ.*, Θ, 1338 b 9-11: «Νῦν μὲν οὖν αἱ μάλιστα δοκοῦσαι τῶν πόλεων ἐπιμελεῖσθαι τῶν παίδων αἱ μὲν ἀθλητικὴν ἕξιν ἐμποιοῦσι, λωβώμεναι τὰ τε εἴδη καὶ τὴν αὔξησιν τῶν σωμάτων».

12. *Πολιτ.*, Θ, 1338 b, 2-4: «τὸ δὲ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἁρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθερίοις».

13. *Πολιτ.*, Η, 1333 a 31-33: «διήρηται δὲ καὶ πᾶς ὁ βίος εἰς ἀσχολίαν καὶ σχολήν…καὶ τῶν πρακτῶν τὰ μὲν εἰς τὰ ἀναγκαῖα καὶ χρήσιμα τὰ δὲ εἰς τὰ καλά…πρὸς πάντα μὲν τοίνυν τῷ πολιτικῷ βλέποντι νομοθετητέον», b 3-5: «ὥστε πρὸς τούτους τοὺς σκοποὺς καὶ παῖδας ἔτι ὄντας παιδευτέον καὶ τὰς

2) «Τρεις είναι οι προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ενάρετων και σπουδαίων πολιτών και αυτές είναι: η φύση, ο εθισμός και η λογική…ο άνθρωπος βέβαια μπορεί να κάνει και πράξεις αντίθετες προς τη φύση και τη συνήθεια γιατί είναι ο μόνος από τα έμβια που διαθέτει και λογική»[14].

3) «Στη δημοκρατία τα ίδια πρόσωπα είναι εκ περιτροπής άρχοντες και αρχόμενοι γι' αυτό και η παιδεία ενώ από μια άποψη είναι ίδια για όλους από μια άλλη άποψη είναι διαφορετική»[15].

4) «Απομένει να εξετάσουμε αν πρέπει οι νέοι να εκπαιδεύονται πρώτα με τη λογική ή με τη συνήθεια. Αυτά πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους διαφορετικά θα οδηγηθούμε σε αποτυχία έστω και αν οι φυσικές προδιαθέσεις είναι άριστες… άλλωστε ο απώτερος σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η καλλιέργεια του νου και της λογικής και προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να αποβλέπει η εκπαίδευση μέσω της συνήθειας»[16].

5) «Τα παιχνίδια, οι διηγήσεις και τα παραμύθια πρέπει κι αυτά να είναι μέσο παιδείας γιατί προετοιμάζουν το παιδί για τα σοβαρά έργα με τα οποία θα ασχοληθεί αργότερα γι' αυτό και πρέπει να αποτελούν μιμήσεις τους»[17].

6) «Η παιδεία αποσκοπεί στην αναπλήρωση όσων λείπουν από τη φύση γι' αυτό πρέπει να εξετάσουμε αν τα παιδιά πρέπει να διαπαιδαγωγούνται όλα μαζί ή χωριστά και αν είναι αναγκαίο να διαμορφώσουμε κάποιο συγκεκριμένο σύστημα παιδείας για την εκπαίδευσή τους»[18].

7) Στα παραπάνω ερωτήματα ο Αριστοτέλης θα απαντήσει πως «η εκπαίδευση πρέπει να είναι κοινή για όλους…γιατί οι πολίτες δεν ανήκουν μόνο στον εαυτό τους αλλά και στην πολιτεία» (Βώρος, 1999: 51-53)[19].

ἄλλας ἡλικίας, ὅσαι δέονται παιδείας».

14. *Πολιτ.*, Η, 1332 a 39-40: «τὰ τρία δὲ ταῦτὰ ἐστι φύσις ἔθος λόγος», b 5-7: «μόνος γὰρ ἔχει λόγον. Ὥστε δεῖ ταῦτα συμφωνεῖν ἀλλήλοις. Πολλὰ γὰρ παρὰ τοὺς ἐθισμοὺς καὶ τὴν φύσιν πράττουσι διὰ τὸν λόγον».

15. *Πολιτ.*, Η, 1332 b 42-43: «ἔστι μὲν ἄρα ὡς τοὺς αὐτοὺς ἄρχειν καὶ ἄρχεσθαι φατέον, ἔστι δὲ ὡς ἑτέρους», 1333 a 1: «ὥστε καὶ τὴν παιδείαν ἔστιν ὡς τὴν αὐτὴν ἀναγκαῖον, ἔστι δ' ὡς ἑτέραν εἶναι».

16. *Πολιτ.*, Η, 1334 b 8-9: «πότερον παιδευτέοι τῷ λόγω πρότερον ἢ τοῖς ἔθεσιν. Ταῦτα γὰρ δεῖ πρὸς ἄλληλα συμφωνεῖν συμφωνίαν τὴν ἀρίστην. Ἐνδέχεται γὰρ διημαρτηκέναι τὸν λόγον τῆς βελτίστης ὑποθέσεως, καὶ διὰ τῶν ἐθῶν ὁμοίως ἦχθαι», 14-16: «ὁ δὲ λόγος ἡμῖν καὶ ὁ νοῦς τῆς φύσεως τέλος, ὥστε πρὸς τούτους τὴν γένεσιν καὶ τὴν τῶν ἐθῶν δεῖ παρασκευάζειν».

17. *Πολιτ.*, Η, 1336 a 27-35: «δεῖ δὲ καὶ τὰς παιδιάς εἶναι μήτε ἀνελευθέρους μήτε ἐπιπόνους μήτε ἀνειμένας. Καὶ περὶ λόγων δὲ καὶ μύθων, ποίους τινὰς ἀκούειν δεῖ τοὺς τηλικούτους, ἐπιμελὲς ἔστω τοῖς ἄρχουσιν οὕς καλοῦσι παιδονόμους. Πάντα γὰρ δεῖ τὰ τοιαῦτα προοδοποιεῖν πρὸς τὰς ὕστερον διατριβάς. Διὸ τὰς παιδιὰς εἶναι δεῖ τὰς πολλὰς μιμήσεις τῶν ὕστερον σπουδαζομένων».

18. *Πολιτ.*, Η, 1337 a 1-7: «πᾶσα γὰρ τέχνη καὶ παιδεία τὸ προσλεῖπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν. Πρῶτον μὲν οὖν σκεπτέον εἰ ποιητέον τάξιν τινὰ περὶ τοὺς παῖδας, ἔπειτα πότερον συμφέρει κοινὴ ποιεῖσθαι τὴν ἐπιμέλειαν αυτῶν ἢ κατ' ἴδιον τρόπον (ὅ γίγνεται καὶ νῦν ἐν ταῖς πλείσταις τῶν πόλεων), τρίτον δὲ ποίαν τινὰ δεῖ ταύτην εἶναι».

19. *Πολιτ.*, Θ, 1337 a 21-24: «ἐπεὶ δ' ἐν τὸ τέλος τῇ πόλει πάσῃ, φανερὸν ὅτι καὶ τὴν παιδείαν μίαν καὶ τὴν αὐτὴν ἀναγκαῖον εἶναι πάντων καὶ ταύτης τὴν ἐπιμέλειαν εἶναι κοινὴν καὶ μὴ κατ' ἰδίαν»,

8) Η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί το πολίτευμα. Όταν το πολίτευμα είναι δημοκρατικό η παιδεία των νέων έχει διαφορετικό προσανατολισμό απ' ό,τι όταν είναι ολιγαρχικό. Ο Αριστοτέλης επαινεί τους Λακεδαιμονίους «που και μεγάλο ζήλο δείχνουν για την αγωγή των παιδιών τους και την αγωγή αυτή την κάνουν με ένα δημόσιο, κοινό για όλους σύστημα»[20].

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η σημασία που αποδίδει ο Αριστοτέλης στο ρόλο της παιδείας σ' ένα έργο πολιτικής θεωρίας όπως είναι τα *Πολιτικά*. Η παιδεία είναι που θα εμφυσήσει στους νέους τα ιδεώδη εκείνα με βάση τα οποία θα ενταχθούν δημιουργικά στην πόλη τους και θα μπορέσουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο μέσα σ' αυτή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην αρχαιότητα και πιο συγκεκριμένα στην Αθήνα η δημοκρατία ανέθετε στους ίδιους τους πολίτες κυβερνητικά καθήκοντα και εκτός απ' αυτό τους έδινε τη δυνατότητα να δικάζουν και να νομοθετούν οι ίδιοι. Μόνο «πεπαιδευμένοι» πολίτες θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν με υψηλό βαθμό ευθύνης σε τέτοιου είδους καθήκοντα και γι' αυτό το λόγο ο ρόλος της παιδείας ήταν αποφασιστικής σημασίας. Η σύνδεση των απόψεων αυτών με τις απόψεις που εκθέτει στα *Ηθικά Νικομάχεια* για την αρετή είναι προφανής: η ηθική αρετή είναι στην πραγματικότητα πολιτική αρετή. Όπως λέει στα *Ηθικά Νικομάχεια* «οι νομοθέτες κάνουν καλούς τους πολίτες με τον εθισμό και αυτή είναι η θέληση κάθε νομοθέτη, όσοι όμως δεν το καταφέρνουν αποτυγχάνουν, και σ' αυτό είναι που διαφέρει το καλό από το κακό πολίτευμα»[21] ενώ στα *Πολιτικά*: «γιατί όπως ο άνθρωπος είναι το ανώτερο απ' όλα τα όντα όταν φτάνει στην τελειότητά του, έτσι κι όταν απομακρυνθεί από το νόμο και τη δικαιοσύνη γίνεται το χειρότερο απ' όλα…η δικαιοσύνη είναι συστατικό στοιχείο της πόλης γιατί είναι αυτή που συγκρατεί την τάξη στην πολιτική κοινωνία»[22].

Στις μέρες μας και παρόλο που οι στόχοι της παιδείας δε διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς που εκθέτει ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά*[23], ηθική και

27-28: «οὐδέ χρὴ νομίζειν αὐτὸν αὑτοῦ τινὰ εἶναι τῶν πολιτῶν, ἀλλὰ πάντας τῆς πόλεως».

20. *Πολιτ.*, Θ, 1337 a 30-32: «ἐπαινέσειε δ' ἄν τις κατὰ τοῦτο Λακεδαιμονίους. Καὶ γὰρ πλείστην ποιοῦνται σπουδὴν περὶ τοὺς παίδας καὶ κοινὴ ταὐτην».

21. *H.N*, Β,1103 b 4-6: «οἱ γὰρ νομοθέται τοὺς πολίτας ἐθίζοντες ποιοῦσιν ἀγαθούς, καὶ τὸ μὲν βούλημα παντὸς νομοθέτου τοῦτ' ἐστίν, ὅσοι δὲ μὴ εὖ αὐτὸ ποιοῦσιν ἁμαρτάνουσιν, καὶ διαφέρει τούτῳ πολιτεία πολιτείας ἀγαθὴ φαύλης».

22. *Πολιτ.*, Α, 1253 a 31-38: «ὥσπερ γὰρ καὶ τελεωθεὶς βέλτιστον τῶν ζῴων ἄνθρωπὸς ἐστιν, οὕτω καὶ χωρισθεὶς νόμου καὶ δίκης χείριστου πάντων... ἡ δὲ δικαιοσύνη πολιτικόν· ἡ γὰρ δίκη πολιτικῆς κοινωνίας τάξις ἐστίν».

23. Πβ. άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος όπου ορίζεται ότι «η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες. Η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του κράτους. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής

πολιτική δε θεωρούνται αλληλένδετες. Πολλές φορές η επιδίωξη των συμφερόντων ενός κράτους συγκρούεται με τις επιταγές της ηθικής (αυτό βέβαια συνέβαινε και στην αρχαιότητα, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα τον διάλογο Αθηναίων και Μηλίων που παραθέτει ο Θουκυδίδης στην Ιστορία του Πελοποννησιακού πολέμου). Το μέγεθος του πληθυσμού των σύγχρονων κρατών δεν επιτρέπει την άμεση συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και καθιστά δύσκολο το έργο της επιδίωξης της αρετής σε ευρεία κλίμακα. Παρόλες τις δυσκολίες ωστόσο παραμένει αίτημα των καιρών η δημοκρατική αγωγή των πολιτών και η παροχή από την πολιτεία δημόσιας και δωρεάν παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βώρος, Φανούριος (1999). Μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης στα *Πολιτικά του Αριστοτέλη*, στο *Η Πολιτική Φιλοσοφία του Αριστοτέλη και οι επιδράσεις της,* Εκδ. Δ.Ν. Κούτρας. Αθήνα, Πρακτικά Β΄ Διεθνούς Συνεδρίου Αριστοτελικής Φιλοσοφίας.

Mattéi, Jean – François (1999) La barbarie intérieure. Essai sur l' immouoé moderue. α΄ έκδοση: Presses Universitaires de France, μετ-σχόλια στα Ελληνικά Ζωή Αντωνοπούλου – Τρεχλή. Η Εσωτερική Βαρβαρότητα, Δοκίμιο για τη σύγχρονη ακοσμία. Αθήνα, εκδ. Αρμός, 2009

SUMMARY

According to Aristotle the city-state is responsible for the sort of education its citizens should have in order to acquire virtue and achieve eudaimonia, eudaimonia meaning the flourishing of all human capabilities in the context of the city.

Although nowdays educational systems purport to achieve the same aims, the size of modern states prevents their citizens from participating in politics in the same way and makes it difficult for the state to educate them in order to be virtuous and feel responsible for the common good.

συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια».

Αικατερίνη Δημ. Γλέζου
Καθηγήτρια – Φιλόλογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
MASTER Φιλοσοφίας King's College Πανεπιστημίου Λονδίνου
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
Στουρνάρη 28, Αθήνα Τ.Κ. 104 33
Τηλ. 210-5224873 / 6945876638
e-mail: katglez@otenet.gr

Η τρισχιδής συγκρότηση του ανθρώπου ως homo-educandus: παιδεία, αγωγή, εκπαίδευση

Βασίλειος Δημόπουλος

Επιχειρώντας να αποτυπώσουμε επιγραμματικά την ειδοποιό οργανική διαφορά του ανθρώπου έναντι των υπόλοιπων ανώτερων θηλαστικών θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για ένα είδος βιολογικής ανεπάρκειας (Gehlen, 1955: 35). Μια μορφή δηλ οντολογικής μειονεξίας που μας υποχρεώνει να μάθουμε αυτό που για τα υπόλοιπα ζώα μοιάζει να έχει μεριμνήσει η φύση εκ των προτέρων. Πράγμα που σημαίνει λ.χ πως ενώ ο μικρός ελέφαντας δύναται σχεδόν αμέσως να ακολουθήσει το κοπάδι διπλά στη μητέρα του αντίθετα το ανθρώπινο βρέφος φαντάζει παντελώς ανίκανο να κατακτήσει από μόνο του τις τρεις βασικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν το είδος μας – δηλ την όρθια στάση και την βάδιση, την γλώσσα και την αυτόβουλη δράση. Και η ανικανότητα αυτή δικαιολογεί απόλυτα τον χαρακτηρισμό μας ως homo-educandus· ως ενός όντος δηλ που εξαρτάται καθ' ολοκληρίαν από τη μάθηση. Επιχειρώντας λοιπόν να διερευνήσουμε τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του ανθρώπου ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια τριάδα εννοιών που αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο της ελληνικής γλώσσας: της παιδείας, της αγωγής και της εκπαίδευσης. Πρόκειται για έννοιες οι οποίες πίσω από την πανθομολογούμενη συγγένειά τους υποκρύπτεται μια σειρά θεμελιακών διαφορών που θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε ευθύς αμέσως.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εκκινώντας από την εκπαίδευση μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι παραπέμπει επιγραμματικά (Καραφύλλης, 1995: 64· Καρακατσάνης, 2003: 42 – 43) σε ένα σύνολο συστηματικής και επιλεγμένης γνώσης που κατατείνει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δεξιότητες οι οποίες με τη σειρά τους έχουν συνδεθεί κατά καιρούς με ένα πλήθος στόχων όπως: η αυτονομία του παιδιού (Winch, 2003: 118), η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Hare, 2003: 135), ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας (Gutmann, 1987) κ.ο.κ. Όμως η στοχοθεσία αυτής της μορφής αδυνατεί κατά τη γνώμη μας να συλλάβει ότι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται διατυπωμένος στις διακηρύξεις των εκάστοτε θερμικών οργάνων αλλά αντίθετα ενυπάρ-

χει (Δημόπουλος, 2012: 106) στον ιδιότυπο οντολογικό μας κώδικα και σχετίζεται με την άρση της κοσμικής ανοικειότητας του ανθρώπου. Και τούτο διότι η εμφανής ανικανότητα του τελευταίου να διακριθεί στα πεδία εκείνα που διασφαλίζουν τη φυσική επιβίωση – δηλ στον εξοπλισμό, τη δύναμη ή την γρηγοράδα – τον κάνουν να φαντάζει ως το πλέον «ελαττωματικό και ασθενικό ον» (Nietzsche, (1): 19). Ένα βιολογικά ελλειπτικό πλάσμα (Gehlen,1955: 35) του οποίου η είσοδος στον κόσμο προσομοιάζει με «ρίψη» σ' ένα εχθρικό και επικίνδυνο μέρος. Ένα ανοίκειο δηλ περιβάλλον το οποίο θα μετατρέψει σε οικείο και ασφαλή κόσμο μέσα από μια σειρά ικανότητες όπου η υποταγή στους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες αποτελεί το αντίτιμο της ατομικής ασφάλειας και επιβίωσης – δηλ μέσα από την εκπαίδευση που θα του επιβληθεί. Η εκπαίδευση αυτή με τη σειρά της αποτελεί κατ' ουσία τη δεξιοτεχνική απεικόνιση (Δημόπουλος, 2012: 102) μιας σειράς κανόνων και αξιών τις οποίες αποκτά το άτομο με την αγωγή.

ΑΓΩΓΗ

Αναλυτικότερα με τον όρο αγωγή εννοούμε μια μορφή καθοδηγητικής δράσης· ένα είδος δηλ – συνειδητής ή ασυνείδητης – επίδρασης που ασκούν – κατά κανόνα – οι ενήλικοι επί των ανηλίκων. Και η επίδραση αυτή με τη σειρά της έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σκοπών οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την ύπαρξη δύο βασικών σχολών σκέψης: Αναλυτικότερα η πρώτη επιχειρεί να συνδέσει την αγωγή με μια σειρά πανανθρώπινα ζητούμενα όπως: η ελευθερία **(**Feifel, 1962: 647), η δημοκρατία (Dewey, 1966: 94 – 116), η ειρήνη (Deutsch, 1993: 510-517) κλπ. Αντίθετα η δεύτερη κατατείνει σε στόχους που άπτονται της εξέλιξης και διαμόρφωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας: όπως η σωματο-ψυχική ωριμότητα (Γεωργούλη: τ. 1, 31), η ατομική ανάπτυξη (Χαραλαμπόπουλου, 1984: 80), η βελτίωση (Ξωχέλη, 1978: 8) του παιδιού κλπ. Όμως όλο αυτό το φάσμα των ζητουμένων που επιγραμματικά παραθέσαμε μοιάζει να ιχνηλατεί τους στόχους της αγωγής σ' ένα λανθασμένο πεδίο όπου το αίτιο αντικαθίσταται με το αιτιατό. Και τούτο διότι η δυνατότητα του ανθρώπου να υπάρξει με βάση τους ανωτέρω τρόπους – δηλ ως ένα ελεύθερο, δημοκρατικό, ειρηνικό, ανεπτυγμένο, ώριμο, βελτιωμένο ον – εδράζεται πρώτα απ' όλα στη δυνατότητά του να υπάρχει· να κατανοεί δηλ και να ερμηνεύει το Είναι του. Και αυτή τούτη η θεμελιώδης υπαρξιακή δυνατότητα – από την οποία απορρέουν όλες οι υπόλοιπες – είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αγωγή. Πράγμα που σημαίνει ότι η τελευταία συνιστά (Δημόπουλος, 2012: 54) ένα είδος επίδρασης που ασκεί-

ται στο άτομο κατά τρόπο ώστε να μάθει να ανιχνεύει το υπαρκτικό του στίγμα στη βάση μιας σειράς προκαθορισμένων αξιακών προτύπων. Έτσι λ.χ ο άνθρωπος που θ' ανατραφεί σ' ένα περιβάλλον ανηλεούς ανταγωνισμού όπου στο βωμό της ατομικής ανέλιξης θυσιάζεται κάθε μορφή κοινωνικής μέριμνας και αλληλεγγύης θα μάθει να κατανοεί και να ερμηνεύει το Είναι του – δηλ να υπάρχει – ως ένα αρπακτικό που θα καταρρίπτει απροκάλυπτα κάθε έννοια ηθικού φραγμού. Αντίθετα εκείνος που θα μεγαλώσει σε συνθήκες όπου η ατομικότητα συνιστά θεραπαινίδα της συλλογικότητας – και όχι το αντίστροφο – θα μάθει να διάγει έναν βίο του οποίου η αξία αποτιμάται από το μέγεθος της κοινωνικής συνεισφοράς. Σε κάθε περίπτωση όμως ο τρόπος με τον οποίο θα ανακαλύψει αρχικά το Είναι του – θα υπάρξει δηλ ως ατομιστής, κοινωνιστής ή οτιδήποτε άλλο – οφείλεται πρώτα απ' όλα στην επίδραση που ασκούν πάνω του μια σειρά πανίσχυρα αξιακά πρότυπα· δηλ στην αγωγή που θα αποκτήσει. Όμως στα πλαίσια της απόκτησης αυτή ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με μια τεραστία γκάμα υπαρκτικών επιλογών τις οποίες αντιμετωπίζει ως «διατιμητής αξιών» (Nietzsche, 1983: 100)· ως ένα ον δηλ που μεγαλώνοντας δύναται να αποδέχεται, να επικροτεί, να βελτιώνει, να μεταλλάσει, να υπονομεύει, να απορρίπτει, να καταρρίπτει και τέλος να αντικαθιστά τις κανόνες και τις αρχές της κοινωνίας. Μπορεί με άλλα λόγια να θέτει υπό τη βάσανο της κρίσης κάθε μορφή παραδεδομένης αντίληψης κατά τρόπο ώστε να ευελπιστεί ότι το μέλλον θα είναι καλύτερο του παρελθόντος. Και στα πλαίσια της ελπίδας αυτής – η οποία εδράζεται στην αναγωγή του ανθρώπου ως του μοναδικού όντος που «μπορεί να υπόσχεται» (Nietzsche, (2): 107) - αρχίζει να ξετυλίγεται ο μίτος της παιδείας.

ΠΑΙΔΕΙΑ

Αναζητώντας την ετυμολογική προέλευση της παιδείας ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια έννοια που γεννήθηκε – και εν τέλει παρέμεινε – στο πεδίο της ελληνικής γλώσσας, εντός της οποίας προσέλαβε ένα πλήθος ερμηνειών (Δημητράκου, 1933: τ. 6, 5335) που εκκινούν ενδεικτικά από την ανατροφή και τη διδασκαλία των παιδιών και φτάνουν μέχρι την τιμωρία, την επιστήμη ή ακόμα και την δενδροκομική. Στα πλαίσια της πολυσημίας αυτής ο συγκεκριμένος όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά – καθ' όσον τουλάχιστον γνωρίζουμε – στα κείμενα του Αισχύλου και αφορούσε την ανατροφή των παιδιών. Το εννοιολογικό αυτό περιεχόμενο άρχισε στη συνέχεια να διευρύνεται όλο και περισσότερο για να καταστεί τελικά το σύμβο-

λο της ιδεώδους καλλιέργειας όχι μόνο του σώματος αλλά και της ψυχής και του πνεύματος. Και η καλλιέργεια αυτή μοιάζει – με σημερινούς όρους – να σχετίζεται με την ηθικο-πνευματική διάσταση του πολιτισμού. Μια διάσταση η οποία με τη σειρά της δύναται να προσλάβει δύο μορφές: η πρώτη σχετίζεται με το συλλογικό πεδίο και αφορά τις αξίες που διέπουν τις αντιλήψεις ενός λαού ενώ η δεύτερη εστιάζει στο ατομικό πεδίο και αφορά την καλλιέργεια του ανθρώπου. Ενός ανθρώπου όμως τον οποίον οι αρχαίοι Έλληνες συνέλαβαν με τον πλέον ευρύ και πολυσύνθετο τρόπο· δηλ υπό την έννοια του πολίτη. Και στα πλαίσια της σύλληψης αυτής η παιδεία – ή αλλιώς η μόρφωση – κατέστη συνώνυμη (Δημόπουλος, 2012: 38) της διαμόρφωσης ενός ενσυνείδητου, ενεργού και υπεύθυνου όντος. Ενός όντος το οποίο είχε παιδεία μόνο εφόσον μετ-είχε στον πολιτισμό· καθόσον δηλ συμ-μετείχε στα κοινά μέσα από τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις που συνόδευαν την ιδιότητα του πολίτη. Με άλλα λόγια δηλ μπορούμε να πούμε ότι η παιδεία παραπέμπει σε μια διαδικασία συμμετοχής του ατόμου στην «κοινωνική συνείδηση της γενιάς του» (Dewey, (1): Αρθ. 1) ή αλλιώς αποτελεί μια «ποιοτική κατηγορία συνείδησης» (Καρακατσάνης, 2003: 42). Και στη βάση της ιδιότυπης αυτή συνειδητότητας αποκαλύπτεται το τριπλό φάσμα των ανθρώπινων δυνατοτήτων στα πλαίσια των οποίων η εκπαίδευση μας επιτρέπει να επιβιώσουμε, η εκπαίδευση να υπάρξουμε ενώ η παιδεία να μεγαλουργήσουμε.

Αναλυτικότερα η εκπαίδευση συνιστά μια διαδικασία όπου οι αξίες της αγωγής μετουσιώνονται σε δεξιότητες έτσι που τελικά να καθίσταται εφικτή η επιβίωση του ατόμου κατά έναν συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι λ.χ εκείνος που εξασκεί τις σωματικές του ικανότητες στην υπηρεσία του δημόσιου συμφέροντος θα μάθει να υπάρχει ως φύλακας του νόμου ενώ αντίθετα αυτός που θα το επιχειρήσει υπό την επήρεια κακόφημων συναναστροφών θα μάθει να ζει ως παραβάτης. Πράγμα που σημαίνει ότι και στις δύο περιπτώσεις οι αξίες του καθενός αποτυπώνονται στην πράξη ενώ οι πράξεις με τη σειρά τους προσλαμβάνουν την απαιτούμενη αξία. Με άλλα λόγια δηλ στο πρώτο παράδειγμα η αξία της ευνομίας αποτυπώνεται στην ικανότητα του αστυνομικού να πατάσσει το έγκλημα και για το λόγο αυτό ο αγώνας του τυγχάνει της καθολικής αναγνώρισης. Αντίθετα στη δεύτερη περίπτωση το δίκαιο της φυσικής δύναμης μοιάζει να παίρνει σάρκα και οστά μέσα από τις εγκληματικές ικανότητες του κακοποιού οι οποίες προκαλούν τον θαυμασμό των ομοίων του και την φρίκη των υπολοίπων.

Όμως ακόμα και αυτή η αφοσίωση στην έννομη τάξη αδυνατεί από μόνη της να μας παράσχει αυτοδίκαια στο πρόσωπο του εγγυητή της ένα πα-

ράδειγμα παιδείας. Και τούτο διότι η τελευταία φαντάζει ως ένα ζητούμενο που διαρκεί μέχρι το πέρας του ανθρώπινου βίου. Πράγμα που σημαίνει ότι ο εν λόγω αστυνομικός μπορεί δυνητικά κάποια στιγμή να μετατραπεί από νομοταγής σε παραβάτη. Αλλά ακόμα κι αν δεχθούμε ότι η προσήλωσή του στο νόμο θα διαρκέσει εφ όρου ζωής θα έρθει και πάλι αντιμέτωπος με μια σειρά νέα προβλήματα που σχετίζονται τη φορά αυτή με την αγωγή. Μια διαδικασία δηλ η οποία καλεί το άτομο να υπάρξει κατά έναν συγκεκριμένο τρόπο του οποίου μάλιστα η ορθότητα φαντάζει αδιαμφισβήτητη. Και τούτο διότι γι αυτήν έχουν ήδη προαποφασίσει όλες οι γενιές εκείνες των ενηλίκων που την υπηρετούν και τη διαφυλάσσουν και στη συνέχεια τη μεταδίδουν στους ανηλίκους. Στα πλαίσια της μετάδοσης αυτής το άτομο παραλαμβάνει και στη συνέχεια παραδίδει μια προκατασκευασμένη υπαρκτική εικόνα της οποίας ο σκληρός πυρήνας παραμένει εσαεί στο απυρόβλητο. Για τον λόγο αυτόν άλλωστε δεν θα διανοείτο ποτέ λ.χ ο ιθαγενής του Αμαζονίου να διερωτηθεί ως προς τις ανθρωποφαγικές συνήθεις της φυλής του κατά τον ίδιο τρόπο που και κανένας ψυχικά υγιής Ευρωπαίος δεν θα επιδιδόταν σήμερα σ' αυτήν την πρακτική. Πράγμα που σημαίνει ότι ο άνθρωπος του παραδείγματός μας καλείται να προασπίσει ένα αξιακό σύστημα το οποίο θέτει εκτός διαπραγμάτευσης μια προκαθορισμένη οπτική των εννοιών: καλό και κακό, τιμωρία και ανταμοιβή, νόμος και ανομία, εχθρός και φίλος, οικείος και ξένος κ.ο.κ. Μια οπτική που στον πυρήνα της μοιάζει να λατρεύει τον κανόνα και ν' απεχθάνεται τις εξαιρέσεις. Και τούτο διότι οι τελευταίες τείνουν να δυναμιτίζουν τα στεγανά εκείνα της ομοιομορφίας που υπηρετούν την κοινωνική συνοχή κατά τρόπο ώστε να απεγκλωβίζουν το άτομο από την τυραννία του «μέσου όρου». Μια τυραννία στην οποία θα υποβληθεί κι αυτός ο ίδιος ο προστάτης του νόμου καθόσον θα εξαναγκαστεί να ιχνηλατήσει το υπαρκτικό του στίγμα στη βάση όλων εκείνων των παραστάσεων, αξιολογικών κρίσεων, στάσεων και συναισθημάτων που συνθέτουν την εικόνα που του παράσχει η κοινωνία για τον εαυτό του. Μια εικόνα που τον εξαναγκάζει να θυσιάσει τις ικανότητές του στο βωμό της δημιουργίας ενός αναλώσιμου όντος· να περιορίσει δηλ το υπαρκτικό του στίγμα γύρω από έναν εαυτό που του στερεί κάθε δυνατότητα αυθεντικότητας για να τον μετατρέψει τελικά σε ευτελές γρανάζι στην εξουσιαστική μηχανή της μάζας. Έναν εαυτό που στη συγκεκριμένη περίπτωση τον υποχρεώνει να υπηρετεί άκριτα τις βουλές του ανθρώπινου νομοθέτη. Έναν εαυτό με άλλα λόγια που επιχειρεί να επικαλύψει την βαθύτερη ουσία του συγκεκριμένου ατόμου με μια δεύτερη – να οικοδομήσει δηλ μια μορφή κοινωνικής (παρα)φύσης που θα ερμηνεύει τον κό-

σμο μέσα από τα (παρα)μορφωτικά φίλτρα των συμπεριφορών και ρόλων που αρμόζουν στο ισχύων αξιακό σύστημα. Και στα πλαίσια της επικάλυψης αυτής το άτομο καλείται να εμβιώσει κατά έναν ενστικτώδη, μηχανικό και αυτόματο τρόπο όπου τα πάντα ακρωτηριάζονται στην προκρούστια κλίνη της απλούστευσης και της γενίκευσης κατά τρόπο ώστε να επαληθεύεται η νιτσεϊκή συνταγή (Nietzsche, (3): 20) της ευτυχίας ως : «ένα Ναι, ένα Όχι, μια ευθεία γραμμή, ένας σκοπός».

Στον αντίποδα της σκοποθεσίας αυτής θα βρεθεί το συγκεκριμένο άτομο μόνο εφόσον αγωνισθεί να ανιχνεύσει το υπαρκτικό του στίγμα στη βάση μιας πρωτογενούς, αυθεντικής σχέσης με τον κόσμο. Μια σχέση δηλ που θα του επιτρέψει (Δημόπουλος, 2012: 103) να προσδώσει ουσία – ή αλλιώς να «ουσιώσει» - τις ικανότητές του κατά τρόπο ώστε να μετ-ουσιώσει τον εαυτό του μέσα σ' αυτές. Και στη βάση της τροπικής αυτής ιδιαιτερότητας οφείλει να ενθυμάται διαρκώς (Δημόπουλος, 2012: 103) ότι σε αντίθεση με την εκπαίδευση που επιβάλλεται και την αγωγή που αποκτάται, η παιδεία προσκτάται. Πράγμα που σημαίνει ότι η τελευταία προσομοιάζει μ' ένα είδος υπαρκτικής προσθετικής η οποία καλεί τον άνθρωπο να διευρύνει και να εμβαθύνει τον κόσμο του και όχι απλά και μόνο να τον προασπίσει και να τον διατηρήσει. Και στα πλαίσια της κλήσης αυτής το άτομο του παραδείγματός μας αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι εμβιώνει σε μια κοινωνία που επιβεβαιώνει τα λόγια του ποιητή (Ελύτης, 2008): «όταν ακούς "τάξη" ανθρώπινο κρέας μυρίζει». Μια κοινωνία δηλ που εξαντλείται στο γράμμα και όχι το πνεύμα του νόμου. Ενός νόμου που στις μέρες μας μοιάζει όλο και περισσότερο να μετατρέπει τους υπηρέτες του σε εκτελεστικά όργανα μιας μηχανής που διυλίζει τον κώνωπα του αδυνάτου προκειμένου να καταπιεί την κάμηλο του ισχυρού. Επιχειρώντας να απεγκλωβισθεί από τη μέγγενη του μηχανισμού αυτού ο υπηρέτης του νόμου καλείται να εξεύρει ένα τρόπο που θα θέτει υπό τη βάσανο της συνείδησης κάθε μορφή σκέψης και συμπεριφοράς. Έναν τρόπο που θα υποβάλει τον νόμο στην υπηρεσία των πανανθρώπινων αξιών και όχι το αντίστροφο. Έναν τρόπο που θα καταπραΰνει και δεν θα επιτείνει τον ανθρώπινο πόνο. Έναν τρόπο τέλος που θα λαμβάνει υπ' όψιν του ότι οι συνθήκες μέσα στις οποίες γεννιούνται και ανατρέφονται ορισμένα άτομα καθιστά την πορεία τους περίπου ως προδιαγεγραμμένη. Έναν τρόπο δηλ που θα αντικατοπτρίζει – και εν τέλει θα επιβεβαιώνει – την ποιότητα της παρουσίας του μέσα στον κόσμο· δηλ την ίδια του την παιδεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργούλη, Κ. Λήμμα «Αγωγή», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 1.

Deutsch, M. (1993) "Educating for a peaceful world". *American Psychologist*, 48, pp. 510-517.

Dewey, J. (1) *My pedagogic Creed*, in http://dewey.pragmatism.org/creed.htm.

Dewey, J. (l966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Δημητράκου, Δ. (1933) *Μέγα λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου

Δημόπουλος, Β. (2012) *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ελύτης, Οδ. (2008) *Μαρία Νεφέλη*, Αθήνα: Ίκαρος.

Feifel, E. (1962) "Das ziel der Erziehung", In *Pädagogische Welt*, 16, pp. 647 – 651.

Gehlen, A. (1955) *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Bonn.

Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.

Hare, W. (2003) «Η κριτική σκέψη ως σκοπός της εκπαίδευσης», στο (επιμ) R. Marples, *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μετ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 135-158.

Καρακατσάνης, Π. (2003) *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Καραφύλλης, Γρ. (1995) *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη φιλοσοφία της παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Nietzsche, F. (χ.χ) (1) *Αντίχριστος*, μετ. Ζ. Σαρίκας, Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

Nietzsche, F. (χ.χ) (2) *Γενεαλογία της ηθικής*, μετ. Ζ. Σαρίκας – Λ. Τρουλινού, Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

Nietzsche, F. (χ.χ) (3) *Το Λυκόφως των Ειδώλων*, μετ. Ζ. Σαρίκας, Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Θεσσαλονίκης.

Nietzsche, F. (1983) *Έτσι μίλησε ο Ζαρατούστρα*, μετ. Α. Δικταίος, Αθήνα: Δωδώνη.

Ξωχέλη, Π. (1978) *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη.

Winch, Chr. (2003) «Η αυτονομία ως σκοπός της εκπαίδευσης», στο (επιμ) R. Marples, *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μετ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 117-133.

Χαραλαμπόπουλου, Γ. (1984) *Θεωρία της παιδείας*, Αθήνα.

SUMMARY

The main aim of this proposal consists in investigating the conditions of human educability in terms of "paideia", "agwgh" and "ekpaidefsh". It's about concepts that their unquestioned resemblance led many educators to conceive them in the light of synonymity as well as of identicality. Considering this view as a source of unacceptable misinterpretations we will try to show their differentiation that take place as follows: "Paideia" is related with conscience and concerns the quality of our cosmic presence, "Agwgh" is related with a chain of values and rules by which we derive our existential mark. Finally "Ekpaidefsh" is referring to a large number of capabilities and dexterities that allows us to remove our biological inadequacy, that is to transform the unfamiliar natural environment into a familiar, safe and useful world.

Βασίλειος Δημόπουλος
Διδάκτωρ Φιλοσοφίας της παιδείας – εκπαιδευτικός
Μητροπόλεως 114α – 25100 Αίγιο
2691021135 – (κιν) 6948877624
billdim2000@yahoo.gr

Το ανθρωπιστικό αγαθό στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη και οι αντινομίες του σημερινού σχολείου

Παναγιώτης Ηλιόπουλος

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα πυκνώνουν οι διαπιστώσεις από γονείς, από εκπαιδευτικούς και από θεσμικούς φορείς περί της «ατροφίας» του εκπαιδευτικού παραγομένου και της δυστοκίας των παιδευτικών ενεργειών σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο της αγωγής (Παπανούτσος 1976, Doan, Shen & MacLean 1991, Κουμάκης 2000). Υφίσταται μια ορατή αμφιγνωμία όσον αφορά την εξήγηση των αιτίων και την απόδοση των ευθυνών αναφορικά με την έκδηλη έλλειψη ηθική καθοδήγησης των μαθητών αλλά και με το παιδαγωγικό αποτέλεσμα που θα έπρεπε να έχει το σχολείο. Το σημερινό σχολείο μοιάζει παγιδευμένο στην αυταρέσκειά του και λείπει ο γόνιμος προβληματισμός σε επίπεδο τέτοιο που να διασφαλίζει ότι ζητήματα επιστημονικά θα βρουν ακέραιες λύσεις στον χαοτικό του χώρο. Ως συνέπεια, απουσιάζει παντελώς, έστω ως στοιχειακό μέρος μιας εννοιολογικής παιδαγωγικής πλατφόρμας, εκείνο που θα αποκαλούσαμε ως το «ανθρωπιστικό αγαθό», δηλονότι ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής τελεολογίας επί τη βάσει των ανθρωπιστικών ιδεωδών. Ομοίως απουσιάζει και κάθε οργανωμένη προσπάθεια ηθικής εκπαίδευσης (Παπαθανασόπουλος 1980). Ο ανθρωπισμός δείχνει να έχει εγκαταλειφθεί, λοιδορούμενος ενίοτε ως προμαχώνας ιδεολογικός του παρελθόντος, και οι προσπάθειες των μετεχόντων της ελληνικής σχολικής αίθουσας καταναλίσκονται στη μηχανικιστική και συνάμα αποκαρδιωτική απόπειρά τους να προσεγγίσουν υπηρετικά τις ανάγκες της παραγωγής.

1. Η ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Η άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου, εντός αλλά και εκτός των ορίων της σχολικής αίθουσας, εθεωρείτο εκ των ουκ άνευ στην εκπαιδευτική μας ιστορία και αποσκοπούσε, ανάμεσα σε άλλους στόχους, στη μετάδοση ενός προτύπου ηθικής συμπεριφοράς. Αυτό οφειλόταν στη μακρά παράδο-

ση της σύνδεσης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πράξης, που ανάγεται τόσο μακριά όσο στα χρόνια του Πλάτωνα και της Ακαδημίας, καθώς και στη διατήρησή του στην κάθε νέα σχέση του Ελληνισμού με την προοπτική του, όπως στη μεταγενέστερη περίπτωση του Βυζαντίου (Βώρος 1977, Γεωργούλης 1988, Κουμάκης 2000). Ο δάσκαλος, απαρέγκλιτα, καθ' όλη τη διάρκεια του ιστορικού χρόνου, επωμιζόταν το ρόλο να τεκμηριώσει ουσιολογικά και να στερεώσει δια του Λόγου, όχι μόνο την προπαρασκευή του επιστήμονα, αλλά κυρίως του πολίτη και του ανθρώπου (Μαλαφάντης 2001). Φυσικά, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, όπως κάθε άλλο είδος μεθόδου, συχνά ελάνθαναν, δοκιμάστηκαν και μεταπλάστηκαν. Όμως, κυρίαρχος πυρήνας εντός τους διαφαινόταν σταθερά το ανθρωπιστικό ιδεώδες, η τάση δηλονότι να αναδειχθεί ο ίδιος ο άνθρωπος ως αυταξία, ως πρόσωπο, στα πλαίσια της κάθε είδους εκπαιδευτικής, οικονομικής, εμπορικής, πολιτικής ή κοινωνικής δραστηριότητας, πέραν από καιρικότητες και συμβιβασμούς με τρέχουσες άλλες, πολιτικές και κοινωνικές, σκοπιμότητες (Κουμάκης 1989).

2. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΑΠΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΛΑΣΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πιθανόν στις μέρες μας να έχει σιωπηρά προωθηθεί μια διαφορετική στοχοθεσία. Η ελληνική στοιχειώδης εκπαίδευση και, κυρίως, η μέση εκπαίδευση περιόρισαν σημαντικά τον ορίζοντα και την αποτελεσματικότητά τους διότι, αντί να ενθαρρυνθεί η ποιότητα και η αναβάθμιση, προωθήθηκαν η υποβάθμιση και η ισοπέδωση προς τα κάτω (Σταυρινός 1991). Ο δάσκαλος, ως διεκπεραιωτής μετάδοσης γνώσεων, αλλιώς ως διδασκαλικό μηχανάκι, προβαίνει στην παρουσίαση της συστηματοποιημένης γνώσης και μεταφέρει εμμονοκρατικά στους νέους ανθρώπους τους κανόνες που υποδηλώνουν και προαπαιτούν οι ανάγκες της παραγωγής. Σκοπός του σύγχρονου σχολείου είναι πρωτίστως να κατασκευάσει εργαζόμενους, ή υπαλλήλους γραφείου κατά τον Μ. Κασσωτάκη (Κασσωτάκης 1991: 51-65), αλλιώς ειπωμένο, να συνδέσει το σχολείο με την αγορά εργασίας. Είναι αυτός όμως αποκλειστικά ο ρόλος που επιθυμούμε ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί για το σχολείο του καιρού μας; Υπάρχει μέσα σε αυτή την προκάτ κατασκευή το ζητούμενο του ορθού λόγου, το ζητούμενο του ανθρωπισμού[1]; Ή, μήπως, μηχανοποιούμε το σχολείο και μαζί με αυτό επιτρέπουμε να ισοπεδωθεί ο ανθρώπινος χαρακτήρας της γνώσης;

1. Πρβ. Δαμάσκος 2009: 131: «Ο λόγος προϋποθέτει συστηματοποίηση ιδεών, ανάπτυξη επιχειρημάτων, ικανότητα κατανόησης από το ακροατήριο, αλλά και την επίγνωση των παθών που έχει ο άνθρωπος».

Τα συστήματα τα οποία υπηρετούνται από την Παιδεία και που υπαγορεύουν τις ανάγκες της είναι ο Πολιτισμός και η Οικονομία, σύμφωνα με την άποψη του Τάσιου (Τάσιος 1991: 107). Τούτο σημαίνει ότι θα πρέπει να υπηρετούνται εξίσου στο χώρο του σχολείου. Αυτό όμως που διαπιστώνουμε είναι πως μη υπερασπίζοντας το ιδεώδες του ανθρωπισμού, η οικονομία μεταπίπτει σε ιδεολογία κι εμείς παύουμε να υπηρετούμε τον πολιτισμό και κτίζουμε ένα σχολείο ολοκληρωτικής αντίληψης. Ο John Anton (Anton 1991: 13-27) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη παιδεία έχει στραφεί στην εξυπηρέτηση των αναγκών του επιθυμητικού[2], με αποτέλεσμα να έχει επέλθει αλλοίωση στην έννοια της αρετής και έτσι να καταργείται το ανθρώπινο πρόσωπο. Στην ουσία πρόκειται περί μιας καταναλωτικής παιδείας με τεχνοκρατική αντίληψη, που καλπάζει ενάντια στις δυο αποδυναμωμένες συλλήψεις παιδείας, την ελληνική και τη χριστιανική, οι οποίες αποτελούν αυτόνομες και πλήρεις πολιτιστικές εμπειρίες. Έτσι η σημερινή παιδεία αντιστρατεύεται τον έλλογο βίο, διασπά το μέτρο και θεραπεύει το επιθυμητικό. Είτε ο ελληνικός είτε ο χριστιανικός τρόπος παιδείας, είτε ακόμη η συνεύρεσή τους σε έναν ενιαίο λόγο, ανέδειξε, κατά τον ίδιο συγγραφέα, τον άνθρωπο μέσα στην παιδευτική διεργασία και του απέδωσε τον ενεργητικό ρόλο που σύμφωνα με αρχές του ανήκει. Τα ηθομορφωτικά προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν οργανικά συστατικά του όλου οικοδομήματος της πολιτείας. Η επίλυσή τους στο χώρο του σχολείου, με την αρωγή των κλασσικών και ανθρωπιστικών σπουδών, νοηματοδοτεί την προσπάθεια της πολιτείας, που θέτει τα όρια των πράξεων και των θεσμών, καθώς και την προσπάθεια της επιστημονικής κοινότητας, που επιζητεί μεθοδικά την κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το σχολείο σχηματοποιείται ως χώρος κοινής δράσης μελλοντικών πολιτών και εργαζομένων ή επιστημόνων. Το σχολείο, σε μια τέτοια δυναμική, καθοδηγεί προσεκτικά στην ταύτιση του κοινού αγαθού με το ατομικό καλό και έτσι εκκεντρίζει στις νεανικές προσωπικότητες τη συνειδητοποίηση της ελευθερίας και της ευδαιμονίας, συνειδητοποίηση που παρέρχεται το στενά ωφελιμιστικό προς όφελος του κοινά ωφέλιμου. Σύμφωνα με τον Anton: «οι κλασσικές σπουδές παραμένουν

2. Θυμίζουμε ότι ο Πλάτων ορίζει τρεις δυνάμεις της ψυχής: το επιθυμητικόν, το θυμοειδές και το λογιστικόν, όπου η πρώτη αντιστοιχεί στις άλογες ορέξεις, στις επιθυμίες, το δεύτερο στα συναισθήματα και το τρίτο στο νου. Ο Πλάτων θεωρούσε ότι το επιθυμητικό έπρεπε διαρκώς να υποτάσσεται στον λόγο, το δε θυμοειδές να συνεργάζεται με τον λόγο. Η καθυπόταξη των άλογων ορμών αποτελεί μέριμνα και έργο παιδείας τόσο για τον άνθρωπο όσο και για τον πολίτη, τηρείται δηλονότι μια αναλογία ανάμεσα στη δομή της πολιτείας και στη δομή του ανθρώπινου όντος. Πρβ. Πλάτωνος *Φαίδρος* και *Πολιτεία*.

εστίες επισημάνσεως του αμέτρου, αυτής της ντροπής του καταναλωτικού ιδεώδους» (Anton 1991: 13-27).

3. ΜΕΤΑΦΥΣΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μια τέτοια αντίληψη, που προτρέπει στην απόκτηση αρετών και παράλληλα στην απόρριψη των κακιών, είναι πρόδηλο ότι στηρίζεται στην θεώρηση αυτού του εγχειρήματος ως εφικτού. Ο Ν. Πολίτης (Πολίτης 1991: 72-91) μάλιστα υποστηρίζει ότι οι αρετές και οι κακίες, σύμφωνα με την ελληνική αλλά και τη χριστιανική θεώρησή τους, δεν είναι ουσιαστικά ιδιώματα του ανθρώπου, δεν πρόκειται δηλαδή για ιδιώματα έμφυτα στην υπόστασή του[3]. Μια βασική εξήγηση είναι ότι αν τις αρετές και τις κακίες τις κατείχε εκ φύσεως ο άνθρωπος, τότε αυτές θα ήταν κοινές στον καθέναν. Αυτό ωστόσο δεν συμβαίνει και γι' αυτόν τον λόγο καθίσταται αναγκαία η διδασκαλία της αρετής και η απάρνηση της κακίας. Αν, επίσης, ήταν ουσιαστικές ιδιότητες, τότε θα ήταν αδύνατη η απόρριψή τους, διότι δεν είναι δυνατό να αποβάλλει κανείς κάποιο ουσιώδες χαρακτηριστικό του. Μια ακόμη παρατήρηση αφορά την ελευθερία της βούλησης, που εκδηλώνεται μέσα από την αποδοχή των ανωτέρω θέσεων: αν οι αρετές και οι κακίες ήταν κατά φύσιν, τότε η φύση η ίδια θα ήταν υπεύθυνη για την εμφάνιση του ενάρετου ή του κακού και, κατά συνέπεια, ο άνθρωπος θα καθίστατο υπόδουλος μιας αλλότριας δύναμης καθώς δεν θα μπορούσε να αποφύγει τη φύση του. Είναι φανερό ότι, σύμφωνα με τις ελληνικές και χριστιανικές αντιλήψεις, ο άνθρωπος υπόκειται σε αγωγή και σε διάπλαση χαρακτήρα, έργο το οποίο μπορεί να το αναλάβει το σχολείο και ο εκπαιδευμένος δάσκαλος. Σύμφωνα μάλιστα με τον Αριστοτέλη, που ομολογεί τη δυνατότητα της άσκησης των αρετών, στα *Ηθικά Νικομάχεια,* ώστε οι αρετές να καταστούν έξεις, και τον Μ. Βασίλειο στον λόγο *Προς τους Νέους όπως αν εξ' Ελληνικών ωφελοίντο λόγων*, τα μαθήματα αυτά που εθίζουν στις ενάρετες πράξεις είναι αμετάστατα, διότι η απαλότητα της παιδικής κι εφηβικής ψυχής συντελεί ώστε να εντυπώνονται σε βάθος. Στην παραπάνω άποψη συνηγορεί, στη σύγχρονη εποχή, ο R. J. Starratt (Starratt 1994: 59), ο οποίος περαιτέρω διασαφηνίζει πως για να διδαχθεί κάποιος τις ηθικές αρχές στο σχολείο, και να εμβαθύνει στην κατανόησή τους, είναι απαραίτητο να δύναται και να τις εξασκήσει εκεί.

3. Πρβ. Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, 1103 a, 23-25: «οὔτ' ἄρα φύσει οὔτε παρά φύσιν ἐγγίνονται αἱ ἀρεταί, ἀλλά πεφυκόσι μέν ἡμῖν δέξασθαι αύτάς, τελειουμένοις δέ διά τοῦ ἔθους».

Κατά τις αντιλήψεις του Πλάτωνα, τα σφάλματα που διαπράττουν οι Σοφιστές στον τρόπο που εκπαιδεύουν τους νέους είναι τα εξής: Α) διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο τα μαθήματα «επί παιδεία» και τα μαθήματα «επί τέχνη». Τα πρώτα αφορούν τις ανθρωπιστικές διδασκαλίες και τα δεύτερα τις τεχνικές δεξιότητες. Ο τρόπος διδασκαλίας ενός μαθήματος είναι συναρτημένος με το τι κάθε φορά διδάσκεται. Β) πιστεύουν ότι το ζητούμενο είναι να γεμίσει η ψυχή του εκπαιδευομένου με γνωστικό υλικό. Γ) δεν κατορθώνουν να διδάξουν την αρετή καθώς είναι ηθικά ουδέτεροι, δεν υπηρετούν δηλαδή κανενός είδους ηθική ιδέα ή ηθικό προσανατολισμό. Δ) λαμβάνουν χρήματα από τους μαθητές τους και έτσι καταστρέφουν τον εσωτερικό δεσμό μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου. Αντιπαραβάλλοντας το σοφιστικό σύστημα μαθητείας, όπως μας το μεταφέρει ο Αθηναίος φιλόσοφος, με το σημερινό εκπαιδευτικό θα κάναμε τις εξής παρατηρήσεις: α) πράγματι στις μέρες μας δεν γίνεται διάκριση μαθημάτων σε μαθήματα που εξυπηρετούν διαφορετικές αντιλήψεις παιδείας, δηλονότι δεν ξεχωρίζουμε σε μαθήματα που προπαρασκευάζουν για το επάγγελμα και μαθήματα που προπαρασκευάζουν για την πλήρωση της ανθρώπινης ιδιότητας και την κατοχή της ευδαιμονίας, β) όμοια, το ζητούμενο στο σημερινό σχολείο είναι να γεμίσει η ψυχή του μαθητή με γνωστικό υλικό, παραγνωρίζοντας άμεσα την παιδαγωγική διέγερσή της από τον λόγο του δασκάλου, γ) έχει εξασφαλιστεί η ηθική ουδετερότητα καθώς στον δάσκαλο δεν αναλογεί πλέον ο ρόλος για την ηθική διάπλαση του μαθητή του. Εξαιτίας αυτού, ο δάσκαλος μένει αμέτοχος παρατηρητής στην εξέλιξη κάθε ψυχολογικού φαινομένου και αδυνατεί να παρέμβει στα σφάλματα που διαπράττει η οικογένεια ή η ίδια η κοινωνία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Τάσιος 1991: 104-116)[4]. Έτσι καταργείται άκριτα η παιδευτική προσωπική σχέση, η ουσιαστική και έλλογη σχέση αγάπης που θα έπρεπε να υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή και που συγκροτεί το φαινόμενο της αγωγής, δ) ο χρηματισμός του διδάσκοντος δεν επιτελείται πλέον από τον μαθητή άμεσα αλλά έμμεσα, δηλαδή από το κράτος το οποίο παρεμβαίνει στη μεταξύ τους σχέση πολυεπίπεδα.

4. ΟΙ ΑΝΤΙΝΟΜΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΗΜΕΡΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, θα λέγαμε πως είναι φανερό ότι στη σημερινή διαδικασία της διανομής του εκπαιδευτικού αγαθού διαπράττονται καίρια

4. Σύμφωνα με τον Τάσιο, η Παιδεία ασκείται από τα εξής υποσυστήματα: α) οικογένεια, β) σχολείο, γ) κοινωνικό περίγυρο, δ) μαζικά μέσα ενημέρωσης, ε) συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

και καταχρηστικά σφάλματα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ακολουθεί την τακτική του απομονωτισμού που του επιβάλλεται έξωθεν, γινόμενος ο ίδιος, κατά ένα ποσοστό εκούσια και κατά ένα άλλο ακούσια με ευθύνη του κρατικού επεμβατισμού, ένας Σοφιστής που υπηρετεί, μισθολογικά πειθόμενος, την παροχή της δωρεάν αμάθειας. Παράλληλα, η θεσμοθέτηση της διαλεκτικής εναντιότητας, με τη συσπείρωση των μαθητικών ομάδων σε ξεχωριστούς πυρήνες εντός του σχολείου, επιφέρει την οριστική διάσπαση του εκπαιδευτικού μετώπου και την ηθική αμφισβήτηση του διδάσκοντα. Στο σύγχρονο σχολείο κατασπαταλείται με σωρεία διδακτέας ύλης ο ελεύθερος χρόνος του δασκάλου και του μαθητή, μέρος του οποίου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη μεταξύ τους παιδευτική σχέση. Ο φορμαλισμός αναιρεί τον εκπαιδευτικό ενθουσιασμό, καταργεί την ακαδημαϊκή ελευθερία, που θα έπρεπε να απολαμβάνει, έστω σε κάποιο βαθμό, ο εκπαιδευτικός, και δεσμεύει τις πρωτοβουλίες. Χωρίς την ευχέρεια της αυτόβουλης ανάληψης δράσης κατακρημνίζεται η προσωπικότητα αμφοτέρων των συνιστωσών της διδασκαλικής διαδικασίας, του δασκάλου και του μαθητή, και υποσκάπτεται το εκπαιδευτικό έργο (πρβ. Βώρος 1997). Όπως επισημαίνει ο Κ. Βουδούρης (Βουδούρης 1991: 28-45): «Το κλίμα που επικρατεί σήμερα στα σχολεία είναι ελάχιστα ηθοπλαστικό και πολύ λίγο παιδευτικό … δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτελούν έργο μόνο ως διδάσκοντες και σπανίως ή ποτέ ως δάσκαλοι».

Τα προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας της σοφιστικής διείσδυσης είναι σημαντικά και πολυποίκιλα. Η παραγόμενη και μεταδιδόμενη γνώση είναι συχνά προπαγανδιστικής ή εργαλειακής φύσης (Δημητράκος 1991: 49). Δεν είναι δυνατό να διδάσκεται αποκλειστικά το γνωστικό αντικείμενο χωρίς να υπάρχει μέριμνα για τις ανθρωπιστικές αρχές που θα εξασφαλίσουν την ψυχική και κοινωνική ισορροπία, την κοινωνική συνοχή και την ατομική ευδαιμονία (πρβ. Μυλωνάς 1988). Όπως επίσης δεν μπορεί να διδάσκεται κανένα μάθημα χωρίς να διδάσκεται ταυτόχρονα και ο τρόπος, η μέθοδος, πώς να νοούμε και να συλλογιζόμαστε. Τι ακριβώς επιζητούμε; Μια σχολική τάξη που να υπηρετεί το πρόσχημα της παιδαγωγίας, ενώ είναι κοινό μυστικό πως αυτό δεν επιτελείται πλέον; Ένα σχολείο που κατακερματίζει τη γνώση σε πολλαπλά ισχνά κομμάτια που επανατοποθετούνται στο νου των μικρών μαθητών, δια της χείρας της κρατικής επέμβασης και δια του βασανιστικά αναλυτικότατου προγράμματος σπουδών; Πού βρίσκεται, μέσα σε όλα αυτά, η διαμόρφωση μιας προσωπικής φιλοσοφίας, μιας στάσης για τη ζωή, που τόσο απαραίτητη είναι για την πολύπλευρη θεώρηση των πραγμάτων που μας συγκροτούν και μας περιβάλλουν[5];

5. Ο Δανός υπαρξιστής φιλόσοφος Kierkegaard διαπιστώνει την εξαιρετική διαύγεια της σωκρατικής αντίληψης που συνδέει τη γνώση με την ύπαρξη και αναδεικνύει το μέγιστο ερώτημα του «πώς

Η αντινομική διάσταση της σημερινής εκπαίδευσης δεν οριοθετείται αποκλειστικά στην εξελισσόμενη πρακτική της. Αφορά κυρίως το αποτέλεσμα, την παραγωγή ανθρώπων, υπέρ του ανθρωπισμού των οποίων καμία μέριμνα δεν υπάρχει. Εκτός αν λάβουμε ως σοβαρές απόψεις που ισχυρίζονται ότι η φύση φροντίζει από μόνη της για τον εξανθρωπισμό των ανθρώπων και ότι ο καλύτερος τρόπος για να βελτιώσουμε τις ανθρώπινες κοινωνίες του μέλλοντος είναι να τις εγκαταλείψουμε στην τύχη τους. Οι Barrow & Woods διαπιστώνουν πως εκπαίδευση θεωρείται η δέσμευση σε αυτό που πιστεύεται ως αξιόλογο. Επομένως η εκπαίδευση οφείλει να δεσμεύεται, με ηθικά αποδεκτό τρόπο να αλλάξει τον άνθρωπο προς το καλύτερο (Barrow & Woods 1999: 9).

5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ

Είναι απαραίτητος ένας επαρκής βαθμός ακαδημαϊκής ελευθερίας στο έργο του διδασκάλου, που να του επιτρέπει τη σταθερή προβολή ενός ανθρωπιστικού υποδείγματος στους μαθητές. Πρέπει, κατ' επέκταση, να του επιστραφεί στο ακέραιο ο παιδαγωγικός του ρόλος, ώστε να δημιουργηθεί και η ανάλογη κοινωνική αναγνώριση που θα καλύψει ηθικά το υλικό κενό του ταπεινού του μισθού. Για τον λόγο αυτό είναι επιβεβλημένη η διαρκής αξιολόγησή του και η συνεχιζόμενη, δια βίου ενημέρωσή του γύρω από ζητήματα διδακτικά, ψυχολογικά και παιδαγωγικά, όχι με τρόπο μονοσήμαντο που θα καταπνίξει την πρωτοβουλία του και το προσωπικό αισθητήριό του σχετικά με τη διάδοση της αγωγής αλλά με τρόπο που θα τον εφοδιάσει με την οξυδέρκεια και τις δραστικές εκείνες ικανότητες που απαιτεί το επάγγελμά του (πρβ. Νάσαινας 2010: 67-69). Ο κατ' επάγγελμα παιδαγωγός δύναται -βάσει κριτηρίων και παραμέτρων που δεν είναι αντικείμενο της παρούσης εργασίας- να εναρμονίσει την εκπαιδευτική του δράση με το ζητούμενο της σύνδεσης της γνώσης με την αγορά εργασίας, χωρίς ωστόσο να διευκολύνει την ουδετεροποίηση και την καταβαράθρωση του ανθρώπινου παράγοντα στο σύγχρονο σχολείο.

Στο περίγραμμα αυτό, είναι αναγκαίο όχι μόνο να επανέλθουν οι κλασσικές σπουδές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης αλλά και να αντληθούν συγκεκριμένα διδάγματα και αντιλήψεις μέσα από αυτές. Οι αξίες του ανθρωπισμού, ως απότοκοι σχέσεων που διέπουν τη συμπεριφορά των ατόμων και των κοινωνιών, βρίσκονται μέσα στην αρχαία ελληνική γραμμα-

βιωτέον». Πρβ. Kierkegaard 2002: 58: «Η ασύγκριτη προσφορά της σωκρατικής σκέψης είναι ακριβώς ότι εκφράζει ανάγλυφα πως ο γνώστης είναι ένας υπάρχων και ότι η ύπαρξη είναι το ουσιώδες».

τεία καθώς και σε κείμενα της βυζαντινής και ορθόδοξης χριστιανικής φιλοσοφίας. Ανθρωπιστική σπουδαιότητα, ανάμεσα σε πολλά άλλα φιλοσοφικά συγγράμματα, έχουν επίσης τα κείμενα του ευρωπαϊκού διαφωτισμού που επιτάσσουν την ανάγκη της ανεκτικότητας και της ανταλλαγής των ιδεών χωρίς να ευνοούν το σχετικισμό. Βεβαίως το ζητούμενο δεν είναι η υπαγόρευση συγκεκριμένων αρχών (Natale & Wilson 1991: 18), υπό τη μορφή μιας καθηλωτικής ηθικής εκπαίδευσης. Σημασία έχει η κατανόηση της παραμέτρου που αφορά τη μετάδοση σε ανθρώπινο επίπεδο, και όχι την παράδοση ως μαθημάτων, των συγκεκριμένων πηγών. Η διδασκαλία των κλασσικών και των άλλων κειμένων δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός αλλά πρέπει να παράγει ένα παιδευτικό αποτέλεσμα ύψιστης ποιότητας, να ευνοεί την ανάπτυξη της λογικής ικανότητας, να νοηματοδοτεί και να προσανατολίζει τη συνολική εκπαιδευτική προσπάθεια.

Συνοπτικά συμπεράσματα: 1) επιστροφή και ορθολογιστική χρήση των ελληνικών ή των χριστιανικών φιλοσοφικών αντιλήψεων, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες παιδαγωγικές ιδέες (πρβ. Παπακωνσταντίνου 1991: 66-71)[6]. Σκοπός ο εξανθρωπισμός των σχολικών συνθηκών και η διακρίβωση της έννοιας της ελευθερίας, μέσω της μόχλευσης από τις αντιλήψεις αυτές, ως τρόπου όρθωσης της προσωπικότητας και ως γέφυρας συνάντησης των ατόμων και των κοινωνικών τάξεων (Τερέζης 1991: 117-128). Η συντήρηση ενός κλίματος συνεχιζόμενου αγνωστικισμού ως προς τις αξίες οδηγεί σε παιδεία κίβδηλη και αρνητική. 2) Επαναφορά της παιδευτικής πλευράς της διδασκαλίας και τόνωση της προσωπικής σχέσης δασκάλου και μαθητή. Το σχολείο βοηθά τους συμμετέχοντες σε αυτό να το βιώσουν διαδραστικά, όπως βιώνεται η ζωή, σαν σχέση. Η συνειδητή και σύμφωνη με αρχές παιδαγωγία λαμβάνει υπόψη ότι τόσο το άτομο όσο και η ίδια η κοινωνία βρίσκονται σε διαρκή μετασχηματισμό και δια της παιδευτικής ανάπτυξης των σχέσεων αποφεύγεται η αποτελμάτωση και η στατικότητα της συμπεριφοράς των σχολικών παραγόντων. 3) Αναπροσαρμογή του ζητούμενου στη σχολική τάξη. Να επιδιώξουμε την οργανική σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του και τον περίγυρό του και όχι κατ' αποκλειστικότητα τη σχέση του με την παραγωγή (πρβ. Παπανούτσος 1977). Απελευθέρωση, συνεπώς, της εκπαίδευσης από τις συστημικές αγκυλώσεις του συμφέροντος και της χρησιμοθηρίας. Να καταστήσουμε την παιδεία προϊόν της εκπαίδευσης. Η παιδεία ενσωματώνει ιδέες, αποφεύγοντας το σχετικισμό, σε ένα οργανικό Όλον (πρβ. Whitehead 1929). Είναι ιδιαίτερα σημαντική και επίκαιρη η

6. Πρβ. Κοραής 1986: 406: «Μια ἀπό τάς συντελούσας ταύτας είς ἠμέρωσιν τοῦ ἀνθρώπου ἐπιστήμας, ἡ δραστικωτέρα βέβαια, εἶναι ἡ γνῶσις τῶν ἀρχαίων ποιητῶν καί συγγραφέων».

έκκληση του Πλάτωνα, που αποκηρύσσει τον τεχνητό διαχωρισμό επιστήμης και αρετής: «πᾶσά τε ἐπιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης καὶ τῆς ἄλλης ἀρετῆς πανουργία, οὐ σοφία φαίνεται» (*Μενέξενος*, 247 a). Σε αυτή την προσπάθεια, αρωγός η συμβολή της Φιλοσοφίας της Παιδείας και της ηθικής εκπαίδευσης (μιας εκπαίδευσης που μπορεί να θέσει στη διάθεση του εκπαιδευτικού, του σχολείου και της κοινότητας πολλά μοντέλα εργασίας και εφαρμογές), καθώς εκείνες δύνανται να διαδραματίσουν το ρόλο του συνδετικού κρίκου μεταξύ τεχνοκρατίας και ανθρωπισμού, να ενοποιήσουν και να συνθέσουν απόψεις και δυνατότητες αλλά και να διατηρήσουν τον ενωτικό χαρακτήρα μεταξύ Πολιτισμού και Οικονομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anton, John (1991). Η Κλασσική παιδεία των Ελλήνων και η Οικουμενικότητά της. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Βουδούρης, Κων/νος (1991). Η Φιλοσοφία των παιδευτικών σχέσεων. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Βώρος, Φανούριος Κ. (1977). *Δοκίμια για την Παιδεία*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Βώρος, Φανούριος Κ. (1997). *Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκπ/κός Σύνδεσμος.

Barrow, R. & Woods, R. (1999). *An Introduction to Philosophy of Education*. London and New York: Routledge.

Brubacher, John S. (1969). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.

Γεωργούλης, Δ. (1988). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα.

Δαμάσκος, Παναγιώτης (2009). *Κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Συμμετρία.

Δεληκωνσταντής, Κώστας (2001). *Η παιδαγωγική του Kant. Θεμελίωση, επικαιρότητα και κριτική των αντιλήψεων του για την αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Δημητράκος, Δημήτριος (1991). Η έννοια της Εκπαίδευσης ως γνωστικού συγκροτήματος. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Doan, Shen & McLean (eds.) (1991). *Chinese Foundations for Moral Education and character Developmen*t. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.

Κασσωτάκης, Μανώλης (1991). Η Ελληνική εκπαίδευση και η νέα Ευρωπα-

ϊκή προοπτική. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Κοραής, Αδαμάντιος (1986). *Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*. Τόμος Β΄, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Κουμάκης, Γεώργιος (2000). *Σύγχρονα προβλήματα και παιδεία: θέματα θεωρίας και φιλοσοφίας της Παιδείας*. Αθήνα: Πατάκης.

Κουμάκης, Γεώργιος (1989). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Έννοια και Χρησιμότητα*. Αθήνα.

Κουμάκης, Γεώργιος (2000). *Φιλοσοφικά ρεύματα και παιδεία*. Ιωάννινα.

Κουμάκης, Γεώργιος (2001). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kierkegaard, Soeren (2002). *Για το μυστήριο του ανθρώπου*. Αθήνα: Ευθύνη.

Μαλαφάντης, Κων/νος (2001). *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*. Αθήνα: Πορεία.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1988). *Οι φιλόσοφοι ως παιδαγωγοί και το μέλλον του ανθρωπισμού*, Αθήνα.

Νάσαινας, Γεώργιος (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Natale, Samuel & Wilson, John (1991). *Central Issues in Moral and Ethical Education*. Vol. I-II, University Press of America.

Παπαθανασόπουλος, Απόστολος (1980). *Ανθρωπιστική παιδεία*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Παπακωνσταντίνου, Θεόδωρος (1991). Οι σκοποί της Ελληνικής Παιδείας κατά την Προεπαναστατική περίοδο. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Παπανούτσος, Ευάγγελος (1977). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Παπανούτσος, Ευάγγελος (1976). *Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Πολίτης, Νικόλαος (1991). Η Μορφή και η Φιλοσοφία της Παιδείας στο Βυζάντιο. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Σταυρινός, Βασίλης (1991). Αξιολογία, Οικονομία και Παιδεία. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Starratt, Robert J. (1994). *Building an ethical school: a practical response to the moral crisis in schools*, London: Routledge.

Τάσιος Φ. Π. (1991). Συστημική θεώρηση της Παιδείας. Στο Κων. Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.

Τερέζης, Χρήστος (1991). Η ορθόδοξη αντίληψη περί Αγωγής ως πρόταση

άρσης του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας. Στο Κων/νος Βουδούρης (επιμ.), *Η Φιλοσοφία της Ελληνικής Παιδείας*, Αθήνα.
Whitehead, Alfred N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Macmillan Company.

ABSTRACT

In today's educational environment there seems to be no organized effort for moral education while modern school is constantly agitated due to a number of serious antinomies, owed (to a great extent) to its gradually increasing attachment to the needs of the market. While it is supposed to "educate", school nowadays practically puts its emphasis on the acquisition of dexterities and information rather than on the promotion of a nexus of values and principles that would be necessary for social coexistence and for a moral and political life. Humanism, in the form of classical studies, needs to return to the classroom, as man should always be the central value beyond and inside any economic or political structure.

Παναγιώτης Ηλιόπουλος
Δρ. Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών
Διδάσκων Πανεπιστημίων Αθηνών & Πελοπ/νήσου
Παλλαντίου 44, 221 00 Τρίπολη
Tel: 6974 88 69 14
Fax: 2710 56 11 84
E-mail: ksatriya@tri.forthnet.gr

Η φαινομενολογική αντίληψη της εμπειρίας: Συνέπειες για την εκπαιδευτική θεωρία, πράξη και έρευνα

Βασιλική Α. Καραβάκου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Edmund Husserl, ιδρυτής της φαινομενολογικής φιλοσοφικής παράδοσης και διαμορφωτής της φαινομενολογικής μεθόδου, καταγγέλλει με αξιοθαύμαστη διορατικότητα σε ένα από τα τελευταία έργα του *Η κρίση των ευρωπαϊκών επιστημών και η υπερβατολογική Φαινομενολογία* το φαύλο εξορθολογισμό της ανθρώπινης πραγματικότητας και την κατάληξη αυτής στην καταστροφική υιοθέτηση της πρακτικής της φυσιοκεντρικής αναγωγής στις επιστήμες του ανθρώπου και της κοινωνίας. Καταστροφική τόσο για τα ηθικά και πολιτικά προτάγματα του σύγχρονου πολιτισμού και τη σύγχρονη παιδεία και εκπαίδευση όσο, τελικά, και για την ανθρώπινη ολοκλήρωση και εντελέχεια. Έκτοτε η «αυτοκρατορία της εκπαίδευσης», καθώς μαστίζεται από την ολοένα αυξανόμενη ποσοτικοποίηση της γνώσης και της μάθησης και τη μετρήσιμη καταγραφή των στάσεων, αναγκών και δεξιοτήτων του σύγχρονου ανίσχυρου μαθητή/γνώστη, αποτέλεσε την αυθεντική μεταμοντέρνα συνθήκη της εκπαίδευσης. Επόμενο ήταν, λοιπόν, να αμφισβητηθεί και να υπονομευτεί η δυνατότητα της ανθρώπινης συνείδησης να αυτοκαθορίζει στοχαστικά τα πρωτογενή βιώματα και την πρακτική αυτονομία της.

Η σύγχρονη Φιλοσοφία της εκπαίδευσης παραλαμβάνει από τη φαινομενολογική παράδοση μία δεξαμενή πλούσια σε εσωτερικές διαφοροποιήσεις και εστιάσεις: η εγελιανή φαινομενολογία μάς προτρέπει να ανακτήσουμε την εκφραστική ακεραιότητα, και ανυπέρβλητη εγγενή ιστορικότητα και κοινωνικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας. Η χουσσερλιανή φαινομενολογία στρέφεται στην ουσία των συνειδησιακών βιωμάτων, ενώ συμπληρώνεται από την έκκληση του Merleau-Ponty να ανακτήσουμε την πρωτογενή αυθορμησία του υποκειμένου καθώς αυτό αναδεικνύεται σε ένα σύστημα περίπλοκων κοινωνικών σχέσεων με τον περιβάλλοντα κόσμο. Η πρωτοκαθεδρία που διεκδικεί η φαινομενολογική εκπαιδευτική φιλοσοφία για την υποκειμενική εμπειρία αποβλέπει στην περιγραφή αυτής

από τη σκοπιά της συνείδησης και όχι από τη σκοπιά του αντικείμενου κόσμου της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Στις συνέπειες αυτής της αντίληψης για την εκπαιδευτική θεωρία, πράξη και έρευνα θα εστιάσουμε τέλος τη διερεύνηση αυτής της εργασίας.

2. Η ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Ο γενέθλιος τόπος του όρου «φαινομενολογία» είναι η διάσημη και τόσο καθοριστική για την μετέπειτα φιλοσοφική σκέψη *Φαινομενολογία του πνεύματος* (1807) του πρώιμου Hegel. Στο κείμενο αυτό ο Hegel αναπτύσσει μία νέα θεωρία για τη φύση, τους όρους πραγμάτωσης και την αποστολή της αυτοσυνειδησίας τόσο σε ατομικό, όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό και ανθρώπινο-καθολικό επίπεδο. Η εγελιανή φαινομενολογία προτείνεται ως περιγραφή, ερμηνεία και αιτιολόγηση της παιδευτικής πορείας μέσα από την οποία η ανθρώπινη συνείδηση κατανοεί τον εαυτό της και τον περιβάλλοντα φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Καραβάκου, 2002, 2009). Οι βαθμίδες της διαδρομής μαρτυρούν τόσο την εμπλοκή της συνείδησης με τον κόσμο όσο και την υπαρκτική και ψυχολογική δυσκολία του εγχειρήματος: πρόκειται αναμφισβήτητα για μία αδιάλειπτη και ανειρήνευτη παιδευτική διαδρομή, μεστή αρνητικών προσδιορισμών, συναντήσεων, αναμετρήσεων, αντιφάσεων, εντάσεων και συγκρούσεων. Για πρώτη φορά η ανθρώπινη συνείδηση καθίσταται ανήσυχη και καθοδηγείται στην αυτο-κατανόηση και τον πλήρη αυτο-προσδιορισμό μέσα από την εμπλοκή της στον κόσμο της εμπειρίας, της ιστορίας, του πολιτισμού και των θεσμών. Η ανήσυχη εγελιανή συνείδηση κατανοεί, αναγνωρίζει και μεταμορφώνει τον κόσμο μέσα από τη δική της αυτο-κατανόηση, αυτο-αναγνώριση και αυτο-μεταμόρφωση. Επιπλέον, η συνείδηση έχει ανάγκη, επιθυμεί και στηρίζεται στα παίγνια της δι-υποκειμενικής ή κοινωνικής αναγνώρισης που σφραγίζουν τη σχέση της με τον κόσμο (Καραβάκου, 2009, κεφ. 3, 4, 5). Σκοπός αυτής της παιδευτικής ζήτησης είναι η αυτοσυνειδησία και (κατά τον Hegel) η δημιουργία μίας ώριμης, ελεύθερης και ολοκληρωμένης συνείδησης σε έναν κόσμο που και αυτός με τη σειρά του θα χαρακτηρίζεται από ορθολογικότητα και αρχές δικαίου και πολιτικής αναγνώρισης.

Η εμπλοκή της συνείδησης με τον κόσμο, η ιδιοσυστατική της επιθυμία να «αποτυπώσει» στον κόσμο τα αποτελέσματα της εγγενούς πνευματικότητας και εκφραστικότητάς της, (εφόσον οι αξίες και οι στόχοι που την καθοδηγούν δεν είναι κενά ρητορικά σχήματα αλλά οφείλουν να αντικειμενοποιηθούν στη ζωντανή ιστορική πραγματικότητα), θα αποτελέσει καταλυτική στροφή για τη φιλοσοφική αντίληψη της εμπειρίας, την οριστική εγκατάλειψη ενός ωμού και

ακατέργαστου εμπειρισμού (με βρετανική κυρίως προέλευση) αλλά και του γερμανικού ορθολογισμού που, ακόμη και στην καλύτερη έκφρασή του στον καντιανό κριτικό ιδεαλισμό, αδυνατούσε να υπερβεί τους παραδοσιακούς γνωσιολογικούς δυϊσμούς ανάμεσα σε έναν παντοδύναμο και ευγενή ορθό λόγο και σε μία ανίσχυρη φύση, έρμαιο των φυσικών και εμπειρικών προδιαγραφών της. Ας μην ξεχνούμε ότι, ακόμα και στον Kant, ο άνθρωπος είναι ουσιαστικά φτιαγμένος από ένα υλικό στραβό, αναξιόπιστο και επιρρεπές στα πάθη και την ετερονομία (Kant, 1980:46, 1992:παρ. 1, 6, 7, 10, 58, 1988: παρ.434). Το καντιανό εγχείρημα στην *Κριτική του Καθαρού Λόγου* αποτελεί μία αναμφισβήτητη "πρόοδο" ως προς τη φιλοσοφική ερμηνεία της εμπειρίας, εφόσον εύλογα προτείνει την άρση της γνωσιολογικής διάκρισης ανάμεσα στις "άδειες" νοητικές κατηγορίες και τα "τυφλά" δεδομένα της εποπτείας. Η εμπειρία αναβαθμίζεται αλλά δεν αποκαθίσταται πλήρως. Η συνείδηση εξακολουθεί, παρά τις νέες υπερβατολογικές δυνατότητές της, να μην έχει γνωσιολογική πρόσβαση σε έναν κόσμο *νοουμένων*, γεγονός που περιχαρακώνει τις δυνατότητες και την επιτευξιμότητα των στόχων του γνωσιολογικού εξοπλισμού της.

Επιπλέον, σε πρακτικό και εκ-παιδευτικό επίπεδο, η ανθρώπινη συνείδηση περιορίζεται στην επιβολή της αυτονομίας της με το να νομοθετεί η ίδια για τον εαυτό της υπακούοντας καθολικεύσιμες κατηγορικές προσταγές. Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν είναι σε θέση να διατηρήσει την ακεραιότητα της πνευματικής της συγκρότησης, εφόσον δεν της επιτρέπεται να αξιοποιήσει ό,τι αυτή προσκτάται μέσω της εμπειρικής και ιστορικής παιδευτικής της διαδρομής. Η απαξίωση της εμπειρίας εξακολουθεί να οδηγεί τη συνείδηση σε έναν εσωτερικό διχασμό. Πολύ βέβαια περισσότερο, η συνείδηση δεν δύναται να αντικειμενοποιήσει, με τον τρόπο που είδαμε προηγουμένως τον Hegel να τολμά, τα πνευματικά της ενεργήματα στον κόσμο της κοινωνίας και του πολιτισμού. Η απαξιωμένη εμπειρία, μην υπερβαίνοντας ποτέ ουσιαστικά το (προ-εγελιανό) μοναχικό υποκείμενο, που βρίσκεται εξ αρχής και κατ' αρχήν σε κατάσταση οντολογικής εξορίας, γνωσιολογικής απομόνωσης και κοινωνικής ασυνέχειας ή/και αποξένωσης, οδηγεί τη συνείδηση σε έναν εξωτερικό διχασμό ανάμεσα σε αυτή και τον κοινωνικό κόσμο. Στην εγελιανή φαινομενολογία η εμπειρία (*Erfahrung*) υποδεικνύει μία διά βίου παιδευτική διαδρομή, την εκπλήρωση τόσο ατομικών-προσωπικών όσο και κοινωνικών-ιστορικών στόχων (Hegel 1979:παρ.77).

Η χουσσερλιανή φαινομενολογία, η οποία διαμορφώνεται αργότερα σε διακριτή φιλοσοφική μέθοδο, αποδεσμευμένη από την πρότερη εμμονή των δυϊσμών, υπογραμμίζει την αυτοδυναμία του ανθρώπινου λόγου απέναντι στα πράγματα του κόσμου και αποκαθιστά την αυτονομία της συνείδησης τόσο

σε λογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Το ευρύτερο πνευματικό περιβάλλον που ο Husserl έχει πια να αντιμετωπίσει είναι διαφορετικό: οι αναγωγικές εξηγήσεις που προβλήθηκαν από διακριτές φιλοσοφικές κατευθύνσεις προετοίμασαν και καλλιέργησαν ένα καταστροφικό κράμα εξορθολογισμού της ανθρώπινης φύσης και του κοινωνικού κόσμου και ποσοτικοποίησης της γνώσης που κατέστειλε την αυθορμησία και απείλησε τη στοχαστική και πρακτική αυτονομία της συνείδησης. Ο Husserl ευφυέστατα ερμήνευσε το κράμα αυτό ως μία ουσιαστική καταστρατήγηση του χώρου, της αυτονομίας και της αξίας της υποκειμενικότητας που υπερβαίνει κατά πολύ, ως προς τις συνέπειές της, την απλή κριτική σε έναν υπέρμετρο καρτεσιανισμό.

Ο Husserl επιδιώκει ουσιαστικά να προστατέψει την υποκειμενική συνείδηση ενάντια στη λογική των φυσιοκρατικών αναγωγισμών. Στα πρώιμα έργα του, μάλιστα, καθίσταται αναγκαίο η προστασία αυτή να συνοδευθεί από την πλήρη οντολογική αποδέσμευση της συνείδησης από τον αντικείμενο κόσμο, ακριβώς για να τονιστεί η προθετικότητα και η αυτενέργειά της ως η κατεξοχήν ουσία των βιωμάτων της (Dreyfus-Hall, 1987). Αυτό καθίσταται δυνατό μέσω της φαινομενολογικής *εποχής*, εκείνης της νοητικής πράξης μέσα από την οποία η συνείδηση αποφεύγει τις δεσμεύσεις για την οντολογική υπόσταση των πραγμάτων και αναδιπλώνεται στον εαυτό της και στη μοναδική σε αυτή δυνατή *προφάνεια*, το νοηματικό περιεχόμενο της καθαρής νόησης. Η εμπειρία της χουσσερλιανής συνείδησης δεν είναι επομένως φυσικής ή ψυχολογικής τάξης. Πρόκειται μάλλον για την εμπειρία του νοήματος των "πραγμάτων" που ανακαλύπτουμε στη συνείδηση. Ο κόσμος για τη συνείδηση είναι ό κόσμος, έτσι όπως προκύπτει από τη συγκρότηση της πραγματικότητας του νοήματος διαμέσου της θεμελιακής ιδιοσυστατικής ορμής της προθετικότητας της συνείδησης.

Η χουσσερλιανή φαινομενολογία παραμένει μία επιστήμη *ειδητική* (*Ideas*, I) που ασχολείται αποκλειστικά με τα *είδη*, τις λογικές μορφές που αποκτούν συγκρότηση και νοηματικό περιεχόμενο μέσα στον ανθρώπινο νου ανεξάρτητα από τις εμπειρικές αφετηρίες τους, τις εμπειρικές πραγματικότητες που αντιστοιχούν σε αυτές καθώς και τα οποιαδήποτε ερωτήματα οντολογικής τάξης που ενδέχεται να απασχολήσουν τη συνείδηση. Η "καθαρότητα" που προσιδιάζει στη χουσσερλιανή συνείδηση αντιτίθεται στην ψυχολογική "ανάγνωση" της προθετικότητας που συναντούμε στον Brentano (1973) και στην εμπειρική φαινομενολογία που προκύπτει από αυτήν. Για τον Husserl η προθετικότητα αποτελεί ένα λογικό φαινόμενο που διαχωρίζει πλήρως και σαφέστατα την καθαρή υπερβατολογική συνείδηση από το ψυχολογικό υπόστρωμα της εσωτερικής εμπειρίας.

Κατά συνέπεια, από τη μία πλευρά, η εμπειρία της υποκειμενικής συνείδησης προστατεύεται από τη ραγδαία άνοδο και εξάπλωση του επιστημονικοφανούς αναγωγισμού, από την άλλη πλευρά όμως η αναγκαία ανάκτηση της προθετικής αυθορμησίας και, άρα, της καθαρότητας της συνείδησης επιβάλλει την ανεξαρτησία της από τον περιβάλλοντα κόσμο. Αξίζει, επομένως, να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι ένα βασικό ζήτημα για τον πρώιμο Husserl παραμένει η σύμπλευση αυτής της πρωταρχικής και προθετικής αυτενέργειας με την εμπλοκή της υποκειμενικής συνείδησης σε έναν κόσμο βαθύτατα δι-υποκειμενικό. Η χουσσερλιανή φαινομενολογία σκοντάφτει στο ανάχωμα που έχει υψώσει η εγελιανή φαινομενολογία για τη διαρκή εμπλοκή της συνείδησης με τον περιβάλλοντα κόσμο. Το στοιχείο αυτό είναι κομβικής σημασίας τόσο για την εξέλιξη της ίδιας της χουσσερλιανής σκέψης για την εμπειρία όσο και για την περαιτέρω εξέλιξη της φαινομενολογικής παράδοσης στα γραπτά του Merleau-Ponty. Η μοναδική διέξοδος, και προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε τελικά και ο ίδιος ο Husserl (στις *Ideas* II & III, με την προϋπόθεση πάντοτε ότι η εμπειρική φαινομενολογία δεν αποτελούσε μία αξιόπιστη λύση), ήταν το άνοιγμα της συνείδησης σε έναν "ζωτικό κόσμο" (*Lebenswelt*), με κοινά νοήματα, σημασίες, αντιλήψεις και πρακτικές, γεγονός που επέτρεψε την αποδοχή της λογικότητας όχι μόνο στο νοηματικό περιεχόμενο της εμπειρίας της συνείδησης αλλά και σε μία δι-υποκειμενική πραγματικότητα, της οποίας η φυσική πια παρουσία πρόδιδε την παρουσία και άλλων προθετικοτήτων.

Παρά την αξιοσημείωτη επίδραση που άσκησε το άνοιγμα του Husserl στον κόσμο της φυσικής παρουσίας, της κοινωνίας και της επικοινωνίας, κέρδισε ωστόσο και πολλές κριτικές για την εσωτερική συνέπεια του όλου εγχειρήματος (π.χ. Adorno, 1990, κεφ. I & IV). Άλλωστε, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ακόμη και στην ύστερη φάση της χουσσερλιανής σκέψης, ο ζωτικός κόσμος δεν είναι ό κόσμος της καθημερινής εμπειρίας, αλλά εξακολουθεί να αποτελεί την υπερβατολογική προϋπόθεση της δι-υποκειμενικότητας. Ο χουσσερλιανός *Lebenswelt* εξακολουθεί να μην θυμίζει τη ζωντανή εγελιανή "ηθική ζωή" (*Sittlichkeit*).

Η πλήρωση της εμπειρίας, όχι ως ένα καθαρό συνειδησιακό-διανοητικό βίωμα αλλά ως περικλείουσα την αισθητηριακή, επιθυμητική και σωματική διάσταση του ανθρώπινου οργανισμού, συντελείται χωρίς επιφυλάξεις στη σκέψη του Merleau-Ponty. Κατ' αυτό τον τρόπο υπερβαίνεται, συγχρόνως, και η αποκοπή του συνειδησιακού εγώ από τον κοινωνικό κόσμο. Στην *Φαινομενολογία της αντίληψης* ο Merleau-Ponty τοποθετεί την επιθυμητική συνείδηση στον κόσμο της σωματικής εμπειρίας-παρουσίας και των κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών, ενώ στο έργο του *Signes* γράφει χαρακτηριστικά ότι "το υπερβα-

τολογικό κατέρχεται στην ιστορία" (1964:107). Η εμπειρία αποκαθίσταται χωρίς την παραμικρή παλινδρόμηση (ενδεχόμενο που φαίνεται πάντοτε να ενοχλεί τον Husserl) στην παράδοση του παραδοσιακού εμπειρισμού. Η εμπειρία δεν ισοδυναμεί με την αισθητηριακή αντίληψη των εξωτερικών ερεθισμάτων και δεν χρεώνεται την παθητικότητα, την αμεσότητα, την τυχαιότητα, την ετερονομία, την άτακτη ρευστότητα και την αναξιοπιστία της εμπειρικής συνείδησης. Η φαινομενολογική συνείδηση είναι ενεργητική, δυναμική, αυτοσυνείδητη και αυτο-προσδιοριζόμενη μέσα από διαλεκτικού τύπου σχέσεις τόσο με τον εαυτό της όσο και με τον κοινωνικό κόσμο.

Κατά συνέπεια, η εμπειρία της συνείδησης δεν είναι "τυφλή" ή "ακατέργαστη" και αφορά τη φαινομενολογική υποδομή του "βιωμένου σώματος" (ό.π. 1961). Το σώμα αποτελεί πια ένα σύστημα περίπλοκων διαλεκτικών διαμεσολαβήσεων ανάμεσα στη συνείδηση και τον εξωτερικό υλικό κόσμο. Εμφανώς μπορούμε να ανιχνεύσουμε στο σημείο αυτό στοιχεία της εγελιανής ανθρωπολογίας: Στη *Φιλοσοφία του πνεύματος* (*Enzyklopaedie der philosophischen Wissenschaften*, παρ. 411), όταν όλες οι προσπάθειες του ανθρώπινου νου να βρει αναγνώριση είτε στη "γυμνή" φύση των εμπειριστών είτε στον τόπο των νοουμένων του κριτικού Kant έχουν αποτύχει, η συνείδηση επιδιώκει να εκφράσει τον εαυτό της μέσω του σώματος. Το σώμα αποτελεί την πρωταρχική ένδειξη της παρουσίας του Εγώ αποδεικνύοντας ότι είναι δυνατό να "μεταφράσουμε" τη φύση στη διάλεκτο του λόγου, να χρησιμοποιήσουμε το σώμα όχι ως ένα απλό βιολογικό μέσο για την ικανοποίηση των φυσικών αναγκών, αλλά ως μία "εξωτερικότητα", μία "ετερότητα" που εκφράζει το νου και τη συνείδηση. Αργότερα ο Merleau-Ponty θα γράψει ότι ταυτιζόμαστε με το σώμα μας στο βαθμό που διαθέτουμε εμπειρία και την ίδια στιγμή αυτό, ως ένα φυσικό υπόστρωμα, αποτελεί ένα προσωρινό σχέδιο της οντολογικής μας υπόστασης (ό.π.:198). Ο Hegel μιλά για την "αδιαμεσολάβητη ενικότητα" (*unmittelbaren Einsseins*, ό.π., παρ. 387Z) ή τη "μαγική σχέση" (παρ.410Z) νου και σώματος, επιβεβαιώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο, τόσο ότι α) το σώμα είναι το μέσο έκφρασής της συνείδησης στον εξωτερικό αντικειμενικό κόσμο, όσο και β) τις ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις της χειραγώγησης του σώματος ή της επιβολής καταπίεσης σε αυτό (*Philosophie des Rechts*, παρ.48Β), που αργότερα ανέπτυξε ο Merleau-Ponty.

Η σωματικότητα προδίδει την παρουσία του νου στον κόσμο, αποτελεί το εκφραστικό όχημα μέσω του οποίου ο νους σφραγίζει τον κόσμο, φυσικό και κοινωνικό, με τις επιθυμίες του, τη βούλησή του και τη δράση του. Η μερλω-ποντιανή επιθυμητική αυθορμησία της συνείδησης αντικαθιστά πλήρως την χουσσερλιανή υπερβατολογική καθαρότητα. Για τη χουσσερλιανή φαινομενολογία

η εμπειρία ισοδυναμεί με την εμπειρία των νοηματικών ενεργημάτων της καθαρής συνείδησης, ενώ η αντίληψη του Merleau-Ponty για την εμπειρία ισοδυναμεί με μία αντίληψη για το τι είναι πραγματικά ανθρώπινο στον άνθρωπο στην ολότητά του.

3. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

Στην προηγούμενη ενότητα δεν ήταν λίγες οι φορές που επισημάναμε τις αδυναμίες της χουσσερλιανής φαινομενολογίας, κυρίως τον κίνδυνο παλινδρόμησης σε έναν καρτεσιανό σολιψισμό. Είναι δίκαιο όμως, στο σημείο αυτό, να επισημάνουμε ότι η λύση που πρότεινε ο Husserl απαντούσε σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα: η ανάγκη εύρεσης ενός επαρκούς επιστημολογικού θεμελίου και μίας αξιόπιστης επιστημονικής μεθόδου. Στη βάση αυτή πρέπει να αναγνώσουμε τη διάσημη έκκληση για επιστροφή στα πράγματα καθαυτά (*die Sache selbst*), πριν αυτά "μολυνθούν" είτε από τις κατηγορίες της επιστημονικής έρευνας είτε από τις ψυχολογικές υποθέσεις των επιστημόνων. Η μέθοδος της μεθοδολογικής αναγωγής (*Reduktion*) αποκαλύπτει την υπερβατολογική υποκειμενικότητα, δηλαδή την καθαρή συνείδηση, όχι επειδή η πρώτη μέριμνα του φιλοσόφου ήταν να καταλήξει στον "πυρήνα" της εμπειρίας της υποκειμενικής συνείδησης, αλλά επειδή επέμενε να αμφισβητεί το (εμπειριστικό και φυσιοκρατικό) θεμέλιο της (τότε) επιστημονικής γνώσης.

Το αποτέλεσμα βέβαια αυτής της διαδικασίας ενδέχεται να απογοητεύει όσους επιμένουν να κρατούν κάποια ψυχολογικά ριζώματα στη φαινομενολογία. Με αυτό το πνεύμα λοιπόν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η σημασία και η αξία της φαινομενολογικής μεθόδου είναι αμφίβολη ή επισφαλής, τουλάχιστον έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε και αναπτύχθηκε στη συγγραφική παραγωγή του Husserl. Η μέθοδος καταλήγει στην παρουσία ενός "γυμνού" Εγώ το οποίο, αν και αποτελεί (έτσι όπως ισχυρίζεται ο Husserl) το θεμέλιο τόπο (ή συνθήκη) για τη γνώση, δεν προσφέρει καμία πληροφόρηση γύρω από το περιεχόμενό του, ή στερείται περιεχομένου.

Ωστόσο η ερμηνεία αυτή αμελεί να εκτιμήσει, ως όφειλε, τη σημασία και την αξία της παραγωγής (ή της ανακάλυψης) της φαινομενολογικής συνείδησης, γεγονός που απαιτεί να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο αρχικός στόχος του Husserl, όπως υπογραμμίσαμε στην αρχή αυτής της ενότητας. Η φαινομενολογική αναγωγή επιδιώκει την αποδέσμευση της συνείδησης από όλες τις παραδεδομένες αντιλήψεις, αξίες και πρακτικές που μας προσφέρουν μία αίσθηση ασφάλειας και "ησυχίας". Ο Eugen Fink ισχυρίζεται ότι το χουσσερλιανό εγχείρημα θυμίζει έντονα την πλατωνική αλληγορία του σπηλαίου: η

ίδια βία, ένταση και πάλη που χαρακτηρίζει τους δεσμώτες να απελευθερωθούν από τα δεσμά των φαινομένων και της παραπλανητικής σκιάς τους, χαρακτηρίζει και τη συνείδηση που προχωρά στη φαινομενολογική *εποχή* και *αναγωγή*. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας δεν προκύπτει μόνο η "γυμνή" και κενή περιεχομένου συνείδηση αλλά και η συνείδηση του υποκειμένου στην ολότητά του: ως ανθρώπινο υποκείμενο, ως υπερβατολογικό εγώ με συγκροτητικές δυνατότητες και ως το υποκείμενο της φαινομενολογικής αναγωγής, ως ένας φαινομενολογικός "θεατής" που ασκεί την *εποχή* και την *αναγωγή*. Η εμπειρία λοιπόν αυτή δεν είναι μία καθαρά διανοητική πράξη, αλλά μία πνευματική κίνηση του εαυτού μας στην ολότητά του. Πρόκειται, λέγει ο Fink, για μία "…επίθεση ενάντια σε εκείνη την κατάσταση της ακινησίας που μας υπο-στηρίζει κατά βάθος… ο πόνος ενός θεμελιακού, ριζικού μετασχηματισμού" (1972:9) Κατά συνέπεια, όχι μόνο η φαινομενολογική συνείδηση αλλά και η ίδια η φαινομενολογική φιλοσοφία ξεκινά όχι με θεωρητικές υποθέσεις και παγιωμένες αντιλήψεις αλλά με μία εμπειρία, αυτήν της φαινομενολογικής αναγωγής. Η παραδοχή αυτή σημαίνει ότι η χουσσερλιανή υπερβατολογία διαφέρει σημαντικά από εκείνη του Kant "… κατά το ότι προϋποθέτει κατώτερους βαθμούς συγκρότησης,… παρέχοντας το φυσικό θεμέλιο για την ανάπτυξη του cogito. Τόσο η επιστήμη όσο και η φιλοσοφία κατεβαίνουν σε χαμηλότερα στρώματα διερεύνησης των πρωταρχών τους…" (Δεληβογιατζής, 2002:107).

Η φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας, σε όλη την εσωτερική της ποικιλότητα, πολυπλοκότητα και ιστορική εξέλιξη προσφέρει μία ικανοποιητική αποκατάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας, χωρίς να υποκύπτει σε εμπειριστικές και αφαιρετικές εκδοχές. Οι συνέπειες αυτής της νέας πρότασης για την εκπαιδευτική έρευνα και πράξης είναι ανυπολόγιστης σημασίας και αξίας. Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από μία πραγματική άνθηση μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία που αποδέχονται (με ευδιάκριτες βέβαια διαφοροποιήσεις) τις γενικές αρχές της φαινομενολογίας για τη θεωρία και την έρευνα. Συχνά μάλιστα προκύπτουν εξαιρετικά ενδιαφέροντες συνδυασμοί των αρχών αυτών με τη σκέψη άλλων φιλοσόφων (Sartre, Heidegger, Gadamer, Ricoeur) που δεν εντάσσονται σε μία αυστηρή φαινομενολογική αντίληψη.

Σε ένα κομβικό σημείο για την εξέλιξη αυτής της αντίληψης ο Van Manen σημειώνει εύλογα ότι "Ο σκοπός της φαινομενολογίας είναι να μετατρέψει τη ζωντανή εμπειρία σε μία αυτούσια έκφραση της ουσίας της." (199:36). Η δυσκολία και η γοητεία συγχρόνως αυτής της μετατροπής είναι η πρόθεση και η αισιοδοξία του φαινομενολόγου ότι η ιδιοσυγκρασιακή εμπειρία ενός προσώπου αφορά σημαντικά στην εμπειρία ενός οποιουδήποτε άλλου ανθρώ-

που, χωρίς το φόβο ή την υποψία ενός απειλητικού υποκειμενικού ιδεαλισμού και ναρκισσισμού. Με αυτό το πνεύμα ο Otto Bollnow γράφει ότι "… η φαινομενολογία καθιστά ορατά τα θεμελιώδη φαινόμενα της παιδείας" (1969: 38-39). Βέβαια ο προβληματισμός γύρω από τη φύση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, κατά πόσο αυτά είναι αόρατα και άρρητα ή όχι, και κατά συνέπεια γύρω από τις δυνατότητες και τα όρια του ανθρώπου να αποδώσει, μέσω της γλώσσας, τις ζωντανές εμπειρίες του, έτσι ώστε αυτές να είναι δημόσια επικοινωνήσιμες και αναγνωρίσιμες, είναι ένα θέμα με διαστάσεις ευρύτερες των ενδιαφερόντων της παρούσας μελέτης. Είναι σίγουρα ένας προβληματισμός που συνεχίζεται και σε ένα βαθμό θίγει ζητήματα που αφορούν στην αξιοπιστία της φαινομενολογικής προσέγγισης σε ερευνητικό επίπεδο. Ωστόσο, είναι δυνατό, μόνο αν είμαστε συγκεκριμένοι ως προς το υπό εξέταση αντικείμενο, έτσι όπως αυτό αντιμετωπίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, να υπερβούμε τις δυσκολίες και τις επιφυλάξεις γύρω από τους περιορισμούς των γλωσσικών μας ικανοτήτων να αποδώσουμε σε όρους επικοινωνίας, αλληλο-αναγνώρισης και ενδεχομένως μοιράσματος και καθολικευσιμότητας, κάποιες αλήθειες που προκύπτουν από τη ζωντανή εμπειρία συγκεκριμένων προσώπων.

Πέρα από τη γλώσσα, μια άλλη περιοχή που γεννά ερωτήματα και δυσκολίες για τη φαινομενολογία σήμερα είναι οι ευρύτερες φιλοσοφικές συζητήσεις γύρω από τη σχέση της προσωπικής ταυτότητας με τη δι-υποκειμενικότητα. Η εμπλοκή της φαινομενολογίας με την προοπτική του πρώτου προσώπου, την ανυπέρβλητη υποκειμενικότητα ενός ατομικού Εγώ, είναι γενικώς παραδεκτή. Όμως η ερμηνευτική εκδοχή που προτείνει την αυτοσυνείδηση ως μία αφηγηματική κατασκευή, ανοίγει τον κύκλο της αέναης παλινδρόμησης και καθιστά τη δι-υποκειμενική "ανάγνωση" ή "μετάφραση" της υποκειμενικής εμπειρίας αδύνατη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον κλονισμό της εμπιστοσύνης στη φαινομενολογική προσέγγιση και μέθοδο. Καθόλου τυχαία λοιπόν, η σύγχρονη επιστήμη και ερευνητική μεθοδολογία ταυτίζει την αντικειμενικότητα με την έλλειψη της υποκειμενικότητας (Levering 2006: 451). Εύκολα μπορεί να αποφύγει κανείς αυτό το αποτέλεσμα, αν αποδεχτεί την πρωταρχική και προ-σταοχαστική ή προ-θεωρητική έκφραση της αυτοσυνείδησης ως συστατική της υποκειμενικότητας και απόλυτα συμβατή με τη θεωρητική, γλωσσική και δι-υποκειμενική της συγκρότηση. Επομένως, κάθε σύγχρονη προσπάθεια που επιδιώκει να μειώσει τη φαινομενολογία τονίζοντας την περιορισμένη αξιοπιστία της λόγω της έμφασης στην ατομική υποκειμενικότητα στρέφεται στην ουσία ενάντια σε κάθε εγχείρημα κατανόησης της ανθρώπινης συνείδησης και της συγκρότησης της εμπει-

ρίας αυτής. Κάθε συζήτηση για την ανθρώπινη εμπειρία όχι μόνο ωφελείται από τις αναφορές στη φαινομενολογία αλλά, όπως εύστοχα υποστηρίζει ο Dan Zahavi, επιβάλλεται να λάβει υπόψη της τα πορίσματα της φαινομενολογίας, στο βαθμό που αυτή υπολογίζει τόσο την υποκειμενικότητα όσο και την εμπειρία της υποκειμενικότητας από τις σχέσεις της με τον περιβάλλοντα φυσικό και κοινωνικό κόσμο (2005:176). Η υποτίμηση της φαινομενολογικής μεθόδου δεν ισοδυναμεί απλώς στην άσκηση αυστηρής κριτικής σε μία προσέγγιση μεταξύ άλλων πολλών προσεγγίσεων. Στην πραγματικότητα παρεμποδίζει τόσο την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας όσο και το έργο πολλών επιστημονικών πεδίων που στηρίζονται κατά πολύ στις έννοιες της υποκειμενικότητας, της προσωπικής ταυτότητας και της προσωπικής εμπειρίας (π.χ. φιλοσοφία του νου, κοινωνική φιλοσοφία, ψυχιατρική, εξελικτική ψυχολογία, γνωσιακές νευροεπιστήμες κλπ.). Ευτυχώς διατυπώνονται αξιόλογες προτάσεις σήμερα για την ανάγκη κριτικού διαλόγου που πρέπει να έχει η σύγχρονη φαινομενολογία με άλλες φιλοσοφικές και εμπειριστικές προσεγγίσεις (Zahavi, 2008: 685).

Κλείνοντας αξίζει να τονίσουμε ότι φαινομενολογική δεν είναι εκείνη η προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει την ανθρώπινη εμπειρία χωρίς προϋποθέσεις, κάθε ψυχολογικού τύπου παρατήρηση του εαυτού μας, κάθε περιγραφή του πρώτου προσώπου για τις εμπειρίες του, αλλά εκείνη που ποτέ δεν αφήνει έξω από τη θεωρητικές επισημάνσεις και τις ερευνητικές προτάσεις της την υποκειμενικότητα της αυτοσυνείδητης εμπειρίας. Σε μεγάλο βαθμό αυτό σημαίνει τη διατήρηση της υπερβατολογικότητας της εμπειρίας, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε στη χουσσερλιανή εκδοχή της. Άλλωστε αυτό είναι το μοναδικό στοιχείο που θα εξασφαλίσει τη φιλοσοφικότητα της προσέγγισης και της μεθόδου. Σε κάθε άλλη περίπτωση θα έχουμε μία ψυχολογική ή κοινωνιολογική φαινομενολογία. Ακόμα όμως και στην εκδοχή του Merleau-Ponty, το ζητούμενο ποτέ δεν ήταν το πώς η φαινομενολογία θα περιόριζε τις θετικιστικές εμπειρικές προσεγγίσεις, ή πώς θα εμπνέονταν από ένα διάλογο με τις εμπειρικές επιστήμες χάνοντας, στην πορεία, τη φιλοσοφική και υπερβατολογική (διευρυμένη σε σχέση με την καντιανή υπερβατολογία) φύση της.

Πρόσφατες μελέτες που προσφέρουν μία αποκλειστικά συγκριτική θεώρηση των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική ερευνητική μεθοδολογία (για παράδειγμα, Alexander 2006) υπογραμμίζουν ότι η ένταση ανάμεσα στις δύο ερευνητικές τάσεις και οι πληθωριστικές προσδοκίες που σαφέστατα συνοδεύουν την ποσοτικοποίηση της γνώσης και της έρευνας υποκύπτουν σε μία υπερβατική προοπτική που εγγυάται

κατά κάποιον τρόπο την αλήθεια και την επιστημονική εγκυρότητα. Κατά συνέπεια, προσεγγίσεις όπως η φαινομενολογική αναδεικνύονται ως ελλειμματικές, εφόσον η μη-θετικιστική επιστημολογία τους δεν υπηρετεί την εξήγηση σε όρους ποσοτικοποίησης, προβλεψιμότητας και τελικά σε όρους ελέγχου. Όμως θα πρέπει να γνωρίζουμε και όχι ηθελημένα να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι η έρευνα μάς προικίζει με όσο το δυνατόν επαρκέστερες αντιλήψεις για την αλήθεια και τη γνώση και ότι, σε αυτή την άκρως εκ-παιδευτική διαδρομή, η αληθινή γνώση ξεκινά πάντοτε με τη σωκρατικού τύπου παραδοχή της άγνοιάς μας ή με την εγελιανή οδό της αμφιβολίας (*der Weg der Verzweiflung*, 1979: παρ.78).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno, T.W. (1990). *Zur Metakritik dern Erkenntnistheorie. Studien ueber die phaenomenologischen Antinomien*, Frankfurt: Suhrkamp.

Alexander, H. (2006). A View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*. Vol.40. no.2, 205-221.

Bollnow, O. (1969). Der Wissenschaftens Character der Paedagogik. *Erziehung in anthropologische Sicht*. O. Bollnow (hsgb). Zurich: Morgarten Verlag, 15-50.

Brentano, F. (1973). *Psychology from an empirical standpoint*. London: Routledge.

Carr, D. (1999). *The Paradox of Subjectivity: The Self in the Transcendental Tradition*. Oxford: Oxford University Press.

Δεληβογιατζής, Σ. (2002). *Το φυσικό και το ανθρώπινο*. Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.

Dreyfuss, H.L. & Hall, H. (Eds.), (1987). *Husserl, Intentionality and Cognitive Science*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.

Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First Person Perspective.* Cambridge and London: Massachusetts of Technology Press.

Zahavi, D. (2008). Phenomenology. In *The Routledge Companion to Twentieth Century Philosophy*. D. Moran (Ed.). New York: Routledge: 662-692.

Fink, E. (1972). What does the Phenomenology of Edmund Husserl Want to Accomplish?. A. Grugan (Transl.). *Research in Phenomenology* 2: 5-27.

Hegel, G.W.F. (1979). *Phaenomenologie des Geistes*. *Werke in zwanzig Banden:*

Theorie Werkausgabe. Werke 3. Frankfurt: Suhrkamp.
Hegel, G.W.F. (1971). *Philosophie des Geistes. Enzyklopaedie der philosophischen Wissenschaften. Werke in zwanzig Banden: Theorie Werkausgabe. Werke* 10. Frankfurt: Suhrkamp.
Hegel, G.W.F. (1967). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. *Werke in zwanzig Banden: Theorie Werkausgabe*. Werke.7. Frankfurt: Suhrkamp.
Husserl, E. (1973). *Logical Investigations*. Findlay, J. N., trans. London: Routledge. Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Philosophy*, 1970 [1936/54], D. Carr (Transl.). Evanston: Northwestern University Press.
Husserl, E. (1973). *Experience and Judgement*. J. S. Churchill and K. Ameriks (Transl.). London: Routledge.
Husserl, E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*—First Book: *General Introduction to a Pure Phenomenology*. F. Kersten (Transl.). The Hague: Nijhoff.
Husserl, E. (1989). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy* - Second Book: *Studies in the Phenomenology of Constitution*. R. Rojcewicz and A. Schuwer (Transl.). Dordrecht: Kluwer.
Husserl, E. (1980). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy* - Third Book: *Phenomenology and the Foundations of the Sciences*. T. E. Klein and W. E. Pohl (Ttransl.). Dordrecht: Kluwer.
Kant, I. (1980). Idea for a History with a Cosmopolitan Purpose. In *Political Writings*. H. Reiss (Ed.). H.B. Nisbet (Transl.). Cambridge: Cambridge University Press.
Kant, I. (1988). *Critique of Judgement*. J.S. Meredith (Transl.). Oxford: Clarendon Press.
Kant, I. (1989), *Critique of Pure Reason*. N. K. Smith (Transl.). London: Macmillan.
Kant, I. (1992). *On Education*. A. Churton (Transl.). London: Thoemmes Press.
Καραβάκου, Β. (2002). Η προσταγή της παιδείας στη *Φαινομενολογία του Πνεύματος*. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση*, 19, 259-278.
Karavakou, V. (2002). *Hegel's Theory of Individual Freedom*. Athens: Gutenberg.
Καραβάκου, Β. (2009). *Δοκίμια στην Εγελιανή Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg.
Levering, B. (2006). Epistemological Issues in Phenomenological Research: How Authoriritative are People's Accounts of their own Perceptions? *Journal of Philosophy of Education*, 40, no.4, 451-462.
Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. C. Smith (Transl.).

New York: Humanities Press.
Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. R. McCleary (Transl.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
Van Manen, M. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: The Althouse Press.

ABSTRACT

In *The crisis of European sciences and transcendental Phenomenology* Edmund Husserl, the seminal figure of phenomenology, castigates the malign rationalization of the modern human world and the subsequent destructive adoption of naturalistic reductionism in human and social sciences, anticipating the recent developments in modern education and culture: a robust amalgam of the quantification of learning and knowledge dominates over an incapable modern consciousness to determine reflectively its experiences and practical autonomy. In the *Phenomenology of Perception* Merleau-Ponty intensifies this critique by recapturing the original spontaneity of the human embodied subject and enthrones individual experience on a special status, as this develops in and through a system of intricate relationships with the social world. This paper discusses the implications of this approach for modern Philosophy of Education on the fronts of theory, practice and research.

Βασιλική Α. Καραβάκου
Επίκουρη Καθηγήτρια της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Εγνατίας 156, Τ.Θ. 1591, 540 06 Θεσσαλονίκη
Διεύθυνση για αλληλογραφία: Τ.Θ.21587, 55201 Πανόραμα, Θεσσαλονίκη
Τηλ: 2310 347441, 2310 891360, 697 3212195
Fax: 2310 891 257
e-mail: vkm@uom.gr, vkaravakou@yahoo.co.uk

Παιδαγωγική προσέγγιση του θανάτου

Κωνσταντίνος Κατσουράκης
Αντιγόνη-Ευανθία Λέκκα

Ως Παιδ(1) Αγωγική(2) Προσέγγιση(3) Θανάτου(4), εξ' ορισμού, ο επιτελικός στόχος της εισηγηματικής σύνταξης σκιαγραφείται επί τριών νοητικών αξόνων, προς ανάδειξη σκοπού στο όποιο τέλος της. Υποκειμενοποιώντας την ανθρωπίνως νοητή υπόσταση του παιδιού, ψηλαφίζεται η εξελικτική δυναμική μίας παιδαγωγικής προσέγγισης προς αντικειμενοποίηση μίας διαλεκτικής με την έννοια του θανάτου ως σημαινομένου και/ή ως σημαίνοντος[1].

(4):Εκκινώντας συντακτικώς αντικειμενικά, στη γραμμικότητα του νοητικού βέλους του χρόνου[2], η έννοια "Θάνατος" απλώνει το βεληνεκές της σε φυσικό, οντολογικό και ψυχικό υπόβαθρο, μέσω ολιστικών προσεγγίσεων όπως οι έννοιες του ανθρώπου[3], της κοινωνίας[4], της επιστήμης[5] και της ίδιας της ζωής[6], τόσο σε μικροκοσμικό[7] όσο και μακροκοσμικό[8] φάσμα. Στη σημαινόμενη διάσταση, ως άλλη όψη ενός δυσδιάστατου νομίσματος διαφοροποιείται έσω μίας διπολικής σχέσης αναντιστοιχίας ζωής, βίωσης, εμπειρίας, συγκίνησης και ύπαρξης. Σε μία έτερη οπτική, χαρτογραφείται μία διάσταση θανάτου ως μέρος καθαρά φυσιολογικής λειτουργικότητας, αναγνωρίζοντάς τον

1. …σημαίνον και σημαινόμενο ως προς την υποκειμενική διάσταση αντικειμένου και αντίστροφα στην σημειωτική (Lacan,1977) (Saussure,1916).
2. …η υποκειμενική μας αίσθηση περάσματος του χρόνου, το ψυχολογικό του βέλος, προσδιορίζεται στον εγκέφαλο από το θερμοδυναμικό του βέλος (Hawking,1988:214-220).
3. …η ομοιοστατική διάθεση του ίδιου του οργανισμού διαφαίνεται στη γραμμική διάρκεια της φαινομενικής αναπτυξιακής του νόησης (Marieb&Hoehn,2007), έχοντας διασυνδεθεί νοητικά με κατανάλωση ενέργειας υπό υλική μορφή τροφών.
4. …κοινωνιολογικά, η ομοιόσταση μεταφράζεται ως ανάγκη διατήρησης της κοινωνικής προσαρμοστικότητας, υπό την όποια συγκρότησής - στρεφόμενη ομοιοτρόπως στον κεντρικό μοχλό ή κινητήρια δύναμη της ενεργειακής αναζήτησης, θέτοντας προς ανάπτυξη τη νοητική κινητήρια δύναμη ή κεντρικό μοχλό της Επιστήμης.
5. …στο σύνολο των εξελισσόμενων επιστημών, ποτέ δεν υπάρχει χρονική περίοδος κατά την οποία δύναται να παρατηρηθεί μία μονο-Παραδειγματική εξέλιξη ενός μοντέλου κατανόησης μίας αντικειμενικής πραγματικότητας (Kuhn,1970:170-173).
6. …στην γραμμική χρονική θεώρηση, σκιαγραφείται μία ομοιοστατική διάθεση της ίδιας της έννοιας της "Ζωής", με την πληθώρα των επιμέρους μορφολογικών εξελικτικών οδών στη "*Δαρβινική θεωρία της εξελίξεως*" (Darwin,1859), στη "*θεωρία της Γαίας*" (Lovelock,2000), στην έννοια της συμβίωσης (Margulis&Sagan,1997) κ.ο.κ.
7. …παρατηρούμε την αποδόμηση της ζωής σε πυρηνικό επίπεδο, όπως στην πυρηνική σχάση (Straßmann&Hahn,1939).
8. …αστρικά πτώματα (λευκοί νάνοι σε μαύρους νάνους, αστέρες νετρονίων και μελανές οπές) στο τέλος ζωής των άστρων (Γραμματικάκης,1999:70).

ως απαράβατη διακοπή ζωτικών λειτουργιών (υπαρξιακών ή ψυχολογικών). Αναζητώντας κριτήρια ντετερμινιστικής στερέωσης τεκμηρίων θανάτου, προσπίπτουμε επίσης σε ζητήματα υποκειμενικότητας της ίδιας της υπαρξιακής νόησης, σε νοητικό, ψυχολογικό και φυσικό επίπεδο. Η έννοια, πέραν καρδιαγγειαστολικής και εγκεφαλικής αναστολής, σε καθαρά φιλοσοφικό επίπεδο είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί μη νοητικά προσεγγίσιμη[9], ενώ σοβαρό ερώτημα παραμένει ως σήμανση ηθικής[10] εξέτασης; Υπό το πρίσμα σύγχρονων επιστημονικών φαινομένων, φέρονται επισκηνιακά βιοηθικές[11] νεοπροσεγγίσεις, ενσωματώνοντας, σταδιακά, επιστημο-τεχνολογικές εξελίξεις. Τα νέα δεδομένα περιπτώσεων "φυτού"[12], "κόμματος"[13], "ανεγκέφαλων"[14], η διατήρηση λειτουργικότητας εγκεφαλικών νεκρώσεων και τεχνητώς-υποστηριζόμενων εγκεφάλων[15] ωθεί τον αναστοχασμό της προβληματικής της ίδιας της έννοιας "Ζωή". Μεταμοσχεύσεις οργάνων, δωρεές "τεθνεώτων" οργανισμών καθώς και ηθική δραστικής ευθανασίας διευρύνονται, ενώ μέγιστο αίνιγμα παραμένει η αυτοχείρως αυτοκτονία[16], η διαδραστική ευθανασία[17] καθώς και περιπτώσεις απουσίας συγκινησιακού βιώματος[18]- φαινόμενα που διαφοροποιούν, υποκειμενοποιώντας, την έως τώρα δομημένη ετερότητα.

(2):Στη νοητή γραμμικότητα της ζωής, η ολιστική διαδικασία αγωγής[19] διαδραματίζεται "*βιωματικά*"[20], εκ συλλήψεως έως θανάτου[21]. Η βιωματική εκ-

9. …η επιχειρηματολογία περιστρέφεται περί έλλειψης αναγκαίων και επαρκών συνθηκών (Chiong,2005:20-30).

10. …εγκολπώνοντας μία "*Higher-Brain*" προσέγγιση, παρατηρούνται βιοηθικές μετατοπίσεις (Persson,2002:20-32).

11. …στη διαμάχη θεωρητικών και μη-ντετερμινιστών (Elliott,1999).

12. …νεοπροσεγγίσεις βιοηθικής "*φυτών*" (The Multi-Society Task Force on PVS,1994:1499-1508).

13. …νέο-διαβαθμίσεις "*κόμματος*" (Bordini et al.,2010:930–937).

14. … βιοηθική ανεγκεφαλικών περιπτώσεων (Shewmon,1996).

15. …βιοηθική εγκεφαλικής νέκρωσης (Wijdicks,2011).

16. …υπό βιοηθικό-δεοντολογικό(i)-θρησκευτικό(ii)-κοινωνιολογικό(iii) ενεργο-παθητικό(iv πρίσμα (αυτοκτονία-ευθανασία), όπου: (i)(Dworkin,1993)(Singer,1994), (ii)(Gay-Williams,1996 (Beauchamp,1992) (Pabst-Battin,1996:53–64), (iii)(d'Holbach,1970:136-137), (iv)(Arras,1990:35-37).

17. …στα (Keown,2002) (Lewis,2007).

18. …"θάνατος εν ζωή", σαν συγκινησιακό κενό, βαθύ άγχος, αγωνία ως εμπειρία θανάτου, έλλειψη έννοιας ζωής (Μπακιρτζής,2005:85).

19. …η διεργασία καταφέρνει να εμπλέξει το άτομο σε ολιστική υπόσταση – τόσο με διαίσθηση έντονων συναισθημάτων όσο με χρήση σκέψης και νόησης που απορρέουν από νοημοσύνη – στοιχειοθετώντας μία παραγόμενη μάθηση βαθειά και διαρκή (Γεωργόπουλος, Περιβαλλοντική εκπαίδευση-Θέματα Ταυτότητος, υπό δημοσίευση).

20. … η συγκίνηση ετυμολογείται ως συν-κίνηση, εμπειρία συνάντησης και κοινωνίας με το περιβάλλον, επικοινωνία με το διαφορετικό Άλλο (Μπακιρτζής, «Το βίωμα και η σημασία του», προς δημοσίευση), αποτελώντας ουσιαστικά βάση ζωής, μη δυνάμενη να αρθρωθεί εξω-περιβαλλοντικά και ιδιαίτερα εκτός βιωματικής σχέσης, μέσω της οποίας το άτομο συν-πάσχει και συν-πάσχει το περιβάλλον μαζί του, μεταστοιχειώνοντας την "*empathy*" του Rogers και την "emotional *empathy*" του Trevarthen (Μπακιρτζής,1997a:222-223).

21. …στο (Δανασσής&Αφεντάκης,1992:19-Ρήγας,1997:13).

παιδευτική στροφή (απότοκο διαφόρων επιστημονικών προσεγγίσεων[22]) ιχνηλατεί έννοια "*συγκίνησης*"[23], φερόμενη προσκηνιακά ως έρως Ζωής. Στοχοποιώντας τη χρονική "επέκταση" και ποιοτική "βελτίωση", η παιδαγωγική καταχρεώνει ορισμό Ζωή ως σημαίνον, απεμπολώντας αυτόν του θανάτου ως σημαινόμενο. Η κυρίως αναπτυσσόμενη αξονική προβληματική όπως του "*θρήνου*"[24], του "*πένθους*"[25], της προσέγγιση παιδιών "*με καταληκτικές ασθένειες*"[26], όσο αναμοχλεύει μία κατηγοριοποιούσα και ντετερμινιστικώς ορισθείσα λογική, παραμένει σε μία σημαινόμενη φαινομενολογική οπτική, απεμπλέκοντας την έννοια του θανάτου ως σημαίνον. Αν και η ψυχοπαιδαγωγική[27] τείνει προς διευκόλυνση του σημαινόμενου θανάτου, σκιαγραφείται μία στοχαστική, επί της εισηγήσεως, παράλειψη της παιδαγωγικής διαδικασίας προσέγγισης του θανάτου ως σημαίνοντος, σκιαγραφώντας μίας διαδικασίας ενίσχυσης της φοβικής δυναμικής στο ψυχολογικώς θεωρούμενο, χρονικό βέλος. Πάραυτα, κρίνεται δυνατός ένας σκοπευτικός αναστοχασμός του θανάτου ως φαινομένου και εννοίας, εκτός της ορισθείσας χρονικής γραμμικότητας, φέροντας στο προσκήνιο τη στιγμιαία της υπόστασή[28]και δυνόμαστε να φτάσουμε σε ένα νοητικά ορισθέντα προσδιορισμό της έννοιας του θανάτου ως σημαίνοντος; Μπορεί στην στιγμιαία, διαστασιακή χρονική αντίληψη η μονιμότητα του να ανασκοπηθεί σε περιπτώσεις αντιστρεψιμότητας (όπως ανάνηψης) και με τι τρόπο βοηθά ο θάνατος στον φιλοσοφικό αυτοπροσδιορισμό του ανθρώπινου ολιστικού συνόλου ("*animalism*"$_{(i)}$, "*personism*"$_{(ii)}$, "*mindism*$_{(iii)}$[29]), ενώ θα ήταν δυνατόν ο άνθρωπος να διατηρεί την υπαρξιακή του υπόσταση και πέραν της επιθανάτιας στιγμής[30]; Η γεωπολιτικώς διαφοροποιούμενη νομοθέτηση της έννοιας, άλλωστε, δεν επαναφέρει την προβληματική ανά-

22. …στο (Μπακιρτζής,2007).
23. …με καταγωγή «*μία αυτόματη και βιωμένη έκπτωση της συνείδησης απέναντι του κόσμου*» (Sartre,χχ:66).
24. …αν και συχνά μετουσιώνεται σε χαρά, με την απόκτηση προσωπικότητας συνειδητοποιείται η νεκρική έννοια (Herbert,2004).
25. …με μοίρασμα αναμνήσεων, σαν να μην υπάρχει θάνατος στη σκέψη (James,1997).
26. …στο (Johnson,1999).
27. …ο επιστημονικός ψυχολογικός κλάδος προσεγγίζεται ως επιστημονική μελέτη συμπεριφοράς και νοητικών διεργασιών (Altkinson et al.,2003a:5).
28. …μελέτη στιγμής ή χρονικής διάρκειας: (i) "θανάτια" στιγμή, ή το σημείο μη ικανότητας δράσης προς αντίθετο αποτέλεσμα, ή σημείο μη αντιστρέψιμης παύσης λειτουργικότητας ως υποκείμενο όλον, καθώς και (ii) θέτουσα τον θάνατο ενάντια στην γραμμικότητα της ζωής.
29. …η ύπαρξη ως ανθρώπινο ζώο ("animalism"), ως αυτοσυνειδησιακό ον ("mindism") και ως νοητική, μη αυτοσυνειδιακής προϋπόθεσης, υπόσταση ("personism"): (i)(Snowdon,1990),(Olson,2007), (ii) (Brightman,1932), (iii)(McMahan,2002).
30. …ακολουθώντας μία μειωτική, αμοιβαδοειδή αναπαραγωγική διαδικασία (Parfit,1981).

μεσα στην διπολικότητα παραδοσιακής "καρδιαγγειακής"[31] και νεωτεριστικής "ολιστικής εγκεφαλικής"[32] αναστολής; Θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε μία ανίχνευση μίας "ανώτερης εγκεφαλικής προσέγγισης"[33] ή να αναστοχαστούμε προς μία νέο-παραδοσιακή εξω-νοητική στιγμιαία οριοθέτηση θανάτου[34]; Ως υποκειμενικό γεγονός θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως έννοια μη συμβατή των νοητικών μας δυνατοτήτων[35] και υπό ποία έννοια θα μπορούσε να αποφραχθεί ανησυχιών ηθολογικής διάστασης[36]; Πότε θα χωρούσε στο εσωτερικό της εννοίας ένας προσδιορισμός δυστυχίας[37], σε άξονες ευημερίας και ενδιαφερόντων; Κατά ποία συλλογιστική ο θάνατος στοιχειοθετεί βλαπτική εμπειρία[38], υπό εξέταση απέναντι στην Επικούρεια[39] και έτερων[40] προβληματικών; Πόσο πλησιάζουμε σε μία βιοκεντρική[41] αντίληψη της έννοιας Ζωή, πέραν του σημαινομένου θανάτου; Κατά ποίον τρόπο η επιστημονική μελέτη επιθανάτιων εμπειριών[42] ενυπάρχει στην λογοτεχνική μελέτη φιλοσοφικής "*Θανατολογίας*"[43];

(1):Πόσο στη στιγμιαία αντίληψη του χρόνου, ύπαρξη ή μη-ύπαρξη (θάνατος) ζωής δύναται να αιτιολογηθεί, όσο στην αρχή της αβεβαιότητας[44] κρύβεται μία απαγορευτική-απροσδιόριστη (μη-ντετερμινιστική) διττή κυ-

31. …στην παραδοσιακά επικρατούσα ιατρική, θάνατος επέρχεται ως παύση καρδιαγγειακής λειτουργίας ("*cardiopulmonary standard*") (Pernick,1999).

32. …στην σύγχρονη επικρατούσα επιστημονική λογική, ο εξέχων συντονιστικός εγκεφαλικός ρόλος, οριοθετεί την στιγμή προσωπικού θανάτου στην ολιστική παύση νοητικής λειτουργίας ("*Whole-Brain Approach*")(Bernat et al,1981).

33. …στην αναδυόμενη, συνειδησιακώς νοούμενη, "*Higher-Brain Approach*", αναζητείται η "υπόσταση" ανθρώπινης προσωπικότητας (*Essence of Human Persons*)(Bartlett&Youngner,1988), η προσωπική ταυτότητα (*Personal Identity*)(DeGrazia,1999), ο επαναπροσδιορισμός του θανάτου υπό ηθικό άξονα (*Death Definition as Moral Issue*)(Gervais,1986) και το προληπτικής αξίας επιχείρημα (*Prudential Value*) (DeGrazia,2005).

34. …αναπροσαρμογές παρελθοντικών στοχαστικών (Potts,2001:479–92).

35. …στο (Kripke,1970).

36. … στο εύπλαστο βιοηθικό περιβάλλον, υπό την προαναφερθείσα νεοτεριστικότητα διακυμαίνεται μη-καθοριστικά.

37. …στο (Portmore,2007:227-38)

38. …είτε σε συγκριτική απόκλιση , είτε ως λουκρίτεια συμμετρία (Lucretius,1951).

39. …στο (Ρούσσος,1974), έως την τετρατραφάρμακο («*Ἄφοβον ο θεός, ανύποπτον ο θάνατος και ταγαθόν μεν εύκτητον, το δε δεινόν ευκαρτέρητον*») του επικούρειου Φιλόδημου.

40. Κατά βλαπτικής ικανότητας: (i)"*Bifurcated Comparativism*" (ii)"*Temporal Relativism*" (iii)"*Actualist Comparativism*" (iv)"*Moot Preclusion*".

41. …ο "Βιοκεντρισμός", μία προσέγγιση υπό τις κβαντοφυσικές εξελίξεις και τη θεωρία των παράλληλων συμπάντων, σε ένα σύμπαν χωρίς χωροχρόνο.(Lanza,2007).

42. … στάδια επιθανάτιου φαινομένου (Moody,1990:19-35).

43. … στο (Balk,2007).

44. …πολλαπλασιάζοντας την απροσδιοριστία θέσης του σωματιδίου επί την απροσδιοριστία ταχύτητας, επί της μάζας, έχουμε έναν αριθμό μη μικρότερα δυνάμενο της λεγομένης «σταθεράς του Planck» (Heisenberg,1927).

ματική-σωματιδιακή (κατά)-σταση[45]; Κατά πόσο η αναζήτηση παράλληλων συμπάντων οδηγείται από μία συνείδηση υλοποίησης ακαθόριστης κατάστασης πιθανοτήτων εκ θέσεως παρατηρητή και με ποίον τρόπο το σύμπαν προσεγγίζεται ως πλήρης χωροχρονική ενόραση του εγώ; Πόσο θα μπορούσε η συγκίνηση της βίωσης ως εξοστρακισμού του φόβου θανάτου να ιχνηλατηθεί στην τέχνη ως υπερβατικό όχημα; Μίας υπερβατικής "*κάθαρσης*" πέρα των καταρριφθέντων διαισθητικά αντικειμενικών αναμενομένων, στο όριο που το όλον στοιχειοθετεί τέχνη στην άχρονη ολίσθησή του στο άπειρο και το μηδέν; Ο προγενέστερος ανταγωνισμός θεωρίας, πράξης, σημαίνοντος, σημαινομένου, παιδιού, αγωγής, ζωής και θανάτου απωλένει την φιλοσοφική του δηκτικότητα. Ο θάνατος ως σημαίνον δεν υπάρχει σε άχρονη-άχωρη διάσταση[46], αφήνοντας μία διάσταση προσδιορισμού του χωροχρονικά, που μόνο νοητικά μπορεί να προσδιοριστεί ως σημαινόμενο… σαν ταλάντευση μεταξύ «*Αν πεθάνεις πριν πεθάνεις, δεν θα πεθάνεις όταν πεθάνεις*»[47] και "αν σκοτώσεις τον φόβο του θανάτου ενός παιδιού εν ζωή, δεν θα φοβηθεί αν πεθάνει" … σαν την λησμονημένη συλληπτική στιγμή, ανιχνευόμενη υποσυνείδητα στον αδελφό Ύπνο… σαν επιλογή…

(3):Η συγκεκριμένη εισήγηση πραγματεύεται μια προσπάθεια παράθεσης μίας συνεχώς αναδιαμορφώμενης παιδαγωγικής προσέγγισης, μη-ντετερμινιστικού-κονστρουκτιβιστικού-εκπαιδευτικού μοντέλου, με το κάθε εμπλεκόμενο προσδιοριζόμενο σημαίνον να αυτό-προσδιορίζει την σημαινόμενη αντικειμενοποίηση(1),(2),(4), ως υποκειμενική κάθαρση της συντακτικής ανάλυσης του προς παρουσίαση θέματος στην φαινομενολογική προσέγγιση(3) κάθε στιγμή[48]. Ο παιδαγωγικός στόχος έγκειται στην ανάδειξη μίας επαναπροσδιοριστικής προβληματικής, προς όποια βελτίωση της ήδη υπάρχουσας παιδαγωγικής σε μία ολιστική διεύρυνση της έννοιας της Γνώσης, χωρίς φόβου της έννοιας του εν δυνάμει αντικειμένου… σε μία ολιστική διασύνδεσή του ως ομοουσίως σημαίνοντος… σαν μια δυνατότητα πίστης και μία πίστη στην δυνατότητα… σαν δυναμική διπολικής επιλογής… ελεύθερης αγάπης και/ή φόβου αγνώστου…

Άλλωστε πόσο δύναται μία μη-αναγνώριση αντιστοιχίας σε καθαρά προ-

45. …σωματίδια ύλης υπακούουν στην «απαγορευτική αρχή Pauli»: «*δύο όμοια σωματίδια δεν μπορεί να βρίσκονται στην ίδια κατάσταση, δεν μπορεί δηλαδή να έχουν και τα δύο την ίδια θέση και την ίδια ταχύτητα, μέσα στα όρια της αρχής της απροσδιοριστίας*» (Hawking,1988:110).

46. …«Είναι η επιστήμη η καλύτερη μορφή γνώσης που κατέχουμε ή είναι απλώς αυτή που έχει την μεγαλύτερη επιρροή;» (Feyerabend:2005).

47. … καταγράφεται σε επιγραφή Αγίου Όρους (Μαγριπλής,2008:312).

48. Τα αρχικά συντακτικά συστατικά (1),(2),(4) δύναται να εναλλάσσονται σε χαρακτήρα υποκειμένου, νοηματοδοτώντας επίσης εναλλακτικώς το υπολειπόμενο αντικείμενο της πρότασης, υπό προσεγγιστικό πάντοτε χαρακτήρα(3).

σωπικό επίπεδο… σαν μία τραγική, σεξπηρικώς Αμλετική ταλάντευση, του «*Να ζει κανείς ή να μην ζει;*», σε μία κωμικώς αριστοφανική του «*η μόνη δύναμη που περιφρονεί τα δώρα είναι ο θάνατος*»… σαν χάσιμο του εαυτού[49] και ολίσθηση του σημαίνοντος ως σημαινόμενης επιθανάτιας προσέγγισης … σαν θάνατος που τείνει προς μία δεύτερη γέννηση μίας διαφορετικής[(i)] κατάστασης ύπαρξης … σαν κάλεσμα μίας υποκείμενης κοσμικής συνειδητότητας[(ii)] χωρίς έλλογη ανάγκη φόβου[50]… σαν ανάδειξη λογοτεχνική, χαρακτηρίζουσα[(iii)] την συντακτική χωρικώς[(iv)] και ρηματική χρονικώς υποκειμενική-αντικειμενική διασύνδεση… σαν ανίχνευση του προς υποκειμενοποίηση αντικειμένου… σαν ιχνηλασία υποκειμενικής χρυσής τομής σε εκκρεμική αιώρηση… σαν σκιά στον τοίχο, ενός τείχους με σκιά… σαν συμβιβασμός στην εκπλήρωση… σαν κύμα στο κάλεσμα μίας υλοποίησης… σαν αγάπη στο θραύσμα ενός τρόμου… σαν ολίσθηση υποτείνουσας… επιλογής… ανάμεσα σε ελευθερία και άγνωστο ανάμεσα σε αγάπη και φόβο … σα λίγο… σα κάθε τρείς και λίγο…

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Altkinson, R. & Alkinson, R. & Smith, E. & Bem, D. & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Παπαζήση.

Γεωργόπουλος, Α. (Υπό δημοσίευση). Περιβαλλοντική εκπαίδευση - Θέματα Ταυτότητος.

Γραμματικάκης, Γ. (1999). Η Κόμη της Βερενίκης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Δανασσής & Αφεντάκης, Α. (1992). Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης. Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. Παιδαγωγική ηθική. Τόμ. Α'. Αθήνα.

Hawking, S. (1988). Το χρονικό του Χρόνου — From the Big Bang to Black Holes, μτφ. Χάρακας. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Herbert, M. (2004). Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια. Ελληνικά Γράμματα.

Kübler-Ross, E. (1999). Για την ζωή μετά τον θάνατο. Μτφρ. Α.Ντούργα. Αθήνα: Δίοδος.

Μαγριπλής, Δ. (2008). Όψεις του πολιτιστικού φαινομένου, επιστημολογι-

49. …Βουδισμός(Saṃyutta Nikāya), μήνυμα της άτοπης θέσης (positionless position) στη φιλοσοφία Zen (Abe,1989) και έτερες ανατολικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις.
50. …αντιστοίχως: (i)(Moody,1990:19-35) & (ii),(iii),(iv)(K**ü**bler-Ross,1999:14,92-93,64).

κές προσεγγίσεις του θανάτου και της ζωής. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
Moody, R. (1990). Το φώς μετά το σωματικό θάνατο. Μτφρ. Γ.Μπαρουξής. Αθήνα: Διόπτρα.
Μπακιρτζής, Κ. (1997). Η εμπλοκή του Εαυτού στη σχέση επικοινωνίας με τον διαφορετικό Άλλο. Πρακτικά Επιστημονικού διημέρου Διαβαλκανικής συνεργασίας: Βαλκάνια και Ψυχική Υγεία. Θεσσαλονίκη.
––– (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα: Gutenberg.
––– (2007). Η βιωματική μάθηση. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο». Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο.
––– Το βίωμα και η σημασία του. Υπό δημοσίευση.
Ρήγας, Α. (1997). Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής. Θεμελιώδη προβλήματα. Τόμ. Α'. Αθήνα.
Ρούσσος, Ε. (1974). Οι Επικούρειοι. Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. τομ.Ε, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
Sartre, J. (χ.χ.). Η θεωρία των συγκινήσεων. Αθήνα: Αρσενίδης.
Feyerabend, P. (2005). "Ιστορία της φιλοσοφίας της επιστήμης". In Oxford Companion to Philosophy. Oxford: Oxford University Press.
Ξενόγλωσση
Abe, M. (1989). Zen and the Western Thought. Honolulu: University of Hawaii Press.
Arras, J. (1990). "Common Law Morality". Hastings Center Report 20 (4).
Balk, D. (2007). Handbook of Thanatology: The Essential Body of Knowledge for the Study of Death, Dying, and Bereavement. New York: Routledge.
Bartlett, E. & Youngner, S. (1988). "Human Death and the Destruction of the Neocortex", In R. Zaner (ed.). Death: Beyond Whole-Brain Criteria. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
Beauchamp, T. (1992). "Suicide", In Matters of Life and Death. New York: McGraw-Hill.
Bernat, J. & Culver, C. & Gert, B. (1981). "On the Definition and Criterion of Death," Annals of Internal Medicine, 94: 389–94.
Bordini, A. & Luiz, T. & Fernandes, M. & Arruda, W. & Teive, H. (2010). "Coma scales: a historical review". Arquivos de neuro-psiquiatria: 930-7.
Brightman, E. (1932). Is God a Person?. New York: Association Press.
Chiong, W. (2005). "Brain Death without Definitions". Hastings Center Report, 35.
Darwin, C. (1859). On the origin of the species. London: Murray.
DeGrazia, D. (1999). "Persons, Organisms, and Death: A Philosophical Critique

of the Higher-Brain Approach" Southern Journal of Philosophy, 37: 419–40.
––– (2005). Human Identity and Bioethics. Cambridge: Cambridge University Press.
d' Holbach, B. (1970). The System of Nature, or Laws of the Moral and Physical World, Vol.1. New York: Burt Franklin.
Dworkin, R. (1993). Life's Dominion. New York: Knopf.
Elliott, C. (1999). "A General Antitheory of Bioethics", In Elliott, A Philosophical Disease: Bioethics, Culture, and Identity, New York: Routledge.
Gay-Willliams, J. (1996). "The Wrongfulness of Euthanasia", In Intervention and Reflection: Basic Issues in Medical Ethics. Belmont: Wadsworth.
Gervais, K. (1986). Redefining Death. New Haven. CT: Yale University Press.
James, J. (1997). The grief recovery handbook. Harper Collins.
Johnson, J. (1999). Keys to Helping Children Deal With Death and Grief. Barron's: Barron's Educational Series.
Keown, J. (2002). Euthanasia, ethics and public policy: an argument against legalization. New York: Cambridge University Press.
Kripke, S. (1970). Naming and Necessity. Cambridge,MA: Harvard University Press.
Kuhn, T. (1970). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: the University of Chicago Press.
Lacan, J. (1977). Écrits. London: Tavistock.
Lanza, R. (2009). Biocentrism: How Life and Consciousness Are the Keys to Understanding the True Nature of the Universe.
Lewis, P. (2007). Assisted Dying and Legal Change. Oxford: Oxford University Press.
Lovelock, J. (2000). The Ages of Gaia: A Biography of Our Living Earth. Oxford: Oxford University Press.
Lucretius, (1951). On the Nature of the Universe. Penguin Classics.
Margulis, L. & Sagan, D. (1997). Slanted truths: essays on Gaia, symbiosis, and evolution. New York:Copernicus.
Marieb, E. & Hoehn, K. (2007). Human Anatomy & Physiology. San Francisco, CA: Pearson-Benjamin Cummings.
McMahan, J. (2002). The Ethics of Killing: Problems at the Margins of Life. New York: Oxford University Press.
Olson, E. (2007). What Are We? A Study in Personal Ontology. Oxford: Oxford University Press.
Pabst-Battin, M. (1996). The Death Debate. Ethical Issues in Suicide, Upper

Saddle River. NJ: Prentice-Hall.
Parfit, D. (1984). Reasons and Persons. Oxford: Clarendon Press.
Pernick, M. (1999). "Brain Death in a Cultural Context: The Reconstruction of Death, 1967–1981", In Youngner, S. & Arnold, R. & Shapiro, R. (eds.) The Definition of Death: Contemporary Controversies. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
Persson, I. (2002). "Human Death—A View from the Beginning of Life". Bioethics,16.
Portmore, D. (2007). "Desire Fulfillment and Posthumous Harm". American Philosophical Quarterly, 44.
Potts, M. (2001). "A Requiem for Whole Brain Death". Journal of Medicine and Philosophy, 26.
Samyutta Nikāya: The Connected Discourses of the Buddha. trans. Bhikkhu Bodhi,(2000). Boston: Wisdom Publications.
Saussure, F. (1916). "Cours de linguistique générale", ed. C. Bally and A. Sechehaye, with the collaboration of A. Riedlinger, Lausanne and Paris: Payot.
Shewmon, A. (1996). The anencephalic: Organ transplantation and respect for life. Catholic Physicians' Guild of Chicago: Chicago, IL.
Singer, P. (1994). Rethinking Life and Death. New York: St. Martin's.
Snowdon, P. (1990). "Persons, Animals, and Ourselves". In Gill, C. ed., The Person and the Human Mind: Issues in Ancient and Modern Philosophy. Oxford: Oxford University Press.
Straßmann, F. & Hahn O. (1939). Über den Nachweis und das Verhalten der bei der Bestrahlung des Urans mittels Neutronen entstehenden Erdalkalimetalle, Naturwissenschaften, Volume 27, Number 1, 11-15. Berlin-Dahlem.
The Multi-Society Task Force on PVS. (1994). "Medical Aspects of the Persistent Vegetative State— First of Two Parts". New England Journal of Medicine 330(21).
Wijdicks, E. (2011). Brain Death. Oxford: Oxford University Press.

ABSTRACT

Should death and its ramifications be dealt as a process or as a momentary event and in what way could such a criterion sustain a deterministic semiotic definition? In which perspective could existence and consciousness be subjectified, leading us to a new paradigm in the conceptualization of death? In what way could education restate the current mainstream view, to find its developmental value in a cathartic approach, embracing the full spectrum of new and emerging technologies? Would we still be indifferent about a paradigm shift in the concept of time as classically understood, so as to conserve the foundations of our knowledge, or is philosophical investigation of human death a thesis in which the observer plays a huge role in how reality is created?

Κωνσταντίνος Κατσουράκης
απόφοιτος Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ.
Θεμιστοκλή Σοφούλη 3, Θεσσαλονίκη, Τ.Κ. 54646
τηλ. 2310412421, e-mail: kostaskatsou0@hotmail.com

Αντιγόνη-Ευανθία Λέκκα
απόφοιτη Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ.
Πλάτωνος 5Δ, Πλαγιάρι Θεσσαλονίκης, Τ.Κ. 57500
τηλ. 2392061854, e-mail: antigoni.kimi@gmail.com

Η Φιλοσοφία της Φύσεως, η Αισθητική της Φύσεως και οι Περιβαλλοντικές Επιστήμες

Κωνσταντίνος Ράντης

ΧΑΜ: Η φύση μας λησμόνησε.
ΚΛΟΒ: Δεν υπάρχει πια φύση.
ΧΑΜ: Δεν υπάρχει πια φύση!
Σα να τα παραλές.
ΚΛΟΒ: Στα περίχωρα.
ΧΑΜ: Μα εμείς αναπνέουμε,
αλλάζουμε! Χάνουμε
τα μαλλιά μας,
τα δόντια μας!
Τη φρεσκάδα μας!
Τα *ιδανικά μας!*
ΚΛΟΒ: Τότε δε μας λησμόνησε.
(Μπέκετ, 2000:16)

Με μεγάλη καθυστέρηση, η οποία δεν μπορεί να ερμηνευθεί απλώς διά της πολιτιστικής καθυστέρησης (cultural lag), αλλά στην περίπτωση του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού έχει να κάνει με τον περιφερειακό χαρακτήρα του σε σχέση με τις μητροπόλεις του ύστερου καπιταλισμού και τη σχέση εξάρτησής του, τον νόθο αστισμό της νεοελληνικής αστικής τάξης, την πρωταρχική (και την εν γένει) συσσώρευση κεφαλαίου και την υπανάπτυξη (πρβλ. Φίλιας, 1985: 83 κ.ε.· πρβλ. Κονδύλης, 2011: 11 κ.ε.), συνειδητοποιήθηκαν στη χώρα μας τα περιβαλλοντικά προβλήματα, με αποτέλεσμα να ενταχθούν οι σχετικές θεματικές στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος με διαφορετική ανά βαθμίδα σκοποθεσία: στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κυρίως μέσω της ευέλικτης ζώνης, στη Δευτεροβάθμια μέσω της εισαγωγής του κατ' επιλογήν μαθήματος της Β΄ Λυκείου «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών» (πρβλ. Αθανασάκης/Κουσουρής/Κονταράτος, 2001), στην Τριτοβάθμια μέσω πρωτοποριακών μαθημάτων όπως λ.χ. οι «Περιβαλλοντικές Επιστήμες» στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (πρβλ. Σκορδούλης/Σωτηράκου, 2005), αλλά και σε μεταπτυχιακό επίπεδο στα Π.Μ.Σ. στις Περιβαλλοντικές Επιστή-

μες. Το γεγονός αυτό πρέπει ν' αξιολογηθεί οπωσδήποτε θετικά, εφόσον η εξέλιξη αυτή δεν συμβάλλει απλώς στην ευαισθητοποίηση και αλλαγή συνείδησης των νεοελλήνων μαθητών και σπουδαστών σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά ανοίγει προοπτικές για μια μη εργαλειακή συναναστροφή με τον φυσικό κόσμο που συνδέεται στενά με μια γενική ηθική του ευ ζην (πρβλ. Seel, 1996: 9 κ.ε.).

Η αφετηρία για την ανάπτυξη των Περιβαλλοντικών Επιστημών και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι οι Φυσικές Επιστήμες, οι οποίες επιζητούν στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής έρευνας τη συνεργασία και άλλων επιστημών που εμπλέκονται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και λαμβάνουν προς το παρόν σοβαρά υπόψη τις συνέπειές τους στα επιμέρους υποσυστήματα (οικονομικό, κοινωνικό ή πολιτικό) του κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο, το όραμα μιας Κοινωνικής Φυσικής Επιστήμης (soziale Naturwissenschaft), η οποία θα εγκαθίστατο σε μια νέα χώρα που πρέπει να δημιουργηθεί έξω από τις ειδικές κουλτούρες των Φυσικών και Κοινωνικών Επιστημών υπερβαίνοντας τόσο τη μονόπλευρη καθήλωση των Φυσικών Επιστημών στη φύση όσο και των Κοινωνικών Επιστημών στην κοινωνία (πρβλ. Stehr/Storch, 1998: 10), εξακολουθεί να είναι το ζητούμενο. Η εγκατάλειψη του διεπιστημονικού υλισμού στη δεκαετία του '40 από το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φραγκφούρτης, εξαιτίας της δυσκολίας υπόταξης και μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης στο συστηματικό πνεύμα της Κοινωνικής Φιλοσοφίας (πρβλ. Schmid Noerr, 1997: 58), προδιέγραφε εκ των προτέρων τις δυνατότητες επιτυχίας της ιδέας της Κοινωνικής Φυσικής Επιστήμης, πολύ πριν αποφανθεί ο πρόδρομός της Gernot Böhme ότι αυτή είναι ένα καλό πράγμα αλλά δυστυχώς απέτυχε (πρβλ. Richter, 2012), και παρά τις μεμονωμένες δοκιμές συγκρότησής της, όπως λ.χ. οι Nico Stehr και Hans von Storch που ερευνούν το κλίμα όχι μόνον ως φυσικό αλλά και ως κοινωνικό ή πολιτιστικό πρόβλημα (πρβλ. Stehr/Storch, 2010). Οι δοκιμές αυτές εξαντλούνται προς το παρόν στη διερεύνηση μιας παράλληλης εννοιολογίας, ενώ το ζητούμενο «στην περίπτωση μιας Κοινωνικής Φυσικής Επιστήμης είναι η γνήσια διεπιστημονικότητα, ωστόσο διά της δημιουργίας ενός νέου αντικειμένου» (Stehr 2000), το οποίο προς το παρόν δεν υπάρχει. Έτσι, η φυσικοεπιστημονική-τεχνική παράδοση εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (πρβλ. Stehr/Storch, 1998: 11) περιορίζοντας τον τρόπο πρόσληψης και ανάλυσής τους και χρήζει επειγόντως μιας διεύρυνσης και διόρθωσης.

Ειδικότερα, στην εποχή της κρίσης του ύστερου καπιταλισμού, που έχει λάβει πλέον τα χαρακτηριστικά μιας «παγκόσμιας οικονομικής-οικολογι-

κής κρίσης» (πρβλ. Türcke/Bolte, 1997: 8), αποκτά ιδιαίτερη σημασία η εισαγωγή των Περιβαλλοντικών Σπουδών στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η πλέον συγκροτημένη και ενδιαφέρουσα προσπάθεια εισαγωγής των Περιβαλλοντικών Επιστημών απαντά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γι' αυτό και έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να δούμε πώς συγκροτούνται, ποια είναι η σκοποθεσία τους και ποιες προοπτικές ανοίγονται για την εξάσκηση της κριτικής μας δύναμης (Urteilskraft), «διότι η κριτική δύναμη είναι ένα ιδιαίτερο χάρισμα, που δε μαθαίνεται παρά μόνο χρειάζεται εξάσκηση» (Kant, 1979: 152). Λόγω της καθυστέρησης εισαγωγής των Περιβαλλοντικών Επιστημών στα προγράμματα σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα περίμενε κανείς αυτές να εμφορούνται από το άλλοτε κραταιό μηχανιστικό μοντέλο της φύσεως, το οποίο ακόμη και στην επέκτασή του διά της καντιανής τελεολογικής αποτίμησης παρέμεινε κατ' ουσίαν «μια κακή μηχανιστική εξήγηση» (Horkheimer, 1922: 40), που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα. Από εδώ προέρχεται η αυξανόμενη ζήτηση εναλλακτικών μορφών επιστήμης έναντι της τεχνικά, θετικιστικά προσανατολισμένης μεθόδου της σημερινής επιστήμης, στις οποίες θα μπορούσε να συμβάλει η θεωρησιακή Φιλοσοφία της Φύσεως του Hegel και, ιδίως, του Schelling (πρβλ. Bonsiepen, 1997: 22 κ.ε.). Τουναντίον στους θεωρητικούς αστερισμούς των Περιβαλλοντικών Επιστημών αξιολογήθηκαν και εντάχθηκαν αρμονικά πρωτοποριακά προτάγματα της Εσπερίας, όπως το πρόταγμα Science-Technology-Society (STS) είτε το πιο εξελιγμένο πρόταγμα Science-Technology-Society-Enviroment (STSE) είτε οι πιο φιλοσοφημένες Περιβαλλοντικές Πολιτισμικές Σπουδές (Σκορδούλης/Σωτηράκου, 2005: 29 κ.ε.). Ωστόσο, σε όλα αυτά τα προτάγματα εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι θεματοποιείται το περιβάλλον σε σχέση με την επιστήμη, την τεχνολογία, την κοινωνία ή την κουλτούρα και όχι η φύση ως φύση. Όταν γίνεται λόγος για τη φύση, αυτή εννοείται, πρώτον, κυρίως ως η εξωτερική φύση (äußere Natur) «που δεν την άγγιξε ανθρώπινο χέρι» (Ritter, 2004: 80, σημ. 57), η παρθένα φύση που δεν ταυτίζεται ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο με το περιβάλλον (Umwelt), «τον ανθρώπινο ζωτικό χώρο», την «κοινωνικά συγκροτημένη φύση», με την οποία συναναστρέφεται, εν τέλει, η κοινωνία του ανθρώπου (πρβλ. Böhme, 1999: 62 κ.ε.). Δεύτερον, παραβλέπεται η εσωτερική φύση (innere Natur) του ανθρώπου που γίνεται στις μέρες μας εκ νέου η αφετηρία αφενός για τη συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και αφετέρου για τη συμφιλίωση ανθρώπου και φύσεως. Έτσι, την προτεραιότητα κατέχουν κάθε φορά οι έτεροι πόλοι στα αντιθετικά εννοιολογικά ζεύγη που σχημα-

τίζουν με τη φύση, ήτοι η επιστήμη, η τεχνολογία, η κοινωνία και η κουλτούρα. Η κριτική, που ασκείται σ' αυτά τα μοντέλα κυρίως υπό το πρίσμα της τοξικολογίας, καταλήγει σε αιτιώδεις, μηχανιστικές (kausalmechanische) προτάσεις του τύπου: η προϊούσα αποψίλωση του τροπικού δάσους της βροχής αφαιρεί από την πανίδα τον ζωτικό της χώρο και θέτει σε κίνδυνο την επιβίωσή της κ.ο.κ. Οι αλυσώσεις αυτές ωφελειών και ζημιών σε σχέση με το περιβάλλον συγκροτούνται κατ' ουσίαν υπό το πρίσμα του ωφελιμισμού, δεδομένο που αναδείχθηκε και στην ανάλυση περιεχομένου των διεθνών συμφωνιών για το περιβάλλον από το 1870-1990 στις οποίες προέβη ο David Frank (πρβλ. Grundmann/Stehr, 2004: 265 κ.ε.): αρχικώς η φύση εθεωρείτο ως απειλητική, εν συνεχεία ως το σύνολο των φυσικών πόρων (Ressourcenmodell) και από το 1960 και εντεύθεν ως το αναγκαίο για τη ζωή περιβάλλον και οικοσύστημα (Ökosystemmodell). Ο ωφελιμισμός δεν μπορεί να αποτελεί πλέον την αποκλειστική βάση για την πραγμάτευση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, διότι κάποια στιγμή πρέπει να τεθούν ερωτήματα ηθικά, αισθητικά, φαινομενολογικά που έχουν σχέση με το πώς πρέπει να διαμορφώνουμε τη φύση και με ποιο τρόπο πρέπει να αναπαραγόμαστε στη συναναστροφή μας με τη φύση. Ερωτήματα που υπερβαίνουν την οικονομική, εγωιστική σκοποθεσία των Φυσικών Επιστημών (πρβλ. Böhme 2010), ακόμη και αν σ' αυτές τίθενται ζητήματα σχετικά με τη διαπλοκή αξιών στη δήθεν καθαρή θεωρία τους.

Ωστόσο, υπάρχει και μια άλλη προοπτική, «διότι», όπως σημειώνει ο Goethe στη *Θεωρία των χρωμάτων (Zur Farbenlehre)* προσεγγίζοντας το φως μέσω της Ζωγραφικής εν αντιθέσει προς τη Φυσική του Νεύτωνα, «συνιστά μια μεγάλη διαφορά από ποια πλευρά προσεγγίζει κανείς μια γνώση, μιαν επιστήμη, από ποια πόρτα εισέρχεται κανείς μέσα» (Goethe, 2002: 328 κ.ε.). Αυτό που δεν λαμβάνουν υπόψη τους οι φυσικοί επιστήμονες, οι οποίοι ενασχολούνται με το περιβάλλον, είναι η μεγάλη παράδοση της Φιλοσοφίας της Φύσεως, έστω και της μαθηματικής, που «είναι ποσοτική και παριστάνει τη μορφή ενός όλου και τη συνάφεια των μερών μέσα του», εν αντιθέσει προς τη θεωρησιακή, που «είναι ποιοτική και διαχωρίζει καθολικές έννοιες στις οποίες υπόκεινται οι μεμονωμένες περιπτώσεις» (Bonsiepen, 1997: 414). Στη χώρα μας, ειδικά, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα προνομιακό πεδίο έρευνας, διότι η Φιλοσοφία της Φύσεως έλκει την καταγωγή της από την προσωκρατική φιλοσοφία περί φύσεως, μεταλαμπαδεύεται στην αριστοτελική «φυσική ακρόαση» που μέσω της λογικής-παραγωγικής μεθόδου κυριάρχησε για αιώνες στη Φιλοσοφία της Φύσεως, εκτοπίστηκε εν συνεχεία από τη γεωμετρική μέθοδο (πρβλ. Φέστα 2009: 34) και το αναλυ-

τικό πνεύμα της γαλιλαϊκής και νευτώνειας φυσικής, αναζωογονήθηκε και μεταστοιχειώθηκε στη φιλοσοφία του όψιμου γερμανικού διαφωτισμού και στη διάρκεια της βαθειάς κρίσης του ύστερου καπιταλισμού επανέκαμψε δριμύτερη (πρβλ. Schäfer, 1998: 489, σημ. 14).

Η Φιλοσοφία της Φύσεως (Naturphilosophie) των αρχαίων Ελλήνων εκπορεύεται από τη φύση που δεν είναι δημιούργημα κανενός θεού, αλλά τους προκαλεί την απορία και τον θαυμασμό, η αρμονία της και η τάξη της (κόσμος) προσφέρονται ως ιδεώδες για την πολιτεία των ανθρώπων (πρβλ. Ράντης, 2008: 93 κ.ε.). Η στάση του αρχαίου Έλληνα έναντι της φύσεως είναι η αισθητική, ο Έλληνας προάγει τις ελευθέριες τέχνες, τη φιλοσοφία (Humaniora), ενώ ο Ισραηλίτης, από τον οποίο κατάγεται η θεώρηση της κτίσεως του κόσμου από τον θεό, δεν μπόρεσε να υπερβεί τη σπουδή της θεολογίας που επικεντρώνεται στον «άρτον ημών τον επιούσιον» (πρβλ. Feuerbach, 2005: 186 κ.ε.). Για τον Αριστοτέλη η φύση έχει την αρχή κίνησης και μεταβολής μέσα της, και η τέχνη, από την οποία προέρχεται η τεχνική και η τεχνολογία (πρβλ. Böhme/Grebe, 1985: 20), «άλλοτε επιτελεί όσα η φύση αδυνατεί να ολοκληρώσει και άλλοτε μιμείται τη φύση» (Περί Φύσεως, 199 a 5-17: 125). Στην Αναγέννηση ο Πετράρχης αφήνοντας πίσω του όλους τους πρακτικούς σκοπούς ανεβαίνει στο Mont Ventoux σηματοδοτώντας τη «στροφή προς τη φύση ως τοπίο» (Ritter, 2004: 42) συστατικό του οποίου είναι «η παρουσία όλης της φύσης» (ό.π.: 61, σημ. 37) και όχι η «αντικειμενική φύση της φυσικής επιστήμης» (ό.π.: 74). Το τοπίο αποτέλεσε το πρότυπο στην Εσπερία για δόμηση των κήπων και των πάρκων του 18ου αιώνα (πρβλ. Böhme, 1989: 79 κ.ε.), και η ωραία ψυχή έδειξε εκ νέου μια ευαισθησία για το φύσει ωραίο. Στη γαλιλαϊκή και νευτώνεια φυσική όλα εξηγούνταν μέσω της φυσικής αιτιότητας (Naturkausalität), ο κόσμος συρρικνώθηκε σε αιτιώδεις, μηχανιστικές προτάσεις που δεν είναι κατάλληλες να συλλάβουν τη φύση ως όλον, δεν υπήρχε χώρος για κανέναν σκοπό: ένα πρόγραμμα χωρίς *τέλος* (πρβλ. Spaemann/Löw, 2005: 114). Ως αντίδραση στο μηχανιστικό μοντέλο αναδύθηκε η φυσική θεολογία του 18ου αιώνα που ανήγαγε την ομορφιά, την κανονικότητα και τη συμμετρία του κόσμου στον τέλειο δημιουργό (πρβλ. Post 1991: 122). Το καντιανό τελεολογικό μοντέλο άσκησε κριτική τόσο στο φυσικοθεολογικό τελεολογικό μοντέλο του Leibniz όσο και στο μηχανιστικό του Νεύτωνα (πρβλ. Bonsiepen, 1997: 98), περιορίζοντας την τελεολογία και το ερώτημα για ποιο σκοπό στους ζωντανούς οργανισμούς, στη φύση ως όλον και στη σχέση φύσεως και ελευθερίας (πρβλ. Schnädelbach, 2005: 111). Η καντιανή απάντηση δόθηκε μέσω της χρήσης της αναστοχαστικής κριτικής

δύναμης και της υπερβατολογικής της αρχής της σκοπιμότητας. Ωστόσο, η τελεολογική θεώρηση των φύσει όντων παραμένει στον Kant μια ερμηνεία, αφού στη φύση δεν μπορούν να παρατηρηθούν αντικειμενικοί σκοποί, «αλλά μόνο προσεπινοούμε την έννοια τούτη ως οδηγητικό μίτο της κριτικής δύναμης κατά τον αναστοχασμό μας για τα προϊόντα της φύσης» (Kant, 1996b: 336). Όπως στην Αισθητική έτσι και στην Τελεολογία της Φύσεως ο Kant διδάσκει μια «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό» που τοποθετεί τέχνη και φύση τη μια δίπλα στην άλλη και τις παραχωρεί το δικαίωμα να πράττουν μέσω αρχών χωρίς σκοπό (πρβλ. Lehmann, 1969: 290). Στον Kant δεν μιμείται πλέον η τέχνη τη φύση όπως στον Αριστοτέλη, αλλά θεωρείται η «φύση ως τέχνη» (πρβλ. Kant, 1996a: 24). Στην *Κριτική της κριτικής δύναμης* ανατιμάται το «φύσει ωραίο» και αναδεικνύεται «η σκοπιμότητα χωρίς σκοπό» σε αρχή θεώρησης της φύσεως από την αναστοχαστική κριτική δύναμη (πρβλ. Marcuse, 2004a: 70).

Οι αρχές αυτές θα αποτελέσουν τη βάση της Κριτικής Θεωρίας για τη διάσωση του μη ταυτόσημου, της φύσεως, και θα εμπνεύσουν τη συμφιλίωση ανθρώπου και φύσεως μέσω της πράξης που λαμβάνει χώρα και υπό την αισθητική σκοπιά, υπό τη «σκοπιμότητα χωρίς σκοπό». Η νέα προσέγγιση της φύσεως από τον Kant έγινε η βάση για την αποκατάσταση της συστηματικής σημασίας της φύσεως στην Αισθητική (πρβλ. Böhme, 1989: 19 κ.ε.). Ως Αισθητική της Φύσεως (Naturästhetik) μας προσφέρει μια εναλλακτική αισθητική θεώρηση της φύσεως, η οποία είναι μια συμπλήρωση, διεύρυνση και διόρθωση του κυρίαρχου ωφελιμιστικού μοντέλου θεώρησης της φύσεως των Φυσικών Επιστημών και, επομένως, και των Περιβαλλοντικών Επιστημών στις οποίες αυτό κυριαρχεί. Σ' αυτήν την Αισθητική της Φύσεως κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η κατηγορία του φύσει ωραίου ως το ίχνος του μη ταυτόσημου στα πράγματα που επιβιώνει σε πείσμα της παγκυρίαρχης καθολικής ανταλλαγής ισοδυνάμων στο πλαίσιο του ύστερου καπιταλισμού. Το φύσει ωραίο είναι μια αλληγορία της συμφιλίωσης ανθρώπου και φύσεως: «θα του έμοιαζε ο συμφιλιωμένος κόσμος» (Adorno, 2000: 133). Η καντιανή κεντρική παράσταση της «σκοπιμότητας χωρίς σκοπό» μπορεί να εκφράσει αυτή την αναλογία του Adorno. Η αισθητική εμπειρία είναι η πρόληψη (Antizipation) μιας κοινωνικής κατάστασης στην οποία η σχέση ανθρώπου και φύσεως δεν προσδιορίζεται πλέον πρωταρχικά ή αποκλειστικά από τα συμφέροντα της επιστημονικής εξαντικειμενίκευσης, της τεχνικής κυριαρχίας και της οικονομικής εκμετάλλευσης. Αυτή η νέα Αισθητική της Φύσεως μπορεί ν' αναπτυχθεί σε συνδυασμό με μιαν Ηθική της Φύσεως (πρβλ. Zimmermann, 1982: 147).

Στην Αισθητική της Φύσεως του παρόντος έχουμε μια διεύρυνση της αποκατάστασης του φύσει ωραίου που επιχείρησε ο Adorno, αφού αυτός παρέμεινε απλώς στο πλαίσιο μιας «κριτικής της καλαισθησίας» που δείχνει αλληλεγγύη στην αστική Αισθητική «τη στιγμή της ανατροπής της» (πρβλ. Böhme, 1989: 23). Η επικαιρότητα της Αισθητικής της Φύσεως οφείλεται στον πόνο που προξένησε ο άνθρωπος στη φύση, «στο βαθμό που αρχίζει, λοιπόν, ο άνθρωπος να αισθάνεται στο ίδιο του το ζωντανό σώμα το κακό που έκανε στη φύση: αυτός είναι ο πυρήνας του λεγόμενου περιβαλλοντικού προβλήματος» (πρβλ. ό.π.: 23 κ.ε.). Αυτή δεν παραμένει σε μια αισθητική θεματοποίηση της φύσεως στην τέχνη, η οποία δεν είναι απλώς ο αντικείμενος κόσμος (Gegenwelt) στην κοινωνία, αλλά συμβάλλει στην αλλαγή της σχέσης ανθρώπου και φύσεως, αφού μια άλλη εμπειρία της φύσεως από τον άνθρωπο εκφράζει και μια εναλλακτική θεώρηση του περιβαλλοντικού προβλήματος. Επιπλέον, μέσω της συγκρότησης τοπίων και πάρκων αναγνωρίζεται η φυσική ομορφιά ως παράγοντας ποιότητας της ζωής με αποτέλεσμα να εντάσσονται σ' αυτά λίμνες, αλσύλλια, λιβάδια, καλλιέργειες, κτίσματα (πρβλ. ό.π.: 26). Ο απώτατος σκοπός της Αισθητικής της Φύσεως είναι η αποκατάσταση της αισθητικότητας (Sinnlichkeit), η οποία μετά το δεύτερο μισό του 18ου αιώνα συρρικνώθηκε σε σημειωτική (πρβλ. ό.π.: 32) ή ξέπεσε σε κατώτερη γνωστική ικανότητα (πρβλ. Marcuse, 2004b: 160). Κατ' αυτόν τον τρόπο επικαιροποιείται ο ουτοπικός δρόμος για την υπέρβαση της κυριαρχικής στάσης του ανθρώπινου Λόγου έναντι της φύσεως, διά «της ζωντανής ενθύμησης της φύσεως μέσα στο υποκείμενο» (Horkheimer/Adorno, 1996: 84 κ.ε.). Τον ίδιο δρόμο μας έδειξε και ο Kant στα κατάλοιπά του, όπου το ζωντανό σώμα πρέπει να είναι η αφετηρία για την κατανόηση των αντικειμένων στον χώρο (πρβλ. Mathieu, 1989: 244 κ.ε.). Τη θέση αυτή υιοθετεί εκ νέου ο Böhme θέτοντας στο επίκεντρο της αλλαγής της στάσης μας έναντι της φύσεως το ζωντανό σώμα μας (Leib, life, δέμας), δηλαδή την εσωτερική μας φύση, έναντι της φύσεως που δεν είμαστε εμείς οι ίδιοι, την εξωτερική φύση (πρβλ. Böhme, 1999: 65 κ.ε.). Το μοτίβο της ζωντανής ενθύμησης της φύσεως μέσα στο υποκείμενο εξακολουθεί να είναι το κινούν για την υπέρβαση της κυριαρχικής ωφελιμιστικής μας στάσης έναντι της φύσεως και οφείλουμε να το εντάξουμε αρμονικά με τη βοήθεια της Αισθητικής της Φύσεως, χωρίς να παραβλέπουμε τα όριά της τόσο σε σχέση με την Πρώτη Φιλοσοφία που θέλει να αντικαταστήσει όσο και σε σχέση με την αποκλειστικότητα της αισθητικότητας (πρβλ. Αποστολοπούλου, 2001: 462), στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθ-

μίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος, για να καταστήσουμε συγκεκριμένη την ουτοπία συμφιλίωσης ανθρώπου και φύσεως που φωλιάζει βαθιά μέσα στον άνθρωπο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adorno, Theodor W. (2000). *Αισθητική Θεωρία*, ελλην. μτφ. – σημ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αθανασάκης, Αρτέμης/Κουσουρής, Θεόδωρος/Κονταράτος, Σάββας (2001). *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών. Β΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου,* 4η έκδ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Αποστολοπούλου, Γεωργία (2001). Η αισθητική της φύσης και τα όριά της, Στο *Χρονικά Αισθητικής*, τόμ. 41Β/2001-2002, 453-464.

Αριστοτέλης (1999). *Περί Φύσεως. Το δεύτερο βιβλίο των Φυσικών*, εισ. – μτφ. – σχολ. Β. Κάλφας. Αθήνα: Πόλις.

Böhme, Gernot (1989). *Für eine ökologische Naturästhetik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhme, Gernot (1999). Kritische Theorie der Natur, In *Zeitschrift für kritische Theorie*, 9, 59-71.

Böhme, Gernot (2010). Der Prothesenmensch ist der Cyborg der Gegenwart, In http://denkanstoesse.de/kultur/36

Böhme, Gernot/Grebe, Joachim (1985). Soziale Naturwissenschaft. Über die wissenschaftliche Bearbeitung der Stoffwechselbeziehung Mensch-Natur, In Gernot Böhme/Engelhard Schramm (Hg.), *Soziale Naturwissenschaft. Wege zu einer Erweiterung der Ökologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bonsiepen, Wolfgang (1997). *Die Begründung einer Naturphilosophie bei Kant, Schelling, Fries und Hegel. Mathematische versus spekulative Naturphilosophie.* Frankfurt am Main: Klostermann.

Feuerbach, Ludwig (2005). *Das Wesen Christentums.* Stuttgart: Reclam.

Φέστα, Εντζίντιο (2009). *Γαλιλαίος. Ο αγώνας για την επιστήμη,* ελλην. μτφ. Π. Σκόνδρας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φίλιας, Βασίλης Ι. (1985). *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα. Ι. Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864.* Αθήνα: Gutenberg.

Goethe, Johann Wolfgang von (2002). *Zur Farbenlehre,* In *Goethes Werke,* Bd. 13. München: C. H. Beck.

Grundmann, Reiner/Stehr, Nico (2004). Die Natur und die Natur der Gesellschaft, In Ludwig Fischer (Hg.), *Projektionsfläche Natur. Zum*

Zusammenhang von Naturbildern und gesellschaftlichen Verhältnissen. Hamburg: Hamburg University Press, 261-275.

Horkheimer, Max (1922). *Zur Antinomie der teleologischen Urteilskraft.* In Max Horkheimer (1987). *Gesammelte Schriften*, Bd. 2. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1996). *Διαλεκτική του διαφωτισμού. Φιλοσοφικά αποσπάσματα,* ελλην. μτφ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Νήσος.

Kant, Immanuel (1996a), *Η Πρώτη εισαγωγή στην Κριτική της κριτικής δύναμης*, ελλην. μτφ. Π. Μεϊντάνη, επίμ. Κ. Ψυχοπαίδης. Αθήνα: Πόλις.

Kant, Immanuel (1996b). *Κριτική της κριτικής δύναμης*, ελλην. μτφ. Κ. Ανδρουλιδάκης. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

Kant, Immanuel (1979). *Κριτική του καθαρού Λόγου*, ελλην. μτφ. Α. Γιανναράς, τόμ. 2, Αθήνα: Παπαζήσης.

Κονδύλης, Παναγιώτης (2011). *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας. Η καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Lehmann, Gerhard (1969). Die Technik der Natur, In Gerhard Lehmann, *Beiträge zur Geschichte und Interpretation der Philosophie Kants.* Berlin: De Gruyter.

Marcuse, Herbert (2004a). *Konterrevolution und Revolte*, In Herbert Marcuse, *Schriften*, Bd. 8. Springe: zu Klampen.

Marcuse, Herbert (2004b). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*, In Herbert Marcuse, *Schriften*, Bd. 5. Springe: zu Klampen.

Mathieu, Vittorio (1989). *Kants Opus postumum*. Frankfurt am Main: Klostermann.

Μπέκετ, Σάμουελ (2000). *Τέλος του παιχνιδιού*. Αθήνα: Ύψιλον.

Post, Werner (1991). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Ästhetik der Natur, In Matthias Lutz-Bachmann, Gunzelin Schmid Noerr (Hg.), *Die Unnatürlichkeit der Natur. Über die Sozialität der Natur und die Natürlichkeit des Sozialen. Eine Sammlung zu Alfreds Schmidts 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Nexus.

Ράντης, Κωνσταντίνος (2008). *Φύσις και Πνεύμα. Από τους Προσωκρατικούς στην Κριτική Θεωρία*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Richter, Phillipp (2012). „Soziale Naturwissenschaft" – Spurensuche zum 75. Geburtstag von Gernot Böhme, In www.information-philosophie.de

Ritter, Joachim (2004). Το τοπίο. Η λειτουργία του αισθητικού στη νεωτερική κοινωνία (1963), ελλην. μτφ. Λ. Αναγνώστου, In Georg Simmel/Joachim

Ritter/Ernst H. Gombrich, *Το τοπίο.* Αθήνα: Ποταμός.
Schäfer, Lothar (1998). Natur. In Ekkehard Martens, Herbert Schnädelbach (Hg.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, Bd. 2. Hamburg: Rowohlt.
Seel, Martin (1996). *Eine Ästhetik der Natur.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schmid Noerr, Gunzelin (1997). *Gesten aus Begriffen. Konstellationen der Kritischen Theorie.* Frankfurt am Main: Fischer.
Schnädelbach, Herbert (2005). *Kant.* Leipzig: Reclam.
Σκορδούλης, Κωνσταντίνος/Σωτηράκου, Μαρία (2005). *Περιβάλλον, Επιστήμη & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Leader Books.
Spaemann, Robert/Löw, Reinhard (2005). *Natürliche Ziele. Geschichte und Wiederentdeckung des teleologischen Denkens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
Stehr, Nico (2000). Warum es so schwierig ist, interdisziplinär zu sein: von der Zukunft der Wissenschaftskulturen und den Bedingungen der Transdisziplinarität in den Wissenschaften, In *Forum Forschung* 2000, 100-102.
Stehr, Nico/Storch, Hans von (1998). Soziale Naturwissenschaft oder: Die Zukunft der Wissenschaftskulturen, In *Vorgänge (0507-4150)* – 37 (1998) 2 (142), 8-12.
Stehr, Nico/Storch, Hans von (2010). *Klima, Wetter, Mensch.* Obladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
Türcke, Christoph/Bolte, Gerhard (1997). *Einführung in die kritische Theorie.* Darmstadt: Primus.
Zimmermann, Jörg (1982). Zur Geschichte des ästhetischen Naturbegriffs, In Jörg Zimmermann (Hg.), *Das Naturbild des Menschen.* München: Wilhelm Fink.

ZUSAMMENFASSUNG

Die fortschreitende Umweltkrise führte, wenn auch mit Verspätung, in der derzeitigen griechischen Gesellschaft zur Veränderung ihrer Einstellung gegenüber der Umwelt. Dieser mentale Wandel hat auch auf die Lehrpläne des gesamten Bildungswesens große Auswirkungen. Der Beitrag der Naturwissenschaften war von Relevanz, teilweise jedoch auch einseitig, wenn er, obwohl er als Ausgangspunkt die Wissenschaft, die Technologie, die Gesellschaft oder die Kultur hat, unter dem Aspekt der Toxikologie, sich in einer Bilanzierung von Umweltnutzen und Umweltschaden erschöpft. Die Naturphilosophie, die Naturästhetik und das Naturschöne bieten uns eine Alternative, eine ästhetische, nicht utilitaristische Naturbetrachtung

und die Möglichkeit einer Versöhnung von Mensch und Natur (der inneren wie der äußeren).

Κωνσταντίνος Ράντης
Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας της Φιλοσοφίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Τομέας Φιλοσοφίας
Πανεπιστημιούπολη, 45110 Ιωάννινα
Τηλ.: 2651005650, Φαξ: 2651005801
krantis@cc.uoi.gr

Η υπέρβαση της λοκιανής εμπειρικής γνωσιολογίας στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του John Dewey

Ερμόλαος Ψαριανός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει σφυρηλατηθεί από την καταλυτική συμβολή της εμπειρίας στην συγκρότηση της νόησης και της γνώσης. Η φιλοσοφική τεκμηρίωση για τη συγκεκριμένη γνωσιολογική προσέγγιση εντοπίζεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις ορισμένων φιλοσόφων και παιδαγωγών. Οι απόψεις τους συνδέονται με την νέα καταξίωση που δίδει η φιλοσοφία στην ανθρώπινη εμπειρία (εμπειρισμός) αλλά και με το πρόταγμα για επιβολή του "Φυσικού Δικαίου". Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, η μάθηση θα επιτευχθεί αν αφεθεί ο άνθρωπος ελεύθερος να αξιοποιήσει την ερευνητική και φιλομαθή του φύση. Ο Άγγλος John Locke, ως προπομπός του Διαφωτισμού, στο "Δοκίμιο Περί της Ανθρώπινης Κατανόησης" εστίασε σε "μαθητοκεντρικές" αντιλήψεις, νηματοδοτώντας τη φιλοσοφική σκέψη των παιδαγωγών που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητευόμενο, ασκώντας κριτική στο σχολικό σύστημα. Οπότε, κάθε μαθησιακή δραστηριότητα πρέπει να στηρίζεται στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ο οποίος 'παίρνει τη μάθηση στα χέρια του'.

Ο John Dewey ορίζει την εμπειρία ως «γνώση με βάση την πράξη» εννοώντας ότι πρώτα βιώνουμε μια κατάσταση, μετά ενεργούμε στο πλαίσιο αυτής είτε διανοητικά είτε πρακτικά και το επιστέγασμα αυτής είναι η γνώση. Αντιπαραβάλλοντας την ντιουιανή φιλοσοφία, ο Locke υποστηρίζει ότι τα όρια της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της εμπειρίας. Ο λοκιανός εμπειρισμός ισχυρίζεται ότι τίποτα δεν υπάρχει στη διάνοια που δεν υπήρχε προηγουμένως στην αίσθηση και χωρίς την καταγραφή πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα ο ανθρώπινος νους θα ήταν σαν άγραφο χαρτί (tabula rasa). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης μέσω της λοκιανής και ντιουιανής φιλοσοφίας. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να μελετήσει τις λοκιανές επιρροές στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, αναδεικνύοντας την εμπειρία ως συστατικό στοιχείο στην κατάκτηση της γνώσης. Η

ντιουιανή γνωσιολογία επιχειρεί να υπερβεί την λοκιανή φιλοσοφία, προσπαθώντας να συγκροτήσει μια ολιστική εκπαιδευτική θεωρία, ενσωματώνοντας τη διττή διάσταση της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης. Αρχικά θα ασχοληθούμε με τις γνωσιολογικές παραδοχές της εμπειρίας στον Locke, έπειτα με την εννοιολογική νοηματοδότηση της εμπειρίας στην ντιουιανή φιλοσοφία και με την επίδραση της συγκεκριμένης επιστημολογίας στη σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας.

ΟΙ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΛΟΚΙΑΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ

Μετά την ανάπτυξη των ορθολογιστικών συστημάτων (Descartes, Leibniz, Spinoza), σύμφωνα με τα οποία η κύρια οδός για την γνώση είναι η διάνοια ή ο λόγος, κατά τον 17ο αιώνα, η φιλοσοφική διανόηση παίρνει μια νέα τροπή με την ώθηση που της δίνουν οι Άγγλοι εμπειρικοί φιλόσοφοι (Locke, Berkeley και Hume). Η φιλοσοφική σκέψη εγκαταλείπει τις μεταφυσικές ερμηνείες και στρέφεται στην εσωτερική φύση του υποκειμένου για να προσδιορίσει τα όρια και τις δυνατότητες της γνώσης. Στο «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση» αναφέρει: *Η γνώση δεν είναι τίποτα άλλο από την αντίληψη για τη σύνδεση και συμφωνία ή την αντίθεση και διαφωνία που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο ιδέες μας. [..]Όλη μας η γνώση συνίσταται στην εποπτεία που έχει το πνεύμα για τις ιδέες του* (Locke: 1975: 192, 197). Σύμφωνα με τον Locke, η ιδέα είναι κάθε δυνατό αντικείμενο νόησης, οτιδήποτε διακρίνει το νου στο εσωτερικό του ή είναι το άμεσο αντικείμενο της αντίληψης (Locke, 1975). Θεωρεί πως κάθε γνώση, σκέψη και ιδέα προέρχεται από την εμπειρία που είναι πρωτίστως αισθητηριακή και επαγωγική. Το μοναδικό αντικείμενο της σκέψης είναι οι ιδέες και κατά συνέπεια, τον κόσμο τον γνωρίζουμε μόνο μέσα από τις ιδέες. Η θέση αυτή αποτελεί το θεμέλιο του λοκιανού εμπειρισμού, ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση θεμελιώνεται στην εμπειρία και πηγάζει από αυτήν. Αυτό που πηγάζει άμεσα από την εμπειρία είναι οι ιδέες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ιδέες καθαυτές συνιστούν τη γνώση, απλώς αποτελούν τα υλικά με τα οποία οικοδομείται αυτή. Η εμπειρία παρέχει το πρωτογενές «υλικό» της γνώσης: τις ιδέες, τις οποίες ο λόγος ακολούθως καλείται να επεξεργασθεί. (Πλάγγεσης, 1998).

Στην εισαγωγή για το «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση» ο Locke (1975) εκθειάζει την νόηση και ερευνά τη φύση και τα όριά της, διανοίγοντας ένα νέο κεφάλαιο στην ιστορία της θεωρίας της γνώσης. Συγκεκρι-

μένα, σε ένα σημείο του έργου του αναφέρει χαρακτηριστικά: *Ας υποθέσουμε λοιπόν ότι ο νους, είναι όπως λέμε, άγραφος χάρτης, κενός, κάθε χαρακτήρας χωρίς καθόλου ιδέες: Πως αποκτά τις ιδέες; [..] Σε αυτό απαντώ με μία λέξη: με την εμπειρία. Σε αυτή βασίζεται όλη η γνώση μας και από αυτή σε τελευταία ανάλυση προκύπτει. Η παρατήρησή μας είναι πάνω στα εξωτερικά αισθητά αντικείμενα είτε πάνω στις λειτουργίες του πνεύματός μας, καθώς τα αντιλαμβανόμαστε και τα συλλογιζόμαστε, είναι οι δυο πηγές της γνώσης μας από όπου πηγάζουν όλες οι ιδέες που έχουμε ή που μπορούμε εκ φύσεως να έχουμε* (βιβλίο 2, κεφ. Ι, παρ. 2). Η γνωσιολογική θεωρία του σηματοδοτείται με την απόρριψη της άποψης του Descartes ότι οι έμφυτες ιδέες είναι πέρα από κάθε αμφιβολία, γιατί δίνονται μαζί με την συνείδηση, και ισχύουν ως αιώνιες αλήθειες. Απορρίπτεται κατ' αυτό τον τρόπο η καρτεσιανή άποψη των έμφυτων στο λογικό ιδεών και του ορθολογισμού. Ο Locke κάνει αντικείμενο κριτικού ελέγχου τις ιδέες ακριβώς αυτές και προτείνει τη περιορισμένη και ελλιπής γνώση μας για την πραγματικότητα, η οποία ωστόσο επαρκεί για να ανταπεξέλθουμε στην πρακτική πλευρά της ζωής μας, την επιβίωση και την πρόοδό μας. Όταν γεννιέται ο άνθρωπος, η ψυχή του είναι «άγραφο χαρτί» που κατά τη διάρκεια της ζωής του από τις εμπειρίες γεμίζει με ιδέες που δεν ταυτίζονται με τη γνώση, αλλά αποτελούν τα υλικά με τα οποία διαμορφώνεται η γνώση. Οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις που αποκτά με την πάροδο των χρόνων, έχουν την πηγή τους στις εμπειρίες που ζει από τη γέννησή του ως το θάνατο. Επομένως, εγγράφουμε ιδέες στη νόησή μας που έχουν σχέση με τα γεγονότα του εξωτερικού κόσμου (Morris, 1959, Μολύβας, 2004, Windelband, 2005, Kenny, 2005). Όλες, επομένως, οι ιδέες εκπορεύονται από την εμπειρία, η οποία είναι εξωτερική και εσωτερική: εξωτερική είναι αυτή που έχουμε μέσα από τα αισθητήρια όργανα μας (sensation), και εσωτερική είναι η εμπειρία της εσωτερικής αίσθησης (reflexion: αμφιβολία, βούληση, πίστη)». Κατά τον Locke, η εξωτερική εμπειρία προηγείται πάντοτε της εσωτερικής. Δηλαδή οι ιδέες της εξωτερικής εμπειρίας προηγούνται χρονικά της εσωτερικής (Αυγελής, 2005).

Διακρίνοντας τις απλές από τις σύνθετες ιδέες θεωρεί ότι όλες οι παραστάσεις που παρουσιάζονται στη νόηση έχουν σχέση με την εμπειρία. Οι απλές είναι αυτές που δεν μπορούν να αναλυθούν σε άλλες και οι σύνθετες είναι αυτές που, είτε τα μέρη της έχουν κατασκευαστεί από την εμπειρία, αλλά οι ίδιες δεν πηγάζουν από αυτήν, είτε είναι δυνατόν να έχουν δημιουργηθεί απευθείας από την εμπειρία. Οι ιδέες βρίσκονται μέσα μας, μας συνδέουν και μας φέρνουν σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο. Μέ-

σω των ιδεών ο άνθρωπος οδηγείται στη γνώση. Η εγκυρότητα των ιδεών εξαρτάται από το βαθμό σύνδεσης με τις ποιότητες των πραγμάτων, που βρίσκονται έξω από εμάς και αποτελούν τα χαρακτηριστικά του υλικού κόσμου. Οτιδήποτε συλλαμβάνει ο νους, είτε είναι άμεσο αντικείμενο της αντίληψης, είτε της νόησης, ονομάζεται ιδέα, αντιπροσωπεύοντας διάφορα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου και τις ιδιότητές τους. Η γνώση δεν είναι άμεση, διότι δεν έχουμε άμεση επαφή με τα πράγματα, αλλά μόνο με τις ιδέες που αντιπροσωπεύουν (Locke, 1975). Επομένως η γνώση για τον εξωτερικό κόσμο βασίζεται στις σχέσεις των ιδεών που συνδέονται με τον κόσμο. Οι ιδέες πληροφορούν για τις ιδιότητες, τις ποιότητες των πραγμάτων, οι οποίες δεν ταυτίζονται με την πραγματική ουσία του πράγματος, την υλική υπόσταση του (Woolhouse, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο νομιναλισμός του Locke αναδεικνύει την υποκειμενική διάσταση της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης. Ωστόσο, η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, νηματοδοτώντας και τις κοινωνικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης, προσδίδει στην εμπειρία και μια κοινωνική διάσταση, η οποία δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τις ιδέες, ως εν γένει αντικείμενο της νόησης που ενυπάρχουν μέσα μας, αλλά και από δι-υποκειμενικούς παράγοντες.

Η ΔΙΤΤΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΓΝΩΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ JOHN DEWEY.

Ο Dewey υπήρξε ένας από τους πιο σημαντικούς Αμερικανούς φιλοσόφους και παιδαγωγούς. Το όνομά του συνδέθηκε με το φιλοσοφικό κίνημα του "πραγματισμού", ο οποίος αναδείχθηκε μέσα από την προσπάθεια να δοθεί μια απάντηση στις βασικές αρχές του ορθολογισμού και του εμπειρισμού. Το κύριο χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας του πραγματισμού είναι ο εμπειρικός της χαρακτήρας. Δέχεται ότι η ανθρώπινη εμπειρία αποτελεί την ύστατη πηγή και δοκιμασία όλων των γνώσεων και των αξιών. Το βασικό πραγματιστικό αξίωμα, όπως διαμορφώθηκε από τον Dewey ισχυρίζεται ότι η αξία κάθε έννοιας, γνώσης, καθώς και το νόημα κάθε πρότασης είναι στις πρακτικές της συνέπειες. Μέσα από την πρακτική δοκιμή και το λάθος διορθώνονται σταδιακά οι υποκειμενικές μας αντιλήψεις για την πραγματικότητα, μέχρι να αποκατασταθεί η λειτουργική ισορροπία ανάμεσα στον έμβιο οργανισμό και το φυσικό περιβάλλον. Η αλήθεια μιας αποκτημένης γνώσης είναι συνάρτηση της πρακτικής της λειτουργίας, των συνεπειών της. Αν αυτή η γνώ-

ση έχει κάποια πρακτική ωφέλεια, είναι χρήσιμη και αληθινή. Αν, όμως, η γνώση δεν έχει ωφέλειες σε πρακτικό επίπεδο, τότε προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Good et al, 2003, Σφενδόνη, 2012).

Δεν θεωρεί ότι η γνώση είναι αναπαράσταση του κόσμου, ούτε παθητική εγγραφή των γεγονότων στο νου, μια αντίληψη που ήταν πολύ διαδεδομένη στην παραδοσιακή φιλοσοφία. Είναι μια διερευνητική διαδικασία, μια σειρά από κατασκευές και ανακατασκευές, μέσα από τις οποίες φτάνουμε σε αποτέλεσμα, όταν σε αυτή τη διαδικασία υπάρχει το στοιχείο της "λογικής δομής" (το στοιχείο που θεωρούσε ότι παραμένει σταθερό μέσα στην κατάσταση μιας συνεχούς μεταβλητότητας). Αυτό το αποτέλεσμα, το επιστέγασμα στο τέλος της διερευνητικής διαδικασίας, είναι η γνώση. Άξιο αναφοράς είναι το παρακάτω παράθεμα: *Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο μακριά όσο και η ζωή* (Dewey, 1969: 70).

Ο Dewey επηρεάστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό στον τρόπο της φιλοσοφικής του σκέψης από την εγελιανή φιλοσοφία, υποστηρίζοντας την διττή έκφανση, δηλαδή την υποκειμενική και δι-υποκειμενική διάσταση της αναδόμησης της γνώσης και προβάλλοντας την συνεχής και εγγενής αλληλεπίδραση μεταξύ του ανθρώπου και της εμπειρίας του με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη ντιουιανή φιλοσοφία, η ανθρώπινη εμπειρία λογίζεται ως τύπος ειδικής αλληλενέργειας με το περιβάλλον, στο πλαίσιο της οποίας η μια πλευρά προσδιορίζει και διαμορφώνει την άλλη και ταυτόχρονα διαμορφώνεται από αυτήν, ανοίγοντας δυνατότητες για νέες μορφές αντιμετώπισης καταστάσεων και διαμόρφωσης δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως: [..] *Μια εμπειρία είναι πάντα εκείνο που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο άτομο κι εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του* (Dewey, 1969: 32).

Με τη διατύπωση αυτών των θέσεων, επιχειρείται η άρση του διχασμού μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, της θεωρίας και της πράξης, του ορθολογισμού και του εμπειρισμού. Η γνώση ποτέ δεν είναι τελική, καθώς υπόκεινται σε διαρκή κριτική που μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρησή της. Η διαδικασία αυτή στο σύνολό της αποτελεί αυτό που ονομάζεται κριτικός στοχασμός, ο οποίος αφορά το αξιακό σύστημα. Διαμορφώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη της εμπειρίας, η οποία συμπεριλαμβάνει τη δράση, την απόλαυση και τη "μάθηση εκ πεί-

ρας" (undergoing). Σε αυτήν την πλατιά άποψη που έχει για την εμπειρία, ενσωματώνει και τη "γνωσιακή εμπειρία" (cognitive experience), η οποία είναι κάτι που απορρέει από αυτήν και την προδιαθέτει. Η γνώση δεν προέρχεται άμεσα από την εμπειρία αλλά από την νοητική της επεξεργασία. Με την ταυτόχρονη εισαγωγή της έννοιας της συνδιαλλαγής και της εμπειρίας, υποστήριξε την κατασκευή μιας νέας πραγματικότητας με την δράση του κάθε ατόμου (Vanderstraeten & Biesta, 1998). Η γνώση δεν αναφέρεται σε μια εξωτερική, ανεξάρτητη και υποκειμενική πραγματικότητα, αλλά συμμετέχει ενεργητικά και διαμορφώνεται στην πράξη, προσδίδοντας ιδιαίτερη χροιά στην μάθηση ως διαλεκτική διαδικασία που ενοποιεί την εμπειρία και τις έννοιες της παρατήρησης και της κρίσης μέσω της γνώσης, και όχι απλά ως μια διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος. Η εμπειρική μάθηση αποτελεί πραγματοποίηση μιας αμφίδρομης σύνδεσης ανάμεσα σε αυτό που επενεργούμε πάνω στα πράγματα και σε αυτό που συνακόλουθα απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από μέρους των πραγμάτων. Χαρακτηριστικό παράθεμα των παραπάνω θέσεων αποτελεί το ακόλουθο χωρίο: *Η φύση της εμπειρίας μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν αντιληφθούμε ότι περιλαμβάνει ένα ενεργητικό και ένα παθητικό στοιχείο με ειδικό τρόπο συνδυασμένα. Από την ενεργητική πλευρά η εμπειρία είναι δοκιμή – σημασία που γίνεται ρητή στον συγγενικό όρο πειραματισμός. Από την παθητική πλευρά είναι δοκιμασία. Όταν βιώνουμε κάτι ενεργούμε πάνω του, κάνουμε με αυτό κάτι, εν συνεχεία πάσχουμε ή υφιστάμεθα τις συνέπειες* (Dewey, 1916: 105).

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΝΤΙΟΥΙΑΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

Από τα τέλη του 19ου αιώνα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική αναπτύσσεται μια έντονη κριτική στο παλαιό σχολείο και μπαίνουν οι στόχοι για τη Νέα Εκπαίδευση (Röhrs, 1990). Οι παιδαγωγικές ιδέες του Dewey είχαν τόσο σημαντική απήχηση στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό στοχασμό, ώστε διατυπώθηκε η άποψη ότι κανένας παιδαγωγός από την εποχή του Κομένιου δεν αναγνωρίστηκε τόσο διεθνώς όσο ο Dewey και κανενός άλλου τα έργα δεν έτυχαν τόσων πολλών μεταφράσεων σε ολόκληρο τον κόσμο (Curtis & Boultwood, 1953). Ο Dewey επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για την

Δημοκρατία, υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι «από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey, 1969).

Οι θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν αργότερα και στις οποίες η εμπειρία κατέχει εξαιρετική σημασία, είναι αυτές που στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία μάθησης έχει ως αρχή την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τον αναστοχασμό της προϋπάρχουσας εμπειρίας. Προχωρώντας σε μεταγενέστερους μελετητές, η προσέγγιση του Mezirow για την εννοιολογική κατασκευή της γνώσης, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη νοηματοδότηση του εμπειρικού αποθέματος του κάθε ατόμου. Η σημασία της νέας γνώσης θεωρείται καθοριστική. Επεξεργαζόμαστε την εμπειρία, η οποία αποτελεί τη βάση της μάθησης, την κρίνουμε και προσπαθούμε να αντλήσουμε νόημα από αυτήν, συγκρίνοντάς την με τη νέα γνώση, την προηγούμενή μας εμπειρία ή την εμπειρία άλλων, όπως κι αν μας μεταδόθηκε (είτε μέσω εκπαίδευσης, είτε μέσω ομιλίας, γραπτού λόγου, παρατήρησης κ.λπ.). Στοχαζόμαστε κριτικά πάνω στην εμπειρία μας μέσω άλλων γνώσεων, οι οποίες χρησιμεύουν για την παραγωγή νέων γνώσεων και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Τα πάντα εξαρτώνται από το είδος της εμπειρίας που έχει βιωθεί.

Ο Dewey αντιπαραβάλει την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία εντάσσει ως κυρίαρχο στοιχείο την εμπειρία. Η αντίθεση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης υπογραμμίζεται έντονα και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία στενή και απαραίτητη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εμπειρία (Kolb, 1984). Προσδιορίζει τη μάθηση ως τη διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και υποστηρίζει ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Η μεθοδολογική αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη (learning by doing) αποτελεί την πεμπτουσία του εκπαιδευτικού στοχασμού του Dewey, αναδεικνύοντας την εμπειρία ως κυρίαρχη μέθοδος προσέγγισης της πραγματικότητας και της γνώσης των πραγμάτων, η οποία μεταφέρει τις αρχές σύνδεσης (principles connection) και οργάνωσης των στοιχείων ή του υλικού (stuff) από το οποίο συνίσταται, εντός της (Dewey, 1957). Το κρίσιμο στοιχείο επομένως για να εξηγηθεί ή να προβλεφθεί η συμπεριφορά είναι η μεσολάβηση της προσωπικής εμπειρίας (intervening personal experience). Για να δημιουργήσει κανείς συμπεριφορά με κίνητρα, πρέπει να δημιουργήσει την εμπειρία της αφύπνισης (διέγερσης), της δέσμευσης και της επιδίωξης. Για τον Dewey ο στοχασμός είναι η αφετηρία για την πράξη και έχει ως στόχο του να βοηθήσει το άτομο να βγει από τα αδιέ-

ξοδά του, επιλύοντας προβληματικές καταστάσεις. Αναφέρει ότι ο στοχασμός σχετίζεται με την «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πιστεύω ενός ατόμου», δηλαδή τη διεργασία λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις μας (Dewey, 1925, 1933, 1934).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία αναδείξαμε τη συμβολή της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης, μέσω της λοκιανής και ντιουιανής επιστημολογίας. Η εξελιγμένη εμπειριστική γνωσιολογία του Dewey υπερβαίνει τη λοκιανή γνωσιοθεωρία, χρησιμοποιώντας και τον λόγο με τη μορφή του στοχασμού. Η λοκιανή γνωσιολογία αντιδιαστέλλεται στην ντιουιανή επιστημολογία, κατά την οποία η προσέγγιση της εμπειρίας διαθέτει και κοινωνικά ερείσματα. Ο σολιψισμός του Λοκ υπερασπίζεται τον γυμνό εμπειρισμό, θεωρώντας πως το υποκείμενο αναδομεί από μόνο του την εμπειρία μέσω της διαδικασίας συγκρότησης της νόησης και της γνώσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους διαδραστικούς κοινωνικούς παράγοντες. Προσεγγίζοντας την έννοια της εμπειρίας ο Dewey προσδιορίζει πως μια εμπειρία είναι πάντοτε αυτό που είναι, επειδή κατά τη διάρκειά της συντελείται μια διαδικασία διαλογικής φύσεως ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό που εκείνη τη στιγμή αποτελεί το περιβάλλον του ατόμου (Dewey, 1938 στο Bigge, 1990: 41). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση. Είναι ριζικά αντίθετος με την φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία βασιζόταν στην προκατασκευασμένη ύλη μαθημάτων και υπερασπίζεται το ρεύμα της προοδευτικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση.

Προσαρμόζοντας την παραπάνω θέση στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Dewey υποστηρίζει πως το να μαθαίνουμε από την εμπειρία αποτελεί πραγματοποίηση μιας αμφίδρομης σύνδεσης ανάμεσα σε αυτό που επενεργούμε πάνω στα πράγματα και σε αυτό που συνακόλουθα απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από μέρους των πραγμάτων (Dewey, 1916, στο Bigge, 1990: 164). Με τον τρόπο αυτό προσδίδει στην εμπειρία διττό χαρακτήρα υπόστασης: ενέχει παράλληλα το ενεργητικό και παθητικό στοιχείο και με κάποιον ιδιαίτερο (σχεδόν μη προσβάσιμο στη νόηση) τρόπο καταφέρνει η εμπειρία να συνδυάσει αρμονικά και τα δύο στοιχεία: από την ενεργητική πλευρά η εμπειρία είναι δοκιμάζουσα (trying) και από την παθητική πλευρά είναι πάσχουσα (undergoing).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγελής, Ν. (2005). *Εισαγωγή στη* Φιλοσοφία. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση

Bigge, M. (1990). *Learning theories for teachers*. (μτφρ: Kantas, A., Χαντζή, Α.) Αθήνα: Πατάκη.

Curtis, S., Boultwood, M. (1953) *A Short History of Educational Ideas*. London: University of Tutorial Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.

Dewey, J. (1957). *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press

Dewey, J. (1969). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Good, R., Wandersee, J. & Julien, J. (2003). Cautionary Notes on the Appeal of the new "ism" (Constructivism) in Science Education, 1993, in *The Practice of Constructivism in Science Education*, 1993, edit. Kenneth Tobin, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Kenny, A. (2005). (επιμ.), *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*. (μτφρ. Δ. Ρισσάκη). Αθήνα: Νεφέλη.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kurtz, P. (1973). *American Philosophy in the Twentieth Century*. London: Macmillan.

Locke, J. (1975). *An essay concerning human understanding*. (copyright: Peter Nidditch) Oxford Clarendon Press.

Morris, C.R. (1959). *Locke Berκeley Hume*. London: Oxford University Press

Μολύβας, Γ. (2004). *Φιλοσοφία στην Ευρώπη* (τόμος β'), Πάτρα: ΕΑΠ

Πλάγγεσης, Γ. (1998). *Πολιτική και Θρησκεία στη φιλοσοφία του Λοκ*. Θεσσαλονίκη: University studio press

Röhrs, H. (1990). *The movement of progressive education*. Thessaloniki: Kyriakidi (in greek).

Σφενδόνη - Μέντζου, Δ. (2012). *Πραγματισμός, ορθολογισμός, εμπειρισμός: Θεωρίες της* γνώσης. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (1998). *Constructivism, educational research, and John Dewey*. Paper presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, Boston: August 10-15.

Windelband, W. & Heimsoeth, H., (2005). *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, τόμος Β΄ (μτφρ. Ν. Σκουτερόπουλος), Αθήνα: MIET.
Woolhouse, R.S. (2000). *Φιλοσοφία της Επιστήμης Οι Εμπειριστές* (τόμος β') (μτφρ: Σ. Τσούρτη). Αθήνα: Στάχυ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο John Locke (*Δοκίμιο Περί της Ανθρώπινης Κατανόησης*) υποστηρίζει ότι τα όρια της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της εμπειρίας. Αντιπαραβάλλοντας τη λοκιανή επιστημολογία, ο John Dewey (*Experience and Education)* ορίζει την εμπειρία ως «γνώση με βάση την πράξη» εννοώντας ότι δεν αναφέρεται σε μια εξωτερική, ανεξάρτητη και υποκειμενική πραγματικότητα, αλλά συνιστά μια διερευνητική διαδικασία, μια σειρά από κατασκευές και ανακατασκευές, μέσα από τις οποίες φτάνουμε σε αποτέλεσμα, όταν σε αυτή τη διαδικασία υπάρχει το στοιχείο της «λογικής δομής». Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της συμβολής του λόγου στην εννοιολογική συγκρότηση της εμπειρίας, διερευνώντας την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey. Ισχυρίζομαι ότι ο Dewey υπερβαίνει το γυμνό εμπειρισμό του Λοκ, νοηματοδοτώντας τη βιωματική διάσταση της εμπειρίας, η οποία αλληλεπιδρά και μεταβάλλεται συνεχώς. Η ντιουιανή φιλοσοφία εισάγει μια νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση που βασίζεται στην εμπειρία, τονίζοντας την παιδευτική σημασία της στην αναδόμηση της γνώσης.

ABSTRACT

John Locke (*Essay On Human Understanding*) suggests that the boundaries of knowledge coincide with the limits of experience. Comparing Locke's epistemology, John Dewey (*Experience and Education*) defines experience as "knowledge based on practice", meaning that it doesn't refer to an external, independent and objective reality, but it is an exploratory process, a series of constructions and reconstructions, through which we come to a result, when this process is the element of "logical structure". The purpose of this paper is to highlight the contribution of reason in the conceptual establishment of experience, exploring Dewey's educational philosophy. I claim that Dewey exceed the bare empiricism of Locke, signaling the experiential dimension of experience, interacting and changing. Dewey's philosophy introduces a new concept in education

based on experience, highlighting the importance of education in reconstruction of knowledge.

Ερμόλαος Ψαριανός
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Βασιλίσσης Όλγας 99, 54643, Θεσσαλονίκη
6973570121
epsarianos@yahoo.gr

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το «Αναπτυξιακό Μοντέλο για τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία» (Κλίμακα Bennett) και η σημασία του στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σπύρος Αραβανής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποτελεσματική λειτουργία και επικοινωνιακή ικανότητα ενός ατόμου μέσα σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Η Wiemann ορίζει την επικοινωνιακή ικανότητα ως «την ικανότητα ενός μετέχοντα στην αλληλεπίδραση να επιλέγει μεταξύ των διαθέσιμων επικοινωνιακών συμπεριφορών με σκοπό να εκπληρώσει επιτυχώς τους προσωπικούς του στόχους διατηρώντας παράλληλα τη γραμμή συμπεριφοράς των άλλων μετεχόντων στην αλληλεπίδραση, μέσα στους περιορισμούς της περίστασης» (Παπασάνδα, 2007: 55). Ο βαθμός απόκτησης των πέντε κυρίων δεξιοτήτων επικοινωνιακής ικανότητας κατά τους Spitzeberg και Hecht (1984) και Spitzeberg και Cupach (1984) επηρεάζει την εκδήλωση συγκεκριμένων λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών και κατ' επέκτασιν τον τρόπο διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτές οι δεξιότητες είναι η *αμεσότητα (immediacy)*, η οποία χαρακτηρίζει τον βαθμό εγγύτητας μεταξύ των προσώπων, την οπτική τους επαφή, τις κινήσεις του σώματος κ.ά.., η *διαχείριση της αλληλεπίδρασης*, η οποία σχετίζεται με τον βαθμό συμμετοχής και πρωτοβουλίας του ατόμου στην αλληλεπίδραση, τον ρυθμό με τον οποίο συνδιαλέγεται κ.ά. *η κοινωνική χαλάρωση (socialrelaxation)*, που σχετίζεται με το πώς διαχειρίζεται τις αγχογόνες καταστάσεις, *η εκφραστικότητα (expressiveness)*, ο τρόπος δηλαδή και ο βαθμός συμμετοχής σε συζητήσεις μέσω των εκφράσεων του προσώπου, της επιλογής από ένα ευρύ φάσμα φωνητικής ποικιλίας κ.ά. και *η μετατόπιση της προσοχής στον άλλο (altercentrism),* η οποία αφορά στον βαθμό της ενσυναίσθησης που έχει το άτομο (Hammer 1990: 252). Η μετατόπιση της χρήσης του όρου «επικοινωνιακή ικανότητα» σε «διαπολιτισμική ικανότητα» σχετίζεται με την προσπάθεια να περιγραφούν, να εφαρμοστούν και να αξιολογηθούν πιο εξειδικευμένα οι συμπεριφορές, οι στάσεις

και οι τακτικές που ακολουθούνται στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών καταστάσεων. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί «με την παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και ο στοχασμός σχετικά με τον εαυτό μας και τους άλλους, τα αναστοχαστικά ημερολόγια, οι μελέτες περίπτωσης, η τριγωνοποίηση κ.ά.» (Deardorff (2006: 241). Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η παρουσίαση ενός ευρέως διαδεδομένου εργαλείου ποιοτικής μεθόδου, του «Αναπτυξιακού Μοντέλου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας» (DMIS) του Milton Bennett (1993).

ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η περιγραφή της ικανότητας του ατόμου να λειτουργήσει μέσα σε καταστάσεις ετερότητας, έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην υιοθέτηση μιας σειράς όρων όπως: «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» (intercultural communicative competence), «διαπολιτισμική ευαισθησία» (intercultural sensitivity), «διαπολιτισμική επιδεξιότητα» (intercultural adroitness) «διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα» (intercultural effectiveness), «διεθνής ικανότητα» (international competence), «οικουμενική ικανότητα» (global competency) κ.ά. [ενδεικτικά οι έρευνες των: Bhawuk & Brislin (1992),Hains, Lynch, & Winton (2000), Olson & Kroeger (2001), Greenholtz (2003), Bennett & Bennett (2004), Robinsetal (2006), Westrick & Yuen (2007), DeJaeghere & Zhang (2008), Spitzberg & Changnon, (2009), Borghetti, (2011), Hammer, (2012), Fantini (2012) κ.ά.].

Η «διαπολιτισμική ικανότητα», ως ο γενικότερος και περιγραφικότερος όρος, σύμφωνα με τον Jensen (1995), περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται κατάλληλα σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, τη συναισθηματική και γνωστική επιδεξιότητα να δημιουργεί και να διατηρεί διαπολιτισμικές σχέσεις και να διαμορφώνει την αντίληψη της ταυτότητας του μέσα από την επαφή και αλληλεπίδραση του με άλλες κουλτούρες. Η «διαπολιτισμική ευαισθησία» αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική όψη και το προαπαιτούμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας και ορίζεται ως «η επιθυμία και το κίνητρο για την κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή της ετερότητας» (Chen& Starosta, 2000). Η «διαπολιτισμική ενημερότητα» αντιπροσωπεύει τη γνωστική διάσταση, την αντίληψη των πολιτισμικών συμβάσεων που επηρεάζουν τον τρόπο της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς και περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση και αντίληψη του εαυτού και του «άλλου» (Chen & Starosta, 2000). Η «διαπολιτισμική επιδεξιότητα», τέ-

λος, αφορά στην αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της συμπεριφοράς του ατόμου μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και περιέχει τέσσερις συνιστώσες :α. επικοινωνιακές δεξιότητες, β. αυτογνωσία, γ. ευελιξία συμπεριφοράς και δ. ικανότητα διάδρασης.

ΤΟ «ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ» (ΚΛΙΜΑΚΑ BENNETT)

Το 1977 ο Milton Bennett μαζί με τη Janet Bennett άρχισαν τη συνεργασία σε ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα για το Πανεπιστήμιο του Όρεγκον, με τον τίτλο «American Heritage Association (AHA) Train- the Trainer Program» με τρεις κύριους στόχους: να εκπαιδεύσουν τους καθηγητές ώστε να καλλιεργήσουν τη συνοχή της πολυπολιτισμικής μαθητικής τους ομάδας, να διευκολύνουν την εκδήλωση της υποκειμενικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών και να τους προωθήσουν τις αρχές της πολιτισμικής μάθησης. Το Μοντέλο του Milton Bennett (1993) δημιουργήθηκε έπειτα από την παρατήρηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με σκοπό να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν την πολιτισμική διαφορά και βασίζεται μεθοδολογικά επάνω στη «Θεμελιωμένη Θεωρία» (Grounded Theory) η οποία «ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας και αφορά στην ανάλυση δεδομένων, τις επιστημολογικές προϋποθέσεις της έρευνας, τις μεθόδους παραγωγής ποιοτικού υλικού, την χρήση της θεωρίας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων» (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006: 212) και κατασκευάζεται από τα δεδομένα, δηλαδή, έπεται της εμπειρικής έρευνας. Η θεωρία Bennett αποτελεί ένα μοντέλο γνωστικής ανάπτυξης, το οποίο βασίζεται στη «Θεωρία της Προσωπικής δόμησης» (Personal Construct Theory), όπως διατυπώθηκε από τον George Kelly (1955) και σύμφωνα με την οποία η εμπειρία ενός ατόμου δεν καθορίζεται από τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω του, αλλά από τη συνεχή δόμηση και αναδόμηση αυτού που συμβαίνει, στο οποίο εμπλέκεται και το υποκείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο συσχετίζεται με τη «Θεωρία του Ριζοσπαστικού Κονστρουκτιβισμού» (Radical Constructivism), σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν υπάρχει σε κόσμο ανεξάρτητο από τον παρατηρητή, αλλά δημιουργείται από το άτομο σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο (Glasersfeldvon, 1991). Οι βασικοί στόχοι του Μοντέλου είναι δύο: α. να εξηγήσει το πώς οι άνθρωποι ή οι ομάδες τείνουν να σκέφτονται και να νιώθουν σχετικά με την πολιτισμική διαφορά και β. να αποτελέσει τη βάση για την αποτελεσματική καθοδήγηση και ανάπτυξη των ατόμων, ώστε

να εργαστούν πιο αποτελεσματικά με ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ειδικότερα στην περίπτωση της εκπαίδευσης το μοντέλο αυτό στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν διδακτικές δραστηριότητες που θα βρίσκονται σε συμφωνία με τυπικά μαθησιακά μοτίβα (Borghetti, 2012: 342).

ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑΣ

Το Μοντέλο του Bennettαποτελείται από έξι στάδια ανάπτυξης της ευαισθησίας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, τα οποία παρουσιάζουν μια διαδοχικότητα: από τον «Εθνοκεντρισμό» (ethnocentrism), όπου το άτομο ερμηνεύει τα γεγονότα με κέντρο βάρους τον δικό του πολιτισμό (τα πρώτα τρία) στον «Εθνοσχετικισμό» (ethnorelativism) σύμφωνα με τον οποίο το άτομο εξετάζει τον πολιτισμό του σε συνάρτηση με τους άλλους πολιτισμούς. Στα εθνοκεντρικά στάδια το άτομο αποφεύγει την πολιτισμική ετερότητα με το να αρνείται την ύπαρξή της, να αμύνεται εναντίον της ή να υποτιμά τη σημασία της. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτά τα στάδια αδυνατούν να αναπτύσσουν και να συντηρούν κοινωνικές σχέσεις με άτομα προερχόμενα από διάφορους πολιτισμούς, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μετάβασή τους στα τρία επόμενα εθνοσχετικά στάδια μέσω των οποίων θα αναπτύξουν βαθμιαία τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (Bennett, 2004: 74). Η εθνοσχετική κατάσταση είναι αντίθετη της εθνοκεντρικής, αφού σε αυτή το άτομο βιώνει τα δικά του πιστεύω και συμπεριφορές σαν μια οργάνωση της πραγματικότητας μεταξύ πολλών άλλων βιώσιμων πιθανοτήτων και μέσα από τη πολυπολιτισμική θέαση (Bennett, 2004: 62) προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά και τις απόψεις του σε μια ποικιλία διαπροσωπικών ρυθμίσεων (Bennett, 1998: 15). Τα έξι στάδια, μαζί με ενδεικτικά παραδείγματα κατά τον Bennett, είναι τα ακόλουθα:

• Άρνηση της διαφοράς (denial): Στο στάδιο αυτό τα άτομα βιώνουν τον δικό τους πολιτισμό (αξίες, πεποιθήσεις, «πιστεύω» κ.ά.) ως το μόνο πραγματικό και αληθινό. Άλλοι πολιτισμοί είτε δεν παρατηρούνται καθόλου ή γίνονται αντιληπτοί με αδιαφορία. π.χ. γίνεται χρήση όρων με υποτιμητικό περιεχόμενο όπως «ο άλλος», «ο ξένος». Σε ακραίες καταστάσεις (βλ. Γερμανία την περίοδο του ναζισμού) τα εθνοκεντρικά άτομα θεωρούν τους άλλους ως κατώτερα όντα. Τα άτομα υψηλότερης κοινωνικής ιεραρχίας που ανήκουν σε αυτό το στάδιο, συνήθως ασκούν δύναμη ως απροκάλυπτη εκμετάλλευση στους «άλλους», η οποία όμως δεν είναι εντελώς συνειδητή, γι'

αυτό και οι προσπάθειες εξάλειψής της συνοδεύονται συνήθως από αμηχανία και ενίοτε εχθρότητα (Bennett & Bennett, 2004: 54). Καθημερινές εκφράσεις που αποδίδουν το νόημα αυτού του σταδίου ενδεικτικά είναι: «*Οι μεγάλες πόλεις είναι ίδιες, μεγάλα κτήρια, πολλά αυτοκίνητα, εστιατόρια fast food*», «*Με την εμπειρία μου μπορώ να ζήσω οπουδήποτε με επιτυχία χωρίς να χρειάζομαι καμία βοήθεια*», «*Δεν έχω ποτέ νιώσει το πολιτισμικό σοκ*», «*Καθώς όλοι μιλάμε την ίδια γλώσσα δεν υπάρχει πρόβλημα*», «*Το μόνο που χρειάζομαι να μάθω σε μια χώρα είναι η πολιτική της κατάσταση και η ιστορία της, σε όλα τα υπόλοιπα μπορώ να ανταποκριθώ με το πέρασμα του χρόνου*»»

• Άμυνα απέναντι στη διαφορά (defense): Στο στάδιο αυτό τα άτομα θεωρούν τον πολιτισμό τους ως τον «καλύτερο» τρόπο ζωής. Αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές στο επίπεδο της σχέσης: «εμείς και αυτοί» («είσαι μαζί μας ή εναντίον μας») θεωρώντας πάντα το δικό τους πολιτισμό καλύτερο και τους άλλους πολιτισμούς υποδεέστερους. Προωθούν την «αφομοίωση» των άλλων πολιτισμών ως μοναδικό τρόπο αναγνώρισης και αναβάθμισής τους. Συνοπτικά από τη μια πλευρά τα μέλη των κυρίαρχων ομάδων βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα ως ένα εμπόδιο που πρέπει να αποφευχθεί προκειμένου να προστατευθούν τα προνόμιά τους γι' αυτό και αρνούνται ευκαιρίες στους ξένους και τους αποκλείουν από τους θεσμούς τους. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη των μη κυρίαρχων ομάδων κρατούν την ίδια πολιορκητική στάση προκειμένου να προστατεύσουν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες από την πίεση των γηγενών για αφομοίωση (Hammer et al. 2003: 424). Εκφράσεις που αποτυπώνουν το πνεύμα αυτού του σταδίου ενδεικτικά είναι: *«Θα επιθυμούσα αυτά τα άτομα να μιλούν όπως εγώ», «Όταν γνωρίζεις άλλους πολιτισμούς αντιλαμβάνεσαι πόσο ανώτερος είναι ο δικός σου», «Ακόμα και αν μιλήσω τη γλώσσα τους μου είναι αδιάφοροι», «Μας παίρνουν τις δουλειές μας...»*.

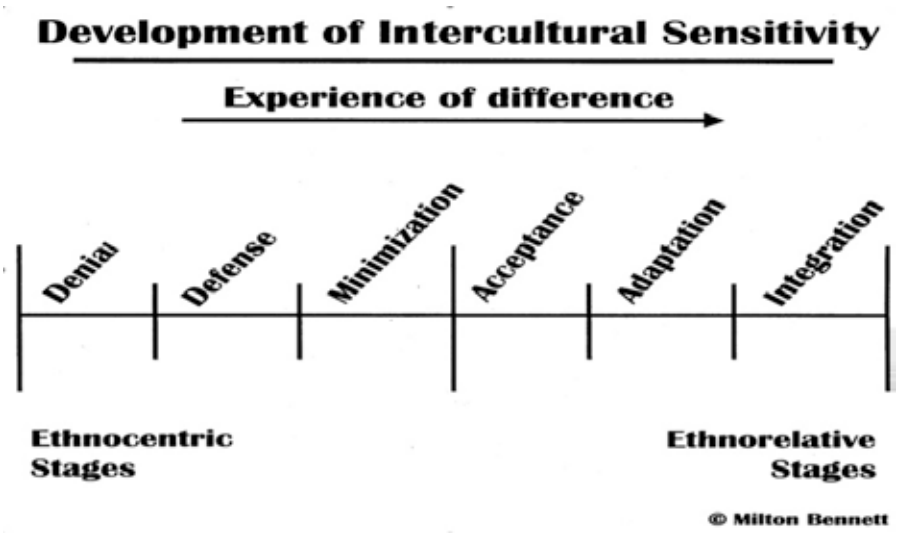
• Ελαχιστοποίηση της διαφοράς (minimization): Στο στάδιο αυτό η εμπειρία της ομοιότητας ξεπερνά την εμπειρία της διαφοράς.Τονίζονται οι βιολογικές ομοιότητες των ανθρώπων και η οικουμενικότητα των αξιών, δηλαδή, η αναγνώριση της ομοιότητας γίνεται σε ένα πρώτο-επιφανειακό στάδιο. Η βασική φιλοσοφία των ατόμων είναι οτι «όλοι οι άνθρωποι είναι κατά κάποιο τρόπο όμοιοι», αλλά η διαπίστωση αυτή εξηγείται μέσα από το προσωπικό τους πολιτισμικό πρίσμα και επηρεάζεται από αν ανήκουν στον κυρίαρχο ή όχι πολιτισμό. Επειδή αυτά τα «καθολικά απόλυτα» αποκρύπτουν τις βαθιές πολιτισμικές διαφορές των ατόμων, στο στάδιο αυτό υπάρχει ο κίνδυνος κάποιοι πολιτισμοί να υποτιμηθούν και άλλοι να εξιδα-

νικευτούν για αυτό και εντάσσεται στο εθνοκεντρικό πεδίο (Bennett, 2004: 67). Χαρακτηριστικές εκφράσεις είναι οι ακόλουθες: «*Εξάλλου ο καθένας είναι σαν εμάς», «Το κλειδί για να πετύχεις σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον είναι να είσαι απλά ο εαυτός σου», «Στην τελική ανάλυση είμαστε όλοι άνθρωποι», «Είμαστε όλοι παιδιά του Θεού»,«Τα έθιμα ασφαλώς και διαφέρουν, όμως όταν τα γνωρίσεις θα δεις οτι είναι εξίσου ωραία σαν τα δικά μας», «Έτσι κι αλλιώς ο κόσμος είναι ένα παγκόσμιο χωριό».*

• Αποδοχή της διαφοράς (acceptance): Στο στάδιο αυτό τα άτομα αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό τους ως μια κοσμοθεωρία ανάμεσα σε άλλες ισοδύναμες. Έχουν αποδεχθεί την ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών τρόπων οργάνωσης της ανθρώπινης ύπαρξης, αν και δεν είναι απαραίτητο αυτό να τους είναι αρεστό ή να συμφωνούν σε όλα. Μπορεί να έχουν αποκτήσει γλωσσικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες ενός άλλου πολιτισμού χωρίς όμως να γνωρίζουν ουσιαστικά πώς να τις χρησιμοποιούν σε διαφορετικές πολιτισμικές καταστάσεις. Εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από άτομα που ανήκουν σε αυτό το στάδιο, είναι: «*Όσο διαφορετικοί τόσο πιο ενδιαφέρουσα η ζωή», «Πάντα με ενδιαφέρει να μαθαίνω για έναν άλλο πολιτισμό προτού τον επισκεφτώ», «Όσους περισσότερους πολιτισμούς γνωρίζεις τόσο καλύτερες συγκρίσεις μπορείς να κάνεις», «Αν μάθω περισσότερα για τον ξένο πολιτισμό δεν θα είμαι πιο αποτελεσματικός στην επικοινωνία μου;».*

• Προσαρμογή στη διαφορά (adaption): Στο στάδιο αυτό τα άτομα είναι σε θέση να επεκτείνουν τη δική τους κοσμοθεωρία και να έχουν μιαν εναλλακτική «πολιτισμική» συμπεριφορά κατάλληλη στο εκάστοτε περιβάλλον. Έχουν ισχυρό το αίσθημα της «ενσυναίσθησης» και οικοδομούν στην πρώτη και προσωπική τους ταυτότητα ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία σε νέα πολιτισμικά δεδομένα και να αποκτήσουν μια νέα ταυτότητα. Η βασικότερη διαφορά της προσαρμογής από την αφομοίωση είναι το άτομο δεν εγκαταλείπει την πρωταρχική του ταυτότητα αφομοιωμένο από την κυρίαρχη κουλτούρα, αντίθετα η προσαρμογή του αποκτά έναν προσθετικό χαρακτήρα, καθώς αυτό επεκτείνει δημιουργικά το σύνολο των «πιστεύω» και της συμπεριφοράς του για να μπορεί να προσαρμόζεται και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2004: 70,71). Ενδεικτικά παραδείγματα έκφρασης: «*Αρχίζω να αισθάνομαι μέρος αυτής της κουλτούρας», «Μπορώ να συμπεριφέρομαι με ποικίλους πολιτισμικούς τρόπους κρατώντας τις δικές μου αξίες», «Όσο καλύτερα γνωρίζω αυτό τον πολιτισμό τόσο καλύτερα μαθαίνω και τη γλώσσα».*

• Ενσωμάτωσητης διαφοράς (integration): Στο στάδιο αυτό η ταυτότητα των ατόμων αποτελείται από συστατικά δύο ή περισσοτέρων πολιτισμών χωρίς να έχει ως βάση έναν πολιτισμό, αποτελεί, δηλαδή, μια συλλογική κατασκευή. Εμφανίζει ωστόσο δύο αντικρουόμενα χαρακτηριστικά ως προς τις συνέπειες: α. Τα άτομα αντιλαμβάνονται χαμηλό βαθμό ταύτισης με τη δική τους εθνική ταυτότητα, αλλά και χαμηλό βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, μέσα στην οποία ζουν οπότε εμφανίζονται τα φαινόμενα της πολιτισμικής σύγχυσης και της περιθωριοποίησης (περιπτώσεις δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών, νομάδες κ.ά.) και β. Τα άτομα οικοδομούν την ταυτότητά τους με βάση τους διάφορους πολιτισμούς, αποκτούν μια «πολυπολιτισμική ταυτότητα» και έχουν την ικανότητα να αλλάζουν τις πολιτισμικές κοσμοθεωρίες τους με μιαν αξιοσημείωτη ευελιξία. Ενδεικτικές φράσεις: «*Παντού είναι το σπίτι μας αν γνωρίζεις αρκετά καλά πώς λειτουργούν τα πράγματα στο κάθε μέρος*», «*Αισθάνομαι πιο άνετα όταν γεφυρώνω τις αντιθέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς που γνωρίζω*», «*Όποια κι αν είναι η κατάσταση μπορώ να την εξετάσω με μια πληθώρα πολιτισμικών οπτικών*», «*Ο καθένας μας θα πρέπει να έχει μια διαπολιτισμική νοοτροπία αφού ζούμε σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο*».



[Πίνακας 1: Γραφική αναπαράσταση του «Αναπτυξιακού Μοντέλου για τη Διαπολιτισμική Ευαισθησία» (Bennett, 1993)]

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η Κλίμακα Bennett αποτελεί ένα ποιοτικό εργαλείο για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας τόσο των εκπαιδευτικών από τους επιμορφωτές όσο και των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μέσα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα υποκείμενα μέσω της αξιολόγησης της ατομικής τους εμπειρίας σε σχέση με τις πολιτισμικές διαφορές και όχι της αξιολόγησης μιας «αντικειμενικής» συμπεριφοράς, αποκτούν τη δυνατότητα της εμπλοκής τους σε μια διαδικασία αυτό-παρατήρησης και αναστοχαστικής αξιολόγησης των πολιτισμικών τους αντιλήψεων, των στερεοτύπων και των στάσεων. Μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης,«ενισχύουν τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας» (Bennett, 2004:73) αφού η αλλαγή τους δεν αφορά μόνο στο συναισθηματικό τομέα, αλλά και στον γνωστικό και συμπεριφοριστικό, πάντα σε συνάρτηση με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους. Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί πως δεδομένου ότι η Κλίμακα Bennett αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο έρευνας, το 2001, οι Hammer και Bennett βασιζόμενοι στο θεωρητικό αυτό μοντέλο και στις εμπειρικές παρατηρήσεις του, ανέπτυξαν ένα ψυχομετρικά έγκυρο εργαλείο πενήντα αντικειμένων, το «Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης» [«Intercultural Development Inventory» (IDI)] μέσω του οποίου προσδιορίζεται και ποσοτικά η διαπολιτισμική ευαισθησία των ατόμων. Ο συνδυασμός, λοιπόν, αυτών των δυο μεθόδων έρευνας, μέσω, δηλαδή, των παρατηρήσιμων στοιχείων ποιοτικά και ποσοτικά, ευνοεί την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας καθώς μια ολιστική αξιολόγησή της παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και αποτελεί σύνθετη και δύσκολη διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Παπασάνδα, Α. (2007). Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παλιννοστούντων/ αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. *Διπλωματική εργασία,* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

ΞΕΝΗ

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, J. M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In J. M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, J.M. & Bennett, M..J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Ed.), *Handbook of Intercultural Training* (pp. 147-165). California: Sage Publications, Inc.

Bennett, J.M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In Wurzel, J. (Ed.), Toward *multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bhawuk, D. & Brislin, R. (1992).The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), 413-436.

Borghetti, C. (2011). How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. In A. Witte & T. Harden (Ed.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (pp.141-160). Oxford: Peter Lang.

Borghetti, C. (2012). Pursuing Intercultural and Communicative Goals in the Foreign Language Classroom: Clues from Selected Models of Intercultural Competence.In P. Alderete- Díez, L. IncalcaterraMcLoughlin, L. NíDhonnchadha& D. NíUigín (Ed.) *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp. 333-359). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Chen, G. M. &Starosta W. J. (2000) The development and validation of intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication* (3), 1-15.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. Journal *of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.

DeJaeghere, J.G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education,* 19(3), 255-268.

Fantini, A. E. (2012). Language: An essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook*

of Language and Intercultural Communication (pp.263-278). London: Routledge.

Glasersfeldvon,.E. (1991). Knowing without metaphysics: aspects of the radical constructivist position. In SteierF. (Ed.) *Research and Reflexivity* (pp. 12-29). London: Sage.

Greenholtz, J. (2003). Assessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe, XXV*, 411-416.

Hains, A. H., Lynch, E. W. & Winton, P. J. (2000). *Moving towards cross-cultural competence in lifelong personnel development: A review of the literature*. Champaign, Illinois: Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services.

Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003a). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Special Issue on the Intercultural Development Inventory, Intercultural Journal of Intercultural Relations,* 27, (4), 421-443.

Hammer, M. (1990). Intercultural communication competence. In Asante, M. & Gudykunst, W. (Ed.). *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 247- 260). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421– 443.

Jensen, A. (1995). Defining intercultural competence. A discussion of its essential components and prerequisites. In L. Sercu (Ed.) *Intercultural Competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe The Secondary School* (pp. 41-52). Aalborg: Aalborg University Press.

Olson, C. L. & Kroeger, K. R. (2001).Global competency and intercultural sensitivity.Journal *of Studies in International Education,* 5, 116-137.

Robins, K.N., Lindsey, R.B., Lindsey, D.B. & Terrell, R.D. (2006). *Culturally proficient instruction: A guide for people who teach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural communication* (pp. 2-52).Thousand Oaks, CA: Sage.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education,* 18(2), 129-145.

ABSTRACT

The Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) is a scale created by Milton Bennett for the purpose of examining peoples' interaction from different cultural milieus. Based on the principles of Cognitive Psychology and Constructivism, he organized his observations in six stages of increasing sensitivity towards cultural differences. Thai is to say, he graded the level of one's cultural conformity. The first three stages (denial, defence, minimization) belong in the region of ethnocentrism, which means that a person interprets events on the basis of his own culture. These stages avoid the concept of cultural differences, either by denying its existence (First Stage) or by defending it (Second Stage) or by minimizing its importance (Third Stage). The next three stages (acceptance, adaptation, integration) belong in the region of "ethnorelativism", according to the researcher, and implies that a person examines his culture in connection with other cultures. Said stages allow a person to accept the significance of cultural difference(Fourth Stage), and he develops a logical adjustment to the multicultural milieu (Fifth Stage), and comes to the point of embodying the concept of cultural difference in the definition of his identity (Sixth Stage). The teachers' self-appreciation in relation to the stage of Intercultural Sensitivity, in which they happen to be, along with the evaluation of their students' stage, is a very useful instructional tool in order to achieve a more efficient level of interpersonal relationships and scholastic application, with a view to the student's displacement from the First to the Sixth Stage. In other words, from the ethnocentric to the intercultural way of thinking.

Σπύρος Αραβανής
Φιλόλογος
Διδάκτωρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας
Σχολή Φιλοσοφική, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Δημητσάνας 15 Λυκόβρυση, Αττική, Ελλάδα
τηλ.: 6973527454
email: spyrosaravanis@hotmail.com

Πολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Γνώσεις και απόψεις φιλολόγων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ευγενία Δανιηλίδου
Ιωάννα Βορβή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην οποία δίνεται προτεραιότητα από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών, δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθητών, αλλά αναπτύχθηκε ως μια διάσταση γενικής παιδείας που οφείλει να παρέχει το σχολείο σε όλους τους μαθητές (Γκόβαρης, 2001). Έτσι, αναγνωρίζεται η σημασία του «σχολείου για όλους», ως προϋπόθεση για την εκπαίδευση που θα διασφαλίζει ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές τους (Μαλιγκούδη, 2008).

Για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και την αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο, σημαντικό ρόλο έχουν παράμετροι όπως ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.), καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη κατά τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τη διαπολιτισμική οπτική.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση εξαρτάται, πέρα από την αρχική εκπαίδευση, από τη συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στις σχολικές τάξεις αποτελεί αντικείμενο της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, είναι χρήσιμο τα επιμορφωτικά προγράμματα να αποκτήσουν περισσότερο δυναμικό διαδραστικό χαρακτήρα και να επεκταθούν σε όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό, με τρόπο περιοδικό και συστηματικό. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πρέπει να διαφοροποιείται για να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αλλάζουν με τα έτη υπηρεσίας.

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμική τάξη να παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις, υποστήριξη και το υλικό, ώστε να επιλέγουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και να μη βασίζονται αποκλειστικά στην εμπειρία τους (Λάγιος, Γεωργογιάννης, 2007, Γεωργογιάννης, 2004).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο έρευνας που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ02 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, η παρούσα εργασία εστιάζεται στις σχετικές γνώσεις των φιλολόγων και στις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική διάσταση στα Α.Π.Σ. των φιλολογικών μαθημάτων. Στόχος είναι η αξιοποίηση των ευρημάτων να συμβάλει στη διαμόρφωση επιμορφωτικών δράσεων καθώς και προτάσεων για το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και για τα αντίστοιχα φιλολογικά διδακτικά εγχειρίδια όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στην έρευνα πήραν μέρος 255 εκπαιδευτικοί, στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο ξεκινάει με δημογραφικά στοιχεία. Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα το 21% ήταν άντρες και το 78% γυναίκες. Το 46% των εκπαιδευτικών είχαν υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, το 28% 10-20 χρόνια., το 17% 5-10 χρόνια υπηρεσίας και μόνο το 7% 0-5 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) δεν είχε μεταπτυχιακές σπουδές. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχε διδάξει σε τάξη υποδοχής (92%), φροντιστηριακό τμήμα (74%) ή διαπολιτισμικό σχολείο (93%), ενώ αντίθετα το 89% είχε διδάξει σε τάξεις με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν υπηρετούσαν, κυρίως, σε Γυμνάσια (48,2%) με μικρή διαφορά από τα Γενικά Λύκεια (38%) και ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. (10,2%), ενώ ένα μικρό ποσοστό υπηρετούσε σε διαπολιτισμικά σχολεία (3,5%).

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1. Γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

• **3.1.1** Στο ερώτημα αν οι βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους πρόσφεραν τις κατάλληλες γνώσεις, για να διδάξουν επαρκώς σε πολυπολιτισμική τάξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έλαβαν (56%) ή απέκτησαν σε πολύ μικρό βαθμό (29%) τις κατάλληλες γνώσεις (πίνακας

3.1.1). Οι παραπάνω απαντήσεις δικαιολογούνται καθώς στα Προγράμματα Σπουδών των Φιλοσοφικών Σχολών, τα οποία παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, δεν προβλέπονταν σχετικά μαθήματα.

• **3.1.2** Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47%) δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (πίνακας 3.1.2). Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικά προγράμματα κρίνεται σημαντική για την παροχή κινήτρων στην τάξη τους, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, την αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών τους και την αντιμετώπιση ζητημάτων που τους απασχολούν γενικότερα.

• **3.1.3** Όσοι συμμετείχαν σε επιμορφώσεις δήλωσαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν τους βοήθησαν λίγο έως αρκετά (16%-20%) στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Οι υπόλοιπες απαντήσεις κυμαίνονται σε μικρότερα ποσοστά (πίνακας 3.1.3). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα οφείλονται πιθανόν στην έλλειψη συστηματικών επιμορφώσεων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών καθηγητών και τις επιμορφώσεις στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.

ΚΑΘΟΛΟΥ	**142**	**56%**
ΛΙΓΟ	**74**	**29%**
ΑΡΚΕΤΑ	**25**	**10%**
ΠΟΛΥ	**6**	**2%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**5**	**2%**
Δ/Α	**3**	**1%**
Πίνακας 3.1.1		

ΚΑΘΟΛΟΥ	**120**	**47%**
ΛΙΓΟ	**67**	**26%**
ΑΡΚΕΤΑ	**32**	**13%**
ΠΟΛΥ	**16**	**6%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**13**	**5%**
Δ/Α	**7**	**3%**
Πίνακας 3.1.2		

ΚΑΘΟΛΟΥ	**13**	**5%**
ΛΙΓΟ	**41**	**16%**
ΑΡΚΕΤΑ	**50**	**20%**
ΠΟΛΥ	**26**	**10%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**8**	**3%**
Δ/Α	**117**	**46%**
Πίνακας 3.1.3		

• **3.1.4** Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική τη συμμετοχή τους σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα (πολύ 32%, πάρα πολύ 33%) (πίνακας 3.1.4).

• **3.1.5** Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν διαβάσει επαρκώς τα τελευταία 5 χρόνια συγγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού η πλειοψηφία κυμαίνεται μεταξύ των απαντήσεων καθόλου (27%) έως λίγο (30%) (πίνακας 3.1.5).

• **3.1.6** Ελάχιστοι φιλόλογοι (καθόλου 36%, λίγο 37%) γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (πίνακας 3.1.6). Ωστόσο, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα Αναλυτικά Προγράμματα και η πλη-

ροφόρησή τους γενικότερα για τη βασική νομοθεσία που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαία για την άσκηση του έργου τους.

• **3.1.7** Επίσης, λίγοι αισθάνονται ότι διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (αρκετά 15%, πολύ 4%, πάρα πολύ 1%) (πίνακας 3.1.7). Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται προϋπόθεση για αξιοποίηση όλων των διδακτικών αντικειμένων με κατάλληλες παρεμβάσεις και αναφορές, ώστε η διδασκαλία να αποκτήσει διαπολιτισμική διάσταση.

ΚΑΘΟΛΟΥ	6	2%
ΛΙΓΟ	15	6%
ΑΡΚΕΤΑ	61	24%
ΠΟΛΥ	82	32%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	83	33%
Δ/Α	8	3%
Πίνακας 3.1.4		

ΚΑΘΟΛΟΥ	69	27%
ΛΙΓΟ	77	30%
ΑΡΚΕΤΑ	59	23%
ΠΟΛΥ	25	10%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	6%
Δ/Α	9	4%
Πίνακας 3.1.5		

ΚΑΘΟΛΟΥ	92	36%
ΛΙΓΟ	95	37%
ΑΡΚΕΤΑ	40	16%
ΠΟΛΥ	13	5%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	2%
Δ/Α	10	4%
Πίνακας 3.1.6		

ΚΑΘΟΛΟΥ	88	35%	ΛΙΓΟ	109	43%	ΑΡΚΕΤΑ	37	15%
ΠΟΛΥ	11	4%	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	1%	Δ/Α	7	3%
Πίνακας 3.1.7								

3.2 Η διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

• **3.2.1** Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους για το βαθμό στον οποίο οι δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος ευνοούν τις δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών. Με ισχυρή πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές δομές υποστηρίζουν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης λίγο (53%) έως καθόλου (28%). Μόνο το 14% δηλώνει «αρκετά», ενώ 3% «πολύ» και 1% «πάρα πολύ» (πίνακας 3.2.1).

Σε μια σύντομη ανασκόπηση στο εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο διαπιστώνουμε ότι σε σχολεία της χώρας που συγκεντρώνουν αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές προβλέπονται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Η λειτουργία των τάξεων αυτών άρχισε τη δεκαετία του 80.[1] Αξίζει, όμως, να επισημανθεί ότι ο θεσμός έχει ατονήσει.

1. Με την Υ.Α. Φ. 818.2/Ζ/4139/20-10-80 αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «τάξεις υποδοχής».

Με το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) ιδρύονται τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με «κύριο σκοπό … την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Επιπλέον, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτουργούν ενισχυτικά διαπολιτισμικά προγράμματα, που αφορούν την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, μουσουλμανοπαίδων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και επιδιώκουν την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, την υποστηρικτική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την υλοποίηση στοχευμένων παρεμβάσεων, οι οποίες βοηθούν στη διαδικασία εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών αυτών και καταπολεμούν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

• **3.2.2** Στην ερώτηση για την ύπαρξη επαρκών αναφορών στα Α.Π.Σ. των φιλολογικών μαθημάτων για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, οι φιλόλογοι και πάλι στη μεγάλη τους πλειοψηφία απαντούν ότι δεν υπάρχουν επαρκείς αναφορές (λίγο 44%, καθόλου 38%). Ένα περιορισμένο ποσοστό 9% δηλώνει «αρκετά» και μόλις 1% «πολύ» και «πάρα πολύ» (πίνακας 3.2.2).

Η επισκόπηση των Προγραμμάτων Σπουδών οδηγεί στη διαπίστωση ότι στα Α.Π.Σ. του Λυκείου απουσιάζουν οι αναφορές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, ενώ στα ισχύοντα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Γυμνασίου είναι ελάχιστες. Θεωρείται πολύ σημαντικό ότι στα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Γυμνάσιο περιλαμβάνονται οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και γενικότερα για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη.

• **3.2.3** Οι απαντήσεις σε σχετικό ερώτημα δείχνουν ότι είναι πολύ μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών (λίγο 16%, αρκετά 13%, πολύ 6%, πάρα πολύ 5%) που έχουν χρησιμοποιήσει ειδικά, εγκεκριμένα διδακτικά βοηθήματα για τη στήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Στον αριθμό αυτόν συμπεριλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν σε διαπολιτισμικά σχολεία και τάξεις υποδοχής. Αντίθετα πολύ μεγάλος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών (52%) που δεν έχουν χρησιμοποιήσει καθόλου αυτά τα βοηθήματα (πίνακας 3.2.3).

Το σχετικά μεγάλο ποσοστό (7%) των εκπαιδευτικών που δεν απάντησαν οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι τα ειδικά βοηθήματα δεν είναι ευρέως γνωστά και δεν διανεμήθηκαν σε όλα τα σχολεία. Ενδεικτικά, αναφέρονται δύο σειρές βιβλίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκα-

λία της ελληνικής ως δεύτερης, με τίτλο «Ανοίγω το παράθυρο 1&2».

ΚΑΘΟΛΟΥ	**72**	**28%**
ΛΙΓΟ	**134**	**53%**
ΑΡΚΕΤΑ	**36**	**14%**
ΠΟΛΥ	**7**	**3%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**3**	**1%**
Δ/Α	**3**	**1%**
Πίνακας 3.2.1		

ΚΑΘΟΛΟΥ	**97**	**38%**
ΛΙΓΟ	**112**	**44%**
ΑΡΚΕΤΑ	**22**	**9%**
ΠΟΛΥ	**3**	**1%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**3**	**1%**
Δ/Α	**18**	**7%**
Πίνακας 3.2.2		

ΚΑΘΟΛΟΥ	**113**	**52%**
ΛΙΓΟ	**41**	**16%**
ΑΡΚΕΤΑ	**34**	**13%**
ΠΟΛΥ	**16**	**6%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**13**	**5%**
Δ/Α	**18**	**7%**
Πίνακας 3.2.3		

• **3.2.4** Οι απαντήσεις στο ερώτημα αν οι φιλόλογοι θεωρούν ικανοποιητική τη διαπολιτισμική διάσταση στα σχολικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων είναι ανάλογες με εκείνες του αντίστοιχου ερωτήματος (3.2.2) για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Και πάλι με μεγάλη πλειοψηφία οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η διαπολιτισμική διάσταση στα σχολικά βιβλία είναι λίγο (45%) έως καθόλου (28%) ικανοποιητική. Ένα ποσοστό 16% θεωρεί ότι είναι αρκετά ικανοποιητική και ελάχιστοι πολύ και πάρα πολύ (3% και 2% αντίστοιχα) (πίνακας 3.2.4).

Τα διδακτικά εγχειρίδια δεν αποτελούν μόνο μέσα μεταφοράς γνώσεων αλλά και μέσα για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου που βοηθούν στη μεταβίβαση αξιών και στη διαμόρφωση στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών για βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Μπονίδης, 2004: 1-2·Ξωχέλλης, 2007: 95-101). Στα φιλολογικά σχολικά βιβλία παρατηρείται ότι, ενώ δεν προβάλλεται η μονοπολιτισμική αντίληψη, περιορισμένος αριθμός κειμένων ή δραστηριοτήτων έχει σαφείς διαπολιτισμικές αναφορές. Αντίθετα, πολλά είναι τα κείμενα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο για καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου των μαθητών και τον προσανατολισμό της διδασκαλίας προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση.

• **3.2.5** Στο ερώτημα ποια από τα φιλολογικά γνωστικά αντικείμενα προσφέρονται για την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι προσφέρεται περισσότερο το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (27%). Ακολουθούν η Νεοελληνική Γραμματεία (26%), η Ιστορία (22%), η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (15%) και, τέλος, η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (10%) (πίνακας 3.2.5).

Η επιλογή της Νεοελληνικής Γλώσσας ως βασικού γνωστικού αντικειμένου που προωθεί τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι ανα-

μενόμενη, καθώς στην υποχρεωτική εκπαίδευση η γλώσσα νοείται ως σύστημα επικοινωνίας, ως φορέας έκφρασης του πολιτισμού κάθε λαού και ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 3745, 3778).

Όσον αφορά τη Νεοελληνική Γραμματεία, το μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διερεύνηση και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών αναπαραστάσεων και αξιών των μαθητών και «εισάγει τον αναγνώστη στην πολιτισμική κατανόηση, στην αντίληψη της ταυτότητας και της πολυπολιτισμικότητας» (Αργυροπούλου, 2009).

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί την τρίτη επιλογή των φιλολόγων, καθώς περιλαμβάνει και ιστορικά στοιχεία για άλλους λαούς και προσφέρεται για συγκρίσεις, εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, αναφορές στην πολιτισμική προσφορά άλλων λαών, αναθεώρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και αλληλεπίδραση στο ιστορικό γίγνεσθαι.

• **3.2.6** Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό, στην αξιολόγηση, λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, πολλοί δηλώνουν «αρκετά» (35%) και «λίγο» (21%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν «πολύ» (17%) και «πάρα πολύ» (11%) (πίνακας 3.2.6). Ανάμεσα στις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» παρεμβάλλεται ποσοστό 13% των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν λαμβάνονται καθόλου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επισημαίνεται, όμως, ότι προβλέπεται, τουλάχιστον στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Γυμνάσιο, κατά την αξιολόγηση να συνυπολογίζονται παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 3744).

ΚΑΘΟΛΟΥ	**71**	**28%**
ΛΙΓΟ	**116**	**45%**
ΑΡΚΕΤΑ	**40**	**16%**
ΠΟΛΥ	**8**	**3%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**6**	**2%**
Δ/Α	**14**	**5%**
Πίνακας 3.2.4		

Ν.Ε. ΓΛΩΣΣΑ	**27%**
Ν.Ε ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	**26%**
ΙΣΤΟΡΙΑ	**22%**
Α.Ε. ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ	**15%**
ΑΡΧ. ΕΛΛ. ΓΛΩΣΣΑ	**10%**
Πίνακας 3.2.5	

ΚΑΘΟΛΟΥ	**33**	**13%**
ΛΙΓΟ	**54**	**21%**
ΑΡΚΕΤΑ	**90**	**35%**
ΠΟΛΥ	**44**	**17%**
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**27**	**11%**
Δ/Α	**7**	**3%**
Πίνακας 3.2.6		

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα δείχνουν ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο και διαθέτουν ικανοποιητικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι οι σημαντικές και ταχύτατες αλλαγές στον επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα και οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήθηκαν για διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για ενίσχυση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, για επικαιροποίηση και διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της επαγγελματικής τους ζωής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται άμεσα και καλύτερα από όλους τις ανάγκες των μαθητών τους και τις απαιτήσεις του σχολείου και να ενημερώνονται τακτικά στα σύγχρονα παιδαγωγικο-διδακτικά δεδομένα και στην εξέλιξη της επιστήμης τους, μελετώντας συστηματικά δημοσιεύσεις έντυπες ή στο διαδίκτυο και συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Οι φιλόλογοι της έρευνας εκτιμούν, στην πλειοψηφία τους, ότι οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοούν τις δυνατότητες για ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών και ότι απουσιάζουν από τα Α.Π.Σ. αναφορές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, ενώ δεν θεωρούν ικανοποιητική τη διαπολιτισμική διάσταση στα σχολικά βιβλία των φιλολογικών μαθημάτων. Όσον αφορά την αξιολόγηση, αρκετοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών, ενώ περισσότεροι από τους μισούς δεν χρησιμοποιούν ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για τη στήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τα εξής:

- Περιοδική και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής, καθώς και σε τεχνικές και μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει θεωρητικό και πρακτικό μέρος με σεμινάρια, διεξαγωγή ερευνών, εκπόνηση εργασιών, δειγματικές διδασκαλίες σε σχολεία και βιωματικές δραστηριότητες, στο πλαίσιο της αναστοχαστικής πρακτικής.
- Επιμόρφωση που συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση, στον προβληματισμό και στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ποικίλες ανάγκες των παιδιών και τις διαφορετικές πολιτισμικές αποσκευές που φέρνει κάθε παιδί στην τάξη.

- Αναλυτικά Προγράμματα, παροχή κατάλληλου διδακτικού υλικού με διαπολιτισμική οπτική και διδακτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι και να διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση ώστε με κατάλληλες παρεμβάσεις και αναφορές η διδασκαλία να αποκτά διαπολιτισμική διάσταση.
- Σχολικά εγχειρίδια εμπλουτισμένα με κείμενα που αναδεικνύουν θέματα διαπολιτισμικά, κατευθύνουν προς την καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου και συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ενίσχυση της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το σημερινό σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει διαρκώς και με κάθε τρόπο στην επίτευξη αρμονικής συνύπαρξης και ισότιμης εκπαίδευσης όλων των μαθητών, η οποία, όπως αναφέρεται και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), πρέπει να αποσκοπεί, μεταξύ άλλων: «γ) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του. δ) Στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής» (UNICEF, 1989).

Δεν υπάρχουν, βέβαια, έτοιμες λύσεις ούτε συνταγές για τη δημιουργία του σχολείου για όλα τα παιδιά. Χρειάζεται να εντοπιστούν αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές και να επιχειρηθούν αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, στις διδακτικές προσεγγίσεις, στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις διαδικασίες αξιολόγησης έτσι ώστε να επιτευχθεί δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο: http://www.

pi-schools.gr/programs/erevnes/ (προσπελάστηκε στις 25/09/2012).
Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: *Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004. Πάτρα. Διαθέσιμο στο: http://www.inpatras.com/praktika/arta/georgogianis.php
Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2003), ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α΄, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Λάγιος, Β, Γεωργογιάννης, Π. (2007). Συγκριτική παρουσίαση τηςδιαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά 10ου διεθνούς Συνεδρίου*. Πάτρα 6-8 Ιουλίου 2007. Διαθέσιμο στο: http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2007/ eisigiseis/lagiosgeorgo.php
Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Ξωχέλλης, Π. (επιστ. εποπτ.), Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη.
Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ξωχέλλης, Π. (2008). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπεύθ.), Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας.* Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.
Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF (1989). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Άρθρο 29, εδάφια γ, δ. http://www.unicef.gr/reports/symb.php (προσπελάστηκε στις 25/09/2012).

ABSTRACT

This paper provides insight on the knowledge and views of philologists concerning intercultural aspects in the curriculums. According to the results, very few teachers are aware of the structures and knowledge that support intercultural education. Furthermore, the majority of philologists note that the structure of the current curriculums as well as schoolbooks don't promote equal opportunities and intercultural approaches. The results of

this study could offer valuable information in terms of educational acts and proposals for intercultural education.

Ευγενία Δανιηλίδου
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας και Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Δ. Γούναρη 5, Τ.Κ. 54622, Θεσσαλονίκη
6937215699
eugeniad@nured.auth.gr

Ιωάννα Βορβή
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02
Περιφερειακή Δ/νση Α/θμιας και Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Γαμβέττα 58, Τ.Κ. 54642, Θεσσαλονίκη
6974817353
ioaborb@gmail.com

Σχεδιάζοντας και πραγματοποιώντας διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δράσεις. «Η γάτα χαλιμά»

Μαρία-Αργυρώ Ζιάκα
Δέσποινα Σαμαλτάνη

Κάθε μέρα κάπου στη γη ο ήλιος ανατέλλει. Κάθε μέρα κάπου στη γη ο ήλιος δύει. Εκατομμύρια άνθρωποι ζούνε μια διαφορετική ζωή. Μιλάνε διαφορετικές γλώσσες, έχουν διαφορετική εμφάνιση και αντιμετωπίζουν καθημερινά κάθε είδους προκλήσεις.

Δε θα μπορούσε να αρχίσει διαφορετικά ο προβληματισμός μας για τις συνεχείς ανακατατάξεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνία μας. Αλλαγές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές επικρατούν σ' όλο τον κόσμο και διαμορφώνουν νέα δεδομένα. Αυτές τις αλλαγές που παρατηρούνται σε παγκόσμια κλίμακα τις αντιμετωπίζει και η χώρα μας. Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει χώρα υποδοχής πολλών οικονομικών και πολιτικών μεταναστών που έχουν αλλάξει τη σύνθεση και τη μορφή της κοινωνίας μας. Η πολιτεία οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα μορφή της κοινωνίας και να απευθύνεται στους πολίτες της με βάση τα καινούργια δεδομένα. Ένας από τους θεσμούς της πολιτείας που πρέπει να ανταποκριθεί άμεσα σ' αυτές τις αλλαγές είναι και η παιδεία.

Έτσι ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» άρχισε να γίνεται ένας από τους όρους που ακούγονται συχνά στην εκπαίδευση «διαπολιτισμικότητα» ονομάζεται μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και περαιτέρω ανάπτυξης των πολιτισμών (Μάρκου ,1997). Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ατόμων με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντας την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητας του άλλου (Λιακοπούλου,2006). Η διαπολιτισμικότητα υπάρχει από τη στιγμή που γίνεται συνείδηση, κοινή και κυρίαρχη κουλτούρα όλων μας, ένα αποδεκτό σώμα αξιών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων, συμπεριφορών και προϋποθέσεων σχετικά με τον άνθρωπο και την κοινωνία που ενσωματώνεται και αυτό στους νομικούς, ηθικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους θεσμούς. Η χρήση της λέξης «διαπολιτισμική¨» αναγκαίως περιλαμβάνει αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπά-

σιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη.

Οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενείς ομάδες ,όχι μόνο λόγω της παρουσίας των ξένων παιδιών αλλά και άλλων παραμέτρων όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η θρησκεία, η τοπική καταγωγή, οι συνήθειες, οι ρυθμοί μάθησης των παιδιών. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας ορίζεται ως βασικός στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής.

Όσον αφορά το νήπια, τα οποία μας ενδιαφέρουν για τη δράση μας ,έρευνες σε παιδιά ηλικίας 2-5 ετών αποδεικνύουν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα και την αναπηρία(Corson 2000) . Σ'αυτή την ηλικία τα παιδιά μεταφέρουν θετικές ή αρνητικές στάσεις της οικογένειας τους για τους άλλους. Οι προκαταλήψεις όσον αφορά το φύλο, την εθνικότητα, την αναπηρία ή την κοινωνική τάξη παρεμποδίζουν την υγιή ανάπτυξη όλων των παιδιών, όπως και την αρμονική κοινωνική συμβίωση. Οι προκαταλήψεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για τα «διαφορετικά» άτομα.

Οι εκπαιδευτικοί, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που σχετίζονται στο νηπιαγωγείο με τη διαπολιτισμικότητα και να χειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει αρχικά να αναγνωρίσουν τη σημασία της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης, της ταυτότητας και των εμπλεκόμενων σε αυτήν εννοιών όπως φυλετικά χαρακτηριστικά, επικοινωνία, ξένοι και διαφορετικοί . Χρειάζεται να αντιληφθούν και να αποφύγουν γενικεύσεις με τις οποίες. κατασκευάζονται πλασματικές πολιτισμικές διαφορές και αγεφύρωτες αποστάσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών. Σε αρκετά νηπιαγωγεία για παράδειγμα, οι αγεφύρωτες προαναφερθείσες αποστάσεις, προκύπτουν από φανταστικά ταξίδια σε μακρινές και εξωτικές χώρες, αφήνοντας ανέγγιχτες εκείνες τις διαφορές που έχουν για τα παιδιά σημασία και νόημα.(Γκόβαρης 2002)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Το τμήμα μας αποτελείται από 17 νήπια και προνήπια και φοιτούν στο 12ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας Βόλου. Εκ των οποίων 7 είναι Ρομά, 1 παιδί κατάγεται από τη Βουλγαρία, 1 από την Αλβανία και 1 από την Ουκρανία.

Το ερώτημα ήταν: Υπάρχουν προκαταλήψεις στα παιδιά του τμήματος μας για τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες(μετανάστες-τσιγγάνοι); Με ποιες τεχνικές μπορούμε να συμβάλουμε περισσότερο στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας;

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

Η ιστορία διαπολιτισμικού περιεχομένου «Η επίσκεψη της Χαλιμάς» από το βιβλίο « Ο Κήπος με τις 11 γάτες» Εκδόσεις σχήμα &χρώμα. Έδωσε την αφόρμηση προκειμένου να ξεκινήσουμε το σχέδιο δράσης. Το βιβλίο αποτελείται από δώδεκα συμβολικά επεισόδια. Η συγκεκριμένη ιστορία , που επιλέξαμε, μιλάει για μια επίσκεψη στον κήπο μιας διαφορετικής γάτας από άλλη χώρα (τη Χαλιμά). Σε αυτή την ιστορία διαπραγματευτήκαμε το καινούργιο, το διαφορετικό και την αμηχανία που μπορεί να προκαλέσει.

Δημιουργήσαμε ένα διαπολιτισμικό project ,το οποίο κράτησε πέντε μέρες. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτέλεσαν το κίνητρο. Χρησιμοποιήσαμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Δημιουργήσαμε μικρές ομάδες 3-4 παιδιών, θέσαμε κοινούς στόχους, αλλά μέσω του καταμερισμού του κεντρικού θέματος σε υποθέματα δουλέψαμε χωριστά. Σε κάποιες δραστηριότητες συμμετείχαν όλα τα παιδιά.

ΣΤΟΧΟΙ

- Να βοηθήσουμε τα νήπια να αλλάξουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που είναι διαφορετικά. Να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές μας να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα.
- Να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διαμορφώσουν θετικές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών .
- Να αναπτύξουν την εκτίμηση και την αποδοχή της πολιτισμικής τους ετερότητας μέσα στην τάξη προβάλλοντας τον εαυτό τους και τη ζωή τους έξω από αυτό. Να ενδυναμώσουμε αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους και τις οικογένειες τους.
- Να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μάθουν να συνεργάζονται και να συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές, φυλετικές διαφορές δεν εμποδίζουν να ενωθεί μία ομάδα.
- Να γίνουν θετικές επαφές με τους γονείς.

ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

Ενημερώσαμε τους γονείς, τοιχοκολλώντας στον πίνακα ανακοινώσεων τη δράση μας. Η συνεργασία με τους γονείς σε αυτή την περίπτωση κρίνεται απαραίτητη, αφού είναι οι μόνοι που μπορούν να μας πληροφορήσουν για

τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της καθημερινής τους ζωής.

Την πρώτη μέρα παρουσιάστηκε η ιστορία «Η επίσκεψη της Χαλιμάς», σχολιάσαμε το λεξιλόγιο, τα γεγονότα, τη δράση κάθε χαρακτήρα (ακολουθούμε συγκεκριμένη διαδικασία για κάθε ιστορία που διαδραματίζεται στον κήπο) και περάσαμε στην ανάλυση του περιεχομένου.

- Ξεκινώντας από δω προχωρήσαμε στην υλοποίηση της δράσης.
- Τέθηκαν ορισμένα ερωτήματα όπως ;
- Γνωρίζεται καμιά ξένη χώρα;
- Έχετε ταξιδέψει στο εξωτερικό;
- Σε ποια μέρη;
- Τι εντυπώσεις αποκομίσατε;
- Τι σας προκάλεσε δυσκολία;
- Γνωρίζεται καμιά ξένη γλώσσα;
- Γιατί σε μια ξένη χώρα αισθανόμαστε διαφορετικοί;
- Καταφέρνετε να συνεννοηθείτε με κάποιον που μιλάει διαφορετική γλώσσα από σας; Πως;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ο γύρος του κόσμου

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν την υδρόγειο σφαίρα και να κατανοήσουν ότι αποτελεί την αναπαράσταση της γης.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες.
- Να γνωρίσουν μέσα από κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό τη ζωή των παιδιών σε διάφορα μέρη του κόσμου.
- Να γνωρίσουν πολιτισμικά, ιστορικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά άλλων λαών

Υλικά:

- Υδρόγειο σφαίρα
- Τουριστικοί οδηγοί
- Διαδίκτυο
- Περιοδικά
- Εγκυκλοπαίδειες

Περιγραφή

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ομάδες.Κάθε ομάδα ανέλαβε μία από τις ηπεί-

ρους. Αρχικά προσπάθησαν να τις βρουν στην υδρόγειο σφαίρα. Παρατήρησαν το σχήμα τους, τις μεταξύ τους αποστάσεις. Στη συνέχεια με τη βοήθεια του διαδικτύου βρήκανε εικόνες που αφορούσαν τη συγκεκριμένη ήπειρο, τις οποίες με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τις αποθήκευσαν. Ξεφύλλισαν τις εγκυκλοπαίδειες , τους τουριστικούς οδηγούς και τα περιοδικά. Όταν τα παιδιά συγκέντρωσαν το υλικό τους μοιράστηκαν στην ολομέλεια τις εμπειρίες τους και τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν.

Στην παρεούλα μας οργανώθηκε συζήτηση για τις ομοιότητες και διαφορές των ηπείρων και των λαών τους. Αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και να γνωρίσουμε καλύτερα τις χώρες των παιδιών της τάξης μας,φέρνοντας υλικό ο καθένας από το σπίτι του.

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στόχοι:

- Να μεταφέρουν εμπειρίες από τη χώρα τους και το κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους.

Υλικά:

- Προσωπικές φωτογραφίες και cd με τραγούδια.

Περιγραφή

Τα παιδιά έφεραν κυρίως οικογενειακές φωτογραφίες. Με τη βοήθεια του διαδικτύου βρέθηκαν οι σημαίες των συγκεκριμένων χωρών και η τοποθεσία τους στο χάρτη και επισκεφτήκαμε τις περιοχές από όπου κατάγονταν οι γονείς των παιδιών. Ακούσαμε cd με τραγούδια διαπιστώνοντας ότι μιλούν διαφορετική γλώσσα

3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το λεξικό μας

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν ότι παρόλο που είμαστε τόσο ίδιοι μπορούμε να μιλάμε άλλη γλώσσα.
- Να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές με το ελληνικό αλφάβητο.

Υλικά:

- Χαρτιά, μολύβια, αλβανικό, βουλγαρικό, ουκρανικό αλφάβητο.

Περιγραφή

Τα αλλοδαπά παιδιά ζήτησαν από τους συμμαθητές τους να τους πουν ποιες λέξεις θα ήθελαν να μάθουν στη γλώσσα τους. Καταγράψαμε τις λέξεις και στη συνέχεια τις μεταφράσαμε στα αλβανικά ,στα βουλγαρικά, στα ουκρανικά και στα τσιγγάνικα.

Στη συνέχεια παρατηρήσαμε τα διάφορα αλφάβητα ,τα συγκρίναμε με το ελληνικό και προσπαθήσαμε να βρούμε διαφορές αλλά και ομοιότητες.

4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ανθρωπόλεξα

Στόχος:

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να γνωρίσουν άγνωστες για αυτούς λέξεις.

Υλικά:

- Πίνακες αναφοράς με λέξεις σε διάφορες γλώσσες.
- Χαρτόνια Α4

Περιγραφή

Υπήρχαν πίνακες αναφοράς με λέξεις σε διάφορες γλώσσες(αυτές που χρησιμοποιήσαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα), μαζί και στα ελληνικά. Κάθε ομάδα ανέλαβε μία λέξη.

Όλες οι ομάδες είχαν την ίδια λέξη αλλά σε διαφορετικές γλώσσες. Γράψαμε μαζί με τα παιδιά στα χαρτόνια Α4 τα γράμματα της λέξης, Χαρτόνι και γράμμα. Με το χτύπημα του τυμπάνου σκορπίζονταν στο χώρο και με το σταμάτημα προσπαθούσαν, παρατηρώντας τον πίνακα, να πάρουν τις κατάλληλες θέσεις ώστε να συνθέσουν σωστά τη λέξη.

5. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Παιχνίδι με μπαλόνια

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν καινούργιες γι' αυτά λέξεις και να προσπαθήσουν να τις αναγνωρίζουν.
- Να αποδέχονται την τήρηση ορισμένων κανόνων και να αναπτύξουν σταδιακά θετικές στάσεις για συνεργασία , αλληλοαποδοχή και υποστήριξη.
- Να αντιληφθούν τις οδηγίες που τους δίνονται.

Υλικά:

- Πολύχρωμα μπαλόνια,μουσική

- Καρτελάκια με τις λέξεις : αγάπη- Обичам (στα βουλγάρικα)- Любити (στα ουκρανικά)- dashuri (στα αλβανικά),φίλος- mik(αλβανικά)- Приятел(βουλγάρικα)- Друг (ουκρανικά),γεια σου- Привіт (ουκρανικά)- Здравей (βουλγάρικα)- përshëndetje(αλβανικά)

Περιγραφή

Τα μπαλόνια ήταν ανά δύο το ίδιο χρώμα. Πάνω σε κάθε μπαλόνι κολλήσαμε τις καρτέλες με τις λέξεις.(οι λέξεις ήταν ανά δύο ίδιες) Τα παιδιά με το άκουσμα της μουσικής χόρευαν μέσα στο χώρο ,ελεύθερα κρατώντας τα μπαλόνια. Μόλις σταματούσε η μουσική τα παιδιά έψαχναν να βρουν το ζευγάρι τους.

6. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Δημιουργία γωνιάς «Ο πρωταγωνιστής της τάξης»

Στόχοι:

- Να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτογνωσία των παιδιών.
- Να ακούν και να παρατηρούν.
- Να μάθουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν**.**

Υλικά:

- Προσωπικά αντικείμενα, προσωπικά παιχνίδια ,βιβλία, cd.κλπ.

Περιγραφή

Η γωνιά αυτή δημιουργήθηκε από μας. Επιλέξαμε ένα αλλοδαπό παιδί το οποίο έγινε ο πρωταγωνιστής της τάξης. Έφερε από το σπίτι του τα αγαπημένα του παιχνίδια, βιβλία, κασέτες και cd μουσικής, dvd και τα μοιράστηκε με τους συμμαθητές του. Την εβδομάδα που ένα παιδί ήταν πρωταγωνιστής φορούσε ένα στέμμα στο κεφάλι του ,το οποίο στο τέλος της εβδομάδας το πήρε σπίτι του για να θυμάται την εμπειρία.

Τις μέρες εκείνες ο πρωταγωνιστής έπρεπε να παρουσιάσει τον εαυτό του στα υπόλοιπα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας συμμετείχαν γονελις ή συγγενικά πρόσωπα.

Στο τέλος της παρουσίασης το εαυτού του το παιδί πήρε έναν έπαινο για την τέλεια παρουσίαση που έκανε.

7. **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ**

Ομαδικό παιχνίδι

Στόχοι:

- Να μάθουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συνεργάζονται
- Να συμμετέχουν σε μια ομάδα , να αποδέχονται την τήρηση των κα-

νόνων και να δημιουργούν από κοινού.

Υλικά:

- Πολύχρωμοι κύκλοι από χαρτόνι κάνσον πάνω στους οποίους γράψαμε τις λέξεις: ΑΓΑΠΗ, ΦΙΛΙΑ, ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ.

Περιγραφή

Φτιάξαμε πολύχρωμους κύκλους από κάνσον και γράψαμε πάνω τις λέξεις ΑΓΑΠΗ, ΦΙΛΙΑ ,ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ. Μετά χρησιμοποιήσαμε τους κύκλους για ένα κινητικό παιχνίδι. Χωριστήκαμε σε δύο ομάδες, οι οποίες είχαν από ένα καλάθι σε κάποιο μέρος της τάξης. Διασκορπίσαμε τους κύκλους στο πάτωμα . Χτυπώντας το ταμπουρίνο τα παιδιά κινούνταν ανάμεσα στους κύκλους . Στην παύση προσπαθούσαν να μαζέψουν όσες περισσότερες λέξεις (κύκλους) μπορούσαν στο καλάθι τους, ανάλογα με τη λέξη που έλεγα κάθε φορά. Για παράδειγμα… Μαζέψτε τη λέξη ΦΙΛΙΑ . Στο τέλος μετρούσαμε ποια ομάδα. έβαλε τους περισσότερους κύκλους στο καλάθι της και ποια λέξη ήταν γραμμένη πάνω της.

8. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το σπίτι των λέξεων που μας κάνει ευτυχισμένους

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν ότι παρόλο που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ,έχουν τις ίδιες ανάγκες και ζητούν τα ίδια πράγματα για να είναι ευτυχισμένα.

Υλικά:

- Χαρτόνια κάνσον, ψαλίδια, κόλλες ,μαρκαδόρους

Περιγραφή

Τα παιδιά έφτιαξαν ένα χάρτινο σπιτάκι και έγραψαν μέσα λέξεις για το τι θα ήθελαν για να είναι ευτυχισμένα. Αφού γεμίσανε το σπιτάκι κάναμε μια συζήτηση στην ολομέλεια για το αποτέλεσμα.

9. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

«Ο πλανήτης στο χέρι μου»

Στόχοι:

- Ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τη γλώσσα, την επικοινωνία, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και χρώματα και να δημιουργούν αιωρούμενα αντικείμενα.

Υλικά:

- Χαρτί κάνσον

- Φωτογραφίες παιδιών της τάξης
- Κορδονάκι
- Ψαλίδι
- Κόλλα
- Μπογιές-πινέλα

Περιγραφή

Τα παιδιά σχεδίασαν πάνω στο κάνσον το περίγραμμα της παλάμης τους. Στη συνέχεια τη ζωγράφισαν με τα πινέλα ,με ότι χρώμα προτιμούσαν.

Σχεδίασαν ένα κύκλο που παρίστανε τη γη, τον έκοψαν και προσπάθησαν να το ζωγραφίσουν όπως φαντάζονταν ότι είναι η γη. Όταν στέγνωσαν τα σχέδια τους κόλλησαν πάνω στο χέρι τους μικρές φωτογραφίες των συμμαθητών τους που είχαμε φωτοτυπήσει από το παρουσιολόγιο. Ένωσαν στη συνέχεια τη γη με την παλάμη με ένα κορδονάκι και το μόμπιλ ήταν έτοιμο.

10. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η κυρά- Ουρανία, μια τσιγγάνα γιαγιά.

Στόχοι:

- Να πειραματιστούν με διάφορα υλικά και να συνθέτουν μορφές.
- Να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές
- Να ακούν και να κατανοούν μία διήγηση, ένα παραμύθι.

Υλικά:

- Υφάσματα, νήματα ,κόλλα, εφημερίδες, χαρτοταινία.

Περιγραφή

Κατασκευάσαμε μια κούκλα την οποία η πλειοψηφία ήθελε να είναι τσιγγάνα. Θα μας έλεγε όλο παραμύθια. Την βάφτισαν κυρά-Ουρανία. Την καλέσαμε και μας είπε ένα τσιγγάνικο παραμύθι. Η συγκεκριμένη κούκλα θα μένει πια στο σχολείο μας και θα μας διασκεδάζει.

11. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Πολύχρωμο χαλί

Στόχος:

- Να συνεργάζονται, να ανταλλάζουν απόψεις, να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία της μάθησης οργανώνοντας τις σκέψεις και τις πράξεις τους .

Υλικά:

- Χαρτί του μέτρου, μπογιές, πινέλα, κόλλες, μεγενθυμένο το διαπολιτισμικό αλφαβητάρι

Περιγραφή

Δημιουργήσαμε ένα πολύχρωμο χαλί, ένα διαπολιτισμικό αλφαβητάρι που μας βοήθησε να γιορτάσουμε τη Παγκόσμια μέρα κατά του ρατσισμού(21 Μαρτίου) Όταν το τελειώσαμε ανέβαινε μία-μία ομάδα πάνω του και έκανε ένα ταξίδι στη χώρα που οι υπόλοιποι ήθελαν. Μόλις έφταναν εκεί έλεγαν δυνατά ένα χαρακτηριστικό της χώρας. Στη συνέχεια ενθαρρύναμε τα παιδιά να συνοδεύσουν με κρουστά όργανα.

12. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Τραγούδι «καλημέρα, καλημέρα»

Στόχος :

- Θέλαμε να κλείσουμε ευχάριστα με ένα τραγούδι. Να αυτοσχεδιάσουν ,να τραγουδήσουν ,να χορέψουν, να νιώσουν εκείνη τη ζεστασιά που μόνο η φιλία και η αγάπη μπορεί να δώσει.

Υλικά:

- Το cd με το τραγούδι.

Περιγραφή

Ακούσαμε με τα παιδιά το τραγούδι και το συνοδεύσαμε με ρυθμικά χτυπήματα και μιμητικές κινήσεις. Στη συνέχεια τους προτείναμε να χορέψουν. Με το ξεκίνημα του τραγουδιού χόρευαν ελεύθερα στο χώρο και στην παύση σχημάτιζαν όλα μαζί κύκλο και με τα χέρια ενωμένα φώναζαν:

Καλημέρα ,καλημέρα
Η ζωή είναι ωραία
Καλημέρα ,καλημέρα
Έλα τώρα στην παρέα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας. Οι στόχοι μας επιτεύχθηκαν. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με άλλες χώρες . Παρατήρησαν τα χαρακτηριστικά τους, την κουλτούρα τους. Ήρθαν σε επαφή με την διαφορετικότητα στην καθημερινότητα τους. Ενθουσιάστηκαν. Μέσα από εικόνες, φωτογραφίες, παιχνίδια, μουσικά όργανα, τραγούδια, θεατρικό παιχνίδι, χορός βοηθήθηκαν να γίνουν πιο δεκτικά στη διαφορετικότητα. Ανακάλυψαν ότι έχουν αρκετές ομοιότητες με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό. Έμαθαν να εκτιμούν και τη δική τους διαφορετικότητα, μέσα από την αυτό-αποδοχή. Γνώρισαν ο ένας τον άλλο και ανέδειξαν

κοινά και διαφορετικά στοιχεία ανάμεσα τους. Μόνο αν γνωρίσει ο ένας τον άλλο αρχίζει να τον πλησιάζει, να τον σέβεται, να τον αποδέχεται και να συνεργάζεται.

Καταφέραμε να εμπλέξουμε τους γονείς. Ένιωσαν σημαντικοί οι ίδιοι και τα παιδιά τους που βρέθηκαν στο επίκεντρο της διαδικασίας .Ενθουσιάστηκαν με τις δραστηριότητες. Ήρθαν σε επαφή με καινούργιους πολιτισμούς, κουλτούρες, γλώσσες. Έμαθαν πως ο «άλλος¨» πρέπει να γίνεται αποδεκτός με τις ιδιαιτερότητές του και το σχολείο έχει υποχρέωση να τον στηρίζει.

Η παραπάνω δράση θα μπορούσε να επεκταθεί σε ένα πιο οργανωμένο διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Ο χρόνος ήταν λίγος. Θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε το πρόγραμμα με το διάβασμα διαπολιτισμικών ιστοριών και παραμυθιών. Να οργανώσουμε περισσότερα ομαδικά παιχνίδια έτσι ώστε τα παιδιά να δουλέψουν σε ζευγάρια ή σε ομάδες. Θα μπορούσαμε στα ομαδικά παιχνίδια να καλέσουμε και γονείς και να μας δείξουν παιχνίδια που έπαιζαν και αυτοί μικροί. Να εμπλουτίσουμε το λεξικό της τάξης μας. Να ενισχύσουμε τις θεατρικές δραστηριότητες Να γίνουν στα πλαίσια των εικαστικών ομαδικές εργασίες. Θα μπορούσαν να οργανωθούν εργαστήρια εικαστικά, θεατρικά, ή οτιδήποτε άλλο όπου θα συμμετείχαν παιδιά και γονείς .

Τέλος εκείνο που πρέπει σαν εκπαιδευτικοί να έχουμε στο μυαλό μας είναι η ευθύνη να δημιουργήσουμε μέσα στα σχολεία μας ένα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει την αποδοχή, την αυτοεκτίμηση και το σεβασμό των άλλων και θα βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν με ποιο τρόπο οι άνθρωποι μπορούν να διαφέρουν και να μοιάζουν, χωρίς να αξιολογούν τη διαφορετικότητα ως «κακή» και την ομοιότητα ως «καλή».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκόβαρης, Χ., (2002), Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 18-25.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2008) Οδηγός Νηπιαγωγού ΟΕΔΒ

Ευαγγέλου Ο., Κάντζου, Ν., Νικολούδη, Φ. (2005) Αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτικό ρατσισμό στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, Περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Έρευνα - Θεωρία - Πράξη,* 44, 14-32.

Κοντογιάννη , Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος

Μάγος, Κ. (2008). Διαθεματικά- διαπολιτισμικά σχέδια εργασίας στο νηπιαγωγείο *Σύγχρονο νηπιαγωγείο,* 65, 25-29.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση* . Αθήνα: Γρηγόρη

Morati, L. (1994). *Ο κήπος με τις 11 γάτες*. Σχήμα &χρώμα

Μωραίτη, Τ., Διανέλλου, Γ. (2006). *Τι θέμα να διαλέξω στο χρόνο για να τρέξω*; Αθήνα: Μεταίχμιο

Ναούμ, Ε., Παπαμιχάλη Γ. (2007*) Θεματικές προσεγγίσεις-Σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Τρίλιβα, Σ., Αναγνωστοπούλου. Τ., Χατζηνικολάου, Σ.(2008). *ΟΥΤΕ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ, ΟΥΤΕ ΧΕΙΡΟΤΕΡΟΣ….ΑΠΛΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ* . Αθήνα: Gutenberg

Η πρώτη μου εγκυκλοπαίδεια. (2005). Αφρική / Αμερική / Ευρώπη. Αθήνα: Πάπυρος Britannica

Η πρώτη μου εγκυκλοπαίδεια. (2005). Αυστραλία –Ασία. Αθήνα: Πάπυρος Britannica

ABSTRACT

During the last few years Greece has become a host country for a lot of emigrants, something that caused the alteration of the society's structure. The State trying to follow up to the new situation, introduced to schools the "intercultural education", which meant interaction, exchange, empathy and mutuality as basic values for life.

Having in mind all the above and because of the composition of the class (17 preschoolers from which 7 are Roma, 1 from Bulgaria, 1 from Albania and 1 from Ukraine) an intercultural program was designed and actualized. The program included 12 activities that aimed to check whether there were preconceived ideas about the "different" classmates and if so to soften them. In result the program promoted the acceptance of the "different other" and made everybody feel safe because school accepts everyone and supports everyone's otherness.

Μαρία-Αργυρώ Ζιάκα
Νηπιαγωγός
Μήτσου Παπαρήγα 27,τ.κ 38000 Βόλος
τηλ.2421041607
ziaka.maria@gmail.com.

Δέποινα Σαμαλτάνη
Νηπιαγωγός
Αμφιτρίτης 11, τ.κ 38333, Βόλος
τηλ 2421038331
despoinasamltani@yahoo.com

Περιθωριοποιημένες Σχολικές Μονάδες με Καλές Σχολικές Επιδόσεις αλλά Υψηλή Σχολική Διαρροή των αλλοδαπών μαθητών… Υπάρχει λύση;

Αναστασία Ιγνατιάδου
Ιωάννα Κωτούλα
Αικατερίνη Φαρμάκη

Το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών σε κάποια σχολεία ενέχει σημαντικούς κινδύνους και προβλήματα. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται η περιθωριοποίηση ή και γκετοποίηση των σχολείων αυτών, οι δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ετερότητας των μαθητών, αλλά και το ερώτημα για το αν είναι σωστό οι Έλληνες μαθητές να φοιτούν ουσιαστικά σε μια μεταναστευτική σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι Έλληνες γονείς αποφεύγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με πολλές εθνικότητες είτε επειδή διατηρούν ξενοφοβικές και ρατσιστικές αντιλήψεις, είτε επειδή φοβούνται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά θέματα γλωσσικής ανομοιογένειας, έτσι ώστε να μην υποβαθμίζεται το επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δεληθανάση 2009).

Οι προβληματισμοί αυτοί φέρνουν στο προσκήνιο το ευαίσθητο αλλά και επίμαχο θέμα της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Ειδικότερα η σχολική επίδοση των μαθητών τείνει να σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση και όχι με την εθνική καταγωγή (Δεληθανάση 2009). Είναι γνωστό ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να προσπαθήσουν πολύ παραπάνω από ότι οι Έλληνες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, λόγω του ότι δε γνωρίζουν καλά ή και καθόλου την ελληνική γλώσσα. Αυτό αποτελεί συχνά τροχοπέδη για τη μελέτη και κατανόηση των σχολικών μαθημάτων. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές συχνά χρειάζεται να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια για να αποδείξουν την αξία τους, τόσο στους συμμαθητές όσο και στους δασκάλους τους που ίσως να φοβούνται τη διαφορετικότητα τους, φαινόμενο που όμως τείνει να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου.

Επιπρόσθετα παρατηρείται ότι η σχολική προσαρμογή των μαθητών συμπεριλαμβάνοντας τους βαθμούς, τις απουσίες, και τη συμπεριφορά των μαθητών, συνδέονται άμεσα με το βαθμό κοινωνικής αντιξοότητας της οικογένειας τους,

που συνήθως είναι υψηλός στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών (Δεληθανάση 2006). Να σημειωθεί όμως ότι η οικογένεια μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών μέσω του ενδιαφέροντος για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, τη σωστή καθοδήγηση κτλ. και γενικότερα μπορεί να έχει καταλυτικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση. Βέβαια οι οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών υστερούν πολλές φορές σε αυτό εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Εντούτοις, είναι αξιοσημείωτο ότι οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών τείνουν να είναι γενικά καλές. Συγκεκριμένα, έρευνα που διεξάχθηκε το 2005, έδειξε ότι το 36% των αλλοδαπών μαθητών των Γυμνασίων της Αττικής έχουν από καλή έως άριστη επίδοση, ενώ μόνο το13% έχει κακή επίδοση. Η πλειοψηφία των καλών αυτών μαθητών φοιτά στα σχολεία της Ανατολικής Αττικής, ενώ οι κακοί μαθητές τείνουν να συγκεντρώνονται στα σχολεία της Δυτικής Αττικής. Όσον αφορά τώρα τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στα Λύκεια της Αττικής παρατηρείται ότι το 42% των αλλοδαπών μαθητών έχει καλή έως άριστη επίδοση και το μεγαλύτερο ποσοστό αριστούχων μαθητών (11%) συγκεντρώνεται στα λύκεια της Δυτικής Αττικής. Επίσης σύμφωνα με έρευνες φαίνεται ότι αυξήθηκε ο αριθμός των φοιτητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ από το σχολικό έτος 2003-2004 στο έτος 2005-2006, και συγκεκριμένα πενταπλασιάστηκε ο αριθμός των Αλβανών φοιτητών, εξαπλασιάστηκε ο αριθμός των Νιγηριανών φοιτητών, τριπλασιάστηκε ο αριθμός Βουλγάρων, Ρουμάνων και Ουκρανών, και διπλασιάστηκε ο αριθμός των Ρώσων φοιτητών (Δεληθανάση 2009). Άλλο ένα παράδειγμα των καλών σχολικών επιδόσεων που τείνουν να έχουν τα παιδιά των μεταναστών, είναι οι αλλοδαποί μαθητές του 22ου Δημοτικού σχολείου Αθηνών που έχουν συνήθως υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους Έλληνες μαθητές, κάτι που δικαιολογείται αν σκεφτούμε ότι τα παιδιά αυτά έχουν μάθει να αγωνίζονται σκληρά και να παλεύουν μόνα τους πολλές φορές για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά και οι οικογένειες τους (Ντάνου 2005).

Παρόλα αυτά, παρατηρείται υψηλή σχολική διαρροή στους αλλοδαπούς μαθητές, αφού το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών του Λυκείου ήταν χαμηλότερο κατά 34% από αυτό του γυμνασίου το έτος 2005 (Γαλάτη 2005). Πιθανός λόγος για την κατάσταση αυτή είναι τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν συχνά τα παιδία των μεταναστών και όχι τόσο οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Τέλος, να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει παρατηρείται ότι οι μετανάστες μαθητές 1ης γενιάς όπως οι Αλβανοί και οι Πόντιοι, που τείνουν να είναι άνθρωποι που πέρασαν πολλές κακουχίες στη ζωή τους, έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις λόγω των δυσκο-

λιών προσαρμογής τους και το ότι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα μαθήματα, σε αντίθεση με τους μετανάστες 2ης γενιάς και τους Έλληνες μαθητές που έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις και λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές (Δεληθανάση 2006).

Κάτι που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας, είναι τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι συχνά δεν ολοκληρώνουν την εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση, με πιθανές αιτίες τις κοινωνικές ανισότητες που βιώνουν, όπως το άγχος επιβίωσης όλης της οικογένειας, τις άθλιες συνθήκες ζωής, την έλλειψη ρούχων και βιβλίων, τον υποσιτισμό, την ανάγκη να δουλεύουν και να ζητιανεύουν, την υπάρχουσα νομοθεσία που επηρεάζει αρνητικά το μέλλον των παιδιών αυτών, τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της έλλειψης μέτρων υποστήριξης από τις σχολικές μονάδες, τις ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές κτλ. Η σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες είναι πιθανό να αυξήσει σημαντικά το ποσοστό των αναλφάβητων στην ελληνική κοινωνία, αν δεν αντιμετωπιστεί δραστικά. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα υψηλής σχολικής διαρροής είναι μειονοτικές ομάδες, όπως τα παιδιά των Ρομά και οι Μουσουλμάνοι της Θράκης, οι οποίοι είναι μια ανομοιογενής μειονότητα επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος με την συνθήκη της Λωζάννης, και αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και την καταγωγή πληθυσμούς. Όσο για τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά, χαρακτηρίζεται από απουσία ή περιορισμένη παρακολούθηση, μικρό ποσοστό εγγραφής στα Δημοτικά σχολεία και χαμηλή επίδοση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Όσον αφορά τις σχολικές βαθμίδες που φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία τους βρίσκεται στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι το έτος 2004 τα ποσοστά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών επί του συνόλου των μαθητών ήταν 8% στην προσχολική εκπαίδευση, 10,6% στα δημοτικά, 10,17% στα γυμνάσια, 5,13% στα ενιαία λύκεια και τα ΤΕΕ (Λακασάς 2004). Όσον αφορά τη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών για το ίδιο έτος, ισούται με το 8,5% που είναι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτά πανελλαδικά στα νηπιαγωγεία, με 15% από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, και 20% από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, και αποκλεισμό από τα ΑΕΙ-ΤΕΙ (2004). Επιπρόσθετα, στατιστικά στοιχεία για τα έτη 2001-2004 έδειξαν ότι το 37,8% της σχολικής διαρροής ήταν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, το 4,2% δε δήλωσε καταγωγή και το 57,4% ήταν Έλληνες (2005). Επίσης σύμφωνα με έρευνες για το έτος 2004 σχετικά με τα ποσοστά συγκέντρωσης των αλλοδαπών μαθητών στις διάφορές εκπαιδευτικές βαθμί-

δες από τα νηπιαγωγεία έως τα λύκεια και τα ΤΕΕ, το 35,5% αντιστοιχεί σε σχολικές μονάδες που δεν έχουν κανέναν αλλοδαπό μαθητή, το 45,8% σε αυτές που έχουν έως 10 αλλοδαπούς μαθητές, το 17,1% σε αυτές που έχουν 10-50 αλλοδαπούς μαθητές και το 1,5% σε αυτές που έχουν περισσότερους από 50 αλλοδαπούς μαθητές (Λακασάς 2004). Τέλος, να αναφέρουμε ότι η σχολική διαρροή της μειονότητας της Θράκης το έτος 2010 ήταν περίπου 30% και ο στόχος είναι να φτάσει περίπου στο 6% (Λακασάς 2010).

Ας δούμε τώρα μερικά ερευνητικά δεδομένα που αλιεύσαμε μέσα από επεξεργασία στατιστικών δεδομένων που δημοσίευσε η ΕΛ.ΣΤΑΤ., ώστε να αποκτήσουμε μια πιο πλήρη εικόνα σχετικά με τον αριθμό των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη χώρα προέλευσης τους, την κατανομή τους στις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδος, το κατά πόσο είναι αποτελεσματικά τα μέτρα που εφαρμόζονται για την ενίσχυση-υποστήριξη των μαθητών αυτών, καθώς και τη σχολική διαρροή.

Το σύνολο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2008/09 είναι 140.161 μαθητές, εκ' των οποίων οι 121.583 είναι αλλοδαποί μαθητές, ενώ 18.578 είναι οι παλιννοστούντες μαθητές (πίνακας 3). Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές είναι 73.784 στα Δημοτικά, 36.665 στα Γυμνάσια, 14.954 στα Ενιαία Λύκεια, και 14.758 στη δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ενώ δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τα Νηπιαγωγεία.

Όσο για την προέλευση τους, τείνουν να προέρχονται στην πλειοψηφία τους από την Αλβανία (πίνακας 1). Άλλες ώρες προέλευσης που παρουσιάζουν υψηλά νούμερα είναι οι χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και η λοιπή Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ η μειοψηφία των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών έχει προέλευση τη Νότια Αφρική και τη λοιπή Ευρώπη.

Σχετικά με τη συγκέντρωση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, φαίνεται ότι η γεωγραφική περιφέρεια που προπορεύεται μακράν είναι η Αττική, ενώ ακολουθεί με τη μισή περίπου συγκέντρωση η Κεντρική Μακεδονία (πίνακας 3). Αντιθέτως, ο μικρότερος αριθμός των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών τείνει να σημειώνεται στη Δυτική Μακεδονία και το Βόρειο Αιγαίο.

Όσον αφορά την παρακολούθηση των μαθημάτων που γίνονται για παιδιά εξωτερικού από τους Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς μαθητές, τα ποσοστά παρακολούθησης των μαθημάτων διαμορφώνονται ως εξής: 8,24% στα Δημοτικά, 5,16% στα Γυμνάσια, 4,25% στα Ενιαία Λύκεια, και 6,44% στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (πίνακας 4). Τα συγκε-

κριμένα ποσοστά φαίνεται να δείχνουν ότι υπάρχει ανάγκη για πιο ολοκληρωμένη και εξειδικευμένη υποστήριξη των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους μέσα από την Εκπαίδευση, κάτι που φιλοδοξεί να επιτευχθεί μέσω των ΖΕΠ.

Στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το σύνολο των φοιτητών που δεν ήταν Έλληνες υπήκοοι κατά το σχολικό έτος 2009/10 είναι 6.063, από τους οποίους 3.574 είναι οι φοιτητές στην Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και 2.489 στην Ανώτατη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (πίνακας 2). Σχετικά με την υπηκοότητα των παραπάνω σπουδαστών, η πλειοψηφία τους είναι υπήκοοι Βαλκανικών χωρών, και χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που είναι υπήκοοι χωρών της Ωκεανίας και της Αφρικής.

Τέλος, όσον αφορά τη σχολική διαρροή των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών μεταξύ των διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το σχολικό έτος 2008/09, παρατηρούμε ότι είναι 50,31% από τα Δημοτικά στα Γυμνάσια, 18,96% από τα Γυμνάσια στα Ενιαία Λύκεια και την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και 80,46% από την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια (πίνακας 5). Αναλυτικότερα, τα ποσοστά της σχολικής διαρροής από τα Δημοτικά στα Γυμνάσια είναι -8,61% για τους Παλιννοστούντες και 54,65% για τους Αλλοδαπούς μαθητές, και -45,58% και 30,36% αντίστοιχα από τα Γυμνάσια στα Ενιαία Λύκεια και την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Αξίζει να σχολιάσουμε ότι ο αριθμός των Παλιννοστούντων μαθητών φαίνεται να αυξάνεται αρκετά από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, κάτι που ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ολοκλήρωσαν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή και το Γυμνάσιο σε κάποια άλλη χώρα και κατά την επιστροφή τους στην Ελλάδα συνέχισαν εδώ την εκπαίδευση τους. Όσο για τις γεωγραφικές περιφέρειες που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής από τα Δημοτικά στα Γυμνάσια είναι οι νησιωτικές περιοχές συμπεριλαμβάνοντας το Βόρειο Αιγαίο (61,20%), την Κρήτη (57,96%), το Νότιο Αιγαίο (56,97%), αλλά και ηπειρωτικές περιοχές όπως η Θεσσαλία (56,78%) και η Στερεά Ελλάδα (56,37%). Αντίθετα, η χαμηλότερη σχολική διαρροή παρατηρείται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με ποσοστό 25,03%. Κατά τη μετάβαση από τα Γυμνάσια στα Ενιαία Λύκεια και τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής σημειώνονται πάλι στην Κρήτη (45,52%), και στο Βόρειο Αιγαίο (36,44%), αλλά και στη Δυτική Ελλάδα (37,97%), ενώ τα χαμηλότερα στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (-18,78%) όπου φαίνεται ότι αυξάνεται αντί να μειώνεται ο αριθμός των μαθητών, στην Κεντρική Μακεδονία (11,49%) και στην Αττική (12,12%).

Μαθητές	Σύνολο	Χώρα Προέλευσης: Γερμανία	Χώρα Προέλευσης: Λοιπή Ευρωπ. Ένωση	Χώρα Προέλευσης: Αλβανία	Χώρα Προέλευσης: Ανατολική Ευρώπη	Χώρα Προέλευσης: Λοιπή Ευρώπη	Χώρα Προέλευσης: Πρώην ΕΣΣΔ	Χώρα Προέλευσης: Αραβικές Χώρες	Χώρα Προέλευσης: Λοιπή Ασία	Χώρα Προέλευσης: ΗΠΑ-Καναδάς	Χώρα Προέλευσης: Λοιπή Αμερική	Χώρα Προέλευσης: Νότια Αφρική	Χώρα Προέλευσης: Λοιπή Αφρική	Χώρα Προέλευσης: Ωκεανία	Χώρα Προέλευσης: Άγνωστη
Σύνολο Δημοτικά	42.992	1.390	5.595	29.853	216	35	3.675	670	896	346	101	30	111	73	1
Παλιννοστούντες	5.018	1.213	416	1.592	17	17	1.266	31	39	298	38	15	10	66	
Αλλοδαποί	37.974	177	5.179	28.261	199	18	2.409	639	857	48	63	14	101	8	1
Σύνολο Γυμνάσια	33.040	1.085	3.038	22.674	173	40	4.747	375	446	222	87	23	74	55	1
Παλιννοστούντες	5.502	991	425	1.689	14	23	1.968	35	26	200	37	17	10	47	
Αλλοδαποί	27.538	94	2.613	20.985	159	17	2.759	340	420	22	50	6	64	8	1
Σύνολο Ενιαίο Λύκεια	14.096	549	1.095	8.863	91	16	2.841	92	150	255	40	17	55	31	1
Παλιννοστούντες	4.049	510	279	1.377	7	14	1.520	15	21	233	21	17	4	31	
Αλλοδαποί	10.047	39	816	7.486	84	2	1.321	77	129	22	19		51		1
Σύνολο Δευτεροβάθμια Επαγγελματική & Εκλαϊκευτική Εκπαίδευση	14.391	391	868	9.511	57	7	3.257	84	60	62	34	7	27	25	1
Παλιννοστούντες	3.876	369	103	1.206	2	3	2.061	18	10	66	11	7	7	23	
Αλλοδαποί	10.515	22	765	8.305	55	4	1.196	66	50	6	23		20	2	1

Πίνακας 1. Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί μαθητές κατά χώρα προέλευσης - Σχολικό έτος 2008-2009

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ., 2009

Φοιτητές	Σύνολο	Ευρωπαϊκή Ένωση	Βαλκάνια	Λοιπή Ευρώπη	Αφρική	Αμερική	Ασία	Ωκεανία	Ελλάδα	Άγνωστη	Σύνολο	ΕΛΛΑΔΑ
	Σχολικό έτος 2009-2010										Σχολικό έτος 2008-2009	
Σύνολο Τριτοβάθμια Επαγγελματική & Εκλαϊκευτική Εκπαίδευση	49.020	1.278	1.944	156	24	46	120	6	45.374	72	51.296	47.900
Διμοίρια	24 498	639	971	78	12	23	60	3	22.676	36	25.632	23 937
Ιδιωτικά	12		1						11		16	13
Ανεξάρτητα σχολεία	24 510	639	972	78	12	23	60	3	22.687	36	25.648	23 950
Σύνολο Ανώτατη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ)	42.690	1.341	832	111	48	59	95	3	40.201		41.783	39.372

Πίνακας 2. Σπουδαστές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά ομάδα χωρών υπηκοότητας - Σχολικά έτη 2009-2010 και 2008-2009

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ., 2009 και 2010

Μαθητές	Σύνολο	ΥΠΑ: ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	ΥΠΑ: ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΥΠΑ: ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	ΥΠΑ: ΘΕΣΣΑΛΙΑ	ΥΠΑ: ΗΠΕΙΡΟΣ	ΥΠΑ: ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	ΥΠΑ: ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	ΥΠΑ: ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	ΥΠΑ: ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	ΥΠΑ: ΑΤΤΙΚΗ	ΥΠΑ: ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	ΥΠΑ: ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	ΥΠΑ: ΚΡΗΤΗ
Σύνολο Δημοτικά	73.784	1.882	11.281	1.109	3.926	1.714	2.318	3.520	4.013	5.032	29.435	1.188	3.219	5.147
Παλινοστούντες	5.066	541	1.613	97	190	267	266	116	93	172	1.315	61	141	194
Αλλοδαποί	68.718	1.341	9.668	1.012	3.736	1.447	2.052	3.404	3.920	4.860	28.120	1.127	3.078	4.953
Σύνολο Γυμνάσια	36.665	1.411	6.674	537	1.697	951	1.159	1.580	1.751	2.294	14.601	461	1.385	2.164
Παλινοστούντες	5.502	732	2.025	101	161	215	182	117	75	108	1.501	44	107	134
Αλλοδαποί	31.163	679	4.649	436	1.536	736	977	1.463	1.676	2.186	13.100	417	1.278	2.030
Σύνολο Ενιαία Λύκεια	14.954	821	2.757	216	645	371	490	538	642	812	6.352	142	521	647
Παλινοστούντες	4.115	609	1.418	63	162	132	128	90	74	126	1.140	15	84	74
Αλλοδαποί	10.839	212	1.339	153	483	239	362	448	568	686	5.212	127	437	573
Σύνολο Δευτεροβάθμια Επαγγ/Τεχνική & Εκκλ/Τεχνική Εκπαίδευση	14.758	855	3.150	186	608	424	306	442	512	706	6.480	151	406	532
Παλινοστούντες	3.895	569	1.525	36	75	113	52	76	32	66	1.200	24	54	73
Αλλοδαποί	10.863	286	1.625	150	533	311	254	366	480	640	5.280	127	352	459

Πίνακας 3. Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί μαθητές κατά ΥΠΑ - Σχολικό έτος 2008-2009

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ., 2009

Παρακολούθηση ή μη μαθημάτων για παιδιά εξωτερικού	Δημοτικά	Γυμνάσια	Ενιαία Λύκεια	Επαγγελματική & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση
Σύνολο Ελλάδος	73.784	36.665	14.954	14.758
Παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	6.082	1.893	635	950
Δεν παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	67.702	34.772	14.319	13.808
Παλιννοστούντες	5.066	5.502	4.115	3.895
Παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	525	299	160	225
Δεν παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	4.541	5.203	3.955	3.670
Αλλοδαποί	68.718	31.163	10.839	10.863
Παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	6.557	1.694	475	725
Δεν παρακολουθούν μαθήματα για παιδιά εξωτερικού	63.161	29.569	10.364	10.138

Πίνακας 4. Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί μαθητές και παρακολούθηση ή μη μαθημάτων για παιδιά εξωτερικού - Σχολικό έτος 2008-2009

Σχολική διαρροή Πολυπολιτισμικών/Αλλοδαπών μαθητών & φοιτητών μη ελληνικής υπηκοότητας	Σύνολο	Υ.Π.Α.: ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ & ΘΡΑΚΗ	Υ.Π.Α.: ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	Υ.Π.Α.: ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	Υ.Π.Α.: ΘΕΣΣΑΛΙΑ	Υ.Π.Α.: ΗΠΕΙΡΟΣ	Υ.Π.Α.: ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	Υ.Π.Α.: ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	Υ.Π.Α.: ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	Υ.Π.Α.: ΠΕΛΟΠΟΝΗΣΟΣ	Υ.Π.Α.: ΑΤΤΙΚΗ	Υ.Π.Α.: ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	Υ.Π.Α.: ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	Υ.Π.Α.: ΚΡΗΤΗ
Γερμανία	50,31%	25,03%	40,84%	51,58%	56,78%	44,52%	50,00%	55,11%	56,37%	54,41%	50,40%	61,20%	56,97%	57,96%
Πανεπιστημιούπολες	-8,61%	-35,30%	-25,54%	-4,12%	15,26%	19,48%	31,58%	-0,86%	19,35%	37,21%	-14,14%	27,87%	24,11%	30,93%
Αλλοδαποί	54,66%	49,37%	51,91%	56,92%	58,89%	49,14%	52,39%	57,02%	57,24%	55,02%	53,41%	63,00%	59,48%	59,01%
Ενιαία Λύκεια & Δευτεροβάθμια Επαγγελματική & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση	18,96%	-18,78%	11,49%	25,14%	26,16%	16,40%	31,32%	37,97%	34,09%	33,83%	12,12%	36,44%	33,07%	45,52%
Πανεπιστημιούπολες	-45,58%	-60,93%	-45,33%	1,98%	-47,20%	-13,95%	1,10%	-41,88%	-41,33%	-77,78%	-55,90%	11,36%	-28,97%	-9,70%
Αλλοδαποί	30,36%	26,66%	36,24%	30,50%	33,85%	25,27%	36,95%	44,36%	37,47%	39,34%	19,91%	39,09%	38,26%	49,16%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	80,46%													

Πίνακας 5. Σχολική διαρροή των Πολυπολιτισμικών και αλλοδαπών μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά ΥΠΑ και σχολική διαρροή των φοιτητών μη Ελληνικής υπηκοότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Σχολικό έτος 2008-2009

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2009

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού στην ελληνική εκπαίδευση, επιχειρούνται να αντιμετωπιστούν μέσω των ΖΕΠ. Αναλυτικότερα, οι περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας πλέον υποστηρίζονται από τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ο θεσμός εισήχθη με το άρθρο 26 του Ν. 3879/2010 και έχει στόχο την προώθηση της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Περιοχές με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ορίζονται με υπουργική απόφαση σύμφωνα με το άρθρο 26 του Ν. 3879/2010 ως ΖΕΠ, στις οποίες εντάσσονται σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας επιδιώκεται η αντιμετώπιση των ελλείψεων που εμφανίζονται σε επίπεδο υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού και εξειδικευμένων επιστημόνων. Επομένως, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, εφόσον στηρίζουν τα σχολεία των μειονοτικών περιοχών, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην άρση των κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων στην πρόοδο των μαθητών.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας βασίζονται στη λογική της θετικής διάκρισης και ότι η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολικό χώρο αλλά περιλαμβάνει και υποστήριξη στην τοπική κοινωνία και από την τοπική κοινωνία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν βεβαίως τροχοπέδη στη σχολική διαρροή και αποτυχία των μαθητών των περιοχών αυτών, καθώς μέσω του θεσμού των ΖΕΠ εντάσσονται σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζει η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κυρίδης και Φωτόπουλος 2009).

Κατά τη φάση της πιλοτικής-πειραματικής εφαρμογής έχουν οριστεί (ΥΑ ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011) τέσσερις πιλοτικές-πειραματικές ΖΕΠ εντός Αττικής (Ταύρου, Πλατεία Βάθη-Εξαρχείων, Κάτω Πατησίων, Αχαρνών-Μενιδίου) στις οποίες έχουν ενταχθεί προς το παρόν 18 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (7 Νηπιαγωγεία και 11 Δημοτικά Σχολεία). Όσο αναφορά τη φάση διεύρυνσης-εξάπλωσης αξίζει να αναφερθεί πως θα ξεκινήσει έπειτα από την παράδοση της μελέτης για τον καθορισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεικτών που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να προσδιοριστούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας της καθώς και αφού γίνει επεξεργασία της λίστας των δυνατών επιλογών δράσεων υποστήριξης των σχολικών μονάδων της διεύρυνσης του θεσμού των ΖΕΠ, από τις οποίες οι σχολικές

μονάδες θα επιλέγουν όσες κρίνουν απαραίτητες με βάση τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες (Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ήδη από την δεκαετία του '80 έγινε προσπάθεια για λύση του προβλήματος των υποβαθμισμένων σχολείων με χαμηλούς εκπαιδευτικούς δείκτες μέσω της θεσμοθέτησης των ΖΕΠ. Αρχικά υπήρχε διστακτικότητα ως προς την ένταξη ενός σχολείου σε ΖΕΠ, καθώς υπήρχε ο φόβος μήπως στιγματιστεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα και η περιοχής στην οποία βρισκόταν (Γεωργάκη και Διπλάρη 2008). Επιπρόσθετα υπήρχε ανησυχία για ενδεχόμενη διόγκωση του χάσματος ανάμεσα σε σχολεία εντός και εκτός ΖΕΠ (Lang 2003). Όμως, η εξέλιξη του θεσμού των ΖΕΠ περιόρισε το φόβο όπως δείχνει και ο αριθμός των σχολείων που εντάσσονται πλέον στις ζώνες αυτές.

Στην περίπτωση της χώρας μας οι εκπαιδευτικές ανισότητες απαιτείται να αντιμετωπιστούν με στρατηγικό σχεδιασμό. Αποτελούν ένα θεμελιώδες κοινωνικό πρόβλημα που αν αντιμετωπιστεί ενεργητικά θα απαλειφθεί μια σειρά σημαντικών παρενεργειών που οδηγούν σημαντικά τμήματα του μαθητικού πληθυσμού στην σχολική αποτυχία και διαρροή. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούν μια σημαντική ελπίδα της εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύοντας ουσιαστικά κάθε σχολική μονάδα, κάθε γειτονιά, κάθε τοπική κοινωνία, κάθε περιοχή και περιφέρεια του εθνικού μας χάρτη, η οποία πλήττεται από την υποβάθμιση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι, στις εν λόγω περιοχές το σχολείο αναδεικνύεται ως εκπαιδευτικός πόλος έλξης. Απαραίτητο επομένως κρίνεται η στήριξη και η ενδυνάμωση των περιοχών που το έχουν πραγματικά ανάγκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γαλάτη, Π. (2005) 'Καλοί μαθητές τώρα οι αλλοδαποί.' *Ελεύθερος Τύπος* 13 Ιουλίου

Γαλάτη, Π. (2005)'Αλλοδαποί μαθητές: 80% Αλβανόπουλα.' *Ελεύθερος Τύπος* 20 Μαρτίου

Γεωργάκη, Σ., Διπλάρη, Χ.,(2008) 'Η εξέλιξη του θεσμού των ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΖΕΠ): Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη;' Στο: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης (εκδ.) *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη"* 3-5 Οκτωβρίου 2008 στο Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών

Δεληθανάση, Μ. (2006) 'Οι επιδόσεις των μεταναστών στο σχολείο και η φτώχεια.' *Ελεύθερος Τύπος* 30 Δεκεμβρίου

Δεληθανάση, Μ. (2009) 'Σε αδιέξοδο τα παιδιά μεταναστών.' *Ελεύθερος Τύπος* 17 Σεπτεμβρίου

Δεληθανάση, Μ. (2009) 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά ρατσισμού.' *Ελεύθερος Τύπος* 26 Ιουνίου

Δεληθανάση, Μ. (2009) 'Η περιπέτεια ενός 19χρονου αφροέλληνα.' *Ελεύθερος Τύπος* 4 Οκτωβρίου

Δεληθανάση, Μ. (2009) 'Οι κοινωνίες χρειάζονται επανεκπαίδευση.' *Ελεύθερος Τύπος* 14 Αυγούστου

Δεληθανάση, Μ. (2006) '108.000 οι μαθητές, παιδιά μεταναστών.' *Ελεύθερος Τύπος* 24 Μαρτίου

Δεληθανάση, Μ. (2009) '«Συμμαθητής και όχι εισβολέας».' *Ελεύθερος Τύπος* 3 Μαΐου

Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (2012) *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στους ΑΠ 1, 2 και 3* [online] διαθέσιμο από <http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68> [8 Αυγούστου 2012]

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2012) *Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές κατά Χώρα Προέλευσης, Φύλο, ΥΠΑ, Νομό και Φορέα (Έτους 2008)* [στο διαδίκτυο] διαθέσιμο από <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1403/Other/A1403_SED32_TB_AN_00_2008_021SE_F_GR.pdf> [5 Σεπτεμβρίου 2012]

Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2009) 'Η γεωγραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας. Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας και ενεργητικές δημόσιες πολιτικές.' Στο Θ. Θάνος. Εκπαιδευτικές *Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα.* 11 Μαρτίου 2009 στο Ρέθυμνο. Ρέθυμνο: Μοτίβο

Λακασάς, Α. (2004) 'Οι μετανάστες που ρίζωσαν.' *Ελεύθερος Τύπος* 3 Ιανουαρίου

Λακάσας, Α. (2010) 'Ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά των μεταναστών.' *Ελεύθερος Τύπος* 10 Ιανουαρίου

Lang, J. (2003) *La discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque international organise les 5 et 6 mars 2002 (Paris, CNDP).

Μυρτσιώτη, Γ. (2009) "Έφυγε, αλλά ξανάρθε...' *Ελεύθερος Τύπος* 2 Αυγούστου

Ντάνου, Μ. (2005) "Ένας μικρός... ΟΗΕ στην Κολιάτσου, 22ο δημοτικό σχολείο Αθηνών.' *Ελεύθερος Τύπος* 13 Φεβρουαρίου

Συρίγος, Α. (2011) 'Κάτι δεν τρέχει στην Θράκη.' *Έθνος* 19 Φεβρουαρίου

ABSTRACT

Increasingly higher percentage of foreign students is concentrated in certain schools, leading them to marginalization. The diversity of students is an obstacle to Greek parents, who are occupied by racist and xenophobic attitudes. But research has shown that school performance of immigrant pupils is generally good, although these are directly related to their social origin and not ethnicity. However, another disincentive is the high school dropout of foreign students, mainly because of social and economic problems. To these important social and educational issues, the solution is attempted through the Educational Priority Zones. It is a network of schools aimed at promoting equitable integration into the education system.

Αναστασία Ιγνατιάδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Διογένους 9 – Βέροια, Τ.Κ. 59100,
6976407949
ignatiadouanastasia@hotmail.com

Ιωάννα Κωτούλα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Ιπποκράτους 3 – Γρεβενά, Τ.Κ. 51100
6977210455, 2462080615
joanktl@gmail.com

Αικατερίνη Φαρμάκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Κίμωνος 18 – Βέροια, Τ.Κ. 59100
6979721343, 23310-21000
ktfarmaki@hotmail.com

Οι δυνατότητες σύνδεσης της βιώσιμης ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλα προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής του και καθιστούν συνεχώς όλο και πιο δύσκολη την καθημερινότητα του. Προβλήματα, όπως η φτώχεια, η ανεργία, η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εγκληματικότητα, η τρύπα του όζοντος, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η ρύπανση του αέρα, η μείωση των αποθεμάτων του πόσιμου νερού, είναι ορισμένα μόνο από αυτά που υποβαθμίζουν το επίπεδο ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Σύγχρονος τόπος θεωρητικός και πρακτικός επίλυσης ορισμένων πλευρών των παραπάνω προβλημάτων αποτελούν η βιώσιμη ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες εμφορούνται από συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους και συνιστούν μόνιμα αιτήματα, τουλάχιστον των τελευταίων δύο δεκαετιών, σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ανάμεσα στους δεκάδες ορισμούς για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Dobson,1996), ο πιο γνωστός και ευρύτερα αποδεκτός ορισμός της προήλθε από την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε στην εκθεσή της, γνωστή ως έκθεση Brundtland, την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης ως ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες (WCED,1987:1-2).

Ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπάρχει ένας ορισμός που να θεωρείται κοινά αποδεκτός. Μία περιεκτική προσέγγιση της έννοιας πετυχαίνει ο Essinger (1990), ο οποίος ορίζει ως διαπολιτισμική εκπαίδευση την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ ο Dietrich (2006) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση, ως μια διαφοροποιημένη σχολική πρακτική που είναι βασισμένη στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική, εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και έχει ξεπεραστεί ιστορικά.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν υπάρχει η δυνατότητα να συνδεθεί η βιώσιμη ανάπτυξη με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εκπαιδευτικό επίπεδο,

ώστε μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των μαθητών, η κοινωνία να αποκομίσει μακροπρόθεσμα τα μέγιστα δυνατά οφέλη. Η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα προκύπτει μέσω της ανασκόπησης της ξενόγλωσσης και ελληνικής βιβλιογραφίας.

Σε αρκετές μελέτες έχει γίνει αναφορά για την ανάγκη συνύπαρξης και συμπόρευσης της βιώσιμης ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε ελάχιστες όμως από αυτές γίνεται ουσιαστική ανάλυση και επεξεργασία των κοινών σημείων σύνδεσης των δύο εννοιών. Συνήθως, υποστηρίζεται είτε η παράλληλη συνύπαρξη τους, είτε η σύνδεση τους μέσω μιας τρίτης έννοιας (κατά κύριο λόγο της ιδιότητας του πολίτη). Οι περισσότερες μελέτες έχουν ως αφετηρία την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία έχει εξελιχθεί προσαρμοζόμενη στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής σε περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία ή τη βιώσιμη ανάπτυξη (Sauve,1996, Moore,2002, Σκούλλος,2008).

Η βιωσιμότητα και η διαπολιτισμικότητα και κατ' επέκταση η βιώσιμη ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σχετικά νέες έννοιες. Ως τομείς ανταποκρίνονται, λειτουργώντας παράλληλα, ο ένας από κοινωνική και περιβαλλοντική σκοπιά και ο άλλος από πολιτισμική, σε ποικίλες εκφράσεις της σύγχρονης οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης. Επομένως, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι υπάρχουν αφανείς, αλλά ταυτόχρονα πρακτικοί και συμπληρωματικοί δεσμοί (ηθικοί, επιστημολογικοί, μεθοδολογικοί) ανάμεσα στους δύο τομείς. Παρόλα αυτά είναι λίγες οι μελέτες που επιδιώκουν να εδραιώσουν τα σημεία σύγκλισης που μπορούν ή θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ενός διεπιστημονικού τομέα, με υψηλό βαθμό συνάφειας με τους δύο τομείς, προς αναζήτηση απαντήσεων για τη σύγχρονη κρίση (Campos,2012).

Η πορεία προς τη βιωσιμότητα προϋποθέτει συγκρούσεις και αλλαγές στα καθιερωμένα πρότυπα σχέσεων εξουσίας, κοινωνικής ισότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαχείρισης της ετερότητας, παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών, καθώς και διαχείρισης των φυσικών πόρων. Άλλωστε, βιώσιμη ανάπτυξη δεν υφίσταται σε μία κοινωνία που υπάρχουν αποκλεισμοί, εκμετάλλευση των μεταναστών, καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού, κοινωνικές ανισότητες, ρατσισμός και καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης,2006). Άρα, η βιώσιμη ανάπτυξη προϋποθέτει την ύπαρξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να συνεισφέρει στην εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της κριτικής σκέψης, επειδή αποδυναμώνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Γκανάτσιου & Γκόβαρης,2005:92-93). Επομένως, αποτελούν κοινό τόπο των δύο εννοιών η επιθυμία για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, κριτική σκέψη, αποδυνάμωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης η βιώσιμη ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να βρουν σημεία κοινής δράσης ξεκινώντας από τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, είναι εφικτό να υπάρξει κοινή αναγνώρισή τους από όλες τις χώρες και από όλους τους πολιτισμούς, ανταλλαγή απόψεων, προώθηση της ανοχής και του διαλόγου γύρω από αυτά μεταξύ των ανθρώπων (Campos,2012). Άλλωστε, είναι απαραίτητο ο σύγχρονος άνθρωπος να αγρυπνεί σε περιβαλλοντικά θέματα, να ακολουθεί βιώσιμο τρόπο ζωής και να αποκτήσει διαπολιτισμική κατανόηση (Kaivola,2002). Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για συνύπαρξη και συμπόρευση της βιώσιμης ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται ο Μπούκτσιν (1993), ο οποίος υποστηρίζει πως οι αρχές της κοινωνικής οικολογίας, που έχει εξελιχθεί σε βιώσιμη ανάπτυξη, έχουν σφυρηλατηθεί με άξονα τη συμμετοχή, την ισότητα, τη διαφοροποίηση και την αισθαντικότητα και επεκτείνονται από το περιβάλλον στην κοινωνία καλύπτοντας τομείς της βιώσιμης ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο Drengson (2000) υποστηρίζει πως η παγκόσμια υπευθυνότητα είναι απαραίτητο να αποτελεί μέρος όλων των σχέσεων μας. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει σεβασμό και εκτίμηση σε κάθε είδους διαφορά προσωπική, πολιτιστική και οικολογική, με αποτέλεσμα να περικλείει τομείς που αφορούν τη βιώσιμη ανάπτυξη, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την παγκοσμιοποίηση της ευθύνης οι άνθρωποι είναι αναγκασμένοι να συνεργαστούν για να βρουν λύσεις σε περιβαλλοντικά προβλήματα που αποτελούν πραγματικότητα για κάθε τόπο. Η διαπολιτισμική επικοινωνία αυξάνει σημαντικά την κατανόηση για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την ανάγκη για ταύτιση στις προτεινόμενες λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπολιτισμική κατανόηση, το σεβασμό και τη συνεργασία σε περιβαλλοντικά θέματα (Marouli,2002).

Το σχολείο είναι αναγκαίο να προσφέρει σύγχρονη και εμπλουτισμένη παιδεία και να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, προκειμένου να λειτουργούν ως υπεύθυνοι, ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες σε μια πολύπλοκη κοινωνία (Ματσαγγούρας,1998). Η φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης ομοιάζει με αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο έχουν ως σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο λαών. Η ενεργή συμμετοχή καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη, ο οποίος αλληλεπιδρά στο κοινωνικό σύνολο, κατανοεί τη διαφορετικότητα και συνεισφέρει στην ομαλή λειτουργία του (Μπούκτσιν,1993), γι' αυτό η Kaivola (2004) θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθε-

ση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Τα κινήματα των ενεργών πολιτών σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο αναδεικνύουν την ανάγκη για οικουμενική συνειδητοποίηση της ευθύνης του κάθε ανθρώπου για θέματα που αφορούν το μέλλον των επόμενων γενεών, την ποιότητα της ζωής, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης,2006). Με τα προηγούμενα συμφωνεί ο Gould (2007), ο οποίος επιπλέον υποστηρίζει πως κατανοεί την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη παράλληλα με την ανάγκη για κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη. Η αλληλεγγύη, η οποία είναι βασική αρχή της βιώσιμης ανάπτυξης (Παπαγιάννης,1994), είναι αναγκαίο να μην περιορίζεται στην ενσυναίσθηση των προβλημάτων των άλλων, αλλά οφείλει να επωμίζεται ενεργό ρόλο, βοηθώντας στο μέτρο του δυνατού στην επίλυση τους. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται σύνδεση της βιώσιμης ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο διάλογος για τα περιβαλλοντικά ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύει την ανάγκη για περιβαλλοντική βιωσιμότητα και ορθή χρήση των φυσικών πόρων. Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται οι φυσικοί πόροι καθορίζει την εξέλιξη των οικονομιών και κατ' επέκταση την ποιότητα ζωής του ανθρώπου και τα ευρύτερα δικαιώματά του (Sachs,2004). Επομένως, τα ανθρώπινα δικαιώματα στο περιβάλλον παραπέμπουν ευθέως στα ευρύτερα ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύοντας την ύπαρξη κάποιου είδους σχέσης μεταξύ της βιώσιμης ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Την ανάγκη για δημιουργία μιας οικουμενικής ηθικής αναδεικνύει η Unesco. Αυτή η ηθική θα προέλθει μέσα από τη συλλογή, επεξεργασία και σύνθεση στοιχείων από διαφορετικές φιλοσοφίες, θρησκείες και πολιτισμικά συστήματα αξιών (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης,2006:40). Η απόκτηση μιας οικουμενικής ηθικής, με αξίες με παγκόσμια ισχύ όπως η ισότητα, η ελευθερία, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία, δύναται να αποτελέσει το σύνδεσμο μεταξύ της βιώσιμης ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και το μέσο επίτευξης των κοινών τους στόχων. Είναι όμως απαραίτητο να γνωρίζει κανείς τον ηθικό κώδικα μιας κοινωνίας για να κατανοήσει τι είναι ηθικώς ορθό εντός της. Εφόσον ο ηθικός κώδικας ενός κοινωνικού συνόλου αποδέχεται μια συγκεκριμένη πράξη ως ορθή, τότε αυτή πρέπει να θεωρηθεί ορθή, τουλάχιστον εντός των γεωγραφικών ορίων του (Rachels,2010).

Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη βιώσιμη ανάπτυξη στην ίδια κατηγορία μαθημάτων, τα οποία είναι δυνατό να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών αντί να αποτελούν αυτόνομα μα-

θήματα (Νικολάου,2007). Η ανάγκη του ανθρώπου για επαφή με το φυσικό περιβάλλον και η υποχρέωση να παραδοθούν στις επόμενες γενιές όσο πιο αναλλοίωτο το φυσικό περιβάλλον και η πολιτισμική κληρονομιά προκαλούν το διάλογο περί της διαπολιτισμικής διδακτικής και κατ' επέκταση εκπαίδευσης και της βιώσιμης ανάπτυξης, η οποία είναι αναγκαίο να συνιστά αναπόσπαστο παράγοντα στη διαπραγμάτευση των όρων της διαπολιτισμικότητας. Αυτή η προσέγγιση δομείται πάνω στις πραγματικές ανάγκες που προκύπτουν από το νέο περιβάλλον και είναι απαραίτητο να έχει συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση, η οποία να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και στις ιδεολογικές αρχές της εποχής (Νικολάου,2005β). Η βιώσιμη ανάπτυξη είναι άμεσα συνδεδεμένη με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του Άλλου και με την ανάγκη για εμπαθητική προσέγγιση και διατήρηση των άλλων πολιτισμών εντός του πλαισίου αναφοράς τους (Νικολάου,2005α:238), δηλαδή συνδέεται στενά με θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Abraham et al (2006) θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς προάγουν την παγκόσμια μάθηση βοηθώντας να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται η διγλωσσική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για τη διαπολιτισμική κατανόηση και τη βιώσιμη ανάπτυξη σε περιοχές που υφίστανται διαφορές. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση σε γλωσσικό επίπεδο είναι δυνατό να προωθήσει με κριτικό τρόπο την εκτίμηση για βιώσιμα κοινωνικά και φυσικά περιβάλλοντα (Gundara,2006). Άλλωστε, για να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη είναι αναγκαίο να στηριχτεί στις πολιτισμικές αξίες των ανθρώπων, δηλαδή να κατανοεί την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις αξίες ως μέσα για να αντιληφθεί τον τρόπο ανάπτυξης της κοινωνίας στο πέρασμα των χρόνων και τις δυνατότητες ανάπτυξης τους στο μέλλον (Thaman,2002). Με αυτό τον τρόπο πετυχαίνει τη σύνδεση της με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας κανείς όσα ειπώθηκαν παραπάνω οδηγείται στο συμπέρασμα πως μεταξύ βιώσιμης ανάπτυξης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν σημεία σύνδεσης και κοινοί τομείς δράσης. Στην ανάλυση των σημείων σύνδεσης παρατηρείται σημαντικό έλλειμμα στη βιβλιογραφία, καθώς σχεδόν στο σύνολο της αναλώνεται σε επιφανειακή προσέγγιση του θέματος. Η επιθυμία για προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, συμμετοχή, δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών με κριτική σκέψη, ισχυρό αίσθημα ευθύνης, αλληλεγγύης, παγκόσμιας υπευθυνότητας και οικουμενικής ηθικής αποτελεί σημείο σύνδεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη βιώσιμη ανάπτυξη. Σε κοινό τόπο των δύο εννοιών αναδει-

κνύονται επίσης η προστασία του περιβάλλοντος και η αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων του, η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, η υιοθέτηση βιώσιμου τρόπου ζωής, η απόκτηση διαπολιτισμικής κατανόησης, η ανάγκη για σεβασμό της διαφοροποίησης, η αισθαντικότητα, η αποδυνάμωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Τομείς κοινής δράσης αποτελούν η από κοινού αναγνώριση προβλημάτων όπως τα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά, καθώς και η προσπάθεια επίλυσής τους.

Από τη μελέτη των σημείων σύνδεσης της βιώσιμης ανάπτυξης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει κανείς πως υπάρχουν σημαντικές δυνατότητες αξιοποίησης τους στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για να αποφέρει οφέλη η αξιοποίηση τους είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί η απαραίτητη προετοιμασία κατά το σχεδιασμό της σκοποθεσίας και στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των μαθημάτων. Κατ' αυτό τον τρόπο θα υπάρξει διάχυση, διαφώτιση και επισήμανση των κοινών σημείων, ώστε αυτά να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία, οπότε θα γίνεται πιο εύκολη η κατανόηση και εμπέδωση τους. Χωρίς τον απαραίτητο σχεδιασμό είναι σχεδόν αδύνατο να προσεγγιστούν με ορθό τρόπο τα σημεία σύγκλισης των δύο εννοιών και θα πραγματοποιούνται αποσπασματικές, μεμονωμένες, ίσως και ανεπιτυχείς προσεγγίσεις από εκπαιδευτικούς με αντίστοιχα ενδιαφέροντα και ευαισθησίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abraham, J., Aguirre, P., Ayrapetyan, A., Shukhat, V., Kajubiri – Froelich, V. (2006). *Education for sustainable Development, Global learning and intercultural education in Lower Saxony and Bremen*, July 2006, Hannover, Deutschland, 1-14

Campos, H G. (2012). *Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America*, IAIE International Conference 2012, 1-14

Dietrich, I. (2006). *«Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα – η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία»*, στο Χατζηδήμου Δ / Βιτσιλάκη Χ (επιμέλεια), Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60

Dobson A. (1996). Environmental sustainabilities: An analysis and a typology *Environmental Politics*, 5(3), 401-428

Drengson A. (2000). Education for Local and Global Ecological Responsibility:

Arne Noess's cross – cultural ecophilosophy approach *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 63-75

Essinger H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften *Die Bruecke*, 52, 22-31

Gould C. (2007). Transnational solidarities *Journal of Social Philosophy*, 38 (1), 148-164

Gundara J. (2006). Intercultural studies can foster equality and Justice *SangSaeng*, Spring, 24-25

Kaivola, T. (2002). *Education for international understanding and sustainable futures – some findings of the first year of action in ENO environment online*, University of Helsinki 3-7-2002, ENO Summer Conference, 1-23

Kaivola, T. (2004). *Sustainable Development in Academic Teaching and Learning,* Baltic University Programme Teacher seminar, March 18-21 2004, 1-6

Marouli C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42

Moore J. (2002). Lessons from Environmental Education: Developing Strategies for Public Consultation within the Georgia Basin Futures Project *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (2), 179-192

Rachels, J. (2010). *Στοιχεία ηθικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Οκτώ.

Sachs W. (2004). Environment and Human Rights *Development*, 47 (1), 42-49

Sauve L. (1996). Environment, Education and Sustainable Development: A further Appraisal *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34

Thaman K H. (2002). Shiftings sights: The cultural challenge of sustainability *Higher Education Policy*, 15 (2), 133-142

WCED (1987). *Our common future (The Brundtland Report)*. Oxford: World Commission on Environment and Development.

Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία*, στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΠΕΕΚΠΕ, Ισθμός Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, 91-96

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.

Μπούκτσιν, Μ. (1993). *Η σύγχρονη οικολογική κρίση*. Αθήνα: Βιβλιόπολις.

Νικολάου, Γ. (2005α). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005β). *Η διαπολιτισμική διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών,* στην Επιστημονική Ημερίδα με διεθνή συμμετοχή «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα», Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήμα Εκπαιδευτικής και

Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005, 1-14

Νικολάου, Γ. (2007). *Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου*, στο συνέδριο «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007, 1173-1185

Παπαγιάννης Θ. (1994). Αειφορία και Διαχείριση του χώρου, *Τόπος*, 8, 273-284

Σκούλλος, Μ. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ABSTRACT

Modern man is faced with problems, such as poverty, racism and the greenhouse effect, which undermine his quality of life. Sustainable development and intercultural education constitute a contemporary ground for the resolution of certain aspects of the aforementioned problems. The question posed is whether it is possible to link sustainable development with intercultural education on a secondary educational level. The present paper provides an affirmative answer to this question and aims at highlighting the points connecting the two concepts, so that they may be processed by teachers.

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας
Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κεραμεικού 66, Αθήνα, ΤΚ: 10435
Τηλέφωνο: 6937555852
E-mail: gkadig@yahoo.gr

Πολιτικές πρακτικές για την Ομογένεια στην εποχή της Κρίσης και της Αβεβαιότητας. Ο Νόμος 4027/2011, για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό

Μαίρη Χ. Κουδούνα

Σε μια ιδιαίτερη κρίσιμη συγκυρία για τη χώρα μας αναπτύσσονται γεωπολιτικές δυναμικές και πολιτικές διαχείρισης μεταναστευτικών ροών ανά τον κόσμο που απαιτούν σύμμετρη χάραξη μεταρρυθμιστικών πολιτικών πρακτικών προώθησης παιδείας ομογενών, γλώσσας και πολιτισμού. Η τρέχουσα παγκόσμια οικονομική κρίση και η φύση αυτής έχει επηρεάσει το παγκόσμιο σύστημα διακυβέρνησης και κυρίως οικονομικής διακυβέρνησης. Οι θεσμικές και κανονιστικές πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο για την ανακοπή της κρίσης και τη διασφάλιση της σταθερότητας επηρεάζουν και τις εκπαιδευτικές και πολιτισμικές πολιτικές πρακτικές.

Όροι όπως προδιαπραγμάτευση, συστατική διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση κατακλύζουν την καθημερινότητά μας ως διαδικασία δυνητικής οικοδόμησης και διαχείρισης εθνικού ή διεθνούς κοινού συμφέροντος και ως εναλλακτική μορφή πολυμερούς διακυβέρνησης σε σχέση με καταστάσεις φαινομενικά άλυτες, που χρειάζονται την σε βάθος διεπιστημονική αλλά και πρακτική προσέγγιση όλων των παραμέτρων πολιτικών, νομικών, τεχνικών και επικοινωνιακών ώστε να δημιουργηθούν πλαίσια πολυμερούς ρύθμισης και εξέλιξης των ποικίλων εκπαιδευτικών πολιτικών πρακτικών για την ομογένεια σε όλα τα επίπεδα.

Οι συγκεκριμένες συνθήκες κρίσης και αβεβαιότητας έφεραν σαν αποτέλεσμα τη φυσιολογική εξάντληση του προϋπάρχοντος θεσμικού πλαισίου που έχει ως κεντρική αναφορά τον Ν. 2413 (ΦΕΚ 124/17-6-1996) για την Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις και νομοθετικά κείμενα μικρότερης εμβέλειας ρυθμίσεων που αντιπροσώπευαν τις τότε κοινωνικοοικονομικές εθνικές και διεθνείς συνθήκες και τις τότε επιστημονικές και ακαδημαϊκές πρακτικές. Η κρίση και η αβεβαιότητα δημιούργησε νέα δεδομένα και για τις πολιτικές που αφορούν την ομογένεια, αλλαγή προσανατολισμού και μεθόδων και επιστημονικά δεδομένα όπως τη λειτουργία μιας γλώσσας μέσα σε μια μεταβαλ-

λόμενη πραγματικότητα, τον αριθμό των ομιλητών της όπως και το κύρος με το οποίο επιβάλλεται.

Ένα άλλο σοβαρό δεδομένο που έκανε επιτακτική την ανάγκη ψήφισης του Ν. 4027/11 ήταν η αλλαγή των αναγκών των Ελλήνων τέταρτης και πέμπτης γενιάς στο εξωτερικό, που στην πλειοψηφία τους είναι πολίτες ενταγμένοι στις χώρες υποδοχής και το μορφωτικό τους επίπεδο ιδιαίτερο και ενταγμένο στο εκεί εκπαιδευτικό σύστημα και στο πλαίσιο των κοινωνιών που ζουν. Ακόμη *«Η επιδίωξη να αναδειχθούν οι Έλληνες της διασποράς ως πολίτες του κόσμου σε ζωντανή δύναμη συνδιαμόρφωσης της ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της διασποράς με την ανάπτυξη αυτόνομων και μη εξαρτημένων από την Ελλάδα πρωτοβουλιών και πρακτικών, οδήγησαν σε νέα ιεράρχηση στόχων την ελληνική πολιτεία που καλείται να συντονιστεί με τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα»* (Αιτιολογική Έκθεση, Ν. 4027/2011:2). Η συρρίκνωση του αριθμού των μαθητών ελληνικής καταγωγής, τα φαινόμενα αδιαφάνειας, σπατάλης και κακοδιοίκησης στη διάθεση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, η αδυναμία να εξακριβωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και το παραγόμενο αποτέλεσμα.

Βασικές πολιτικές κατευθύνσεις που διαφαίνονται μέσα από το Νόμο 4027/11 είναι η ενίσχυση ενταγμένων μονάδων εκπαίδευσης στα επίσημα συστήματα των ξένων κρατών, η κινητοποίηση των δυνάμεων της διασποράς και των προξενικών αρχών, η σύναψη διακρατικών συμφωνιών, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, ο εξορθολογισμός δαπανών και η καλύτερη αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού.

Οι βασικές παρεμβάσεις του Ν. 4027/11 αφορούν πέντε άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις μορφές οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό που ενισχύονται (Άρθρο 2) και γίνεται αναφορά στα δίγλωσσα σχολεία, στα ευρωπαϊκά σχολεία, στα σχολεία διεθνών οργανισμών, σε τμήματα, τάξεις, προγράμματα που έχουν ενταχθεί σε σχολεία του εξωτερικού, σε υφιστάμενα σχολεία με ισότιμους τίτλους προς την ημεδαπή και σε απογευματινά-συμπληρωματικά σχολεία που αναγνωρίζονται και επιχορηγούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα της ξένης χώρας.

Διακρίνει κανείς την προσπάθεια του Νομοθέτη για εγγυημένη μαθησιακή διαδικασία, πιστοποιημένους τίτλους σπουδών, δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες του ξένου εκπαιδευτικού συστήματος, ενσωμάτωση των Ελλήνων της διασποράς στη χώρα εγκατάστασης και ενίσχυση μορφών εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου σε μαθητές ελληνικής και μη καταγωγής, όπως για παράδειγμα στην Αρχιμήδειο Ακαδημία (Η.Π.Α) το πολύγλωσσο σχολείο του Βερολίνου, το Σαχέτι (Ν. Αφρική)

κ.ά. Ακόμη κανείς διακρίνει εδώ ότι δημιουργείται και ενθαρρύνεται η δυνατότητα τα σχολεία στο εξωτερικό που ανήκουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αναβαθμιστούν και να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Όπου δεν υπάρχει προοπτική αναβάθμισης τα *«αμιγή σχολεία»,* όπως ονομάζονται, αρχικά θεσμοθετήθηκε *«ότι καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 2012-2013, από την έναρξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε τάξη…»* (Νόμος 4027, 2011: Άρθρο 5,§4α). Μετά από ανεπάλληλες διαμαρτυρίες και προβλήματα δυσλειτουργίας αυτής της πολιτικής στο μεταβατικό στάδιο η πολιτεία έκρινε σκόπιμο για το καλό της ομογένειας και στο Νόμο 4076 (ΦΕΚ 159/10-8-2012) *«Ρυθμίσεις Θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις»* τροποποιεί την περίπτωση α της παραγ. 4 του άρθρου 5 του Ν. 4027/11 ως εξής: Λύκεια που έχουν ιδρυθεί κατά τις διατάξεις του Ν.695/1970 (Α 221) στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 2013-2014. Τα παραπάνω Λύκεια μέχρι την οριστική λήξη της λειτουργίας τους μπορούν να ενισχύονται κατά τις διατάξεις του παρόντος». (Ν. 4076/2012: Άρθρο 8,§1α).

Δεύτερος άξονας παρέμβασης του Ν. 4027 είναι η θεσμοθέτηση των Κέντρων *«Λόγος»* (Άρθρο 3). Φορείς με μακροχρόνιο και ποιοτικό έργο τίθενται υπό την αιγίδα του Υπουργείου ως σημεία αναφοράς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό επιχορηγούνται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α για την αντιμετώπιση μέρους του κόστους πρόσληψης εκπαιδευτικών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Γίνεται προβολή των δράσεων των Κέντρων-Λόγος και προώθηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κ.ά. Το πρώτο Κέντρο-Λόγος λειτουργεί ήδη στην Αυστραλία (Πανεπιστήμιο Flinders) και επιχορηγείται με 600.000 δολάρια από την Αυστραλιανή Κυβέρνηση. Απαραίτητα κριτήρια ποιότητας των Κέντρων-Λόγος μεταξύ των άλλων είναι και η σύνδεσή τους με πανεπιστημιακά ή πολιτισμικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, κληροδοτήματα ή και αρχές διπλωματικές ή προξενικές αρχές ξένων χωρών κ.λπ., το εύρος συνεργασίας με τοπικούς και διεθνείς επιστημονικούς φορείς, η υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων κ.ά. Οι υποψήφιες μονάδες για τη χορήγηση της ιδιότητας του Κέντρου-Λόγος καταθέτουν αίτηση και ολοκληρωμένο φάκελο υποψηφιότητας στο Υ. ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Για την πιστοποίηση του κριτηρίου ποιότητας του αναφερομένου έργου αρμόδια είναι η εισηγητική επιτροπή Εκπαιδευτικών Μονάδων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4027, 2011: Άρθ. 4), η οποία δύναται να ζητήσει σχετική γνωμοδότηση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή

το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Εάν η εισήγηση της Εισηγητικής Επιτροπής είναι θετική εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση αναγνώρισης. Ο άξονας αυτός του Νόμου δεν λειτούργησε μέχρι σήμερα γιατί εκκρεμεί κοινή Υπουργική Απόφαση για τη συγκρότηση της Εισηγητικής Επιτροπής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεταξύ των Υπουργών παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και του Υπουργείου Εξωτερικών.

Τρίτος άξονας παρέμβασης πολιτικών του Ν. 4027 είναι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η θέσπιση εισηγητικής επιτροπής που αναφέραμε συναρμόδιων υπουργείων με σκοπό την εξειδίκευση της πολιτικής στον Τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενισχύονται με επιχορηγήσεις και προσωπικό οι Έδρες και τα Τμήματα των Κέντρων Ελληνικών Σπουδών συμπεριλαμβανομένων και των περιπτώσεων απλής διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας ή/και πολιτισμού σε μη αυτόνομες πανεπιστημιακές έδρες ή τμήματα ελληνικών σπουδών, αλλά στο πλαίσιο λ.χ. έδρας ή τμήματος φιλολογίας όπως έχουν καταγραφεί από την Δ/νση Μορφωτικών και Πολιτιστικών Υποθέσεων του ΥΠ.ΕΞ. Προτεραιότητα δίνεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α στις περιπτώσεις που εκπαιδεύουν τη νέα γενιά ομογενών Εκπαιδευτικών και ελέγχονται και αξιολογούνται οι πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό που διατίθενται μέσα από την καταχώρησή τους στη βάση δεδομένων του Υπουργείου.

Επισημαίνουμε εδώ ότι υπάρχει ανάγκη άμεσης σύστασης αυτής της Επιτροπής γιατί μεταξύ των άλλων έχει στις αρμοδιότητές της την ανταλλαγή καλών πρακτικών από Ιδρύματα Ελληνικών Σπουδών της Διασποράς και την υιοθέτησή τους, την διατύπωση εισηγήσεων για την ενίσχυση με επιχορήγηση Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που αποσπώνται για πρώτη φορά σε Τμήματα Ελληνικών Σπουδών ή σε άλλες μορφές διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού σε Α.Ε.Ι. ή Ιδρύματα Ερευνών του Εξωτερικού (Ν. 4027, 2011: Άρθρο 28). Με υπουργικές αποφάσεις για το έτος 2012-2013 έχουν ανανεωθεί και χωρίς να παρέχεται το ειδικό επιμίσθιο εξωτερικού οι αποσπάσεις τριάντα ενός (31) επιστημόνων ανά τον Κόσμο (Αποφάσεις της Δ/νσης ΠΟΔΕ Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, Αύγουστος 2012) για ενίσχυση εδρών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε ΑΕΙ χωρών όπως η Αίγυπτος, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, η Ισπανία, η Ιταλία, ο Καναδάς, η Κίνα, η Νότιος Αφρική, η Πολωνία, η Σλοβακία, η Σουηδία, η Τσεχία, το Βέλγιο, το Ηνωμένο Βασίλειο, οι ΗΠΑ, η Κροατία, η Ολλανδία και η Σλοβενία και τη στήριξη της εκεί επιστημονικής έρευνας. Πρόθεση εδώ και συναρμοδίων υπουργείων όπως το ΥΠ.ΕΞ είναι η συγκρότηση ειδικής επιτροπής από επιστήμονες, εμπειρογνώμονες, διπλωμάτες, επιχειρηματίες, ανθρώπους της διανόησης από το εσωτερικό και το

εξωτερικό προκειμένου να γίνει μια σε βάθος μελέτη για το νέο ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει η χώρα στον κόσμο για να τεθούν οι βάσεις και οι κατευθύνσεις νέων πολιτικών πρακτικών (Αβραμόπουλος Δ., Ιούλιος 2012).

Τέταρτος άξονας παρέμβασης του Νόμου 4027 είναι πολιτικές για την Οργάνωση, Διοίκηση και Εποπτεία της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Θεσμοθετείται Σύνοδος Συνεργασίας και συνέρχεται τουλάχιστον δύο φορές ετησίως (Άρθρο 7). Αποτελεί όργανο μόνιμης και συντονισμένης συνεργασίας μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και Εξωτερικών. Η Σύνοδος έχει ως έργο τον ετήσιο προγραμματισμό και απολογισμό των συμμετεχόντων Υπουργείων αναφορικά με την προώθηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και εν γένει της Ελληνικής Παιδείας και Πολιτισμού στο εξωτερικό και συντάσσει ετήσια έκθεση η οποία διαβιβάζεται στις αρμόδιες υπηρεσίες των αντίστοιχων Υπουργείων.

Δημιουργείται βάση δεδομένων στην οποία καταχωρούνται οι εκπαιδευτικές εισροές και οι εκροές και ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των διατιθέμενων πόρων (Άρθρο 5). Θεσμοθετήθηκε η διαδικασία διαπίστωσης εκπαιδευτικών αναγκών βάσει της οποίας πραγματοποιούνται οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε μονάδες ενταγμένες σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών υποδοχής. Με την τροποποίηση του Οργανισμού του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, ο οποίος βρίσκεται σε νομοπαρασκευαστικό στάδιο επεξεργασίας, ανατίθενται νέες αρμοδιότητες στην Δ/νση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την οποία έχει ήδη συγχωνευθεί η Δ/νση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και αποτελεί ένα από τα Τμήματά της. Στον ίδιο άξονα εντάσσονται οι αρμοδιότητες των συντονιστών εκπαίδευσης ως μάνατζερ και ηγέτες στο διοικητικό, κοινωνικό, μορφωτικό, συμβουλευτικό, επιστημονικό και εποπτικό τομέα. (Άρθρο 12). Στη φιλοσοφία του Νομοθέτη υπήρξε και η μείωση του αριθμού των συντονιστών.

Στο νόμο αναφέρονται μέχρι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί που ασκούν καθήκοντα συντονιστή. Επί πλέον βέβαια υπάρχουν δύο θέσεις που καθορίζονται με ιδιαίτερες διακρατικές συμφωνίες αυτές στην Τουρκία και στην Αλβανία.

Η διάρκεια της θητείας τους καθορίζεται στα τρία χρόνια χωρίς εξαιρέσεις και επιτρέπεται η παράταση μόνο μια φορά κατόπιν αξιολόγησης για δύο χρόνια και χωρίς δυνατότητα ανανέωσης. Επιπλέον ο Νόμος 4027 κάνει ρητή αναφορά στην αξιολόγηση των συντονιστών (Άρθρο 21), από επιτροπή που ορίζεται με απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α και αξιολογεί στον συντονιστή, την αξιόπιστη και πλήρη τήρηση και διαβίβαση των δεδομένων, την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον αριθμό των εκπαιδευ-

ομένων και το εκπαιδευτικό επίπεδο των μονάδων της περιοχής ευθύνης του και την εύρυθμη διοικητική λειτουργία και το συντονισμό τους, το επίπεδο σχέσεων με τις εκπαιδευτικές και λοιπές αρχές της χώρας υποδοχής, την απασχόληση των εκπαιδευτικών, τις πρωτοβουλίες μαθησιακής υποβοήθησης των μαθητών και την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών επιτροπών.

Στον τέταρτο άξονα παρέμβασης του Νόμου ως καινοτομίες συντάσσονται ακόμη η θέσπιση αντικειμενικής ετήσιας διαδικασίας και όργανα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Άρθρο 21) στην οποία λαμβάνεται υπόψη και η έκθεση του συλλόγου γονέων, των φορέων των εκπαιδευτικών μονάδων και των προξενικών αρχών. Ήδη εφαρμόζεται, άτομα τα οποία δεν είχαν θετική εισήγηση από τον συντονιστή ή του φορέα της εκπαιδευτικής μονάδας για την ανανέωση της απόσπασής τους στο εξωτερικό για το έτος 2012-2013 η απόσπασή τους δεν ανανεώθηκε.

Η οικονομική κρίση είναι εμφανής και στο σημείο που η πενταετία με επιμίσθιο των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο εξωτερικό γίνεται τριετία. Η ανανέωση της απόσπασης γίνεται νόμιμα από τρία σε πέντε χρόνια μόνο και εάν ο εκπαιδευτικός δεχθεί την απόσπαση αυτή χωρίς επιμίσθιο.

Στον πέμπτο άξονα παρέμβασης του Νόμου γίνεται αναφορά στην ηλεκτρονική προβολή και μάθηση θεσμοθετείται ενιαία ψηφιακή πλατφόρμα καταχώρησης εκπαιδευτικού υλικού και προβολής της γλώσσας με βάση αυτή αναπτύσσονται πρακτικές ηλεκτρονικής μάθησης, θεσμοθετείται υποχρεωτικά η εξ αποστάσεως ψηφιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν καθήκοντα σε εκπαιδευτικές μονάδες, η ενδοσχολική επιμόρφωση δια ζώσης ή ψηφιακά και η πραγματοποίησή της συνδέεται με την αξιολόγηση του συντονιστή εκπαίδευσης. Ως πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, (δίκτυα μάθησης), εδώ μπορούμε να αναφέρουμε τη μάθηση μέσα από κοινωνική συμμετοχικότητα και διασύνδεση, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, τη διαχείριση της γνώσης λαμβάνοντας υπόψη το τοπικό και το παγκόσμιο, τα συνεργατικά αποτελέσματα για αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, συλλογικότητα και ενεργή συμμετοχή, ανάπτυξη κοινών εργαλείων, μοντέλων συνεργασίας και επικοινωνίας, γρήγορη ροή πληροφορίας και αμεσότητα βασισμένα όλα σε νέες διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές όπως συνιδιοκτησία μάθησης, παραγωγή και σχεδίαση μάθησης και όχι μόνο κατανάλωση, η αυτοαξιολόγηση και η διαρκής αξιολόγηση κ.ά. Στα προγράμματα-πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που διαθέτουν πλατφόρμα συνεργασίας είναι *«η εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών»* (http://www.diapolis.auth.gr/ index.php/forum-) *«η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Δια-*

σπορά», (http:// www.ediamme.edc.uoc.gr/ diasporaforum/ *«η Εκπαίδευση Μουσουλμα-νοπαίδων»,* http:www.museduc.gr/ και *το Πρόγραμμα Εκ/σης Παιδιών ΡΟΜΑ,* (http://www.keda.gr/synergasia/

Η πολιτική πρακτική της Πύλης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ-.Θ.Π.Α (http://diapolitismiki.minedu.gov.gr) έχει ως στόχο την καταγραφή υπηρεσιών, οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, την ολοκλήρωση των προγραμμάτων και τη συστηματοποίηση των μεθοδολογικών εργαλείων, την κατάθεση προτάσεων διαλειτουργικότητας επιστημονικών και μεθοδολογικών εργαλείων από τα Α.Ε.Ι και κυρίως τα Α.Ε.Ι που είναι φορείς των έργων την ολοκλήρωσή της με την καταχώρηση σε αυτή του παραγόμενου εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού και βασικός στόχος στην εποχή της κρίσης και της αβεβαιότητας η εξεύρεση πόρων με φορέα υλοποίησης στόχων το ίδιο το Υπουργείο και συνδικαιούχους τα Α.Ε.Ι.

Μέσα από τη φιλοσοφία του Ν. 4027 ο ερευνητής καταγράφει ακόμη τον ιδιαίτερο ρόλο που δίνει στη Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού ο νομοθέτης (Άρθρο 26), γιατί γνωμοδοτεί για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Επιπλέον μπορεί να καταγράψει κάποιος τους διαφοροποιημένους στόχους τις πολιτικές πρακτικές και τα μεθοδολογικά εργαλεία που παρέχουν διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Στην Ευρώπη και στη Γερμανία για παράδειγμα στόχος είναι η ένταξη των σχολείων μας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, την ενίσχυση των δίγλωσσων σχολείων και την ενθάρρυνση των ομογενών για ενεργό συμβολή, στην Αμερική, Αυστραλία και Καναδά η εκπαίδευση των ομογενών Εκπαιδευτικών και όλων των περιπτώσεων διδασκαλίας και πολιτισμού σε αυτόνομες πανεπιστημιακές έδρες ή τμήματα ελληνικών σπουδών, οι δυνατότητες αυτόνομης λειτουργίας τους, η πιστοποίηση των τίτλων σπουδών που χορηγούν καθώς και η αξιολόγηση του έργου τους. Στη Λατινική Αμερική η ενίσχυση των υφιστάμενων μονάδων, την προώθηση των ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης ενηλίκων, στην Αφρική και την Μέση Ανατολή τη στήριξη των απομονωμένων θυλάκων του Ελληνισμού και της Ορθοδοξίας καθώς και των δίγλωσσων σχολείων. Στον γεωπολιτικό χώρο της Ασίας ο προγραμματισμός για την προώθηση της γλώσσας συνολικά. (Πρακτικά Βουλής-Τμήμα Μορφωτικών Υποθέσεων: Αύγουστος 2011).

Συμπερασματικά, οι εξελίξεις στο Εθνικό Κέντρο φαίνεται ότι επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Η παρούσα κρίση στην Ελλάδα και η αδυναμία της πολιτείας να συνεχίσει στον ίδιο βαθμό την οικονομική στήριξη των μορφών προώθησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, δημιουργεί δυσλειτουργίες και προβλήματα.

Οι μεταναστευτικές ροές και η ανανέωση ή η συρρίκνωση του μεταναστευτικού πληθυσμού επηρεάζουν καταλυτικά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών διαμονής αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και οφείλει η Πολιτεία να τα λαμβάνει υπόψη ως παράγοντα επηρεασμού των πολιτικών της.

Όλα τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα κατά κανόνα λειτουργούν συγχρόνως ως Κέντρα Πολιτισμού και έχουν την στήριξη της Ομογένειας και της ευρύτερης Κοινωνίας που εντάσσονται. Κάθε προσπάθεια παρέμβασης του Μητροπολιτικού Κέντρου που αποσκοπεί στην εφαρμογή πολιτικών στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Ομογένειας πρέπει να είναι προσεκτική και μελετημένη γιατί διαφορετικά προκαλεί αντίθετα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα. Από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός στην Ελληνική Εθνική Σχολή Βιέννης, η παρέμβαση του Κέντρου θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα της προσφοράς και όχι της ρύθμισης.

Κάθε χώρα αποτελεί μοναδικότητα και η πολυπλοκότητα υλοποίησης προγραμμάτων προώθησης πολιτισμικών και εκπαιδευτικών πολιτικών απαιτεί ευελιξία και συνδυασμό λύσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΠΗΓΕΣ

Αρβανιτόπουλος Κ. (2012) *Προγραμματικές δηλώσεις για την Εκπαίδευση στη Βουλή*. Κυριακή 8 Ιουλίου 2012, Αθήνα.

Αβραμόπουλος Δ.. (2012) *Προγραμματικές δηλώσεις «Για ένα νέο δόγμα εξωτερικής πολιτικής»*. Ιούλιος 2012, Αθήνα.

Αιτιολογική Έκθεση (2011) *Του Νόμου 4027/2011*. Αθήνα Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α –Βουλή.

Νόμος 4027/2011*Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις,* ΦΕΚ 233/4 Νοεμβρίου 2011, Τεύχος 1.

Νόμος 4076/2012 *Ρυθμίσεις Θεμάτων Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 159/10 Αυγούστου 2012, Τεύχος 1.

Νόμος 2413/1996 *Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Φ.Ε.Κ. 124/17 Ιουνίου 1996, Τεύχος 1.

Κουδούνα Μ. (2004), *Πολιτικές στην Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή,* Αθή-

να: ΕΚΠΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ, (2001) *Η ελληνική γλώσσα στον 21ο αιώνα.*
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΜΕΝΤΟΡΑΣ: *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών,* Ειδικό τεύχος 4.
Μουσούρου Λ. (1991) *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη.* Αθήνα Gutenberg
Πανταζής Β. (2005) *Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και Εκπαίδευση.*
ΜΕΝΤΟΡΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Τεύχος 8, 65-78
Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α (2011) *Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση.*

http://diapolitismiki.minedu.gov.gr
http://www.e-yliko.gr/default.aspx
http://blogs.sch.gr/dertv/
http://www.sch.gr/
http://digitalschool.minedu.gov.gr/
http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?yliko
http://elearning.edc.uoc.gr/moodle
http://www.museduc.gr/
http://www.diapolis.auth.gr/
http://vod.sch.gr
http://couf.sch.gr

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Einführung beziehen wir uns auf Politikpraktiken für die Auslandsgriechen, wie das Gesetz Nr. 4027/2011. Die Praktiken für das weltweite Griechentum bilden einen eigenen Teil unserer Auslands- wie auch Bildungspolitik. Die Politik der Stärkung der historischen Abstammung und der nationalen Identität der Auslandsgriechen in Kombination mit den sozialen und finanziellen Verhältnissen und der weltweiten Verbreitung des Griechentums sind unentbehrliche Voraussetzungen für die Stärkung des griechischen Bewusstseins und der Präsentation der griechischen Kultur. Das Gesetz Nr. 4027/2011 versucht, Lösungen auf der Ebene der Bildungspolitik und der Didaktik zu geben. Heute vernetzen sich die Auslandsgriechen im allgemeinen Rahmen der weltweiten Märkte und Ideen mit neuen Technologien und Kommunikationsarten und agieren als

globales Netzwerk in einer weltweiten Umgebung den Zeiten und der Krise zum Trotz, und haben dem Rest der Welt zu zeigen, dass der Grieche schon immer ein Weltbürger war, dass die Attische Demokratie das Vorbild der zeitgenössischen demokratischen Institutionen ist, dass die Gastfreundschaft ein Vorbote des Schutzes der Menschenrechte war, sie verbreiten außerdem den ökumenischen Geist und bemühen sich um eine freundschaftliche und friedliche globale Gemeinschaft. Die Ausbildung der griechischen Kinder im Ausland «wird entscheidend gefördert durch die Mitwirkung (Absichtserklärung für die Bildung 9.7.2012» des griechischen Staates, des ökumenischen Patriarchats, der anderen Patriarchate und der griechischen Auslandgemeinden in allen Bildungsstufen, von der Grundschulbildung bis zur Hochschulbildung und die Förderung der Universitätslehrstühle griechischer Sprache und Kultur, durch Mobilisierung der Kräfte der Auslandsgriechen und der Konsulate und den effizienteren Einsatz der Arbeitskräfte zur weltweiten Darstellung des echten Griechenlands in der Zeit der Krise und der Unsicherheit.

Μαίρη Κουδούνα
Master Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών
Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.
17ης Νοεμβρίου 57Β
15562 – Χολαργός
Τηλ.: 6972395972
e-mail:mkoudou@otenet.gr

Βιώνοντας τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως ξένης σε σχολεία της Αμερικής

Ελευθέριος Λαρίσης
Φωτεινή Βλαχάκη

Η απόσπασή μας στην Αμερική τη διετία 2009-11 για να διδάξουμε την Ελληνική γλώσσα και να μυήσουμε στον Ελληνικό πολιτισμό τα παιδιά των Charter Schools στη Florida, μας έδωσε την μοναδική ευκαιρία να βιώσουμε αυτήν την εμπειρία της διδασκαλίας, να ερευνήσουμε τις δυνατότητες των παιδιών να μάθουν τα ελληνικά είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη γλώσσα, να δημιουργήσουμε υλικό κατάλληλο για τις ανάγκες των μαθητών μας, να αντιμετωπίσουμε προβλήματα σε επίπεδο μαθητών, σχολείων, γονέων, συναδέλφων και να αναζητήσουμε λύσεις.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι μαθητές μας ήταν και Έλληνες και Αμερικανοί. Οι περισσότεροι από τους Έλληνες μαθητές μας ήταν δεύτερης γενιάς καθώς και οι δύο γονείς τους ήταν Έλληνες. Στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού των Charter schools αποτελούσαν μόλις το 10%. Το κύριο πολιτισμικό χαρακτηριστικό τους ήταν η διαπολιτισμικότητα και η διγλωσσία καθώς γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε ένα τέτοιο διαπολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον. (Δαμανάκης,2006:19-21).Ένα μικρό ποσοστό από τους μαθητές μας ανήκε σε μεικτή οικογένεια καθώς ένας από τους δύο γονείς δεν ήταν Έλληνας.

Οι Έλληνες μαθητές μας ζώντας και μεγαλώνοντας ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς, παρατηρούμε ότι με τον καιρό αφομοιώνονται από το πολιτιστικό σύστημα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης σε σχέση με τη χώρα υποδοχής. Παρόλα αυτά ο ελληνικής καταγωγής μαθητής ,ακόμα και αν δε μιλά την ελληνική γλώσσα έχει μια θετική στάση απέναντί της και μεταφέρει αρκετά βιώματα από την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό. Η συναισθηματική αυτή διάσταση φαίνεται να παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διγλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ο κάθε μαθητής μας όμως ανεξάρτητα από την πολιτισμική του προέλευση μεταφέρει ένα μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο θα πρέπει να το αποδεχόμαστε ,να το λαμβάνου-

με υπόψη τόσο κατά τη διδασκαλία μας όσο και κατά την παραγωγή του υλικού μας και να προσπαθούμε, όσο είναι αυτό δυνατό, να το αξιοποιούμε. Όλοι οι μαθητές φέρνουν στο δυναμικό τους γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες πιθανόν να είναι διαφορετικές για τον κάθε μαθητή και είναι ικανές να δώσουνε άλλη δυναμική στην τάξη. Εξάλλου «όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να είναι διαφορετικοί και αυτό είναι ένα διαπολιτισμικό αξίωμα» (Χρυσαφίδης-Παπαγιάννη,2003:5)

Το μορφωτικό αυτό κεφάλαιο στους μαθητές μας στην Αμερική είναι διαπολιτισμικό και διγλωσσικό. Ο μαθητής μας ενώ σε ατομικό επίπεδο φέρνει μια διαπολιτισμικότητα και διγλωσσία, σε κοινωνικό επίπεδο ζει σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία.

Για να αξιοποιήσουμε αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο, πρέπει σύμφωνα με τον Δαμανάκη ,το περιεχόμενο της διδασκαλίας μας να συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες ,τις παραστάσεις και τα βιώματά τους ,τα οποία προέρχονται κυρίως από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή της Ομογένειας (Δαμανάκης,2006:σελ 59)

ΣΧΟΛΕΙΟ - ΜΟΡΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στα δύο χρόνια της παραμονής μας στην Αμερική διδάξαμε την Ελληνική γλώσσα στα Charter Schools: Plato Academy του Clearwater,του Palm Harbor και στο Athenian Academy του Pasco καθώς επίσης και στο εκκλησιαστικό απογευματινό σχολείο του Αγίου Γεωργίου.

Τα Charter Schools στην Αμερική είναι ανεξάρτητα δημόσια σχολεία. Είναι δωρεάν και ανοιχτά σε όλους τους μαθητές. Για να λειτουργήσουν πρέπει οπωσδήποτε να έχουν άδεια λειτουργίας εγκεκριμένη από το τμήμα εκπαίδευσης της Πολιτείας και αποτελούν τμήμα του πολιτειακού συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης. Διοικούνται από ένα συμβούλιο το οποίο αποτελείται από μέλη της τοπικής κοινότητας που ενδιαφέρονται για τα εκπαιδευτικά θέματα, από δασκάλους και από γονείς.

Προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα, Α.Π., ωρολόγιο πρόγραμμα και υπηρεσίες που τα συνηθισμένα σχολεία της περιοχής ή της Πολιτείας επιλέγουν να μην προσφέρουν στους μαθητές τους. Οι δάσκαλοι που δουλεύουν σε αυτά πρέπει να έχουν τα τυπικά προσόντα που είναι προαπαιτούμενα και για τους δασκάλους στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Τα charter schools χρηματοδοτούνται από το κράτος ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών τους και η χρηματοδότηση εξαρτάται και από την ιδιαιτερότητα των μαθημάτων που προσφέρουν με το αναλυτικό τους πρόγραμμα. Το ωρά-

ριο των σχολείων είναι πρωινό. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονται από 5 έως 15 χρονών και υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά να παραμείνουν στο σχολείο και μέχρι τις 6 το απόγευμα εφόσον επιλέξουν και φυσικά πληρώσουν δίδακτρα για τη συμμετοχή τους σε διάφορες απογευματινές εκπαιδευτικές ομάδες (θέατρο, ποδόσφαιρο, ιστορία, ενισχυτική διδασκαλία κ.α.)

Τα ελληνικά διδάσκονται ως υποχρεωτικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, μια διδακτική ώρα , κάθε μέρα της εβδομάδας και η διδασκαλία είναι ενταγμένη στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Συνεπώς η εκπαίδευση που παρέχεται στο Charter school μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσση καθώς η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και συγχρόνως οι μαθητές διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ξένη στο ίδιο σχολείο ,ενταγμένη στο κανονικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία , την οργάνωση και διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό την έχει το Υπουργείο Παιδείας και τα Συντονιστικά Γραφεία εκπαίδευσης του εξωτερικού. Στα παραπάνω σχολεία και πιθανόν και στα άλλα σχολεία της Αμερικής όπου διδάσκεται η Ελληνική γλώσσα , η οργάνωση και η λειτουργία της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει παραχωρηθεί στους ιδιοκτήτες των Charter schools και στο διοικητικό συμβούλιο γύρω από αυτούς. Το Υπουργείο Παιδείας εξαντλείται στο να τοποθετεί δασκάλους, να τους πληρώνει και να αποστέλλει βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό.

Το σχολείο του Αγίου Γεωργίου είναι ένα σχολείο ιδρυμένο και οργανωμένο από τους Έλληνες της χριστιανικής κοινότητας της περιοχής Pasco της Florida.Διοικείται από Έλληνες -ομογενείς και από τον ιερέα της ενορίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από τους διδάσκοντες. Μέχρι το 2009 το ελληνικό κράτος έστελνε έλληνες δασκάλους και για αυτό το σχολείο, οι οποίοι δούλευαν παράλληλα με ομογενείς «δασκάλους» της περιοχής. Οι τελευταίοι δεν είχαν τα προαπαιτούμενα τυπικά προσόντα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, κουβαλούσαν απλά την ελληνική αλλά και τον ελληνικό πολιτισμό από γονείς ή και παππούδες.

Το σχολείο λειτουργούσε τις απογευματινές ώρες. Τα παιδιά ανεξάρτητα από ηλικία διδασκόταν τα ελληνικά σε τρία επίπεδα: αρχάριοι, μέσοι και προχωρημένοι. Στόχος των γονιών, των διδασκόντων και της εκκλησίας είναι να διδάξουν στα παιδιά την ελληνική γλώσσα αλλά και να διατηρήσουν την εικόνα της Ελλάδας και τον πολιτισμό της ξεκάθαρη στο μυαλό τους. Σε δεύτερο επίπεδο οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να αποκτήσουν πιστοποιητικό Ελληνομάθειας καθώς το θεωρούν ιδιαίτερο τυπικό προσόν.

Η ΓΛΩΣΣΑ

Στόχος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό είναι να καταστήσει τους μαθητές μας επαρκείς χρήστες της γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διάφορα επίπεδα(Κατσιμαλή,2006:221).

Κάθε μαθητής μας φέρει μια γλωσσική «προίκα» που εμπλουτίζεται συνεχώς όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται σε όσο το δυνατό περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας, στο σχολείο ,στην οικογένεια ,στην κοινωνία (Χαραλαμπόπουλος,2000:13)

Ο μαθητής στο σχολείο εμπλέκεται σε καταστάσεις επικοινωνίας, αναγκάζεται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και διευρύνει τις γλωσσικές του δυνατότητες. Παράλληλα όταν πετυχαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σωστά στο σχολικό περιβάλλον και όταν καταφέρνει μέσα από δραστηριότητες να κατανοήσει ότι η συγκεκριμένη γλώσσα θα του είναι χρήσιμη στην επικοινωνία του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ο μαθητής έχει κίνητρα για να συνεχίσει την προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Για τους μαθητές των μικρών τάξεων κίνητρο για εκμάθηση των ελληνικών θεωρούμε ότι ήταν η χαρά και η ευχαρίστηση που ένιωθαν καθώς μάθαιναν κάτι εντελώς καινούργιο και άγνωστο για αυτούς αλλά και η ικανοποίηση από την επιτυχία που βίωναν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με επιτυχία..

Για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, στα charter schools της Αμερικής η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη , με κυρίαρχη την Αγγλική. Ενώ για τους μαθητές που δεν έχουν ελληνική καταγωγή, τα ελληνικά είναι μια ξένη γλώσσα , με πρώτη τα αγγλικά. Στο μέλλον και ανάλογα με την πορεία της εκπαίδευσής τους, η γλώσσα μπορεί να αλλάξει θέση και από πρώτη να γίνει δεύτερη και αντίστροφα. (Δαμανάκης,2006:29-33)

Ο βαθμός γνώσης και χρήσης της Ελληνικής γλώσσας για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές εξαρτάται από τις γλωσσικές προτεραιότητες της κάθε οικογένειας. Κατά γενική ομολογία όσο νεώτερη είναι η γενιά των Ελλήνων τόσο λιγότερο ομιλείται η Ελληνική γλώσσα. Πολύ συχνά οι μαθητές παρατηρείται να χρησιμοποιούν έναν μικτό γλωσσικό κώδικα. Χρησιμοποιούν δηλαδή στο λόγο τους και συγχρόνως και τις δύο γλώσσες για να εκφραστούν ή για να διηγηθούν, τόσο την ελληνική όσο και την αγγλική. Ο δάσκαλος στην αρχή αποδέχεται αυτόν τον μεικτό γλωσσικό κώδικα αλλά στη συνέχεια θα δώσει στους μαθητές του το σωστό τρόπο έκφρασης χρησιμοποιώντας μόνο τη μια γλώσσα, δηλαδή την ελληνική.

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για την κατάκτηση και την εφαρμογή της ελληνικής γλώσσας στην πράξη , η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας φαίνεται να είναι η επικοινωνιακή. Η μονομέρεια της μεθόδου δημιουργεί συχνά κενά και ελλείψεις και η χρήση μόνο αυτής δεν παρέχει τη βεβαιότητα για πλήρη κατάκτηση του μηχανισμού της γλώσσας. Το κενό αυτό στις μεγάλες τάξεις έρχεται να καλύψει η διδασκαλία της γραμματικής. (Παπαδογιαννάκης,2006:207-210)

Η Γ. Κατσιμαλή προτείνει μια εκλεκτική μέθοδο, ένα συνδυασμό αρχών από την επικοινωνιακή προσέγγιση , από την ανάλυση σφαλμάτων και από την θεωρία για την ενσυνείδητη γνώση του συστήματος της γλώσσας. (Κατσιμαλή, 2006: 224)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Η έλλειψη αναλυτικού προγράμματος κα κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τις μικρές τάξεις (προνήπια-νηπιαγωγείο-Α΄Τάξη) ανάγκαζε τους εκπαιδευτικούς να αυτοσχεδιάζουν , να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα της καθημερινής διδασκαλίας και να παράγουν δικό τους εκπαιδευτικό υλικό.

Το υλικό φροντίζαμε να έχει σχέση με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών για να τους παρακινούμε ευκολότερα να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία.(Φλουρής,2006:148)

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

Στο προαναγνωστικό στάδιο ο μαθητής μαθαίνει μαζί με το αλφάβητο λέξεις που το συνοδεύουν. Οι λέξεις αυτές –αν θέλουμε ο μαθητής να μάθει και να διαβάζει γρήγορα- θα πρέπει να έχουν λίγες συλλαβές, να προφέρονται εύκολα, να τις χρησιμοποιεί ο μαθητής συχνά και να αναφέρονται σε αντικείμενα που εύκολα αναγνωρίζει.

Οι μαθητές γνωρίζουν το λεξιλόγιο της χώρας υποδοχής που στην περίπτωσή μας είναι το αγγλικό. Ο δάσκαλος καταφεύγει και σε αυτό για να διδάξει το αντίστοιχο ελληνικό. Προσπαθεί να αξιοποιήσει έτσι τις γνώσεις και τις δεξιότητες που φέρουν μαζί τους οι μαθητές από τη χώρα υποδοχής.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ότι έχει νόημα και ρυθμό μαθαίνεται ευκολότερα, σε πιο σύντομο χρόνο και διαρκεί περισσότερο.(Βάμβουκας, 2006:198) Για αυτό η διδασκαλία και η εκμάθηση ελληνικών τραγουδιών ήταν στο καθημερινό μας πρόγραμμα. Τραγούδια όπως «περνά περνά η μέ-

λισσα», το «κοκοράκι», «το δακτυλίδι» ενθουσίαζαν τους μικρούς μαθητές.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η διδασκαλία και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι ιδιαίτερα απαραίτητες επειδή οι μαθητές ζουν σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ελάχιστα την ελληνική, συνήθως στο σπίτι και στο ελληνικό σχολείο. Η άσκηση στον προφορικό λόγο μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους όπως : αφήγηση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων, διήγηση ιστοριών από εικόνα, σχηματισμό φράσεων από συγκεκριμένο λεξιλόγιο, παιχνίδια ρόλων.(Βαμβούκας,2006:191-206)

Ο μαθητής ωστόσο θα πρέπει όσο το δυνατόν πιο νωρίς να αποκτήσει ευχέρεια στον προφορικό λόγο. Οι μαθητές που δε θα καταφέρουν να την αποκτήσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα οδηγηθούν σε επικοινωνιακή αναστολή(Δαμανάκης,2006:σελ 64) τόσο προφορική όσο και γραπτή.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

Η διδασκαλία της γραμματικής δεν πρέπει να είναι συστηματική. Η γνώση των κανόνων δεν βοηθάει στην επικοινωνία που είναι το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Πρωταρχικός μας στόχος θα πρέπει να είναι η επιτυχία στην επικοινωνία κυρίως μέσα από τον προφορικό λόγο. Ωστόσο σύμφωνα με τον Παπαδογιαννάκη η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να καταλήγει σε κανόνα για να μπορέσει ο μαθητής να κατανοήσει τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας (Παπαδογιανάκης,2006:207-220)

ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ

Η γραπτή επικοινωνία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δεύτερος στόχος μετά από την προφορική επικοινωνία. Οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι σε θέση ή είναι πολύ δύσκολο να επικοινωνήσουν μέσω του γραπτού λόγου. Η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου αποτελεί πολλές φορές κύρια αιτία αδυναμίας στη χρήση του γραπτού.

Η κατανόηση του γραπτού λόγου φαίνεται να είναι πιο εύκολη για τους μαθητές όταν τα κείμενα είναι κατάλληλα για παιδιά, οι ιστορίες είναι ευχάριστες και διασκεδαστικές, ανταποκρίνονται στην ηλικία τους και στο γνωστικό επίπεδο ανάπτυξής τους. Τα διάφορα γεγονότα ή τα αντικείμενα που παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα πρέπει να είναι μέρος των καθημε-

ρινών βιωμάτων των μαθητών. Το Θεματικό λεξιλόγιο μπορεί να αποτελέσει άριστο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

1. Αλφαβητισμός: Είναι πρόβλημα που παρατηρήσαμε στους μαθητές μας στην Αμερική οι οποίοι ξεκινούσαν να μαθαίνουν συγχρόνως την αγγλική και την ελληνική γλώσσα. Συναντούν δυσκολίες τόσο στην αναγνώριση όσο και στην προφορά φθόγγων, συλλαβών και λέξεων με αποτέλεσμα να καθυστερεί η αναγνωστική τους ικανότητα. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που δίδασκαν τις δυο γλώσσες επιδεινώνει το πρόβλημα
2. Σφάλματα παρεμβολής(Κατσιμαλή,2006:28) Στους μαθητές που μαθαίνουν ξένες γλώσσες συχνά συναντούμε σφάλματα παρεμβολής. Στοιχεία της πρώτης γλώσσας παρεμβαίνουν στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα με αποτέλεσμα ο μαθητής να κάνει λάθη στην προφορά φθόγγων και δομών αλλά και σε στοιχεία πολιτισμικά και κοινωνικά. Για παράδειγμα η φράση «take your time» συχνά αποδιδόταν με το «πάρτε το χρόνο σας»

Τα κυριώτερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίσαμε στο εξωτερικό ήταν:

- Έλλειψη αναλυτικού προγράμματος
- Ελλειπής κατάρτιση εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας
- Απουσία επιμορφωτικών σεμιναρίων από την πλευρά του Συντονιστή Εκπαίδευσης
- Αδυναμία επικοινωνίας με το διευθυντή του σχολείου και τον Συντονιστή εκπαίδευσης
- Απουσία συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην κατάρτηση του ωρολογίου προγράμματος και στη δημιουργία των τμημάτων της τάξης.Τα τμήματα δεν δημιουργούνταν με βάση τα επίπεδα γνώσης της Ελληνικής αλλά ακολουθούσαν τα Αμερικάνικα τμήματα
- Απουσία μέριμνας για τους μαθητές που εγγράφονταν στη διάρκεια της χρονιάς και δεν γνώριζαν καθόλου τα Ελληνικά
- Παρέμβαση της διοίκησης του σχολείου στη βαθμολόγηση των μαθητών
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από Αμερικάνο εκπαιδευτικό-διευθυντή του σχολείου και όχι από τον Συντονιστή εκπαίδευσης.

- Άνιση αντιμετώπιση του ελληνικού τμήματος στο Charter School καθώς δεν υπήρχε ξεχωριστή τάξη για την διδασκαλία της Ελληνικής ούτε υπήρχε επιβράβευση των μαθητών για τις επιδόσεις τους στα ελληνικά σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βάμβουκας Μιχάλης(2006): Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού Λόγου, της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο

Δαμανάκης Μιχάλης(2006): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο

Κατσιμαλή Γεωργία(2006):Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος(2006):Παραγωγή υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Θεωρητική τεκμηρίωση-Εκτίμηση υπάρχοντος υλικού- Συμπεράσματα – Προτάσεις, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις,* Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο

Φλουρής Γεώργιος(2006): Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

Χαραλαμπόπουλος Αγαθοκλής(2000):Συνοπτική Παρουσίαση της πρότασης για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό σχολείο*, Κώδικας,Θεσσαλονίκη .

Χρυσαφίδης Κων/νος, Παπαγιάννη Παρασκευή (2003): *Οδηγίες εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού σε τάξεις Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας Διαπολιτισμικού Προσανατολισμού,* Ε.Κ.Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Αθήνα

ABSTRACT

The Greek students living in America were Greeks of second or third generation and Greek was for them either a second language or a language spoken mainly inside their family environment. For the American students it was clearly a foreign language. Both cases were a challenge for us as

teachers. We tried to teach them not only the language itself but how to use it to communicate taking under consideration the students' lexical and cultural background. During the process of teaching and learning we used relevant educational material adjusted to the special needs of our students. Smatrboards, traditional games, songs were used daily as tools for more interesting and productive lessons.

Ελευθέριος Λαρίσης
Διευθυντής 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Λαγυνών
Λαχανά 8, Λαγκαδάς , Τ.Κ. 57200
τηλ: 2394071765, 6986676116
e-mail: elarisis@sch.gr

Φωτεινή Βλαχάκη
Καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας, 1ο ΕΠΑΛ Λαγκαδά
Λαχανά 8,Λαγκαδάς , ΤΚ : 57200
τηλ: 2394025846, 6986676115
e-mail : fovla2000@yahoo.gr

Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στα σχολεία του Βένετο της Ιταλίας: μεθοδολογική προσέγγιση

Ευγενία Λιοσάτου

Στα πλαίσια του προγράμματος *Τα ελληνικά, αρχαία και νέα, στα σχολεία του Βένετο* της Ιταλίας η ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία προωθούνται στο εξωτερικό. Σκοπός της εισήγησής μου είναι η παρουσίαση αυτής της δραστηριότητας στο «Μάρκο Πόλο», ένα από τα ιταλικά κρατικά Λύκεια που πειραματίζονται τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας εισάγοντάς την ως ενισχυτική στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών ή της ιταλικής λογοτεχνίας. Κατά την παρουσίαση θα ήθελα να εστιάσω την προσοχή στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της νεοελληνικής στο συγκεκριμένο σχολείο μέσα από προσωπική εμπειρία[1].

Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί καρπό συνεργασίας 13 Ιταλικών Λυκείων και του τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών (Studi Umanistici) του Πανεπιστημίου Ca'Foscari της Βενετίας με την κ. Caterina Carpinato, καθηγήτρια Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, και άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά το 2002/03 σε τρία Κλασικά Λύκεια στη Βενετία, στην Πάντοβα και στο Τρεβίζο[2]. Παράλληλα, σημαντική έχει υπάρξει και η συμβολή της Ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας της Βενετίας, η οποία το 2005/06 υπέγραψε σύμβαση με το Πανεπιστήμιο Ca'Foscari και τον Οργανισμό Ανάπτυξης Σχολικής Αυτονομίας (ANSAS, πρώην Περιφερειακό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Ερευνών) με στόχο τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στα ιταλι-

1. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Carpinato, το δίκτυο των ιταλικών σχολείων, το ANSAS, την Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα Βενετίας, που έχουν στηρίξει την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία και τις προωθούν στο εξωτερικό.

2. Για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην ιστορία του προγράμματος *Τα ελληνικά, αρχαία και νέα, στα σχολεία του Βένετο* και στο ενδιαφέρον των Ιταλών μαθητών για τη νέα ελληνική γλώσσα βλ. Carpinato, C. (2002). *Dove, come e perché studiare neogreco in Italia*, in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, 10a edizione Grecia, Ελλάς*, 3, Comune di Castel Goffredo: Associazione Giuseppe Acerbi, σσ. 93-96· Carpinato, C. (2008). *Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)*, Πρακτικά Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα 3-5/7/2008, Αθήνα: Ελλάδα στον κόσμο, σσ. 236-238• Carpinato, C. (2006). *Introduzione*, in *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Convegno Internazionale, Casa dei Carraresi (TV), Treviso: Fondazione Cassamarca, σσ. 15-20• Bovo, T. (a.a. 2009/10). *'Greco continuo' e 'Grecolandia' a Babele: nuovi percorsi linguistico-didattici per la scuola italiana*, Tesi di Laurea Specialistica in Lingue Straniere per la Comunicazione Internazionale, Relatore: Federica Ferrieri.

κά σχολεία. Το 2010/11 το Πανεπιστήμιο Ca' Foscari με την κ. Carpinato και ένα δίκτυο 13 Λυκείων της Περιφέρειας του Βένετο υλοποίησαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνοντας έμφαση στην εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας από τα αρχαία στα νέα. Στόχος του προγράμματος είναι να αξιοποιήσει τις ανέκαθεν ιστορικές, γλωσσικές και λογοτεχνικές σχέσεις μεταξύ Βενετίας και Ελλάδας. Μία από τις κύριες προτάσεις του είναι η εισαγωγή των ελληνικών εντός σχολικού ωραρίου επί της παρουσίας του καθηγητή της τάξης στο μάθημα. Προσφέρονται, ακόμη, και απογευματινά μαθήματα προορισμένα όχι μόνο για μαθητές αλλά και για καθηγητές ή άλλους ενδιαφερόμενους, καθώς επίσης ενημερωτικά σεμινάρια για τους ίδιους τους διδασκάλους του προγράμματος.

Στο κρατικό Κλασικό Λύκειο «Μάρκο Πόλο» έχει επιτευχθεί από το 2004 συστηματική διδασκαλία των ελληνικών σπουδών κυρίως στην τελευταία τάξη Γυμνασίου με αποτέλεσμα την επιτυχή έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας της γλώσσας. Ένα από τα βασικά κίνητρα που συνήθιζε να παρακινεί το ενδιαφέρον των Ιταλών μαθητών για τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, εκτός από απλή περιέργεια και ενδιαφέρον για τη γλώσσα που μιλάνε οι σημερινοί Έλληνες, ήταν η επίσκεψη στους αρχαιολογικούς χώρους της Ελλάδας στο τέλος της σχολικής χρονιάς[3]. Καλό θα ήταν όμως η προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής να μην είναι μόνο επικοινωνιακή για να μη γίνεται «γλώσσα χρήσης». Ωστόσο ιδιαίτερα σημαντική παραμένει η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων της ελληνικής σε Ιταλόφωνους μαθητές στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση[4].

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρουσιάσω ένα από τα μαθήματα ελληνικών διάρκειας τριών ωρών (135 λεπτά) στο πρώτο τμήμα της Α΄ Λυκείου του «Μάρκο Πόλο» κατά το σχολικό έτος 2009/10. Καταρχάς, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής των μαθητών ήταν ένα μέσο επίπεδο (Β1)[5]. Πρόκειται για την περίπτωση της μετάφρασης στη νεοελληνική αρχαίων στίχων της *Ιλιάδας* και της *Οδύσσειας* που είχε ως αποτέλεσμα την ενθουσιώδη προσπάθεια από όλους τους μαθητές (δεκαοκτώ στο σύνολο τους) να μεταφράσουν τα προοίμια των παραπάνω ποιημάτων σε διάφορες γλώσ-

3. Δυστυχώς οι σχολικές εκδρομές του Λυκείου «Μάρκο Πόλο» στο εξωτερικό και συγκεκριμένα προς στην Ελλάδα έχουν περιοριστεί τα τελευταία δύο χρόνια.

4. Γενικότερα, οι κλασικές σπουδές είναι πολύ διαδεδομένες στην Ιταλία. Στην Περιφέρεια του Βένετο τα κρατικά Κλασικά Λύκεια είναι 28. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε αυτά οι μαθητές καταπιάνονται με την μάθηση των αρχαίων ελληνικών για πέντε χρόνια. Βλ. Carpinato, C. (2008). *Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)*, ό.π., σσ. 236-238.

5. Η συγκεκριμένη τάξη είχε παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών την προηγούμενη σχολική χρονιά (2008/09) και κάποιοι από τους μαθητές είχαν συμμετάσχει και στο τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας.

σες χρησιμοποιώντας μεταφράσεις από διάφορες εποχές με αποκορύφωμα την έκθεσή τους σε λογοτεχνικό διαγωνισμό. «Ψίχουλα του ομηρικού συμποσίου» χαρακτήρισε η κ. Λουτσιάνα Μπρούνο, καθηγήτρια των αρχαίων ελληνικών του πρώτου τμήματος της Α΄Λυκείου, τις μεταφράσεις που εμπνεύστηκαν οι μαθητές της από τα ελληνικά κείμενα[6]. Θα μπορούσε κανείς να τις χαρακτηρίσει καλλιτεχνικές μεταφράσεις των δύο ομηρικών επών, αλλά αργότερα ο ανταγωνισμός προκάλεσε ποιητικές ερμηνείες πολύ πιο προσεγμένες και βασισμένες στην επιλογή ενός επεισοδίου από την *Ιλιάδα* ή την *Οδύσσεια*. Τις προσωπικές δημιουργίες περιόρισε ο αριθμός των στίχων, αποκλειστικά δώδεκα, καθώς και η παρουσία τουλάχιστον δύο ρητορικών σχημάτων. Οι μαθητές απάντησαν σε αυτή την προσπάθεια με μεγάλη προθυμία και ευαισθησία, βεβαίως με διαφορετικούς τρόπους ο καθένας, αλλά με τον ίδιο ενθουσιασμό και την ίδια αγάπη για τους αρχαίους Έλληνες ποιητές.

Έναυσμα της παραπάνω πρωτοβουλίας έδωσε η ελεύθερη μετάφραση των ομηρικών προοιμίων της *Οδύσσειας* από τον Δ.Ν Μαρωνίτη και της *Ιλιάδας* έτσι όπως την επιμελήθηκε ο Δημήτρης Αρμάος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν *Τα άλογα του Αχιλλέως* του Κ.Π. Καβάφη. Η παράδοση και μελέτη των ελληνικών μεταφράσεων έγινε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της νεοελληνικής γλώσσας στα πλαίσια του προγράμματος των αρχαίων ελληνικών με την παρουσία της καθηγήτριας στην τάξη. Είχε προηγηθεί όμως η μελέτη των δύο προοιμίων και η μετάφρασή τους στα ιταλικά από σπουδαίους ποιητές και λογοτέχνες, όπως ο Ούγκο Φόσκολο, ο Giacomo Casanova, ο Vincenzo Monti, ο Giovanni Pascoli, ο Guido Paduano, η Maria Grazia Ciani κ.α.

Πρόκειται για ιδιάζουσα περίπτωση εφόσον ο στόχος διδασκαλίας ήταν προκαθορισμένος από τη διδάσκουσα των αρχαίων και ο ρόλος του δασκάλου της νεοελληνικής ήταν ενισχυτικός. Ωστόσο, η μεθοδολογία που χρησιμοποίησε ο δάσκαλος για να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως ξένη, καθώς και το υλικό που παρείχε στην τάξη επιλέχτηκαν από τον ίδιο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η διδασκαλία των ελληνικών προοριζόταν σε παιδιά ηλικίας 15-16 ετών βασική προυπόθεση της επιτυχημένης εφαρμογής τους ήταν η επίγνωση των γνωστικών χαρακτηριστικών των νεαρών ατόμων (Harley 1986, 1998). Ετσι, τα γενικότερα κριτήρια αυτής της διαδικασίας ήταν οι ανάγκες τους, ο βαθμός δυ-

6. Ο Αισχύλος θεωρούσε τις τραγωδίες του ψίχουλα από τα πλούσια ομηρικά δείπνα. Στην πραγματικότητα, τα ομηρικά έπη μπορούσαν να προσφέρουν ποικίλο μυθολογικό υλικό, το οποίο οι τραγικοί ποιητές μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όπως ήθελαν, προσαρμόζοντάς το στα κείμενά τους.

σκολίας των γραμματικών φαινομένων, καθώς και τα μαθησιακά γνωρίσματα των μαθητών (τόσο στα αρχαία όσο και στα νέα[7]).

Ο στόχος του μαθήματος εκτός από γραμματικό που απέβλεπε σε γλωσσικές γνώσεις (απόκτηση του γραμματικού φαινομένου του Αορίστου και των επιθέτων σε –ος και εξοικείωση με το νέο λεξιλόγιο σχετικά με τους ομηρικούς ήρωες) ήταν και διδακτικός. Ο διδακτικός στόχος βασίστηκε στην επί μέρους νεοελληνική και ιταλική μετάφραση των ομηρικών επών με απώτερο σκοπό την ποιητική δημιουργία σε διάφορες γλώσσες (π.χ. αγγλικά, ισπανικά, ιταλικά). Μια τέτοια προοπτική βοήθησε τους μαθητές να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στους ομηρικούς ήρωες (θνητούς, ημίθεους και αθάνατους), να έρθουν σε επαφή με τα ιδανικά τους και να τα αντιπαραθέσουν με τις σημερινές ανθρώπινες αξίες. Τους δόθηκε η ευκαιρία να προσδιορίσουν την ουσία των μύθων αυτών, δηλαδή την ανθρωπομορφοποίηση των θεών και την θεοποίηση των ανθρώπων, που τους κάνει μοναδικούς και συγχρόνως αγαπητούς σε παιδιά και μεγάλους.

Επιπλέον, ο παραλληλισμός των αθανάτων αλόγων με τους θνητούς ανθρώπους στο ποίημα του Καβάφη σκοπό είχε να ωθήσει τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στον ανθρώπινο πόνο και στην οδύνη του θανάτου. Τέλος, να συλλογιστούν ότι τα θεϊκά άλογα του Αχιλλέα κλαίνε για τον θάνατο του Πατρόκλου, που επέστρεψε «εις το μεγάλο Τίποτε επιστραμένο απ΄την ζωή». Η επαφή με τη νεοελληνική λογοτεχνία συνέβαλε στο να καταλάβουν οι μαθητές το ποίημα στο σύνολό του και να γνωρίσουν τον Καβάφη.

Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας πρωταγωνιστικό ρόλο έπαιξε η μορφωτική αξία της μετάφρασης. Ειδικότερα, με τη μετάφραση από την αρχαία στη νεοελληνική μελετήθηκε αναλυτικότερα η βαθύτερη γνώση της μεταφραστικής γλώσσας. Προσδιορίστηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής και διαπιστώθηκε ο λεξιλογικός της πλούτος. Προσφέρθηκε έτσι στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εικόνα της γλώσσας και τους δόθηκε η δυνατότητα να εντοπίσουν οι ίδιοι τις ομοιότητες και τις διαφορές κατά την εξέλιξή της.

Προσεγγίζοντας από μεθοδολογική σκοπιά τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία στην Α΄Λυκείου θα πρέπει να διευκρινίσουμε μερικά περαιτέ-

7. Σχετικά με την προυπάρχουσα γνώση τους τα παιδιά έπρεπε να ξέρουν από πριν τη χρήση του Ενεστώτα (και στα αρχαία και στα νέα) για να γίνει με επιτυχημένο τρόπο η σύνδεση με το παρελθόν και να διδαχθούν τον Αόριστο. Επίσης, προυπόθεση ήταν να γνωρίζουν την κλίση των ουσιαστικών σε –ος ενικού και πληθυντικού αριθμού, μια και τα κείμενα προς ακρόαση περιείχαν πολλά ουσιαστικά και όμοιας κλίσης επίθετα. Τέλος, χρήσιμη ήταν η προυπάρχουσα γνώση λεξιλογίου στα νεοελληνικά σχετικά με περιγραφές ατόμων για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας από τις δύο επικοινωνιακές δραστηριότητες.

ρω στοιχεία. Ειδικότερα, το είδος του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε από το δάσκαλο ήταν συνδυασμός γραμματικού και επικοινωνιακού[8] και η μέθοδος ήταν η διαθεματική διδασκαλία. Στην περίπτωση της διαθεματικής προσέγγισης δώσαμε προτεραιότητα στη διδασκαλία του θέματός μας και παράλληλα προσπαθήσαμε να το συσχετίσουμε με άλλες γνώσεις από διαφορετικές επιστήμες[9]. Για να διδάξουμε στην τάξη το θέμα του ηρωισμού των ομηρικών επών έπρεπε να σχεδιάσουμε το μάθημα οργανώνοντας τον λεγόμενο «διαθεματικό ιστό» (cross-curriculum web) που περιφέρεται γύρω από το κεντρικό μας ζήτημα (Moon, 1999: 120). Τα εμπλεκόμενα μαθήματα που χρησιμοποιήσαμε ήταν τα Αρχαία Ελληνικά, η Μυθολογία, η Ιστορία, η Λογοτεχνία, η Γεωγραφία και τα Καλλιτεχνικά. Τα τρία πρώτα μαθήματα ήταν αλληλένδετα εφόσον είχαν κοινό θέμα τον «Τρωικό πόλεμο». Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ αυτών και της Λογοτεχνίας ήταν μια καλλιτεχνική αναπαράσταση των αλόγων του Αχιλλέα από τον Τζιόρτζιο Ντε Κίρικο. Συνδέθηκαν έτσι τα ομηρικά έπη με το ποίημα του Καβάφη. Έπειτα, εισήχθη η Γεωγραφία ως δραστηριότητα σχετικά με τον εντοπισμό του νησιού της Ζακύνθου στον χάρτη, περιοχής που σχετίζεται με τον Ούγκο Φόσκολο, έναν από τους εν μέρει μεταφραστές της *Ιλιάδας*. Τέλος, ακολούθησε η εισαγωγή των Καλλιτεχνικών ως εργασία για το σπίτι με θέμα «τα άλογα στην τέχνη»[10].

Η συστηματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο «Μάρκο Πόλο» βασίστηκε κυρίως σε σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα υλικά που χρειαστήκαμε για να επιτύχουμε το στόχο μας ήταν ακουστικό υλικό και φωτοτυπίες κειμένων, όπως η νεοελληνική μετάφραση της *Οδύσσειας* από το βιβλίο *Ομήρου Οδύσσεια Α' Γυμνασίου* και η μετάφραση της *Ιλιάδας*[11]. Χρησιμοποιήθη-

8. Η επιλογή του γραμματικού ΑΠ έγινε με στόχο την εξέλιξη της γλώσσας (από τα αρχαία στα νέα) περιλαμβάνοντας νεό λεξιλόγιο και νέο γραμματικό φαινόμενο. Το επικοινωνιακό ΑΠ χρησιμοποιήθηκε με στόχο να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκήσουν τη δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου. Τα στάδια του μαθήματος βασίστηκαν στο μοντέλο ΠΠΠ (Παρουσίαση, Πρακτική, Παραγωγή) και ο τρόπος οργάνωσης ήταν απαγωγικός.

9. Για τον επιτυχημένο συνδυασμό των γνώσεων που προσφέραμε δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες του θέματος που έπρεπε να διδάξουμε και όχι τόσο στη λογική των διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Βλ. Mathison, S. & M. Freeman (1997). "*The Logic of Interdisciplinary Studies*", Eric Document, ED418434, σ. 13.

10. Πρόκειται για δραστηριότητα από το σχολικό εγχειρίδο της *Ιστορίας Γ΄Δημοτικού. Βλ*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων, σ. 28.

11. Αρμάος, Δ. (επιμ.) 2003. *Ομήρου Ιλιάδα. Μεταγραφή σε Πεζό Λόγο (1932),* Γ΄έκδοση, Αθήνα: Μαΐστρος.

κε το σχολικό βιβλίο *Ομηρικά Έπη 2, Ομήρου Ιλιάδα, Ανθολόγιο Α΄Γυμνασίου* ως πηγή περιλήψεων και η *Ιστορία Γ΄Δημοτικού*, από την οποία αντλήθηκε το θέμα δραστηριότητας σχετικά με τα άλογα του Αχιλλέα. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε το ποίημα του Καβάφη από την ποιητική συλλογή του[12] και προμηθευτήκαμε οπτικοακουστικό υλικό από το διαδίκτυο.

Για τον έλεγχο της επιτυχίας των διδακτικών στόχων, δηλαδή αν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι κατακτήθηκαν από τους μαθητές προτείναμε την προφορική και τη γραπτή μορφή εξέτασης[13]. Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε ήταν ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες και επικοινωνιακές[14], δηλαδή αντιστοίχως ασκήσεις γραμματικής[15], λεξιλογίου[16], ακρόασης των ομηρικών επών και απαγγελίας του ποιήματος του Καβάφη με μουσική της Ευανθίας Ρεμπούτσικα. Επίσης, εισήχθησαν ερωτήσεις μέσα από τα κείμενα σχετικά με τον αγαπημένο ομηρικό ήρωα των παιδιών, τα άλογα του Αχιλλέα και το πώς αυτά δείχνουν τη θλίψη τους, καθώς και τον Ιταλο-ζακύνθιο ποιητή Ούγκο Φόσκολο.

Ο αντίκτυπος της παραπάνω μαθησιακής διαδικασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα θετικός για τους μαθητές, οι οποίοι γενικότερα αντιμετώπισαν τα μαθήματα των ελληνικών με μεγάλο ενθουσιασμό. Άριστη ήταν και η συνεργασία με την κ. Μπρούνο, την οποία ευχαριστώ που υποδέχτηκε θερμά αυτές τις διδακτικές ώρες και τις εισήγαγε αρμονικά στο πρόγραμμά της. Αυτή η συλλογική προσπάθεια απέδειξε ότι η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην αναβίωση και στήριξη της αρχαίας. Επιβεβαίωσε το γεγονός ότι τα νέα ελληνικά βοηθούν συχνά τους μαθητές να αναγνωρίζουν λέξεις μέσα στα αρχαία κείμενα και να έχουν όσο το δυνατόν λιγότερα συντακτικά και μορφολογικά προβλήματα με τη γλώσσα. Για παράδειγμα στην περίπτωση της Α΄Λυκείου του «Μάρκο Πόλο» μέσω της παρουσίασης των νεοελληνικών μεταφράσεων οι μαθητές κατανόησαν τα αρχαία ελληνικά κείμενα και τα αξιοποίησαν με στόχο την ποιητική δημι-

12. Kavafis, C. 1992. *Settantacinque Poesie*, Torino: Einaudi Editore, σσ. 20-21.

13. Για τις μορφές εξέτασης βλ. Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 1999. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 360-361.

14. Για τις κατηγορίες των διδακτικών δραστηριοτήτων (ελεγχόμενων, καθοδηγούμενων και επικοινωνιακών) βλ. Μέρος Β': Κατηγορίες διδακτικών δραστηριοτήτων στο http://elearning.greeklanguage.gr/course/view.php?id=32

15. Σχετικά με την πρώτη δραστηριότητα γραμματικής βλ. Σιμόπουλος, Γ. & Ε. Παθιάκη, Ρ. Κανελλοπούλου, Α. Παυλοπούλου (2010). *Ελληνικά Α΄. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 174, 1.3. Όσον αφορά τη δεύτερη οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα κενά με τον σωστό τύπο των επιθέτων όπως το παράδειγμα: του **_φοβερού__** θυμού (φοβερός).

16. Το λεξιλόγιο που προσφέρθηκε μέσα από τα ομηρικά προοίμια με στόχο την ετυμολογία των λέξεων ήταν το εξής: ο φοβερός θυμός, η πίκρα, το ωραίο κορμί, το θέλημα, ο πολύτροπος άντρας, το ιερό κάστρο, το μεγάλο σφάλμα, φιλονικώ, χωρίζομαι, σημαδεύω, χάνομαι, κ.α.

ουργία. Στο τέλος του σχολικού έτους αυτή η τάξη συμμετείχε στο λογοτεχνικό διαγωνισμό «στοχαστική ανάγνωση» ('lettura pensata') που διοργανώνει κάθε χρόνο η Περιφερειακή Εκπαιδευτική Υπηρεσία του Βένετο. Μία από τις μαθήτριες του τμήματος κέρδισε το δεύτερο βραβείο ποίησης με την μετάφραση των ομηρικών προοιμίων που η ίδια επιχείρησε στα αγγλικά και ιταλικά, καθώς και την ελεύθερη ποιητική σύνθεση ενός επεισοδίου που επέλεξε από την *Οδύσσεια*.

Ανακεφαλαιώνοντας, περίπου 300.000 μαθητές έρχονται σε καθημερινή επαφή με τα αρχαία ελληνικά στα ιταλικά Κλασικά Λύκεια. Αυτό σημαίνει ότι με το πρόγραμμα *Τα ελληνικά, αρχαία και νέα, στα σχολεία του Βένετο* τους δίνεται η δυνατότητα να επεκτείνουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους γνώσεις. Συγκεκριμένα στην Περιφέρεια του Βένετο το ενδιαφέρον για την εξέλιξη της γλώσσας και του πολιτισμού μέσω της γνωριμίας με τη βυζαντινή ιστορία και τη νεοελληνική γλώσσα επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν σε βάθος όχι τόσο έναν ξένο πολιτισμό, όσο βασικά στοιχεία της τοπικής τους ιστορίας[17]. Επιπλέον, οι διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως εκπαιδευτικά ταξίδια για παράδειγμα του συγκεκριμένου σχολείου στη χώρα μας ή εκπαιδευτικές επισκέψεις ελληνικών σχολείων στο «Μάρκο Πόλο» της Βενετίας, συμβάλλουν στην επιτυχημένη λειτουργία του προγράμματος και δίνουν ώθηση στην ευρωπαϊκή συνεργασία. Καλλιεργούνται, επομένως, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εξασφαλίζεται η συνεργασία και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Ωστόσο, η παρούσα κατάσταση δυστυχώς δεν ευνοεί την ενεργοποίηση του προγράμματος κατά τη φετινή σχολική χρονιά, αν και στο παρελθόν υπήρξαν δυο σημαντικές οικονομικές ενισχύσεις από το Πρόγραμμα Comenius και το Ίδρυμα Cassamarca του Τρεβίζο. Αναμφισβήτητα, όμως, *Τα ελληνικά, αρχαία και νέα, στα σχολεία του Βένετο* είναι ένα πρόγραμμα που προωθεί την έρευνα και τη διδακτική δραστηριότητα στα πλαίσια των ελληνικών σπουδών και δεν θα έπρεπε σε καμμία περίπτωση να διακοπεί η λειτουργία του. Πρόκειται για μια «ελληνική πρόταση παιδείας», βραβευμένης με το Ευρωπαικό Σήμα Γλωσσών 2011[18], που προβάλλει τις αξίες και τα ιδανικά του ελληνικού πολιτισμού. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι

17. Carpinato, C. (2006). *Introduzione*, ό.π., σσ. 18-20. 'Il greco nelle scuole': marchio europeo di qualità a Ca' Foscari («Τα ελληνικά στα σχολεία») στο http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=98234
18. Sintesi progetti vincitori Label Europeo Lingue 2011 Italia, Cerimonia di premiazione 4 ottobre 2011, σσ. 9-10 στο http://issuu.com/redazionellp/docs/sintesi_progetti_vincitori_label_europeo_lingue_20

κατά το σχολικό έτος 2011/12 το Υπουργείο Παιδείας και Ακαδημαϊκής Εκπαίδευσης της Ιταλίας (MIUR) άρχισε τη διαδικασία για το λεγόμενο TFA[19], ένα πρόγραμμα σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης με απώτερο σκοπό τη διδασκαλία της νεοελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην ιταλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Περιφέρεια του Βένετο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρμάος, Δ. (επιμ.) (2003). *Ομήρου Ιλιάδα. Μεταγραφή σε Πεζό Λόγο (1932),* Γ΄έκδοση, Αθήνα: Μαίστρος.

Κοπιδάκης, Μ. Ζ. (1999). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιμόπουλος, Γ. & Ε. Παθιάκη, Ρ. Κανελλοπούλου, Α. Παυλοπούλου (2010). *Ελληνικά Α΄. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκης.

Ξένη Βιβλιογραφία

Bovo, T. (a.a. 2009/10). *'Greco continuo' e 'Grecolandia' a Babele: nuovi percorsi linguistico-didattici per la scuola italiana*, Tesi di Laurea Specialistica in Lingue Straniere per la Comunicazione Internazionale, Relatore: Federica Ferrieri.

Carpinato, C. (2002). *Dove, come e perché studiare neogreco in Italia*, in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, 10a edizione Grecia, Ελλάς*, 3, Comune di Castel Goffredo: Associazione Giuseppe Acerbi.

Carpinato, C. (2008). *Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)*, Πρακτικά Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών, 3-5/7/2008, Αθήνα: Ελλάδα στον κόσμο.

Carpinato, C. (2006). *Introduzione*, in *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Convegno Internazionale, 6 ottobre 2006, Casa dei Carraresi (TV), Treviso: Fondazione Cassamarca.

Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. San Diego, CA: College Hill Press.

Harley, B. (1998). "The outcomes of early and later language learning". In M. Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.

19. TFA στο http://www.tirocinioformativoattivo.it/

Kavafis, C. (1992). *Settantacinque Poesie*, Torino: Einaudi Editore.
Mathison, S. & M. Freeman (1997). "*The Logic of Interdisciplinary Studies*", Eric Document, ED418434.
Moon, J. (1999). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan.

Σχολικά Εγχειρίδια

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2009). *Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Τετράδιο Εργασιών* τεύχος Α'. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Ομηρικά Έπη 1, Ομήρου Οδύσσεια, Επιλογή ραψωδιών και αποσπασμάτων (α-ω) Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). *Ομηρικά Έπη 2, Ομήρου Ιλιάδα, Ανθολόγιο Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Ιστορία Γ΄ Δημοτικού, Από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). *Εικαστικά Γ΄& Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Πηγές και άρθρα στο Διαδίκτυο

Η ελληνική γλώσσα στην αρχαιότητα
http://abnet.agrino.org/htmls/H/H008.html
'Il greco nelle scuole': marchio europeo di qualità a Ca'Foscari στο
http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=98234
2.1.2 Μέρος Β': Κατηγορίες διδακτικών δραστηριοτήτων στο
http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=32
Ο Ιταλο-ζακύνθιος της ποίησης στο
http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=440485
Sintesi progetti vincitori Label Europeo Lingue 2011 Italia, Cerimonia di premiazione 4 ottobre 2011, σσ. 9-10 στο
http://issuu.com/redazionellp/docs/sintesi_progetti_vincitori_label_europeo_lingue_20
Τα άλογα του Αχιλλέα-Κ.Π Καβάφης (μουσική Ευανθία Ρεμπούτσικα, «Θάλασσα από Ηλιοτρόπια») στο

http://www.youtube.com/watch?v=Y_ruDNeNeQY
TFA στο
http://www.tirocinioformativoattivo.it/
Tragedia nuovissimo.rtf στο
www.marialuigia.eu/public/scerra/tragedia%20nuovissimo.rtf

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

The project *Ancient and Modern Greek in the schools of Veneto* tries to promote the appreciation of Greek language and literature. This project, which was awarded the European Language Label in 2011, comes from the collaboration between the Italian Classic Lyceums and the department of Greek Studies of the University Ca' Foscari of Venice. My purpose is to present the teaching method of modern Greek as a foreign language in the 'Marco Polo' Lyceum, which is one of the 28 italian Classic Lyceums involved in the project. One of the results that I would like to present is the example of the translation of the prologue of Homer's epic poems into modern Greek during the lesson, which inspired the poetic talent of the students and encouraged them to take part in a poetry competition.

Ευγενία Λιοσάτου
φιλόλογος-ιστορικός
υποψήφια διδάκτωρ Νεοελληνικής Γλώσσας
στο Πανεπιστήμιο Ca' Foscari Βενετίας
Cannaregio 3175, Βενετία 30121
(0039) 338 3956150
eugenia.liosatou@gmail.com

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Ευτυχία Νικολακοπούλου

Η έννοια του διαπολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στη Γαλλία στις αρχές του 1970, σε τάξεις μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων. Η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης έδινε τη δυνατότητα με την εισαγωγή μειονοτήτων σε ομάδες που στην πλειονότητά τους ήταν Γάλλοι μαθητές, να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι συμβιώνουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Η αντικειμενική επιδίωξη του διαπολιτισμού ήταν ν' αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές ένα αίσθημα σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων δηλαδή αυτό που ονομάστηκε αργότερα «διαπολιτισμική συνείδηση». Η διείσδυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην παιδαγωγική πρακτική είναι ουσιαστική για κάθε εκπαιδευτικό του οποίου βασική επιδίωξη είναι να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών σε δεδομένες πολιτισμικές κοινότητες. Ο διαπολιτισμός είναι απαραίτητη προϋπόθεση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όχι μόνον για μια αποτελεσματική επικοινωνία, αλλά επειδή εκπροσωπεί ένα *ηθικό κίνητρο* που είναι η *εξουδετέρωση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού*. Έτσι με την αποφυγή στερεότυπων και διακρίσεων κυριαρχεί στο έργο των εκπαιδευτικών οι οποίοι για να εντάξουν τον πολιτισμό στην παιδαγωγική διαδικασία, πρέπει να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες που να οδηγούν σε μια διαπολιτισμική συνείδηση. Οι δεξιότητες αυτές είναι η διαπολιτισμική δεξιότητα η οποία είναι μια επικοινωνιακή δεξιότητα που εκλαμβάνει τη γλώσσα ως ένα επικοινωνιακό μέσο. Έτσι, υπάρχουν πολιτιστικά και διαπολιτιστικά περιεχόμενα που παρουσιάζονται μέσα σ' ένα σύνολο κειμένων που στοχεύουν στη μετάδοση γνώσεων πάνω σ' ένα κοινωνικό γεγονός, σε τουριστικές ή ανθρωπολογικές πληροφορίες. Τα πολιτιστικά περιεχόμενα παρουσιάζουν επίσης εντυπώσεις της καθημερινής ζωής. Ο πρώτος στόχος είναι η γλωσσική επεξεργασία και η εξάσκηση στην αυθεντική ή προσποιητή επικοινωνία. Έτσι, η γλώσσα περιλαμβάνει πρώτιστα τη γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής ενώ η πολιτισμική εκμάθηση προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευόμενος αφομοιώνει ορισμένες μορφές ενός *διαφορετικού πολιτισμού*, μορφές που επηρεάζουν τη γλώσσα αλλά και τη συμπεριφορά. Επειδή είναι ένας πιθανός χρήστης της

γλώσσας σ' ένα κοινωνικό σύνολο, ο Galisson[1] σύνεστηνε ήδη από το 1989 ένα «*αρχάριο επίπεδο συμπεριφοράς*» που θα βοηθούσε στην κατανόηση των εγγενών συνομιλητών. Σήμερα, μπορούμε να διακρίνουμε τη γλώσσα από τον πολιτισμό. Η εκμάθηση του πολιτισμού πρέπει επομένως να ξεπεράσει το επίπεδο του «πολιτισμού», για να προσεγγίσει στοιχεία πιο βαθειά όπως τα συστήματα αξιών ή αντιλήψεων, η και μια κοσμοθεωρία. Αν η γλώσσα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε ή αντιλαμβανόμαστε τα γεγονότα, ο πολιτισμός είναι επίσης στενά συνδεδεμένος με τη γλώσσα, τη δομή της, το λεξιλόγιό της, τις εκφράσεις της και να διδάσκεται παράλληλα με τη γλώσσα.

Στη *δεξιότητα της επικοινωνίας* διακρίνουμε τα γλωσσολογικά, παρα-γλωσσολογικά, κοινωνιο-γλωσσικά, αναφορικά, λογικά, στρατηγικά και κοινωνιο-γλωσσικά στοιχεία. Σ' αυτό το σημείο θα παρατηρήσουμε πώς όλα αυτά τα στοιχεία της επικοινωνιακής δεξιότητας περιέχουν μια πολιτιστική και συγχρόνως μια γλωσσολογική μορφή.

α) Το γλωσσολογικό στοιχείο: είναι η ικανότητα ερμηνείας και εφαρμογής των κανόνων του κώδικα επικοινωνίας όπως (φωνητικοί, φωνολογικοί, μορφολογικοί, συντακτικοί, σημειωτικοί κ.λ.π). Η δομή μιας γλώσσας αντικατοπτρίζει διαρκώς ποικίλα θέματα του πολιτισμού. Έτσι, οι ξένες γλώσσες διακρίνουν ένα επίσημο και ένα ανεπίσημο τύπο δεξιότητας. Πότε δηλαδή για παράδειγμα χρησιμοποιούμε τον ενικό αριθμό και πότε τον πληθυντικό όταν απευθυνόμαστε στους συνομιλητές μας σε μια άλλη γλώσσα.

Από την πλευρά του, το λεξιλόγιο παρουσιάζει μια σημαντική πολιτισμική μορφή, εφόσον είναι προσαρμοσμένο στο φυσικό κα πολιτισμικό περιβάλλον. Ζητήματα και νέες ιδέες κληρονομούνται από ένα πολιτισμό όταν η λέξη ανήκει σε μια άλλη γλώσσα όπως για τα γαλλικά είναι οι λέξεις « bungalow» , « sauna » κ.ά. Τα προβλήματα επικοινωνίας αναδύονται συχνά όταν η εξήγηση μιας λέξης διαφέρει από τη μια γλώσσα στην άλλη: έτσι η λέξη «χωριό» «village» έχει διαφορετική σημασία στις Ινδίες ή στην Ευρώπη. Αν η λέξη «ανεξαρτησία» έχει μια θετική έννοια στην Αμερική μπορεί να είναι αρνητική στους πολιτισμούς τους πιο ομαδοποιημένους (όπως στην Τουρκία). Ο πολιτισμός έχει επομένως ορισθεί μεταξύ άλλων, σαν ένα σύστημα μοιρασμένων εννοιών. Αν οι έννοιες διαφέρουν, δημιουργούνται

1. Robert Galisson, ξεκίνησε την καριέρα του ως δάσκαλος πριν να γίνει καθηγητής στην τεχνολογική εκπαίδευση αι στη συνέχεια ως βοηθός στο τμήμα της γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Μπεζανσόν. Μαζί με τον Λουί Πορσέ ανακάλυψε τη «διδακτική των γαλλικών ως ξένη γλώσσα» και τη «διδακτική των γλωσσών και των πολιτισμών». Είναι επίτιμος καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Νέας-Σορβόννης, Παρίσι 3.

παρεξηγήσεις. Έτσι, η λέξη «γάμος» εναρμονίζεται από τους βορειο-Αμερικανούς με την ιδέα του έρωτα και της συνεργασίας, ενώ οι Ιάπωνες τη συνδέουν με την εμπιστοσύνη καθώς και το συμβιβασμό, τη δέσμευση, τις υποχρεώσεις, το τέλος της ζωής. Ενώ οι Γάλλοι, πιστοί στο στερεότυπο, συνδυάζουν το γάμο με τον έρωτα και το πάθος, στην Αλγερία μπορεί να συσχετίζεται με την κατάκτηση, τους κανόνες και τη γυναικεία πίστη. Οι παραπάνω συσχετισμοί δείχνουν πώς είναι δομημένο το εθιμικό λεξικό, και ποιες λέξεις βρίσκονται ελεύθερες μέσα στο πνεύμα ως απάντηση σε μια δεδομένη πρόκληση. Ανακαλύπτουμε έτσι το σημασιολογικό πεδίο της λέξης, και μπορούμε να δούμε σε ποιο μέγεθος αυτές οι έννοιες συγκαλύπτονται ή αποκλίνουν από τη μια γλώσσα στην άλλη.

β) Το παραγλωσσολογικό στοιχείο αφορά τις κινήσεις, τις μιμήσεις και όλη τη γλώσσα του σώματος ή αυτό που ονομάζεται μη ομιλούμενη γλώσσα. Στον τομέα αυτό χρειάζεται προσοχή επειδή οι κινήσεις μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικό τρόπο ή ακόμη αντίθετα προς το σκοπό. Έτσι, το να σχηματίζει κανείς ένα Ο συνδέοντας τα δυο πρώτα δάχτυλα του χεριού, σημαίνει ΟΚ στην Αμερική, μηδέν στη Γαλλία, χρήματα στην Ιαπωνία, και μια απρεπή χειρονομία σε πολλές λατινικές χώρες. Ομοίως, το χαμόγελο, που ερμηνεύουμε σαν μια έκφραση χαράς, είναι συχνά ένας τρόπος απόκρυψης της στενοχώριας ή ακόμη και του πόνου στους ασιατικούς πολιτισμούς. Αν είναι σχετικά εύκολο να παρατηρήσουμε πώς χαιρετιούνται οι άνθρωποι σ' ένα δεδομένο πολιτισμό, οι ασήμαντες ενδείξεις με τη σύσπαση του προσώπου διαφεύγουν τις περισσότερες φορές, και κάποιος που δεν μας κοιτάζει όταν του μιλάμε μας εκνευρίζει ενώ άριστα στο δικό του πολιτισμό μπορεί να εκφράζει το σεβασμό.

γ) Το κοινωνιο-γλωσσολογικό στοιχείο είναι η ικανότητα ερμηνείας και χρήσης διαφόρων μορφών διαλόγου σύμφωνα με τις εναλλαγές της κατάστασης επικοινωνίας και των κανόνων που προκύπτουν. Έτσι, δεν απευθυνόμαστε στους φίλους όπως στους ανώτερούς μας. Αλλά και ο τρόπος μας αλλάζει και προσαρμόζεται όχι μόνο σύμφωνα με τις γλώσσα αλλά και σύμφωνα με τους πολιτισμό της.

Αν στη Γαλλία χρησιμοποιείται συχνά το όνομα ενός προσώπου σε συνδυασμό με το «εσείς», στο γαλλόφωνο Βέλγιο η χρήση του ονόματος σημαίνει αυτόματα την επικοινωνία στον ενικό, και το όνομα που συνοδεύεται με το «εσείς» δεν γίνεται εύκολα αποδεκτό.

δ)Το αναφορικό στοιχείο είναι η γνώση των εμπειρικών τομέων, όπως τα αθλήματα, η οικονομία, η πολιτική. Οι τομείς αυτοί προσεγγίζονται σε γενικές γραμμές στα μαθήματα του «πολιτισμού». Μελετάμε τους θεσμούς,

τους κανονισμούς και τα αριθμητικά δεδομένα μιας χώρας, μιλάμε για τα είδη κατοικίας, τους τρόπους διατροφής, ενδυμασίας, διασκεδάσεων, εργασίας ή εκπαίδευσης. Η δυσκολία ανάγνωσης μιας εφημερίδας σε μια ξένη γλώσσα έγκειται πολύ περισσότερο στη γνώση όλων αυτών των αναφορών που έχουν σχέση με την επικαιρότητα μιας χώρας ή μιας περιοχής παρά στη γνώση της γλώσσας.

ε) Το στοιχείο του διαλόγου είναι η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ορισμένων μορφών διαλόγου, όπως ένα συμβάν, ένας μύθος, οι οδηγίες χρήσης μιας συσκευής, ή οι υποδείξεις ενός φαρμάκου κ.ά.

στ) Το στρατηγικό στοιχείο αφορά την ικανότητα χρησιμοποίησης *λεκτικών* και *μη λεκτικών τακτικών* για τη δημιουργία και τη διατήρηση της επαφής και τη διαχείριση του τρόπου επικοινωνίας σε συσχέτιση με το σκοπό της επικοινωνίας των συνομιλητών. Μια σημαντική μορφή- μολονότι ξεχασμένη- αυτής της λεκτικής τακτικής είναι η *διαδοχή του λόγου* και η *διακοπή*. Σε ορισμένους πολιτισμούς, ο δεύτερος συνομιλητής οφείλει να δείξει το ενδιαφέρον του μεσολαβώντας, πριν ο προηγούμενος να έχει ακόμη τελειώσει (λατινικοί πολιτισμοί). Σε άλλους πολιτισμούς, η διακοπή της ομιλίας θεωρείται αγένεια και είναι μη αποδεκτή: περιμένουν πρώτα να τελειώσει κάποιος τη φράση του για να συνεχίσει ο επόμενος (αγγλο-σαξωνικοί και γερμανικοί πολιτισμοί), ενώ σε κάποιες άλλες κοινωνίες, πρέπει να γίνεται μια παύση πριν απαντήσει ο επόμενος (ασιατικοί πολιτισμοί).

ζ) Τα κοινωνιο-πολιτιστικά στοιχεία είναι η γνώση του πολιτισμού του συνομιλητή: ήτοι πώς αντιλαμβάνεται το χρόνο, τον τόπο, τα γεγονότα και ποιες είναι γενικότερα οι αξίες του. Είναι γεγονός ότι, οι διαφορές των αξιών προκαλούν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας και επηρεάζουν έντονα τη συμπεριφορά, διότι κάθε πολιτισμός βρίσκει συχνά διαφορετικές λύσεις σε βασικά ερωτήματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη σχέση του με τους άλλους, με τη φύση, με το υπερφυσικό. Οι απαντήσεις μπορούν να ποικίλλουν ανάλογα με τους πολιτισμούς καθώς επίσης ανάλογα με την εθνικότητα, τη θρησκεία ή την κοινωνική ταυτότητα. Αν η διδασκαλία των ξένων γλωσσών δίνει το προβάδισμα στο γλωσσολογικό στοιχείο, παραμελεί συχνά τα στρατηγικά *παρα-γλωσσολογικά* και κυρίως *κοινωνιο-γλωσσολογικά* και *κοινωνιο-πολιτιστικά* στοιχεία. Εν τούτοις αυτά αποτελούν πρωτίστως τη διαπολιτισμική προσέγγιση της δεξιότητας επικοινωνίας και αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικά σ'ένα πολυπολιτισμικό κόσμο και οικονομικά συνδεδεμένο. Έτσι, όλο και πιο αναγκαία η συνειδητοποίηση των διαφορών που είναι δυνατόν να υπάρχουν σε πολιτισμικό επίπεδο καθίσταται.

Από το 1990 το CECRL[2] έχει πολλαπλασιάσει τις μελέτες και τα σχέδια που αφορούν στην κοινωνιο-πολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η διεργασία για την απόκτηση διαπολιτισμικής δεξιότητας, έγκειται στη μελέτη των στόχων και των μεθόδων αξιολόγησης αυτής της δεξιότητας. Το CECRL υπογραμμίζει επίσης ότι η δεξιότητα αυτή συνθέτει ένα στοιχείο κλειδί για την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους να ζουν σε μια πολύ-πολιτισμική κοινωνία και να αναγνωρίζουν το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, καθώς και στοχεύει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, την αλληλο-κατανόηση και την αλληλεγγύη. Τον Ιανουάριο του 2009, κατά τη διάρκεια της έκθεσης Expolangue που διοργανώθηκε στο Παρίσι, η MMe Galisson-Deschaumes[3] υπενθύμιζε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν ενδιαφερόταν, αλίμονο, παρά μόνον για την πραγματιστική πλευρά της γλώσσας. Όντως είπε, «αν θέλουμε να προοδεύσουμε στις σχέσεις μας με τους ευρωπαίους πολίτες και να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε τη διαπολιτισμικότητα στην Ευρώπη, πρέπει να διαμορφώσουμε την ποικιλομορφία των πρακτικών, των ιδεών, των γνώσεων και των διαπολιτιστικών φαντασιώσεων που δεν είναι σε καμία περίπτωση γλωσσολογικά στοιχεία που πρέπει να μείνουν ανεξιχνίαστα. Επομένως, στην εκμάθηση των γλωσσών, διακρίνουμε κατά κύριο λόγο την εξωτερικευμένη γνώση της γραμματικής και του λεξιλογίου (γλωσσολογικό στοιχείο) και την εσωτερική δεξιότητα (τη χρησιμοποίηση). Η διάκριση αυτή ανάμεσα στην γνώση και τη δεξιότητα είναι ενδιαφέρουσα σε διαπολιτισμικό επίπεδο, επειδή εδώ μπορεί κανείς να γνωρίσει τον πολιτισμό (τη γνώση), αλλά πρέπει επίσης να αποκτήσει τη δεξιότητα στην εφαρμογή. Αυτή η δεξιότητα, όπως στη γλωσσολογική εκμάθηση, δεν μπορεί να αναπτυχθεί παρά μόνον με την πρακτική. Η πρακτική είναι ολιστική, εισάγει τη γνώση και τη δεξιότητα, και επιτρέπει να καταφέρουμε μια τροποποίηση της συμπεριφοράς. Θα μπορούσαμε να πούμε μετά βεβαιότητας ότι μια πραγματική επικοινωνιακή διαπολιτισμική δεξιότητα αξιώνει όχι μόνο την γνώση και την πρακτική του γλωσσολογικού κώδικα, αλλά επιπροσθέτως τη γνώση και την πρακτική των άλλων στοιχείων, ιδίως των κοινωνιο-γλωσσολογικών και κοινωνιο-πολιτισμικών. Η εκμάθηση της γλώσσας αφ' ενός, και του πολιτισμού αφ' ετέρου, είναι αλληλένδετες και συμβαδίζουν σε όλα τα επίπεδα, κυρίως όταν επιδιώκεται μια αποτελεσματική δεξιότητα επικοινωνίας. Επομένως αναγνωρίζουμε δικαιολογημένα ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας στη καθαρή της μορφή είναι αδύνα-

2. Κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες
3. Διευθύντρια του περιοδικού Transeuropéenne

τη, ακόμη και αδιανόητη. Το να μάθει κανείς απλά μια ξένη γλώσσα δεν θα είχε καμιά έννοια. Η γλώσσα είναι ένα μέσο μάθησης που τείνει προς κάτι άλλο: την γνωριμία και επικοινωνία με τα μέλη ενός ξένου πολιτισμού. Αλλά πέραν του επιμορφωτικού και λειτουργικού στόχου, η εκμάθηση μιας γλώσσας σήμερα, ακολουθεί περισσότερο από ποτέ άλλοτε έναν ανθρωπιστικό σκοπό: την αλληλοκατανόηση ανάμεσα σε διάφορους πολιτισμούς. Ένας σημαντικός αριθμός ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών συμφωνούν με την άποψη ότι η διδασκαλία μιας γλώσσας σημαίνει διδασκαλία ενός πολιτισμού και το αντίστροφο. Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι επομένως αναμφισβήτητα συνδεδεμένες και επιβάλλεται να αναγνωρίσουμε ότι κανείς εκπαιδευόμενος δεν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα για να αποδείξει απλά τους μηχανισμούς της, αλλά με σκοπό να τη χρησιμοποιήσει σε άμεση σχέση με τον ξένο πολιτισμό. Στη διδακτική, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός να θεωρούμε τη γλώσσα ως μέσο μετάδοσης του ξένου πολιτισμού, όταν πρόκειται για καθορισμό των γλωσσολογικών και επικοινωνιακών στόχων της εκπαίδευσης/εκμάθησης. Είναι στην πραγματικότητα, αυτοί οι στόχοι που επισύρουν ή όχι τη μελέτη ενός άλλου πολιτισμού. Επίσης, δεν υφίσταται καμία διδασκαλία του πολιτισμού που να είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο πολιτισμός μελετάται αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκτήσει μια ικανοποιητική γνώση της γλώσσας, ή εξαρτάται από τα γλωσσολογικά περιεχόμενα. Τα πολιτιστικά περιεχόμενα που αναλύονται μέσα στην τάξη προέρχονται από έναν φιλοσοφημένο πολιτισμό (λογοτεχνία, ιστορία) της πολιτιστικής ανθρωπολογίας (καθημερινή ζωή, ήθη…), της κοινωνιολογίας (κοινωνικά φαινόμενα, οικονομικά…) και της κοινωνιογλωσσολογίας (ανέκφραστοι κανόνες της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς στις συνομιλίες). Επομένως, όλες αυτές οι διαπιστώσεις τεκμηριώνουν τη σχέση που διατηρούν οι στόχοι της διδασκαλίας τη γλώσσας και η πολιτιστική της σημασία. Από τις αρχές του 80, η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας θεωρείται ως ουσιώδης στόχος στη διδασκαλία των γλωσσών. Είναι ο D.H. Hymes που με την εισαγωγή της έννοιας της «δεξιότητας επικοινωνίας» (1972), υπογράμμισε τη σημασία των ρητών και αρρήτων τύπων της γλώσσας μέσα στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο. Άλλωστε, όπως υπογραμμίσαμε ήδη, η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας περιλαμβάνει εξ ίσου κοινωνιο-πολιτιστικά στοιχεία που ο εκπαιδευόμενος οφείλει να γνωρίζει και να αναγνωρίζει στη διάρκεια κάθε συναλλαγής. Αυτή η ικανότητα θα ήταν ατελής αν δεν περιλάμβανε ένα σύνολο πολιτιστικών νοημάτων που δεν έχουν άμεση σχέση με τις λειτουργίες της γλώσσας. Έτσι, η γλώσσα ενσαρκώνει, τα ανέκφραστα που αναφέρονται στην πραγματικότητα. Επομέ-

νως, ξεπερνάει κατά πολύ τη σχέση που διατηρεί με τον επικοινωνιακό τομέα. Η διδασκαλία του πολιτισμού περιλαμβάνει επίσης, για τον εκπαιδευόμενο, την απόκτηση μιας αποδεδειγμένης γνώσης που τις περισσότερες φορές οργανώνεται με τη μορφή θεμάτων όπως η ανεργία, η εκπαίδευση, τα συναισθήματα, κ.ά. Η γνώση αυτή μπορεί να είναι ανθρωπολογικού τύπου, να σχετίζεται με θέματα όπως η διατροφή, ο ελεύθερος χρόνος. Όμως ,οι γνώσεις αυτές δεν τονίζουν διόλου την πραγματοποίηση επικοινωνιακών στόχων. Πράγματι, αν ένας εκπαιδευόμενος επιζητά να μάθει μια ξένη γλώσσα έχοντας για μοναδικό στόχο να ζητά πληροφορίες για οδούς, δρόμους ή καταστήματα, δεν θα γνωρίσει διόλου τον ξένο πολιτισμό. Επομένως, αν η γνώση της χρήσης των τύπων ευγένειας, για παράδειγμα, είναι βασική στις κοινωνικές σχέσεις, δεν πρέπει επίσης να αγνοείται το γεγονός ότι και άλλες πολιτιστικές συνιστώσες κατέχουν μια θέση στη διδασκαλία των γλωσσών και ότι πρέπει να ακολουθήσουν τους διδακτικούς στόχους όπως γίνεται και με τη γλώσσα.

Υπάρχουν πολιτιστικά και διαπολιτιστικά περιεχόμενα που παρουσιάζονται σ' ένα σύνολο κειμένων και των οποίων ο σκοπός είναι να μεταδώσουν γνώσεις πάνω σ' ένα κοινωνικό γεγονός, τουριστικές πληροφορίες ή ανθρωπολογικές. Δίνουν πληροφορίες για τα ήθη, τις νοοτροπίες. Τα πολιτιστικά περιεχόμενα παρουσιάζουν επίσης εντυπώσεις της καθημερινής ζωής μέσα από διαλόγους στους οποίους εισάγονται τύποι χαιρετισμού, συναντήσεων, διευθύνσεων. Ο πρώτος στόχος είναι η γλωσσική επεξεργασία και η εξάσκηση στην αυθεντική ή την προσποιητή επικοινωνία. Μια άσκηση σχετικά με την ταξινόμηση των πιάτων ενός μενού, για παράδειγμα έχει σαν στόχο την απομνημόνευση του λεξικού που είναι σχετικό με το θέμα της ενότητας.

Η γλωσσολογική και επικοινωνιακή δεξιότητα, από μόνες τους, δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να οδηγηθεί στον ξένο πολιτισμό. Αυτός, οφείλει επιπροσθέτως να αναπτύξει τρόπους αντίληψης και σκέψης που θα του επιτρέπουν να κάνει ορατές άγνωστες πολιτιστικές πραγματικότητες, να αναγνωρίσει να γνωρίζει να τις εξηγεί και να τις χρησιμοποιεί. Πρέπει επίσης να μπορεί να εξηγεί τα μη εκφραζόμενα της επικοινωνίας ή να συμπεριφέρεται με ανάλογο τρόπο σε διάφορες καταστάσεις. Πρέπει να είναι σε θέση να εξακριβώνει, να συσχετίζει τους στόχους της διδασκαλίας/εκμάθησης μέσα από το γενικό πλαίσιό της. Όλες αυτές οι ικανότητες συμβάλλουν στην απόκτηση της πολιτιστικής και διαπολιτισμικής δεξιότητας. Επομένως ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αποκτήσει καινούριες δεξιότητες χάρη σε μια παιδαγωγική διαδικασία που επικεντρώνεται στην απόκτηση περιγραφικών γνώσεων που ευνοεί την ανακάλυψη του διαφορετικού.

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο μια οικουμενική αντίληψη και αποδοχή των ξένων πολιτισμών. Σε μια σύγχρονη κοινωνία καθοδηγούμενη από τις ανάλογες παιδαγωγικές μεθόδους διαπολισμιτικού χαρακτήρα, μπορούν να εξαλειφθούν κοινωνικές και πολιτιστικές διακρίσεις και να καλλιεργηθεί κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και προόδου. Στην σχολική τάξη, ο διαπολιτισμός θα πρέπει να αποτελέσει την σπουδαιότερη αξία όλων μας.

Ευχαριστώ πολύ.

BIBLIOGRAPHIE

Bennett, John, M-T. Claes, J. Forsberg, N. Flynn, W. Obenaus, T. Smith. 1998. Doing effective presentations in an intercultural setting. Vienne, Ueberreuter.

Bollinger, D. et Hofstede. G. 1987. *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* Paris, Les Editions d'Organisation.

Bonnal, Françoise. 1990. *Les goûts publicitaires des européens.* In D. Schnapper et H.

Mendras. *Six manières d'être européen*. Paris, Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines.

Galisson, Robert. 1989. *Lexique, langue et culture*. Paris, CLE International, Collection D.L.E.

Gauthey, Franck et Dominique Xardel. 1990. *Le management interculturel*. Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?

Hall, Edward T. et M. Hall. 1990. *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Maine, Interultural Press.

Hofstede, Geert. 1991. *Cultures and organisations. Software of the mind.* London, McGraw-Hill.

Usunier, J.C. 1990. *Management international*. Paris, Presses Universitaires de France.

Ευτυχία Νικολακοπούλου
Σχολική Σύμβουλος
Γαλλικής γλώσσας Ν. Αιγαίου

Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μια κριτική αποτίμηση των εννοιών του εθνοκεντρισμού και της αφομοίωσης με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία

Δημήτρης Σακατζής
Αναστασία Λυγούρα
Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Απαραίτητο βήμα για τη συμπλήρωση του παζλ της σχολικής πραγματικότητας είναι η χαρτογράφηση των μερών που την απαρτίζουν, καθώς και η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η εθνική, πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια προστίθεται ως μέρος του παζλ, σε όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία εξατομίκευσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η ανάμειξη των ετεροτήτων σε μια αίθουσα διδασκαλίας, που έχει ως κοινό στόχο τη μάθηση, συνιστά εξ ορισμού μια δυσεπίλυτη εξίσωση. Θεσμικοί κανόνες, κοινωνικές ιεραρχήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας, σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, συμπλέκονται και διαπλέκονται με την ετερογένεια της σχολικής τάξης. Η προσέγγιση της νέας πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές με μια ολιστική ματιά, οδηγεί αναπόδραστα στην ανάγκη για διασαφήνιση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία ευρύτερα. Μια επισήμανση που αναδεικνύει τη σύνθετη φύση του ζητήματος, είναι ότι η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διεξάγεται εν μέσω διχογνωμιών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας που προσπαθεί να οριοθετήσει την ιδανική ισορροπία μεταξύ της παιδείας και της κατάρτισης στη σχολική παιδαγωγική (Duncker, 2011).

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ.

Η εκπαίδευση και ειδικότερα το σχολείο, ως ένα εκ των δομικών στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, αποτελεί για μια κοινωνία το

χώρο που αντιπροσωπεύει τις ιδιωτικές και δημόσιες θεσμοποιημένες αξίες της (Lipman, 2006: 22). Ως φυσικό επακόλουθο, η ιδιαίτερη ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά της κάθε κοινωνίας, η κουλτούρα της, αντανακλάται στο μαθητικό πληθυσμό. Αντίστοιχα, ο κάθε μαθητής μεταφέρει το δικό του κοινωνικό και πολιτισμικό φορτίο στη σχολική κοινότητα. Όταν υπάρχει πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική αρμονία τότε ευνοούνται οι διαδικασίες σύνθεσης. Τι συμβαίνει στην αντίθετη περίπτωση; Πως αντιμετωπίζει η κοινωνία την έννοια του «ξένου»;

Κάθε κοινωνία προσδιορίζεται αλλά και ετεροκαθορίζεται σε σύγκριση με τις άλλες. Επόμενο είναι να κατασκευάζει και την έννοια του «ξένου» με το *«δικό της τρόπο, τον οποίο δεν μπορεί να μιμηθεί καμιά άλλη»* (Baumann, 1999 στο Auernheimer, 2009: 23). Υπό το πρίσμα αυτό, η ελληνική κοινωνία διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό τη συλλογική εθνική της συνείδηση στη βάση της αρχαιοελληνικής αντίληψης *«πας μη Έλλην βάρβαρος»* και του νεοελληνικού αποφθέγματος *«Έλληνας γεννιέσαι, δε γίνεσαι»*. Οριοθέτησε έτσι μια διαφορετικότητα, που εδράζεται κυρίως στις ιδιαίτερες ιστορικές παρακαταθήκες της.

Σε αυτές προστίθενται οι σύγχρονες τάσεις να ερμηνεύονται πολλά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, ως κατεξοχήν εθνικά. Κυριαρχεί η πεποίθηση, πως η μετανάστευση έχει αρνητικές επιπτώσεις, τόσο στην κοινωνική, όσο και στην ατομική ευημερία, με άμεσο συνακόλουθο τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας. Σηματοδοτείται έτσι, η αντίδραση της ελληνικής κοινωνίας στο νέο πολυπολιτισμικό τοπίο, μέσα από ένα εθνοκεντρικό πρίσμα. Ενδυναμώνονται τα φοβικά της σύνδρομα και υποδηλώνεται η μη ετοιμότητα της να απαγκιστρωθεί από τους προϋπάρχοντες προσανατολισμούς της. Στο τοπίο αυτό, ο «ξένος» δε συνιστά ένα αντικειμενικό γνώρισμα, αλλά αποτελεί μια μορφή κοινωνικής σχέσης, που διέπεται από κανόνες εξουσίας και εξάρτησης και παρέχει δύο επιλογές: Αποκλεισμό ή Αφομοίωση (Auernheimer, ό.π.: 17, 23).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η αδιάσπαστη ιστορική και γλωσσική συνέχεια, η βιολογική καθαρότητα και η φυλετική και εθνολογική ομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας, τίθενται σε δοκιμασία από τις αρχές της δεκαετίας του ‘90. Ιδιαίτερα τα τελευταία τρία χρόνια, η αντίδραση της κοινωνίας στο νέο πολυπολιτισμικό τοπίο γίνεται εντονότερη, καθώς το δυσμενές οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της κρίσης χρέους στην Ελλάδα, εκτός από τη διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής επέφερε και αύξηση των ρατσιστικών φαινομένων.

Οι πρόσφατες εξελίξεις βρίσκουν τη δεύτερη γενιά των οικονομικών μεταναστών της δεκαετίας του '90, να ενηλικιώνεται στα ελληνικά σχολεία, απαλλαγμένη από τα σύνδρομα υποτέλειας των γονιών της. Δεν ανέχεται ρατσιστικές συμπεριφορές και διεκδικεί την ισότιμη ένταξη της στο ελληνικό κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

Η σχολική κοινότητα γίνεται δέκτης ενός εκρηκτικού μείγματος, όπου το διαφορετικό τρομάζει, δημιουργεί νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, ξενοφοβίας και ρατσισμού (Γκότοβος, 2002: 91). Η καθημερινότητα του σχολείου βρίθει από περιπτώσεις όπου οι «ξένοι» μαθητές βιώνουν την κοινωνική απομόνωση και την περιθωριοποίηση. Μια μαθήτρια του 1ου ΕΠΑΛ Τυρνάβου στη διάρκεια συνέντευξης ανέφερε: «*όταν ήρθα από την Αλβανία, στο δημοτικό μου λέγανε διάφορα, δε με ήθελαν στην παρέα τους (…) και με βρίζανε συνέχεια*» (Σακατζής, 2012: 4). Σε μελέτη περίπτωσης (Καπέλου & Θαλασινού, 2010: 49) που πραγματοποιήθηκε στην πολυπολιτισμική τάξη του 1ου Νηπιαγωγείου Ν. Ερυθραίας αναφέρεται: *«οι δίγλωσσοι μαθητές μας ήταν λιγότερο δημοφιλείς, η συμμετοχή τους στην ομάδα ήταν περιορισμένη, παρουσίαζαν τάσεις απομόνωσης και συχνά ομαδοποιούνταν μεταξύ τους*». Σε Λύκειο της Ρόδου, μαθητές αλβανικής καταγωγής αρνήθηκαν ή ντράπηκαν να δηλώσουν την υπηκοότητα τους (Κούρτη-Καζούλλη & Τζανετοπούλου, 2009: 293).

Η καθημερινή απομόνωση των «ξένων» μαθητών που πηγάζει από την κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση, επηρεάζει την οικοδόμηση των κοινωνικών τους σχέσεων (Asher & Coie, 1990), με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα να επιβάλλει εν πολλοίς τα πλαίσια μέσα στα οποία θα κινηθεί η κοινωνικοποίηση τους. Η σχέση εξουσίας και εξάρτησης που αναπτύσσεται ενισχύει τα φαινόμενα εκφοβισμού (Smith & Brain, 2000· Spera, 2005) και οδηγεί στην κατασκευή μιας υποτιμητικής ταυτότητας, που τους ζημιώνει πολλαπλά. Πολλοί συμβιβάζονται, κάποιοι άλλοι αντιδρούν.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των «ξένων» μαθητών συνδέεται άμεσα με τις σχολικές τους επιδόσεις. Εισάγεται έτσι η συζήτηση στο θέμα των μαθησιακών ευκαιριών που τους παρέχονται. Στο πεδίο αυτό της συζήτησης, η γλωσσική επικοινωνία και η γλωσσική διδασκαλία αποτελούν τη βάση για τη μαθησιακή εξέλιξη του κάθε μαθητή. Η εξέλιξη αυτή εξαρτάται εν πολλοίς από την επιλογή του σχολείου να θέσει στόχο τη διατήρηση / ανάπτυξη της διγλωσσίας των «ξένων» μαθητών ή το πέρασμα τους στη μονο-

γλωσσία της επίσημης γλώσσας. Στη δεύτερη επιλογή, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για χάσματα στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς η συρρίκνωση της πρώτης γλώσσας του μαθητή συμπαρασύρει την ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Σκούρτου, 2009).

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει όχι μόνο να γνωρίζει καλά, αλλά και να εκμεταλλεύεται κατάλληλα όλα τα σχετικά ερεθίσματα και εμπειρίες που διαθέτει ο μαθητής. Η διδακτική μέθοδος να έχει συνάφεια και συγγένεια με το φυσικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας, ώστε να του παρέχει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για γλωσσική χρήση, μέσα από τις οποίες θα εμπλουτίζει το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του φορτίο. Εν κατακλείδι, η γλωσσική διδασκαλία καλείται να προσλαμβάνει, κατά το δυνατό, τη μορφή πραγματικής επικοινωνίας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2011: 34-37).

Επομένως, στο βαθμό που η πρώτη γλώσσα των «ξένων» μαθητών δε συμμετέχει καθόλου στην εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου, η πολιτισμική και κοινωνική τους κληρονομιά αγνοείται παντελώς και ουσιαστικά απουσιάζει η αποδοχή της διαφορετικότητας τους, η διαδρομή της μετάβασης τους προς τη σχολική αποτυχία και την παραβατικότητα γίνεται συντομότερη.

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν μια μαθηματική εξίσωση που το αποτέλεσμα της είναι η σχολική βία.[1] Λεκτική ή σωματική. Σημαντικός παράγοντας που τροφοδοτεί την εν λόγω μαθηματική εξίσωση και διογκώνει το τελικό της αποτέλεσμα, είναι το ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα δυσλειτουργικό ακαδημαϊκό περιβάλλον που αντί να αμβλύνει τις διαφορές τις επιτείνει, με δομές αυταρχικές και πίεση για ολοένα και καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Μπασέτας, 2007.: 56-57).

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΔΗΛΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.

Σημαντική θέση στην εν λόγω μαθηματική εξίσωση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ηγούνται της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης στην τάξη, ενώ σε ενδοατομικό επίπεδο αναγορεύονται ως οι σημαντικοί «άλλοι», στη δόμηση της αυτοεικόνας του μαθητή. Τι συμβαίνει λοιπόν όταν οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς στερεοτύπων και προκαταλήψεων που ενυπάρχουν

1. Σε έρευνα που διεξήχθη σε πανελλαδικό δείγμα από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς το 2000, καταγράφεται μια αύξηση της σχολικής βίας μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (Αρτινοπούλου, 2001: 86).

στην ελληνική κοινωνία; Μια εκδοχή που συγκεντρώνει πολλές πιθανότητες, καθώς δεν είναι αυτοφυή δημιουργήματα αλλά διαμορφώνουν το «κοινωνικό τους DNA» (Σακατζής, ό.π.: 2) ως «προϊόν» του ελληνικού εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού γίγνεσθαι (Τσιπλητάρης, 2004: 141-143).

Στην περίπτωση που εκδηλώνουν φανερά τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, τότε σύμφωνα με μελέτες και βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, τα προβλήματα σχετίζονται περισσότερο με την άγνοια των πολιτισμικών αναφορών, που τους κάνουν να αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά ως διαφορετικά, δυσπροσάρμοστα και ασύμβατα προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (McKenzie, 2009).

Στην αντίθετη περίπτωση, ο ρόλος της άδηλης επικοινωνίας στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους στην τάξη είναι σημαντικός. Καθώς στο είδος αυτό της επικοινωνίας η κουλτούρα εκδηλώνεται κατά κανόνα ασυνείδητα, μέσω των χειρονομιών, της μιμικής, της οπτικής επαφής, και του τονισμού της γλώσσας (Auernheimer, ό.π.: 24). Το ασυνείδητο λοιπόν, το αθέλητο και το λανθάνων των πράξεων τους, ζημιώνει τους μαθητές.

Με την ίδια ρητορική, οι σκοποί και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τα σχολικά εγχειρίδια (Burckhalter, 1999· Λαλαγιάννη, 2009: 210), η οργάνωση, η λειτουργία και ο χώρος του σχολείου (συνθήματα στους τοίχους, στα θρανία), αναπαράγουν κατά τρόπο εμφαντικό, την ανωτερότητα της κυρίαρχης πολιτισμικής και εθνικής ομάδας, δηλητηριάζοντας τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007: 104). Όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι στοιχειοθετούν την ύπαρξη ενός θεσμικού στιγματισμού.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Μπροστά σε αυτό το πλέγμα των συσχετισμών που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες προσπάθειες, παρουσιάζεται αδύναμο να οργανώσει τρόπους δράσης, που θα προσδώσουν στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, τις αρμόζουσες διαπολιτισμικές της διαστάσεις.

Υπό μια ευρύτερη οπτική, η ασάφεια των στοιχείων σχετικά με τον αριθμό των μεταναστών που υπάρχουν στην Ελλάδα (Ι.Μ.Ε.Π.Ο., 2004), διογκώνει τα αισθήματα ξενοφοβίας στην ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση στη σχολική κοινότητα. Η ανεπάρκεια αυτή μπορεί να αποδοθεί στη μεγάλη έκταση του φαινομένου της παράνομης μετανάστευσης, αλλά και στην έλλειψη ενός οργανωτικού πλαισίου συνεργασίας μεταξύ των υπουργείων,

στις πολιτικές αποφάσεις με ορίζοντα το κομματικό συμφέρον, την αμφισημία των ελληνικών νόμων, τα οργανωτικά ελλείμματα, την αδιαφάνεια και την αυθαιρεσία των διαδικασιών.

Οι προαναφερόμενες ελλείψεις και ανεπάρκειες τέμνουν οριζόντια τη δημόσια διοίκηση και αποτελούν τροχοπέδη στην οργάνωση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αποτέλεσμα είναι η λήψη αποσπασματικών μέτρων, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων και όχι συνειδητής βούλησης της ελληνικής πολιτείας να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα. Τα μέτρα χαρακτηρίζονται από την εναγώνια προσπάθεια της Ελλάδας να απορροφήσει στο έπακρο τα κοινοτικά κονδύλια (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ) τα οποία προσφέρονται υπό τη μορφή των «χρυσών χαλιναριών» (Ζμας, 2007). Συνέπεια όλων αυτών, είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση να παραμένει έξω από τα πλαίσια της κύριας μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα προγράμματα να συνεχίζουν να παρέχονται σε έκτακτη βάση τουλάχιστον μέχρι τη λήξη του ΕΣΠΑ.

Στην καθημερινή πρακτική οι παθογένειες πριμοδοτούν τις ελλείψεις, με αποτέλεσμα να παρατηρείται κενό ανάμεσα στην εξαγγελλόμενη πολιτική και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στις αίθουσες διδασκαλίας (Τριανταφυλλίδου & Ρουμπίνη, 2009: 3). Αναφορικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία, σε μεγάλο βαθμό έχουν μετατραπεί σε σχολεία αποκλειστικά για αλλοδαπούς, ενώ η στελέχωση τους είναι προβληματική με την κατάσταση να επιδεινώνεται από το 2011, καθώς δεν απαιτείται πλέον για την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού ειδική εκπαίδευση ή ειδικά προσόντα (Υ.Α. Αριθ. Φ.1ΤΥ/809/101455/Γ1/ 07-09-2011). Από την απόφαση αυτή εξάγονται δύο χρήσιμα όσο και επώδυνα συμπεράσματα: α) όλα αυτά τα χρόνια δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών που να μπορεί να αξιοποιηθεί ή β) η αξιοποίηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνεπάγεται επιπλέον κόστος για το υπουργείο.

Ως ελαφρυντικούς παράγοντες για τις υφιστάμενες αδυναμίες και ελλείψεις, θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε τη ραγδαία εμφάνιση του μεταναστευτικού φαινομένου και τη γέννηση μεγάλων αντιπαραθέσεων που άπτονται στην ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων στην ελληνική κοινωνία σχετικά με την έννοια του «ξένου». Σύμφωνα με αυτή την οπτική δικαιολογείται γιατί η υιοθέτηση από την πολιτεία των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική» ακολουθεί μεν τα κελεύσματα του νέου εκπαιδευτικού λόγου, ουσιαστικά όμως παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο. Καθώς όπως η έννοια του «ξένου» έτσι και η επίσημη

ρητορική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φαντάζει «ξένη» στην πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας. Όπως αποτυπώνεται σε έρευνα της Unicef (2001), το κοινωνικό αίσθημα έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με την «… *ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα…*» (Υ.Α. ό.π.). Σε αυτή καταγράφεται ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί πως οι μετανάστες μαθητές είναι καλύτερα να πηγαίνουν σε ξεχωριστές τάξεις, παρά να συνυπάρχουν με τους γηγενείς μαθητές.

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΟΣ

Τα κοινωνικά μηνύματα που φτάνουν στην πολιτεία εκπέμπουν το σήμα μέχρι τι είναι έτοιμη να δεχτεί και τι όχι η ελληνική κοινωνία. Υπό την έννοια αυτή το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, ορίζονται ως μέρος ενός ευρύτερου φαινομένου. Επομένως, το βασικό ερώτημα που τίθεται αφορά στη δυνατότητα της ελληνικής κοινωνίας να αναγνώσει την πολυπολιτισμικότητα της και να προχωρήσει σε μια νέα σύνθεση, που θα βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπιστικών αξιών και των ατομικών ελευθεριών. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει με αφετηρία το παρελθόν της και όραμα το μέλλον της και μέσα από μια διαλεκτική σχέση με την ετερογένεια, να οριοθετήσει τις συντεταγμένες στις οποίες θα υποδεχθεί το νέο πολυπολιτισμικό τοπίο, χωρίς να θέσει υπό αμφισβήτηση την πλούσια δική της παράδοση.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που πρέπει να αποσαφηνιστεί αφορά στις πεποιθήσεις ενός μεγάλου τμήματος της κοινωνίας, που πιστεύει ότι οι «ξένοι» ευθύνονται για την ανεργία και την εγκληματικότητα. Τι θα συνέβαινε όμως εάν δεν υπήρχαν οι «ξένοι»; Θα εξαλειφόταν η ανεργία και η εγκληματικότητα; Η ύπαρξη ανθρώπων διαφορετικής φυλής, θρησκείας και κουλτούρας δημιουργεί αρνητικές προοπτικές για την ελληνική κοινωνία; Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνει ο διαχωρισμός μεταξύ των παιδιών των νόμιμων μεταναστών που πηγαίνουν στα ελληνικά σχολεία και όσων εισέρχονται παράνομα στη χώρα. Η διάκριση αυτή είναι πολύ σημαντικό να καταστεί εμφανής γιατί η σύγχυση γύρω από αυτό το θέμα γεννά στερεοτυπικά αντανακλαστικά που εισχωρούν δυναμικά στο χώρο του σχολείου.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι χάνεται ένα τεράστιο πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς εάν θεωρήσουμε τη σχολική τάξη ως μια διαταξική και διαεθνική ανομοιογενής κοινωνική ομάδα, που διαμοιράζεται σε πρωτογενείς άτυπες υποομάδες, τότε στο εσωτερικό της δημιουργούνται και λειτουργούν «παράλληλοι κόσμοι» οι οποίοι δε συναντώνται ποτέ. Στην περίπτωση αυτή σπαταλιέται το νέο ποιοτικό στοιχείο

της εμπειρικής πραγματικότητας της ετερογένειας, χάνεται η πρόκληση να αποκτήσουν τα παιδιά νέα ερεθίσματα, ώστε να βιώσουν διαφορετικές πολιτισμικές ερμηνείες της πραγματικότητας.

Στην αντίθετη περίπτωση, εάν ο εκπαιδευτικός αναλογιζόμενος όλα τα παραπάνω, καλλιεργεί την αποδοχή, την αναγνώριση, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώσουν ως μέλη μιας ομοιογενούς ομάδας, τότε ο προνομιακός χώρος του σχολείου, όπου συντελείται η κοινωνικοποίηση των μαθητών, μπορεί να αναδειχθεί και χώρος παραγωγής πολιτισμού. Εξ αντικειμένου λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία του κλίματος της τάξης. Εν κατακλείδι, αν τον παρομοιάσουμε με συνθέτη, ποιο θα ήταν άραγε το αποτέλεσμα της δουλειάς του, εάν έβλεπε όλες τις νότες ίδιες ή ορισμένες από αυτές τις θεωρούσε ανεπαρκείς ή άχρηστες;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση και μεταφράσεις

Αρτινοπούλου, Β. (2001): *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη,* Μεταίχμιο, Αθήνα.

Auernheimer, G. (2009). Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή – Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 17-35.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Duncker, L. (2011). *Θεωρία του δημοτικού σχολείου*. Χρ. Γκόβαρης & Γ. Πυργιωτάκης (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν., (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καπέλου, Κ. & Θαλασινού, Ε. & Γάκη, Ρ. (2010). Διδακτικές Προσεγγίσεις που υλοποιούνται σε μικτές τάξεις νηπιαγωγείου με καταστάσεις διγλωσσίας. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Τόμος ΙΙ:. Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Αλεξανδρούπολη. Πάτρα: TYPOCENTER, 41-52.

Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Τζανετοπούλου, Α. (2009). Η έκφραση της ετερότητας στην τάξη: Ένα παράδειγμα. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.*) Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 291-317.

Λαλαγιάννη, Β. (2009). Από την περιθωριοποίηση στην οικείωση του «άλλου». Ετερότητα και παιδική λογοτεχνία. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 209-229.

Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση.* (Γ. Σαμαρά, Μτφρ.). Αθήνα: Παττάκης.

Μπασέτας, Χ. Κ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Σακατζής, Δ. (2012, 13 Μαΐου). Πολυπολιτισμικές συγκρούσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική κοινότητα. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή συμμετοχή: *"Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Τάσεις και Προοπτικές"*. Αθήνα.

Σκούρτου, Ε. (2009). Δίγλωσσα νήπια – Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο, Χρ. Γκόβαρης, (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 50-86.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. (εκδ. 4η). Αθήνα: Ατραπός.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Asher S. & Coie J. (eds) (1990), *Peer Rejection in childhood*, New York, Cambridge University Press.

Burckhalter, B. (1999). Reading race online: discovering racial identity in Usenet discussions. In P. Kollock & M. Smith (eds.) *Communities in cyberspace*. New York: Routledge.

McKenzie, K. (2009). Emotional abuse of students of color: the hidden inhumanity in our schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 22(2), 129–143.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.

Spera, C. (2005). A review of relationships among parenting practices,

parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review,* 17(2), 125–146.

Εθνικής εμβέλειας μελέτες και εκθέσεις διαθέσιμες ή ανακτημένες από το διαδίκτυο

Ι.Μ.Ε.Π.Ο. (2004). *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα*. Μελέτη από το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης Ι.Α.Π.Α.Δ. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτημένο στις 3 Ιουνίου 2012 από το δικτυακό τόπο: http://diversity.commedia.net.gr/files/statistics/statistika _ dedomena_gia_metanastes_sthn_ellada.pdf

Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.unicef.gr/reports/racism.php

Τριανταφυλλίδου Α., Ρουμπίνη, Γ. (2009). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Πρόκληση της Μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της Αφομοίωσης.* Ερευνητικό Πρόγραμμα EMILIE από το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Ανακτημένο στη 1 Ιουνίου 2012 από το δικτυακό τόπο: http://emilie.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/11/emilie_educa-tion_policy_brief_greece_gr.pdf

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση (Αρ.Πρωτ.Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/07-09-2011). *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.* Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

ABSTRACT

This paper concerns the cultural diversity related to immigration and the changes it has brought to the composition of the student population. The national, ethnic, cultural, religious and linguistic pluralism that characterizes the Greek society sets new standards in education. With the backdrop of stereotypical perceptions of Greek society, as far as heterogeneity is concerned, an attempt is made, to map the school everyday routine, to investigate the interactions of its parts, and to critically assess the current educational policies. The paper is concluded with the presentation of suggestions for reflection and revision of ideas regarding the role of

education in creating a dialectical relationship between society and heterogeneity, towards a new composition.

Δημήτριος Σακατζής
Μεταπτυχιακός φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χατζημιχάλη 6, Λάρισα
2410-616330, 6974325155
sakatzis@sch.gr

Αναστασία Λυγούρα
Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών,
Χατζημιχάλη 6, Λάρισα
2410-617741, 6972325392.

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη
Λέκτορας Ελληνικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας
Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων
Τσιριγώτη 4, Ιωάννινα
26510-05722, 6932-486855
nitsi@sch.gr, nitsi@cc.uoi.gr

Τα media ως ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο ανάπτυξης διαπολιτισμικών πολυγραμματισμών.

Λήδα Στεργίου

1. ΑΠΟ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ

Ο γραμματισμός (literacy), όρος που αντικατέστησε τον αλφαβητισμό διευρύνοντας παράλληλα το περιεχόμενό του, αναφέρεται στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά και στην ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί, να ερμηνεύει, να αντιμετωπίζει κριτικά και να παράγει διάφορους τύπους λόγου, αποκτώντας τελικά την ικανότητα να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του γραπτού λόγου. Πρόκειται για μια μη στατική και μη σταθερή κοινωνική πρακτική, δεδομένου ότι επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2005).

Εξέλιξη της έννοιας του γραμματισμού είναι η συμπληρωματική έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies), η οποία υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου, όχι πλέον αποκλειστικά τυπογραφικού, που σχετίζεται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων, αλλά και τα ποικιλόμορφα κείμενα που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Η αναπτυσσόμενη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία σε τοπικό επίπεδο, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της παγκόσμιας συνδεσιμότητας, - δεδομένων και των αλλαγών που υφίσταται η λειτουργική έκφραση σε διάφορα επίπεδα (επαγγελματικό, κοινωνικό, ιδιωτικό) - επέβαλε τη διεύρυνση της παιδαγωγικής του γραμματισμού προς μία κατεύθυνση που στοχεύει να εξασφαλίσει στους μαθητές τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να κινηθούν δημιουργικά στη σύγχρονη γλωσσική και κοινωνική πραγματικότητα.

Τέτοιες ικανότητες είναι η κατανόηση και διαπραγμάτευση των διαφόρων διαλέκτων, (εθνικών, επαγγελματικών, υποπολιτισμικών κ.ά.), των επιπέδων λόγου (registres), των διαφόρων σημειωτικών μέσων παραγωγής νοήματος (γλωσσικών, ηχητικών, οπτικών), της εναλλαγής κωδίκων (code switching), και των υβριδικών διαπολιτισμικών τύπων λόγου. (Kalantzis & Cope, 2001: 22).

Αναφορικά με την εννοιολογική μετακίνηση, ενδεικτική της διεύρυνσης του πεδίου αναφοράς είναι και η αλλαγή του αριθμού: από την έννοια του γραμματισμού, μετακινούμαστε σ' αυτήν των (πολύ)γραμματισμών. Η χρήση του πληθυντικού παραπέμπει, αλλά και επιβάλλεται από το γεγονός ότι οι πρακτικές γραμματισμού, μεταξύ άλλων, μπορεί να εμπλέκουν διάφορα μέσα και σημειωτικά συστήματα (φιλμ, υπολογιστές, βίντεο κλπ.) (Barton and Hamilton 2000: 10-11).

2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ

Είναι κοινά αποδεκτό πως η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επίγνωση (awareness) του εαυτού και του άλλου. Η αναστοχαστική ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε την προέλευση, τους τρόπους διαμόρφωσης και τις επιδράσεις των διαφόρων τρόπων σκέψης, αλλά και η ικανότητα να αντιμετωπίζουμε τους οικείους και τους μη οικείους τρόπους σκέψης και αξίες ως (κοινωνικές) κατασκευές και ως εργαλεία, παρά ως απόλυτες αλήθειες, συνιστούν ένα κριτικό θεμέλιο για επιτυχή διαπολιτισμική διάδραση και επικοινωνία (Wilkinson, 2007: 2).

Στον βαθμό που οι αντιλήψεις, οι ιδεολογίες, και οι αξίες εκφράζονται μέσω της γλώσσας ως πολιτισμικής κατασκευής που μαρτυρά τις σχέσεις μεταξύ κειμένων, γλώσσας, ισχύος και κοινωνίας, απαιτείται η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού (critical literacy)[1] που επιτρέπει την πρόσβαση στο (πολυσήμαντο) νόημα. Πρόκειται για μια ικανότητα, όχι απλώς γλωσσικής κατανόησης, αλλά ανάγνωσης «πίσω απ τα γράμματα», με σκοπό τον εντοπισμό των τρόπων κατασκευής και των έμμεσων προθέσεων των κειμένων. Δεδομένης όμως της έκτασης που καταλαμβάνουν σήμερα τα μέσα (media) στην επικοινωνία και στην πληροφόρηση, το να περιορίζεται η εκπαίδευση στην ανάλυση αποκλειστικά τυπογραφικών κειμένων είναι ανεπαρκές, αφού δεν συνυπολογίζει τις κοινωνικές πρακτικές, τις ιδέες και τις νέες μορφές κοινωνικής συμμετοχής και πολιτισμικής παραγωγής (Knobel M. & Lankshear C., 2007).

Αντίθετα, μια παιδαγωγική των *Πολυγραμματισμών* λαμβάνει σοβαρά υπόψη, και καθιστά αντικείμενο μελέτης της, τρόπους αναπαράστασης ευρύτερους των γλωσσικών. Σ' αυτό το πλαίσιο, το κείμενο (νοούμενο ως μία ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων, που περιλαμβάνει τόσο γραπτά κείμενα, όσο και αφίσες, video-clips, κινηματογραφικές ταινίες, Internet, κ.ά.) θεωρείται ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων έκφρασης. Αντι-

1. Για μια σύνοψη της εξέλιξης και του περιεχομένου της έννοιας βλ. Pegrum, 2008: 140-143.

μετωπίζεται και μελετάται ως πολυτροπικό, δηλαδή ως κείμενο που χρησιμοποιεί διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγο, γραφή, εικόνες, κιναισθητικές πράξεις κλπ.) προκειμένου να μεταδώσει το επιθυμητό μήνυμα[2].

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, γίνεται σαφέστερη η έννοια των *Κριτικών Διαπολιτισμικών Γραμματισμών,* η οποία παραπέμπει στις δεξιότητες που απαιτούνται για να βοηθηθεί το άτομο να «διαβάσει» πολιτισμικές εκφάνσεις σε μία ποικιλία μέσων, στον δικό του, αλλά και σε άλλους πολιτισμούς, να προβληματιστεί, και να χρησιμοποιήσει αυτή τη διαδικασία για να εξετάσει με κριτική διάθεση τις δικές του προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και προοπτικές. Αυτές οι δεξιότητες έχουν κρίσιμη σημασία για μαθητές που προετοιμάζονται να εξέλθουν σε έναν ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου πολυάριθμοι τύποι λόγου (discourse) βρίσκονται σε τριβή, με αυξανόμενη συχνότητα και ένταση, και όπου οι συνέπειες των εσφαλμένων ερμηνειών, της δυσεπικοινωνίας και της παρανόησης είναι δυνητικά ολέθριες (Pegrum, 2008: 137).

3. ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ- ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Ο όρος οπτικός γραμματισμός παραπέμπει στην ικανότητα 'ανάγνωσης', ερμηνείας και κατανόησης πληροφοριών που παρουσιάζονται μέσω σχεδιαστικών συμβολισμών, αλλά και στην ικανότητα δημιουργίας εικονικών μηνυμάτων ανάλογων με αυτά που 'διαβάζουμε'[3]. Όταν, στο πλαίσιο της θεωρητικής μελέτης ή των παιδαγωγικών πρακτικών, προκρίνει κανείς την προαγωγή της λεγόμενης οπτικής κουλτούρας, σημαίνει ότι ενδιαφέρεται για τον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους κοινωνικά και πολιτισμικά νοήματα κατασκευάζονται μέσω της οπτικότητας. Απαραίτητο εφόδιο για τη διαχείριση του κόσμου των εικόνων είναι η ανάπτυξη μιας «εικονικής ικανότητας», που αναφέρεται στην κατανόηση των εικόνων και του ρόλου τους στην κατασκευή της πραγματικότητας. Μολονότι τα επίπεδα στα οποία αναπτύσσεται η εικονική ικανότητα είναι τρία (ανάλυση, χρήση και παραγωγή) – όχι, όμως, πάντα διακριτά στην πράξη- η πρώτη και βασική διάσταση της εικονικής ικανότητας είναι η αναγνώριση μηνυμάτων και πληροφοριών μέσα σε εικόνες (Lieber, Duncker, Billmayer, 2010: 10).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι κινούμενες εικόνες διαθέτουν μεγάλη ισχύ ως προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευ-

2. Για μια αναλυτική περιγραφή της πολυτροπικότητας βλ. Χοντολίδου, 1999.
3. Για μια συνθετική παρουσίαση της σχετικής με τον ορισμό του οπτικού γραμματισμού βιβλιογραφίας βλ. Stokes, 2002.

αισθησίας και δεξιότητας και έχουν θεωρηθεί μοναδικές ως προς την δυνατότητα εμπλοκής του ακροατηρίου, δεδομένου ότι διεγείρουν συνεχόμενα πολλαπλές αισθήσεις και κεντρίζουν το ενδιαφέρον. Η εισαγωγή της κινούμενης εικόνας – υπό μορφή βίντεο, ταινίας, ντοκιμαντέρ, κινούμενων σχεδίων κλπ. – προσφέρει τη δυνατότητα παρουσίασης αληθινών διαπολιτισμικών εμπειριών με τις οποίες οι μαθητές, δεν θα έρχονταν ενδεχομένως ποτέ σε (προστατευμένη) επαφή (Wilkinson**,** 2007: 24).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και αντλώντας -πολύ συνοπτικά- από παλαιότερες μελέτες μας, θα επιχειρήσουμε, στη συνέχεια, να αναδείξουμε το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η χρήση οπτικοακουστικού υλικού σε τρία διαφορετικά επίπεδα: διαπολιτισμικής έρευνας, διαπολιτισμικής κατάρτισης εκπαιδευτικών και διαπολιτισμικής διδακτικής.

4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Με βάση την παραδοχή ότι η μελέτη της υποκειμενικότητας, της διάδρασης και των διαδικασιών κοινωνικοποίησης επιτρέπει έναν πληρέστερο προσδιορισμό της πολυσύνθετης πραγματικότητας (Abdallah-Pretceille, 2003), διεξήγαμε εμπειρική έρευνα με στόχο την καταγραφή και ανάλυση της καθημερινότητας 15 νηπίων σε νηπιαγωγείο της Αθήνας, μέσω της κινηματογράφησής της (Στεργίου, Βογανάτσης, 2011).

Η κινηματογράφηση χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος συμμετοχικής παρατήρησης (Sparman, 2005) οργανωμένης σε τρία στάδια: της *περιγραφικής*, της *εστιασμένης* και της *επιλεκτικής* παρατήρησης (Angrosino, 2005). Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω στάδια, από το συνολικό σώμα των συλλεχθέντων οπτικοακουστικών δεδομένων διάρκειας 780΄, που περιλαμβάνει δεκαήμερη κινηματογράφηση όλου του εκπαιδευτικού προγράμματος (περιγραφικό στάδιο), επιλέχθηκε η επί μία εβδομάδα διεξαγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού ρόλων με τίτλο «Αφέντης και Υπηρέτης» στο οποίο συμμετείχαν όλα τα παιδιά (εστιασμένο στάδιο) και, στο τελικό στάδιο (επιλεκτικό), δημιουργήθηκε ένα δεκάλεπτο ντοκιμαντέρ, επικεντρωμένο σε δύο παραστάσεις που δόθηκαν από ένα ζευγάρι νηπίων-ηθοποιών. Το ντοκιμαντέρ, πέρα από αυτόνομο οπτικοακουστικό προϊόν της εμπειρικής έρευνας, γίνεται στη συνέχεια της ερευνητικής μας μελέτης αντικείμενο ανάλυσης[4] με σκοπό τον εντοπισμό και την κατανόηση των διατομικών και διο-

4. Η εν λόγω ανάλυση, παρόλο που επικεντρώνεται στα δεδομένα που προκύπτουν από το ντοκιμαντέρ, αντλεί στοιχεία, απαραίτητα για τη συνολικότερη κατανόηση του πλαισίου της αλληλεπίδρασης, και από τα τρία στάδια της ερευνητικής πορείας.

μαδικών σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, των συγκρούσεων, καθώς και των στρατηγικών επίλυσής τους που υιοθετούν τόσο τα νήπια, όσο και η εκπαιδευτικός.

Σχετικά με το πεδίο και το δείγμα της έρευνας, αναφέρουμε συνοπτικά ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά: πρόκειται για ένα νηπιαγωγείο σε κεντρική γειτονιά της Αθήνας με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Από τα δεκαπέντε νήπια του δείγματος, ηλικίας 4.5-5 ετών, τρία έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, επτά την τουρκική, δύο την αλβανική, δύο την κινεζική, και ένα τη γεωργιανή. Τα δεκατέσσερα νήπια είναι γεννημένα στην Αθήνα, όλα ζουν στην ίδια γειτονιά, αλλά δεν διατηρούν κοινωνικές επαφές εκτός του σχολείου, το οποίο είναι και ο κατεξοχήν χώρος χρήσης της ελληνικής γλώσσας για τα αλλόγλωσσα παιδιά.

Ως προς την επιλογή του παιχνιδιού ρόλων στο οποία εστιάστηκε το ντοκιμαντέρ, ας σημειωθεί ότι εντάσσεται στην κατηγορία των 'παιχνιδιών κύρους' (status games)[5] που στοχεύουν στη βιωματική κατανόηση της κοινωνικής ιεραρχίας και των ασυνείδητων κοινωνικών σχέσεων της καθημερινότητας. Παίζοντας ένα τέτοιο παιχνίδι, τα παιδιά βιώνουν και εκφράζουν, σε προστατευμένο περιβάλλον, αντιθετικούς κοινωνικούς ρόλους εξουσίας και υποτέλειας.

Με βάση την κινηματογραφημένη διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων, και με άξονα ανάγνωσης τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοριστικού διαμεσολαβητή κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νηπίων, έγινε η επεξεργασία των δεδομένων, η οποία αρθρώνεται γύρω από τέσσερα κεντρικά ζητήματα: α) την αναγνώριση των (εθνοτικών) ταυτοτήτων και γλωσσών ως καθοριστικό παράγοντα για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, β) την παιδαγωγική διαχείριση της μαθητικής ομάδας με σκοπό την ανάπτυξη αναστοχαστικής ικανότητας, γ) τις πρακτικές αποσταθεροποίησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, και δ) τις στρατηγικές που υιοθετούν και ενεργοποιούν οι μαθητές προκειμένου να εξασφαλίσουν ταυτοτική ισορροπία και αναγνώριση.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω επεξεργασίας έδειξαν μία αυξημένη αντιστοιχία μεταξύ θεωρητικών αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και παιδαγωγικής εφαρμογής. Στο ντοκιμαντέρ που καταγράφει τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων γίνεται σαφής η εκπαιδευτική προσπάθεια να δημιουργηθεί έδαφος για κριτική επεξεργασία των αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών, και κατ' επέκταση, για ανά-

5. Για τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες των παιχνιδιών κύρους, βλ. Johnstone,1979.

πτυξη συνεργατικών σχέσεων και μείωση της αντιπαλότητας. Παράλληλα, η κινηματογράφηση της καθημερινής συμπεριφοράς των νηπίων επέτρεψε την πρόσβαση στους τρόπους με τους οποίους αυτά σχετίζονται και διαπραγματεύονται τις ταυτίσεις τους, και τη συνεπαγόμενη κατανόηση των στρατηγικών και των κοινωνικών τους αναγκών.

5. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας εμπλουτισμού της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (αρχικής ή συνεχόμενης) αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, θεωρήσαμε ενδιαφέρουσα την πρόταση χρήσης ενός βιογραφικού ντοκιμαντέρ, με σκοπό τη δημιουργία συγκεκριμένου πλαισίου αποκωδικοποίησης και εμβάθυνσης θεμελιωδών εννοιών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως είναι η *ενσυναίσθηση* (empathy) (Στεργίου, 2008α). Πρόκειται για μία έννοια με την οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται απαραιτήτως σε επαφή, αφενός για να εμβαθύνουν θεωρητικά, αφετέρου για να την μετατρέψουν σε παιδαγωγική πράξη.

Η θεωρητική ανάλυση της ενσυναίσθησης παραπέμπει σε μια σειρά ζητημάτων όπως α) η ιστορική εξέλιξή της από τον τομέα της αισθητικής φιλοσοφίας στον χώρο της ψυχοθεραπείας και της εκπαίδευσης[6], β) ο προσδιορισμός του περιεχομένου της ως κατάστασης κατά την οποία «…κάποιος αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με ακρίβεια και με τις συναισθηματικές συνιστώσες και νοήματα, που τον κάνουν σαν να ήταν αυτός ο άλλος, αλλά χωρίς ποτέ να χάνει τη *«σαν να»* συνθήκη» (Rogers, 1959 όπ. αναφ στο Wispé, 1987: 28), γ) την αποσαφήνιση των τριών διαστάσεών της (γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή), καθώς και των επιπέδων βιώματος και εκδήλωσής της[7].

Στο πλαίσιο, ωστόσο, της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η κατάκτηση της ενσυναίσθησης έχει συνδεθεί με δύο βασικές ικανότητες: την *αποκέντρωση* (décentration) μέσω της οποίας το άτομο αποστασιοποιείται από το οικείο του σύμπαν με σκοπό να συνειδητοποιήσει, να αναλύσει και να δει κριτικά τις εκάστοτε (ατομικές/συλλογικές) αντιλήψεις για τον 'άλλο' ως κοινωνικές κατασκευές, και την *ετεροεπικέντρωση* (allocentration), δηλαδή τη μετακίνηση προς την οπτική γωνία του εκάστοτε 'άλλου', που γίνεται αντιληπτός πλέον ως πρόσωπο/υποκείμενο, το οποίο δρα εντός συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών (Abdallah Pretceille, 2003).

6. Για την ιστορική εξέλιξη της έννοιας βλ. Wispé, 1987.
7. Για μια διεξοδική συζήτηση αυτών των ζητημάτων, βλ. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008.

Με αυτές ακριβώς τις δύο ικανότητες συνδέεται η χρήση του ντοκιμαντέρ, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως αφηγηματικό πλαίσιο εξάσκησής τους. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ένα βιογραφικό ντοκιμαντέρ, που βασίζεται σε αυθεντική ραδιοφωνική συνέντευξη με ένα δωδεκάχρονο παιδί από το Περού, το οποίο βρέθηκε να ζει με την οικογένειά του ως παράνομος μετανάστης στη Σουηδία[8]. Ο ήχος της ταινίας είναι αυτός της συνέντευξης, και η εικόνα είναι (ψηφιοποιημένα) κινούμενα σχέδια, περιγραφικά της ιστορίας που αφηγείται ο μικρός Giancarlo: «κρυμμένος» επί δύο χρόνια υπό την απειλή της απέλασης, ακολουθεί την οικογένειά του στις αλλεπάλληλες μετακομίσεις της, φοιτά διακεκομμένα στο σχολείο, κάνει δουλειές 'του ποδαριού', ζει με τον φόβο της σύλληψης και με την καχυποψία που προσδιορίζει αρνητικά όλες του τις σχέσεις[9].

Με βάση τους δύο άξονες που προαναφέρθηκαν, η επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού οργανώνεται ως εξής:

Α. Ως προς την *αποκέντρωση* μέσω της οποίας ευνοείται η κατανόηση των μηχανισμών κατασκευής της εικόνας του 'άλλου' και επομένως η σχετικοποίηση των απόλυτων αληθειών, ορισμένα από τα ζητήματα προς περιγραφή, διερεύνηση και ερμηνεία σχετίζονται με:

1) Την κοινωνική πραγματικότητα (κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που ευνοούν την ύπαρξη ιστοριών σαν αυτή που παρακολουθούμε / κοινωνικές επιπτώσεις όπως είναι η παιδική εργασία, η δίωξη, ο εγκλεισμός κλπ.)

2) Τον δημόσιο λόγο (συνδηλώσεις ευρύτατα χρησιμοποιούμενων όρων όπως «λαθρομετανάστης»/ απαξίωση του υποκειμενικού λόγου)

Τις ποικίλες διαστάσεις των διοικητικών μέτρων (η απέλαση ως παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού και ταυτοτικού στιγματισμού.)

Β. Ως προς την *ετεροεπικέντρωση* κατά την οποία το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στη σφαίρα του 'άλλου' και στην υποκειμενική πραγματικότητα, η επεξεργασία μπορεί να επικεντρωθεί στα εξής ενδεικτικά σημεία:

1) Στο ίδιο το γεγονός της συνέντευξης, που καταδεικνύει πως η προσέγγιση του Giancarlo ως υποκείμενο, με προσωπική και εξελισσόμενη ιστο-

8. Πρόκειται για μια οκτάλεπτη σουηδική παραγωγή με τίτλο «*Hidden*» (Heilborn, Aronowitsch & Johansson, 2002) που αποτελεί μέρος της σειράς εκπαιδευτικών ντοκιμαντέρ με τίτλο «Νεαροί Ήρωες», συλλογή του Ινστιτούτου Goethe, τα οποία προβλήθηκαν στο 10ο Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσσαλονίκης, τον Μάρτιο 2008.

9. Επί του πραγματικού, η περιγραφόμενη επώδυνη εμπειρία οδήγησε το τότε οκτάχρονο παιδί στην απόπειρα αυτοκτονίας, μέσω της οποίας η ιστορία του έλκυσε την προσοχή της κοινής γνώμης, γεγονός που συνετέλεσε στην τελική νομιμοποίηση της οικογένειάς του.

ρία είναι που τον κάνει να αποκτά πρόσωπο.

2) Στην ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, και των συνεπαγόμενων συναισθημάτων που βιώνει το προσωποποιημένο πλέον άτομο (παραβατικότητα-δίωξη —καχυποψία, συνεχής συναγερμός— γκετοποίηση, σύγχυση ταυτότητας-αποκλεισμός από το σχολείο και τις σχέσεις-απελπισία κ.ά.)

3) Στο γεγονός ότι η ιδιότητα του «παράνομου» προσδιορίζει τελικά τις διαπολιτισμικές σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο, σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ανισότητα και υποτέλεια.

Στην πρόταση που συνοπτικά περιγράφηκε παραπάνω, η χρήση της εικόνας – εδώ με τη μορφή βίντεο εγγραφής της διάδρασης, παρουσιάζει το πλεονέκτημα της αμεσότητας σε σχέση με οποιοδήποτε γραπτό κείμενο και συνιστά ένα μοντέλο έκφρασης, επικοινωνίας και ανάδειξης της κοινωνικής πραγματικότητας. Αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ένα ιδανικό πεδίο και εργαλείο ενσυναισθητικής κατανόησης πολύπλοκων κοινωνικών καταστάσεων, όπως αυτή που περιγράφεται στο συγκεκριμένο οπτικοακουστικό υλικό.

6. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Στο τρίτο αυτό επίπεδο ανάπτυξης ενός κριτικού διαπολιτισμικού γραμματισμού, προτείνεται η εκπαιδευτική χρήση μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων, επιλογή που εγγράφεται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης μέσω της εικόνας (Στεργίου, 2008β). Στόχος είναι αφενός η παρουσίαση, μελέτη και ανάλυση διαφορετικών περιβαλλόντων και τρόπων ζωής, περισσότερο ή λιγότερο οικείων στο μαθητικό κοινό, και αφετέρου η ανάδειξη και κατανόηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη συμβίωση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Τελικός σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η συνθετική διατύπωση των κεντρικών ζητημάτων που θίγει η ταινία και η σύνδεσή τους με την κοινωνική πραγματικότητα.

Η προτεινόμενη ταινία με τίτλο «*Αζούρ και Ασμάρ*» (Michel Ocellot, 2006) διαδραματίζεται στη Γαλλία και στη Βόρειο Αφρική παραπέμποντας ευθέως στην προ και μετααποικιοκρατική σχέση μεταξύ Γαλλίας και χωρών του Μαγκρέμπ. Πρόκειται για ένα –εικαστικά εξαιρετικής ποιότητας-παραμύθι, στο οποίο θίγεται μια μεγάλη ποικιλία ζητημάτων διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος ενδεικτικά των οποίων είναι: α) η επίδραση των διακρίσεων λόγω καταγωγής στην παιδική ηλικία, β) οι συνέπειες της μετανάστευσης στο επίπεδο των κοινωνικών ρόλων και της ισχύος, καθώς και σ' αυτό της ατομικής ταυτότητας γ) η δημιουργία, η συντήρηση και οι επιπτώσεις των

προκαταλήψεων, δ) οι ποικίλες στρατηγικές διαχείρισης της διαφορετικότητας και τα αποτελέσματά τους.

Η προτεινόμενη επεξεργασία του οπτικοακουστικού υλικού περιλαμβάνει τη μεθοδολογία παρουσίασής του που οργανώνεται σε επιμέρους προβολές οι οποίες σχετίζονται, τόσο με θεματικές ενότητες, όσο και με αντίστοιχα στάδια παιδαγωγικής εργασίας. Συγκεκριμένα, προτείνονται πέντε προβολές, η κάθε μία από τις οποίες συνδέεται με συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως η αφήγηση της ιστορίας, η δραματοποίηση των προβαλλόμενων μερών αλλά και της υποθετικής συνέχειας, ο εντοπισμός και σχολιασμός των στάσεων, σχέσεων και δράσεων των ηρώων. Η επιμέρους αυτή επεξεργασία, που περιλαμβάνει ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων (συζητήσεις, εικαστική δημιουργία, φωτογράφηση, έρευνα (βιβλιογραφική, πεδίου), projects κλπ.) καταλήγει σε μία τελική φάση σύνθεσης σκοπός της οποίας είναι η διατύπωση βασικών συμπερασμάτων που έχουν προκύψει από την όλη επεξεργασία.

Τέλος, η συνθετική συζήτηση γύρω από μια σειρά στάσεων και συμπεριφορών, θετικών και αρνητικών, που σχετίζονται με τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις, την ξενοφοβία κλπ., έτσι όπως προκύπτουν από την ταινία, συμπληρώνεται από τον εντοπισμό και την κριτική αντιμετώπιση ανάλογων παραδειγμάτων στην καθημερινή ζωή των μαθητών.

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εγγράφεται η έννοια των (διαπολιτισμικών) πολυγραμματισμών, και των τομέων τους οποίους μπορεί να υπηρετήσει η χρήση πολυτροπικών κειμένων όπως βίντεο, ντοκιμαντέρ και κινηματογραφικές ταινίες, θελήσαμε να υπογραμμίσουμε την αναγκαιότητα, αλλά και τη δυνατότητα εμπλουτισμού της προσέγγισης ζητημάτων που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας. Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μοιάζει εντονότερη από ποτέ στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης και των παρελκόμενων διομαδικών συγκρούσεων. Απ' την άλλη, η όποια προσπάθεια σχετικής εφαρμογής, καλό είναι να λαμβάνει υπ' όψιν το πολυτροπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει πλέον χώρα η επικοινωνία και να το εντάσσει, τόσο στις μεθόδους ανίχνευσης, όσο και στα εργαλεία διαπραγμάτευσης των υποκειμενικών αντιλήψεων βάσει των οποίων κατασκευάζεται και νοηματοδοτείται η κοινωνική πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Lieber G., Duncker L., Billmayer F. (2010). Εικονική ικανότητα και γραμματισμός στην προσχολική ηλικία και στην ηλικία δημοτικού. Στο *Μάθηση με Εικόνες*. Πρόγραμμα ΕΕ-imago 2010, σ. 6-27.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης, *Ψυχολογία,* 15(1), 1-15.

Στεργίου, Λ. (2008α). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σκέψεις γύρω από μια έννοια. Στο Β. Μπάρος, (επιμ.) *Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Υπό έκδοση.

Στεργίου Λ. (2008β). «Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής», Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.) *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg. Υπό έκδοση.

Στεργίου, Λ., Βογανάτσης, Δ. (2011). Όψεις καθημερινότητας ενός διαπολιτισμικού νηπιαγωγείου, *ΚΙΝΗΤΡΟ,* τ. 11, 2010-11, 148-159.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας, Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 35-52.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής,* Κέντρο ελληνικής Γλώσσας.

Ανασύρθηκε Αύγουστο 25, 2012, από
http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm

Ξενόγλωσση

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et Eduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.

Angrosino, M.V. (2005). Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Political Agenda. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 729-746.

Barton, D. and Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton and R. Ivanic (eds.) *Situated literacies: Reading and writing in*

context. London: Routledge, pp. 7-15.
Johnstone, K. (1979). *IMPRO: Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Publishing.
Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). 'Multiliteracies' as a framework for action. In M. Kalantzis & B. Cope (dir.) *Transformations in Language and Learning: Perspectives in Multiliteracies.* Australia: Common Ground Publishing, pp. 19-32.
Knobel, M. & Lankshear, C. (2007). Online Memes, Affinities, and Cultural Production. In C. Lankshear, M. Knobel (eds.) *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, pp. 199-228.
Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom, *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136-154.
Sparman, A. (2005). Video recording as interaction: participant observation of children's everyday life. *Qualitative Research in Psychology*, 2 (3), 241-255.
Stokes, S. (2002) Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education,*1(1), Spring. Ανασύρθηκε Σεπτέμβριο 3, 2012, από http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html
Wilkinson, L. C. (2007). A developmental approach to uses of moving pictures in intercultural education, *International Journal of Intercultural Relations* 31, 1–27.
Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (eds.) *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.17-37.

ABSTACT

In this presentation I argue for the importance of using audiovisual material (films, documentaries, videos) in three different but also interlinked contexts: cross-cultural research, cross-cultural teacher training and cross-cultural didactics. I contextualize my argument by highlighting the ever increasing multiplicity in modes of communication as well as the increasing societal relevance of global linguistic and cultural diversity. Both these factors constitute conditions that postulate the widening of pedagogic perceptions and practices regarding literacy. In this direction, I advance the notion of multiliteracies, as a concept that offers the possibility of

capturing, studying and understanding the different types of discourse (virtual, audiovisual, multimedia etc) within which contemporary persons are immersed in everyday life.

Λήδα Στεργίου
Επίκουρη Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 Ιωάννινα
Τηλέφωνο: 26510 05898
e-mail: lstergiu@cc.uoi.gr

Διαπολιτισμική Αγωγή και χορός: Η κινητική επικοινωνιακή συνάντηση – Διδακτική προσέγγιση με προτεινόμενες δραστηριότητες

Παρασκευή Τσιάρα

Όπως είναι γνωστό ο χορός ως αθλητική και πολιτισμική δραστηριότητα έκανε πολύ αργά τη δειλή ακόμη εμφάνισή του στο ελληνικό σχολικό πρόγραμμα. Οι αιτίες της καθυστέρησης ήταν και εξακολουθούν να παραμένουν αρκετές, με κύρια και βασική αυτή της συνεκτικότητας και της εθνοκεντρικότητας που χαρακτήριζε μέχρι πρόσφατα την ελληνική κοινωνία.. Οι τελευταίες όμως κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, με την εκδοχή πολλών μεταναστευτικών ομάδων και πολιτικών και οικονομικών προσφύγων καθώς και η καθιέρωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και η ένταση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, επηρέασαν και επηρεάζουν βαθύτατα τον κοινωνικοπολιτισμικό ιστό και ως επακόλουθο βέβαια και το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο ως θεσμό κοινωνικοποιητικής λειτουργίας (Μάρκου, 1996).

Ο χορός στο σχολικό πρόγραμμα κατέχει ελάχιστο χρόνο. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. οι χοροί που διδάσκονται στα σχολεία είναι συγκεκριμένοι και όλοι τους ελληνικοί παραδοσιακοί. Αυτό είναι ένα βασικό στοιχείο του πολιτισμού μας και ως τέτοιο θα πρέπει να μεταβιβάζεται στις νέες γενιές και να αναδεικνύεται (Ζωγράφου, 1999). Εξάλλου στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στόχος της δεν είναι να αποξενωθεί ο Έλληνας μαθητής από τα στοιχεία του πολιτισμού του, αλλά να τα διατηρήσει και να τα μεταδώσει, ως παγκόσμια κληρονομιά, μέσα από δράσεις αυτοσεβασμού αλλά και σεβασμού των άλλων πολιτισμών. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι για όσο χρόνο δεν ενσωματώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη σχολική πρακτική χοροί από άλλους πολιτισμούς, δυσκολεύεται η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, επιτείνεται ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσής μας και της κοινωνικής μας ζωής.

ΤΙ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ Ο ΧΟΡΟΣ ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ Ο ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΣΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ;

Οι αρχαίοι Έλληνες είχαν αντιληφθεί τη χρησιμότητα του χορού και τις δυνατότητες που έχει ως μέσον αγωγής και παιδείας και γι' αυτό ο χορός κα-

τείχε πρωταρχικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η μεγάλη σημασία που δινόταν στο χορό φαίνεται από το γεγονός ότι θεωρούσαν απαίδευτο - αμόρφωτο τον «α-χόρευτο» άνθρωπο, ενώ αυτός που είχε ευχέρεια στο χορό θεωρούνταν καλλιεργημένος. Ο Πλάτωνας στους νόμους και στην Πολιτεία αναφέρεται στις αρετές του χορού και θεωρεί ότι όλοι οι νέοι και οι νέες θα πρέπει να εκπαιδεύονται με ανάλογες ασκήσεις και ανάλογη μουσική. Επιπλέον πιστεύει ότι η «όρχηση είναι ένστικτο», είναι η επιθυμία να εξωτερικευθεί ο άνθρωπος και να ερμηνευθεί ο λόγος με τη γλώσσα του κορμιού (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990). Ανάλογες αναφορές για τη σημασία του χορού έχουμε στα έργα του Αριστοτέλη, του Επίκουρου και άλλων κλασικών της αρχαίας Ελλάδας.

Το χαρακτηριστικό της μη λεκτικής επικοινωνίας του χορού θεωρείται ότι είναι από τα βασικότερα πλεονεκτήματα για να έχει ο χορός πρωταρχικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και λόγο στην εκμάθηση των Ελληνικών ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Το παιδί το οποίο δεν είναι καλός γνώστης της ομιλούμενης γλώσσας της χώρας υποδοχής και συγκεκριμένα της ελληνικής, στο μάθημα του χορού δεν αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά, γιατί δεν χρειάζονται λέξεις για να επικοινωνήσει αλλά παρατήρηση και κίνηση, τα οποία είναι έμφυτα στα παιδιά (Ζέρβας, 1973).

Από ψυχοκινητική άποψη ο χορός βοηθάει το παιδί να εξελίξει τις κινήσεις του και να τις κάνει πιο αποτελεσματικές. Το βοηθάει ακόμη να «πει» τα μυστικά του, τους φόβους του, τις ελπίδες του και να ελαφρώσει από το βάρος των καταπιεσμένων του παρορμήσεων (Τρούλης, 1991). Ο χορός συμβάλλει επίσης αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικότητας του ατόμου. Η κίνηση γενικά και η δραματοποίηση λειτουργούν απελευθερωτικά προς τα συναισθήματα των παιδιών και επιπλέον βοηθούν σημαντικά μέσω της παρατήρησης να επαναλαμβάνουν πιθανά λεκτικά ακούσματα που συνοδεύουν τις κινήσεις (είτε μέσω τραγουδιών, είτε μέσω διδακτικών «εντολών») και άρα έμμεσα μαθαίνουν λέξεις και φράσεις της ελληνικής γλώσσας (Γεωργογιάννης & Αβραμοπούλου, 2000).

Ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του χορού είναι η κοινωνικοποίηση. Ο γνωστός χορευτής Μωρίς Μπεζάρ αναφέρει ότι όταν εξέφρασε την επιθυμία του να κάνει γιόγκα, σε έναν από τους αυθεντικούς δασκάλους της μεθόδου αυτής, χωρίς όμως να πέσει στη φθορά της μόδας, εκείνος του απάντησε ότι γιόγκα σημαίνει ένωση, και ότι ο χορός είναι και αυτός μια ένωση και του πρότεινε αφού χορεύει να είναι ο χορός του η γιόγκα του (Μπεζάρ, όπ. αναφ. στο Ζήκο & Παναγιωτοπούλου, 1990, σελ.313). Η κοινωνικοποίηση των παιδιών γίνεται πολύ εύκολα και αβίαστα μέσα από τα μαθήματα χορού αφού απαιτείται

επικοινωνία, συνεργασία, αυτοπειθαρχία και σεβασμός στους υπόλοιπους για την εκμάθηση χορού και ανάπτυξη χορευτικών κινήσεων (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1990). Επίσης αυτή η ένωση των παιδιών και η συνεργασία τους για την κατάκτηση κοινού στόχου αποτελούν παράγοντες για την προαγωγή και ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και της φιλίας στην τάξη, στο σχολείο, στη γειτονιά, στη ζωή. Και αν η φιλία ως στοιχείο ψυχικής ένωσης μεταξύ των ανθρώπων ωφελείται πολλαπλά από το χορό, γίνεται κατανοητό πώς δρα αυτός και όλα τα χορευτικά δρώμενα μεταξύ μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων και πόσο ωφελείται η συνύπαρξη αλλοδαπών και ντόπιων μαθητών.

Το άτομο με το χορό καλλιεργείται ρυθμικά, πνευματικά και καλλιτεχνικά. Μέσα από ένα μάθημα χορού ο μαθητής αναπτύσσει το ρυθμό και τη ρυθμική κίνηση. Ο ρυθμός θεωρείται αναπόσπαστος με τη ζωή (ρυθμός των πλανητών) και με τη φυσιολογία του ανθρώπου (βιολογικοί ρυθμοί). Από την άλλη, η όλη απελευθερωτική διαδικασία της σκέψης και των συναισθημάτων δρα «θεραπευτικά» προς το άτομο - μαθητή και το προστατεύει, προλαμβάνει ή και το βοηθάει να ξεπερνά δύσκολες περιόδους της ζωής του, που σχετίζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική εικόνα του εαυτού του, αίσθημα απόρριψης, μη αποδοχής, ενίοτε και κατάθλιψης. Γιατί όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης (Πολιτικά VII 1342^{α} 5) ένα από τα χαρακτηριστικά του χορού είναι και το ότι μέσω αυτού και κυρίως των βακχικών χορών και τραγουδιών ξεπερνιούνται οι κρίσεις κατάθλιψης των ανθρώπων, καθώς καθαίρονται (κάθαρσις) από τις οδυνηρές και βλαβερές συνέπειές τους.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία όμως για την επίτευξη της κινητικής διαπολιτισμικής «συνάντησης», προέχει μεταξύ των άλλων και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται ο χορός στην πολυπολιτισμική ομάδα. Είναι σχεδόν βέβαιο, όπως έχει προκύψει από σχετική έρευνα (Reppa, 2004), ότι όλη αυτή η πανδαισία συναισθημάτων, ρυθμών και μηνυμάτων δεν μπορεί να λειτουργήσει αρμονικά αν η προσπάθεια εκμάθησης είναι χειραγωγούμενη (στυλ παραγγέλματος) και όχι χειραφετούμενη (καθοδηγούμενη ή συγκλίνουσα εφευρετικότητα). Αν τα ίδια τα παιδιά δεν αισθάνονται χαρά και ευχαρίστηση για το κάλεσμα στη «συνάντηση» μέσω του χορού. Όταν το μάθημα του χορού γίνεται με έντονα βιωματικό τρόπο και όχι απλά με τη μέθοδο της επίδειξης και εκτέλεσης, τότε ο μαθητής μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη, τη φαντασία του, τη δημιουργικότητά του, τα οποία είναι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω είναι κατανοητό ότι ο χορός εκπληρώνει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας. Είναι πολύ πιο εύκολη η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια στο χορό, από ό,τι σε άλλες δραστηριότητες, γιατί δεν είναι απαραίτητο να είναι το άτομο άριστος χρήστης της ομιλούμενης γλώσσας.

Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων είναι μη λεκτική κυρίως. Μπορούν πιο εύκολα να καταλάβουν τη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος όταν δεν μπορεί να κάνει μια κίνηση γιατί σίγουρα έχουν περάσει από αυτό το στάδιο. Έτσι μαθαίνουν την ενσυναίσθηση, χωρίς κάποιος να τους το επιβάλλει, ή να τους το υποδείξει. Όλα γίνονται με φυσικό τρόπο. Επομένως η ένταξη των νέων αλλοδαπών μαθητών είναι πιο εύκολη και η αποδοχή τους από τους ντόπιους και τους άλλους μαθητές πιο γρήγορη.

Με την εκμάθηση και διδασκαλία χορών από τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο, αναπτύσσεται ο διαπολιτισμικός σεβασμός και ελαττώνεται ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης αβίαστα. Όταν τα μαθήματα γίνονται αποτελεσματικά από παιδαγωγικής και διδακτικής πλευράς (Χατζηχαριστός, 1990, 1998), και δεν γίνεται μόνο παρουσίαση των χορών, τότε τα παιδιά μαθαίνουν εύκολα και ευχάριστα για τους άλλους πολιτισμούς, την ιστορία τους και την εξέλιξή τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ομοιότητα των κινήσεων και της μουσικής μεταξύ Βουλγαρικών και Σερβικών χορών με των Μακεδονικών και των Θρακιώτικων. Κινητικές ομοιότητες συναντάμε όχι μόνο σε γειτονικούς πολιτισμούς αλλά και σε μη γειτονικούς. Για παράδειγμα, κάποιοι Αυστριακοί χοροί θυμίζουν Ποντιακούς ή Νησιώτικους. Με τη διδασκαλία του χορού τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ο κάθε πολιτισμός δεν είναι ανεξάρτητος από τον άλλον. Οι πολιτισμοί μοιάζουν μεταξύ τους σε πολλά σημεία, όπως είναι και αυτό του χορού. Ο χορός φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους γιατί μπορεί να αλληλοεπηρεάζονται λόγω γειτνίασης (γειτονικές χώρες), ή να έχουν παρόμοια ιστορία (χώρες με πολέμους, δικτατορίες κλπ.), ή να ζουν σε παρόμοιο περιβάλλον και τοποθεσία (βουνά, πεδιάδες, θάλασσα). Ανεξάρτητα όμως από όλα αυτά το γεγονός ότι τελικά είμαστε όλοι άνθρωποι και τα συναισθήματα του ανθρώπου είναι τα ίδια, μας οδηγεί σε κοινούς τρόπους έκφρασης ένας από τους οποίους είναι και αυτός της κίνησης και του χορού.

Κατά την J. Robinson: «Να μεγαλώνεις, να αυτοαποκαλύπτεσαι, να παίρνεις τη θέση σου στον ήλιο στους κόλπους της κοινότητας, να διερευνείς τις δικές σου διαστάσεις, να ζεις την πραγματικότητα μέσα στο σώμα σου, να ζεις το όνειρο μέσα στο φανταστικό, να ποια είναι η ωφέλεια από το χορό» (Τρούλης, 1991).

Με βάση τα όσα αναπτύξαμε, πιστεύουμε ότι γίνεται πλέον αντιληπτή η μεγάλη σημασία της διδασκαλίας του χορού ως μάθημα αλλά και ως βιωματική δραστηριότητα στα σημερινά ελληνικά σχολεία για την υποβοήθηση της δημιουργίας διαπολιτισμικού κλίματος και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών και όχι μόνο. Η Αγωγή της Τέχνης είναι ένα βαθιά κοινωνικό, πολιτιστικό, ιδεολογικό, πολιτικό αλλά και προσωπικό γεγονός. Προσφέρει στους μαθητές την

ευκαιρία να κατακτήσουν το στόχο της ανθρωποκεντρικής εκπαίδευσης, που είναι η κατανόηση του εαυτού μας μέσω της διαδικασίας της κατανόησης των άλλων. Η διαθεματική προσέγγιση όλων των άλλων μαθημάτων μπορεί να εμπλουτιστεί μέσα από τη διδακτική του χορού ώστε να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια μέσα στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα, 1997.

Γεωργογιάννης, Π. & Αβραμοπούλου, Μ., «Η δραματοποίηση ως εργαλείο εμπέδωσης στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας», Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, 2000, σελ. 362 - 365.

(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και (Α.Π.Σ.) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού / Γυμνασίου, Υ.Α. 21072 α / Γ2 / 28 - 2 - 2003, ΦΕΚ 303 / 13 - 3 - 2003, τ. Β' και Υ.Α. 21072 β / Γ2 / 28 - 2 - 2003, ΦΕΚ 304 / 13 - 3 - 2003, τ. Β'.

Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) με αριθμό Γ2 / 3352 / 09 - 11 - 1983, Γ1 / 1133 / 09 - 10 - 1997, Γ2 / 7026 / 19 - 12 - 2001.

Ζέρβας, Γ., Μελέτη απογραφής δραστηριοτήτων χειροτεχνίας, οικοτεχνίας και καλλιτεχνικής βιοτεχνίας, Αθήνα, 1973.

Ζήκος, Γ. & Παναγιωτοπούλου, Α., Φαινομενολογία του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού, ΤΕΛΕΘΡΙΟΝ, Αθήνα, 1990.

Ζωγράφου, Μ., Ο χορός στην Ελληνική παράδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1999.

Μάρκου, Γ., Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΥΠ.Ε.Π.Θ. / ΓΓΛΕ, 1996.

Νικολάου, Γ., Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Νικολάου, Γ., Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, ΦΕΚ 1366, τχ. Β, 18 - 10 - 2001.

Reppa, G. P., Motivation and Affective outcomes of different teaching styles in Greek Physical Education, Master dissertation Loughborough, U.K., 2004.

Τρούλης, Γ., Η αισθητική αγωγή του παιδιού, Γρηγόρη, Αθήνα, 1991.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μουσική Αγωγή 1, ΟΔΕΒ, Αθήνα, 1994.
Χατζηχαριστός, Δ., Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής, Σάκκουλας, Αθήνα, 1990.
Χατζηχαριστός, Δ., Εισαγωγή στην Αθλητική Παιδαγωγική, Αυτοέκδοση, Αθήνα, 1998.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Dancing can be a means of intercultural education. Unfortunately has no place in the curriculum, although it is a key element of our culture and perhaps we should understand its therapeutic properties (spiritual, social, rhythmic, artistic, etc.) as teachers, as students, as people. The Ancient Greeks were aware of usefulness of dance which had a primary role in their educational system. The characteristic of nonverbal communication of dance is considered to be one of the key advantages to having dance major role in Intercultural Education and reason in learning Greek as a second or foreign language.

Education should have as its main purpose the art of living, making personal identity and cultural creativity. The arts maintain cohesion with the aesthetic tradition in human history. Music and dance like other arts, mostly non-verbal, approach the social – psychological roots of man in his research for identity and self-realization. Regarding teaching approach there are proposed activities with music and games inherent in Intercultural and General Education.

Τσιάρα Παρασκευή
Δασκάλα / 6/θ Δ.Σ. Φυτειών Αιτ/νίας
με απόσπαση στη Δ/νση Π.Ε. Ιωαννίνων για το σχολ. έτος 2012-13
Καραολή & Δημητρίου 1, Τ.Κ. 45332 Ιωάννινα
e-mail: ptsiara@sch.gr
Τηλέφωνο : 6979815617

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Σχολείο ως Οργανισμός – Μάθηση και Αξίες: Μία Ερευνητική Προσέγγιση για όλα Εκείνα που οι Εκπαιδευτικοί Πιστεύουν ότι Έμαθαν στο Σχολείο

Δέσποινα Ανδρούτσου
Anthony Montgomery

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σημαντικότερο πράγμα που μαθαίνει κάποιος στη σχολική κοινότητα είναι το πώς λειτουργεί αποτελεσματικά ένας κοινωνικός οργανισμός που αποτελείται από κάποιο σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, βοηθητικό προσωπικό). Στην πραγματικότητα η σχολική κοινότητα συνιστά τον πρώτο επίσημο κοινωνικό οργανισμό μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε πώς λειτουργούν οι διαδικασίες και ποιοί είναι εκείνοι οι μηχανισμοί που μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε ομάδες που συνεργάζονται για την επίτευξη των επιδιώξεών του. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται οι διαδικασίες για την οργάνωση των σχολικών κοινοτήτων καθώς αποτελούν τον πρώτο επίσημο οργανισμό στον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν να λειτουργούν και να συνεργάζονται. Σύμφωνα με τον Claxton (2008:1), για να μπορέσουν τα σχολεία να αποφασίσουν με ποιόν τρόπο θα ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών τους, θα πρέπει πρώτα να αντιληφθούν ποιες είναι πραγματικά αυτές οι ανάγκες. Οι σχολικές κοινότητες επομένως, καθώς και η εκπαίδευση γενικότερα, θα πρέπει να έχουν ως προτεραιότητα να προετοιμάσουν τους νεαρούς μαθητές και να τους παράσχουν όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να καθιστούν επιτυχημένοι στη ζωή τους και πέρα από τις πύλες του σχολείου.

ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΝΑΜΝΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ

Οι σύγχρονοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητας του ενήλικα διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Caffarella & Olson, 1993). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρ-

κεια της παιδικής ηλικίας καθώς επίσης και οι αναπτυξιακές δραστηριότητες, οι ευκαιρίες και οι εμπειρίες- θετικές και αρνητικές- στοιχειοθετούν τη μοναδική οντότητα του κάθε ατόμου (Cooke, 2004).

Σύμφωνα με τον Holt-Reynolds (1992) οι αναμνήσεις από τα σχολικά χρόνια συνδέονται άμεσα με το δίκτυο των απόψεων και των πεποιθήσεων που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι περισσότεροι άνθρωποι θυμούνται γεγονότα που προκλήθηκαν από ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα, τα οποία είχαν σημαντικές επιπτώσεις στη μετέπειτα ζωή τους. Αυτές οι έντονες εντυπώσεις και οι αναμνήσεις είναι μοναδικές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις των ατόμων σε θέματα εκπαίδευσης (Pillemer, 2000).

Η ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΑΝΑΜΝΗΣΕΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Τί πιστεύουν λοιπόν οι άνθρωποι για τα σχολικά τους χρόνια; Τί ισχυρίζονται ότι έχουν μάθει στο σχολείο και με ποιόν τρόπο αυτές οι γνώσεις τους προετοίμασαν για το μέλλον;

Είναι αλήθεια ότι κάποιοι άνθρωποι αναπολούν τις σχολικές τους ημέρες έχοντας θετικές αναμνήσεις καθώς διατηρούσαν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους ή τους ενδιέφεραν πολύ τα μαθήματα που περιέχονταν στο σχολικό πρόγραμμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα άτομα αυτά ξεχώριζαν σε πράγματα που η συγκεκριμένη σχολική κοινότητα θεωρούσε σημαντικά και αισθάνονταν ότι είχαν πολύ καλές πιθανότητες να επιτύχουν στις εξετάσεις (Claxton, 2008). Σε μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αποφοίτους σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν θετικές αναμνήσεις από τα σχολικά τους χρόνια όταν αποκτούσαν τέλεια γνώση ενός αντικειμένου ή όταν βίωναν συναισθήματα απόκτησης επάρκειας- ικανοτήτων απόδοσης (Rothenberg, 1994).

Σε μία άλλη έρευνα που μελετούσε την παιδική ηλικία γυναικών που κατείχαν θέσεις πρυτάνεων Πανεπιστημίων , οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι το σχολείο και οι δραστηριότητες στις οποίες έπαιρναν μέρος στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας ήταν πάρα πολύ σημαντικές και τους καλλιέργησαν φιλοδοξίες για ανώτερη εκπαίδευση και απόκτηση οργανωσιακών ρόλων (Cubillo and Brown, 2003). Οι γυναίκες που κατέχουν ηγετικές ή διευθυντικές θέσεις ως ενήλικες έμαθαν τους κανόνες του ανταγωνισμού και του συναγωνισμού κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Cornwall,1993). Επιπλέον οι παραπάνω γυναίκες αφιέρωναν μεγάλο μέρος

από τον ελεύθερο χρόνο τους διαβάζοντας βιβλία, ενώ το σχολικό τους περιβάλλον τις ενθάρρυνε να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις σε όλους τους τομείς (Cohen et al.,1996).

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Το εντυπωσιακότερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κάποιος όταν επιχειρήσει να διερευνήσει τί θυμούνται τα άτομα ότι έμαθαν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων είναι ότι υπάρχουν ελάχιστες επιστημονικές έρευνες για τη μελέτη αυτού του φαινομένου. Αντίθετα οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των ατόμων για τη σχολική κοινότητα στην οποία φοιτούσαν ή για τα συναισθήματα που βίωναν κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Δυστυχώς, οι περισσότεροι άνθρωποι που απάντησαν σε σχετικές ερωτήσεις δήλωσαν ότι έχουν συνολικά δυσάρεστες και αρνητικές αναμνήσεις από τα σχολικά τους χρόνια. Μία έρευνα του Επαγγελματικού Ινστιτούτου (Work Foundation) που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρει ότι οι νέοι άνθρωποι δηλώνουν ότι πιστεύουν πώς το σχολείο απέτυχε παταγωδώς να τους παράσχει όλα εκείνα τα εφόδια έτσι ώστε να μπορέσουν 'να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν' αλλά αντί για αυτό τους προετοίμαζε μόνο για τις εξετάσεις.

Εκτός όμως από το ζήτημα των εξετάσεων, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι δυσάρεστες εμπειρίες τους από τα σχολικά τους χρόνια οφείλονται στο γεγονός ότι οι σχολικές κοινότητες στις οποίες φοιτούσαν, τους προκαλούσαν έντονα συναισθήματα ανησυχίας και άγχους που βίωναν για πολλούς λόγους (Claxton, 2008). Οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι απάντησαν ότι ανησυχούσαν για το αν θα είναι αρεστοί ή όχι, αν θα ξέρουν να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών τους ή αν θα υπάρξουν θύματα λεκτικής και ψυχολογικής βίας (bullying).

Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 από το Βιομηχανικό Επιμελητήριο (Industrial Society) στη Μεγάλη Βρετανία, απέδειξε ότι το 63% των συμμετεχόντων απάντησε ότι το σχολείο δεν τους προετοίμασε για τη ζωή στον πραγματικό κόσμο. Επιπρόσθετα οι μισοί περίπου από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν ότι ανήκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα στην οποία φοιτούσαν (Claxton, 2008).

Σε μία άλλη πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 650 έφηβους στην Αυστραλία, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εξέφρασαν έντονα συναι-

σθήματα αρνητισμού καθώς ισχυρίστηκαν ότι βίωσαν υπερβολική πίεση και αισθήματα ανταγωνισμού στο σχολικό τους περιβάλλον (Hicks, 2002).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με μία πολυετή έρευνα από την Εκπαιδευτική Ένωση του Καναδά (Canadian Education Association), το 2007, οι μαθητές στον Καναδά ανέφεραν ότι είχαν πολύ χαμηλά ποσοστά δέσμευσης με το σχολείο τους (Willms, 2003).

Ερευνητές σε άλλες χώρες αναφέρουν ότι οι σχολικές αναμνήσεις είναι πολύ σημαντικές γιατί σε πολλές περιπτώσεις έχουν έντονο συναισθηματικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Δανία, σε άτομα με δυσλεξία, απέδειξε ότι οι σχολικές τους αναμνήσεις ήταν κυρίως αρνητικές καθώς τα συγκεκριμένα άτομα δήλωσαν παντελή έλλειψη συνεργασίας των γονέων και κηδεμόνων με τη σχολική κοινότητα (Hellendoorm & Ruijssenaars, 2000). Το εντυπωσιακότερο όμως εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το 72% των ερωτηθέντων δήλωσαν πώς αποτελούσαν θύματα φυσικής και λεκτικής βίας σε καθημερινή βάση και το κυριότερο ότι τώρα ως ενήλικες εξακολουθούν να θλίβονται εξαιτίας εκείνων των γεγονότων (Boulton, 1997).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΤΙ ΘΥΜΟΥΝΤΑΙ ΟΤΙ ΕΜΑΘΑΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης ήταν η διερεύνηση των απόψεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που απέκτησαν μέσα στη σχολική κοινότητα κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο το σχολικό έτος 2010-2011 και οι 20 συνολικά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή είχαν ηλικία από 25-56 ετών. 14 από αυτούς ήταν μόνιμα διορισμένοι στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ 6 εργάζονταν ως αναπληρωτές την προαναφερόμενη σχολική χρονιά. Σε ότι αφορά το φύλο, στην έρευνα συμμετείχαν 7 άνδρες και 13 γυναίκες. Μόνο 3 από τους ερωτηθέντες κατείχαν μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ υπήρχε και ένας εκπαιδευτικός που ήταν κάτοχος διδακτορικού τίτλου. Τα στατιστικά δεδομένα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: *Στατιστικά δεδομένα για το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα*

Φύλο	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Άνδρες	7	35
Γυναίκες	13	65
Σύνολο	20	100,0
Εκπαιδευτικό Επίπεδο	**Απόλυτη Συχνότητα**	**Σχετική Συχνότητα**
PhD	1	10
MA, MBA	3	30
Σύνολο	4	40,0
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	**Απόλυτη Συχνότητα**	**Σχετική Συχνότητα**
0- 10 χρόνια	6	30
10- 20 χρόνια	13	65
20-30 χρόνια	1	5
Σύνολο	20	100,0

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις γνώσεις- δεξιότητες- ικανότητες που απέκτησαν στη σχολική κοινότητα στην οποία φοιτούσαν πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα αποτέλεσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν. Η συνέντευξη περιελάμβανε συνολικά τα παρακάτω 5 ερωτήματα:

- Τί θυμάστε από τα χρόνια σας στο σχολείο;
- Γυρίζοντας πίσω στα σχολικά σας χρόνια, τί πιστεύετε ότι μάθατε στο σχολείο;
- Γυρίζοντας πίσω στα σχολικά σας χρόνια, ποιά ήταν τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ή «καλού»μαθητή;
- Γυρίζοντας πίσω στα σχολικά σας χρόνια, ποιά ήταν τα χαρακτηριστικά του αποτυχημένου ή «κακού» μαθητή;
- Από πόσα άτομα αποτελείται η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε;

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 80% του συνολικού δείγματος, ανέφεραν ότι στη σχολική μονάδα που φοιτούσαν έμαθαν πολλά πράγματα, πέρα των μαθημάτων του προγράμματος, που συνδέονται με τις οργανωσιακές διαδικασίες που οι άνθρωποι βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Αντιθέτως, δύο μόνο από τους εκπαιδευτικούς, 10% του δείγματος, δήλωσαν ότι η μάθησή τους συνδέεται μόνο με τα διδασκόμενα σχολικά μαθήματα, ενώ οι υπόλοιποι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία απάντησαν ότι δεν πιστεύουν ότι έμαθαν κάτι κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Ο πίνακας 2 που ακολουθεί παρουσιάζει αναλυτικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για το τί πιστεύουν ότι έμαθαν στο σχολείο:

Πίνακας 2: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το τί πιστεύουν ότι έμαθαν στο σχολείο*

ΤΙ ΠΙΣΤΕΥΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΤΙ ΕΜΑΘΑΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Μόνο τα μαθήματα	**2**	**10%**
Τα μαθήματα και άλλα πράγματα	**6**	**30%**
Πολύ λίγα μαθήματα και κοινωνικοποίηση	**6**	**30%**
Καθόλου μαθήματα-Μόνο άλλα πράγματα	**4**	**20%**
Τίποτε απολύτως	**2**	**10%**
Σύνολο	**20**	**100%**

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι αισθάνονται μεγάλη απογοήτευση από το γενικότερο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εκείνα τα χρόνια η μάθηση αποτελούσε συνώνυμο της παπαγαλίας. Πιο συγκεκριμένα δηλώνουν ότι δεν υπήρχαν διαδικασίες παρακίνησης που θα τους καθιστούσαν ικανούς «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», αλλά αντιθέτως το μόνο που έκαναν ήταν αγώνες δρόμου για να αποστηθίσουν τα τότε διδασκόμενα μαθήματα. Παράλληλα εκφράζουν την απογοήτευσή τους για το γεγονός

ότι δεν αναλάμβαναν καμία πρωτοβουλία σχετική με τη μάθησή τους και οι εκπαιδευτικοί τους δε λάμβαναν υπόψη τους τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους για μάθηση ενώ σε πολλές περιπτώσεις δηλώνουν και έλλειψη σεβασμού των εκπαιδευτικών προς το πρόσωπό τους.

Η δεύτερη κατηγορία των συμμετεχόντων στην έρευνα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς εκείνους που δήλωσαν ότι η μάθησή τους στο σχολείο σχετίζεται σε μικρό βαθμό με τα μαθήματα του εβδομαδιαίου προγράμματος αλλά θεωρούν ότι το σχολείο αποτέλεσε για αυτούς πηγή άλλων γνώσεων που δεν είχαν καμία απολύτως σχέση με τα διδασκόμενα μαθήματα Οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η σχολική κοινότητα αποτέλεσε το χώρο εκείνο στον οποίο έμαθαν πώς να εκφράζουν τη γνώμη και την άποψή τους και πώς να επικοινωνούν με επιτυχία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας δήλωσαν ότι στο σχολείο έμαθαν να γυμνάζονται, να ακολουθούν κανόνες υγιεινής διατροφής και γενικότερα να συμμετέχουν σε ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα αρκετοί από αυτούς αναφέρουν ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες μπόρεσαν να λειτουργήσουν με ομαδικό πνεύμα και με σεβασμό προς τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατηγορίας δήλωσαν ότι θυμούνται ελάχιστα πράγματα από τα σχολικά μαθήματα αλλά αντιθέτως ισχυρίστηκαν ότι η σχολική κοινότητα στην οποία φοιτούσαν αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της κοινωνικοποίησής τους. Σε σχετική ερώτηση για το τι ακριβώς εννοούν με τον όρο κοινωνικοποίηση, πολλοί από αυτούς απάντησαν ότι σχετίζεται με τις ικανότητες που απέκτησαν να λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μίας ομάδας ή να προσαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι μέσα στη σχολική κοινότητα έμαθε να έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους και κατόρθωσε να ζήσει αρμονικά και να συνεργαστεί με επιτυχία με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι στο σχολείο έμαθαν να βουρτσίζουν τα δόντια τους, να προφυλάσσουν τον εαυτό τους από ακραίες καιρικές συνθήκες ή ακόμη να παρέχουν πρώτες βοήθειες σε περίπτωση δαγκώματος από φίδι. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που τονίζουν όλοι ανεξαιρέτως είναι το γεγονός ότι μέσα στο σχολείο έμαθαν να υπακούν σε συγκεκριμένους κανόνες και κανονισμούς και επίσης τους δόθηκε η δυνατότητα να αντιληφθούν ποιές μορφές συμπεριφοράς ήταν αποδεκτές και ποιές όχι. Αναμφίβολα οι παραπάνω εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο λεγόμενο «κρυμμένο πρόγραμμα

μαθημάτων», (" Hidden Curriculum "). Τον όρο αυτό τον χρησιμοποιούν οι επιστήμονες για να περιγράψουν τους άγραφους εκείνους κοινωνικούς κανόνες και προσδοκίες συμπεριφοράς που όλοι μέσα στη σχολική κοινότητα γνωρίζουν αλλά δε διδάσκονται ποτέ επισήμως ((Bieber, 1994).

Η τέταρτη κατηγορία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δε θυμάται να έμαθε κάτι από το σχολικό πρόγραμμα, αλλά αντίθετα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έμαθαν να συνεργάζονται, να αποτελούν επιτυχημένα μέλη μίας ομάδας και να παίρνουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε σχολικές εορτές και παρόμοιες δραστηριότητες. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στο προηγούμενο ερώτημα της συνέντευξης όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας δήλωσαν ότι είχαν μόνο αρνητικές αναμνήσεις από τη σχολική ζωή τους σε ότι αφορά στα σχολικά μαθήματα, καθώς το σχολείο απέτυχε να εκπληρώσει τους πρωταρχικούς στόχους και σκοπούς του.

Παρά το γεγονός ότι η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει το 10% του συνολικού δείγματος, ωστόσο εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δύο συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι δεν έμαθαν απολύτως τίποτα στο σχολείο, ούτε από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα ούτε από κάποια άλλη διεργασία που έλαβε χώρα μέσα στη σχολική κοινότητα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι για τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς το σχολείο αποτέλεσε χάσιμο χρόνου ενώ και οι δύο ισχυρίστηκαν ότι η απογοήτευσή τους από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε το σχολείο ήταν τόσο μεγάλη που έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς το εξωτερικό για τις μετέπειτα σπουδές τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το σχολείο αποτελεί το πρώτο περιβάλλον στο οποίο όλοι μαθαίνουν να συμβιώνουν με άλλους ανθρώπους. Μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον είμαστε σε θέση να μάθουμε πώς ανήκουμε και ταυτόχρονα πώς διαμορφώνουμε προστατευτικές ομάδες και αναπτύσσουμε τη διανοητική εκείνη εικόνα για το ποιά είναι η δική μας θέση μέσα σε αυτές. Όλες οι μνήμες μας από το σχολείο ως ενήλικες σχετίζονται με αυτήν την διαδικασία που βιώνουμε -την εμπειρία του να ανήκεις στο σχολείο- και αυτή η εμπειρία στη σχολική κοινότητα μας έχει διδάξει πολύ περισσότερα πράγματα από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, μέσω της οποίας ο μαθητής γνωρίζει,εσωτερικεύει και υιοθετεί τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα είναι εξίσου εξέχουσας σημασίας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο σχολείο εξυπηρετεί τη θεμελιώδη ανάγκη κοινωνικοποίησης του μαθητή. Η οργάνωση του σχολείου και το πρόγραμμα αποτελούν βασικά εργαλεία με τα οποία η προηγούμενη γενιά μεταλαμπαδεύει στη νεότερη πολιτιστικά αγαθά και πληροφορίες, με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση και προσαρμογή της στην κοινωνία. Ο μαθητής στο σχολείο δεν αποκτά μόνον γνώσεις, τις οποίες μπορεί να πάρει και εκτός σχολείου, αλλά και τρόπο ζωής. (Ιντζεσίλογλου,1983).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ιντζεσίλογλου Νικόλαος (1983): *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου,* Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

Ξενόγλωσση

Bieber, J. (1994). *Learning disabilities and social skills: Last one picked … First one picked on*. Washington, DC: Public Broadcasting Service.

Boulton, J. (1997). Non-physical Forms of Bullying Among School Pupils: A Cause for Concern. *Health Education*, 97 (2), pp. 61-64.

Caffarella, R. S., Olson, S. K. (1993). Psychosocial Development of Women: A Critical Review of the Literature. *Adult Education Quarterly*, 43 (3), pp. 125-51.

Claxton, G. (2008). *What's the Point of School?*, Oxford: Oneworld Publications.

Cohen, J., Blanc, S., Christman, J., Brown, D. & Sims, M. (1996). *Girls in the Middle: Working to Succeed in School*, Sales Office, Annapolis Junction, MD.

Cornwall, D. J. (1993). Women and Work. *Harvard Business Review*, 71 (5), pp.184.

Cooke, L. H. (2004). Finding the Self Who Leads: From One Woman's Perspective, unpublished PhD dissertation, The University of North Carolina, Greensboro, NC.

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into Educational Leadership and Management: International Differences. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), pp. 278-291.

Hellendoorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21 (4), pp. 227-239.

Hicks, D. (2002). *Lessons for the Future: The Missing Dimension in Education,* London: Routledgefalmer.

Holt-Reynolds, D. (1992). Person history based beliefs as relevant prior knowledge in source work. American Educational Research Journal, 29, pp.325-349.

Pillemer, D. B. (2000) Momentous Events, Vivid Memories, How unforgettable memories help us understand the meaning of our lives, London, Harvard University Press.

Rothenberg, J. J. (1994). Memories of Schooling. *Teaching and teacher Education*, 10 (4), pp. 369-379.

Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at Schools: A Sense of Belonging and Participation*, Paris: Organisation for Ecomomic Cooperation and Development.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση και την προώθηση του κοινωνικού-πολιτισμικού συστήματος. Το σχολείο, εκτός από γνώσεις, γενική παιδεία, ικανότητες και δεξιότητες, παρέχει μία σειρά από άλλα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με κανόνες, πρακτικές, αξίες, «πιστεύω» και αντιλήψεις. Στην πραγματικότητα η σχολική κοινότητα συνιστά τον πρώτο επίσημο κοινωνικό οργανισμό μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε πώς λειτουργούν οι διαδικασίες και ποιοί είναι εκείνοι οι μηχανισμοί που μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε ομάδες που συνεργάζονται για την επίτευξη των επιδιώξεών του.

The socialisation procedure inside the school constitutes a crucial factor for the maintenance and promotion of the social- cultural system. School, besides knowledge, general education, qualifications and skills, also offers a number of other social and cultural elements, which are associated with rules, practices, beliefs and perceptions. In reality the school environment constitutes the first formal organisation in which we realise how procedures work and which are the specific mechanisms that allow us to be members of teams that co-operate for the achievement of mutual goals.

Λέξεις-κλειδιά: σχολείο, κοινωνικός οργανισμός, λειτουργικά στοιχεία, μαθησιακή και κοινωνικοποιητική λειτουργία.

Δέσποινα Ανδρούτσου
Υποψήφια Διδάκτορας στο τμήμα Εκπαιδευτικής
και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Ομήρου 14Α 57019
2392026139
desp.adam@gmail.com

Anthony Montgomery
Επίκουρος Καθηγητής στο τμήμα Εκπαιδευτικής
και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Δανιόλου 2, 54644
2310891308
antmont@uom.gr

Μέλη παλαιάς μεσαίας τάξης και η εκπαίδευση

Απόστολος Δαρόπουλος
Κώστας Λάμνιας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο σκοπός αυτής της ερευνητικής[1] προσπάθειας είναι η διερεύνηση των στάσεων μελών της μεσαίας τάξης σε σχέση με την εκπαίδευση. Υιοθετώντας το διαχωρισμό του Bernstein (1975:111-129; 1977:124-128; 1990:114-143) διακρίνουμε στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης, την παλαιά μεσαία τάξη και τη νέα μεσαία τάξη. Ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας και η κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι στοιχεία που έχουν πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, κοινωνικών πρακτικών, συμπεριφορών, πεποιθήσεων, αξιών και ιδεολογικών αναφορών. Ο διαχωρισμός των δύο τμημάτων της μεσαίας τάξης (παλαιά και νέα) γίνεται με κριτήρια οικονομικά, επαγγελματικά, πολιτιστικά και πολιτισμικά.

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

- Γονείς που προέρχονται από την παλαιά μεσαία τάξη (πμτ) προσανατολίζονται προς τις αρχές της ορατής παιδαγωγικής.
- Γονείς της πμτ κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις και ανάλογες είναι και οι απαιτήσεις τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Bernstein, 1971; 1977; 1989; 1990; 2000).

Βασικές έννοιες που υιοθετούνται στην παρούσα έρευνα είναι: η ταξινόμηση, η περιχάραξη, η ορατή παιδαγωγική και το πεδίο παραγωγής.

ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ

Η έννοια της ταξινόμησης έχει μία ευρύτερη εφαρμογή και αναφέρεται τόσο στο είδος της παιδαγωγικής-επιστημονικής γνώσης και στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων της όσο και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Προσπαθεί να ερμηνεύσει και να αναλύσει τις επιμέρους σχέσεις μεταξύ κατηγοριών. Αν ο

1. Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που είναι σε εξέλιξη και διερευνά τις διαφοροποιήσεις στις στάσεις των μελών της μεσαίας τάξης μεταξύ αυτών που ανήκουν στο πεδίο παραγωγής και αυτών που ανήκουν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου.

χώρος κάθε κατηγορίας είναι έντονα προσδιορισμένος-οροθετημένος, τότε μιλάμε για ισχυρή ταξινόμηση, αντίθετα αν η οροθέτηση δεν είναι έντονη και ο διαχωρισμός δεν είναι ευδιάκριτος, μεταξύ των κατηγοριών, μιλάμε για χαλαρή ταξινόμηση. Συγκεκριμένα η ταξινόμηση αναφέρεται στο «βαθμό διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (Bernstein, 1977: 205; Bernstein, 1989: 67-70; βλ. και Λάμνιας, 2002: 303-305; Δώσσα, 2006: 50).

ΠΕΡΙΧΑΡΑΞΗ

Η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στις εσωτερικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στις κατηγορίες. Έτσι π.χ. μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή ή γονέων-παιδιών, δηλαδή η περιχάραξη ρυθμίζει τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταδότες και αποδέκτες. «Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1989: 68). Και σε αυτή τη βασική έννοια διακρίνουμε ισχυρή και χαλαρή περιχάραξη.

Ορατή παιδαγωγική

Στην ορατή παιδαγωγική ενυπάρχει ισχυρή καθοδήγηση και τα όρια είναι σαφή. Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην αξιολόγηση της διδακτέας ύλης και την επίτευξη των στόχων, έμφαση στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε ό,τι φαίνεται, στο ορατό. Μία ορατή παιδαγωγική δημιουργείται και χαρακτηρίζεται από:

α. ρητή ιεραρχία
β. ρητούς κανόνες διαδοχής
γ. ρητά και ειδικά κριτήρια (Bernstein, 1989: 122-135).

Πεδίο παραγωγής

Η έννοια του πεδίου παραγωγής συμπεριλαμβάνει το τμήμα εκείνο που έχει άμεση σχέση με την οικονομία, την παραγωγή, τη διανομή και κυκλοφορία του κεφαλαίου (Bernstein, 1989: 145; Bernstein, 1990: 135).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Η Given (2008: 120) υποστηρίζει για την ποιοτική ανάλυση ότι: «...πρόκει-

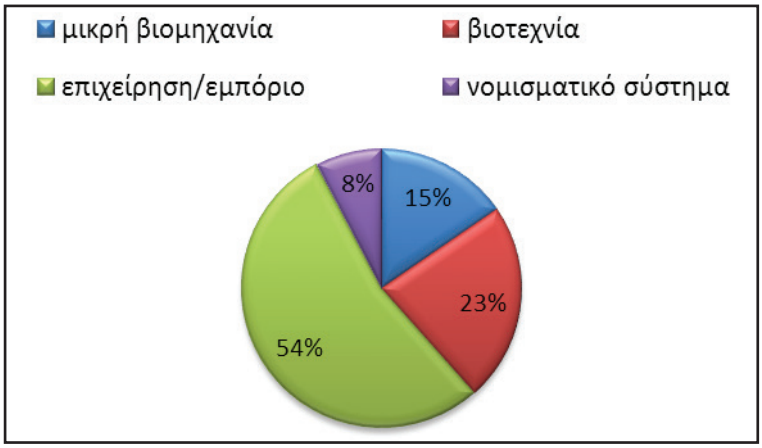
ται για μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο ανάλυσης σε ένα ευρύ φάσμα δεδομένων κειμένου, συμπεριλαμβανομένων των συνεντεύξεων, καταγραμμένων παρατηρήσεων, αφηγήσεων, απαντήσεων σε ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια, ομιλιών...». Παρόμοια εννοιολογική προσέγγιση καταγράφεται και από τον Mayring (2000: 2) ως «…μία προσέγγιση εμπειρικής μεθοδολογικής ελεγχόμενης ανάλυσης κειμένων μέσα στο πλαίσιο επικοινωνίας τους, ακολουθώντας αναλυτικούς κανόνες βήμα-βήμα χωρίς ποσοτικά χαρακτηριστικά». Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η ανάπτυξη των κατηγοριών μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους: τον επαγωγικό και τον παραγωγικό (Mayring, 2000, 2004).

Η συνέντευξη

Τα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης προσδιορίζονται με την παροχή πολλών ευκαιριών για διευκρίνιση των απαντήσεων, ιδιαίτερα με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων οι οποίες είναι ευέλικτες, παρέχουν τη δυνατότητα για ανάλυση σε βάθος, ενισχύουν το κλίμα συνεργασίας, λεκτικής αλληλεπίδρασης και επαφής. Η ανάλυση και η ερμηνεία βασίζονται σε συγκεκριμένη θεωρία για το λόγο και τα νοήματα των ερωτήσεων και των απαντήσεων βασίζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 349-383; Mishler, 1996: 14; Cohen & Manion, 1994: 381). Επιπροσθέτως, τηρήθηκαν οι έξι βασικές αρχές: ανωνυμία, εμπιστευτικότητα, το δικαίωμα στην άρνηση, διαπραγμάτευση στην πρόσβαση, ανεξαρτησία και αντιπροσωπευτικότητα σε όλο το φάσμα των απόψεων (Schostak, 2006: 48-66).

Συμμετέχοντες

Η επιλογή των μελών της παλαιάς μεσαίας τάξης έγινε με τα εξής κριτήρια: το άτομο-μέλος να εργάζεται στο πεδίο της παραγωγής, οι γονείς του να ανήκουν στο ίδιο πεδίο, να είναι γονέας, να κατέχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο η δε δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό τριών ερευνητικών τεχνικών: της σκόπιμης, της χιονοστιβάδας και της ποσόστωσης. Ειδικότερα οι δεκατρείς συμμετέχοντες είχαν την κατοχή, νομική και οικονομική, μέσων παραγωγής: μικρή βιομηχανία (1), βιοτεχνία (2), επιχείρηση/εμπόριο (3) και νομισματικό σύστημα (4) (Γράφημα 1. και Πίνακας 1.).



Γράφημα 1. *Η κατανομή των συμμετεχόντων στο πεδίο παραγωγής*

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας

ΠΕΔΙΟ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ					
Κωδικός	**Θέση στην παραγωγή**	**Ηλικία/ Φύλο**[1]	**Μορφ. επίπεδο**	**Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα**[2]	**Αριθμός παιδιών**
ΠΠΑ17	**1**	**51-60/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**90-100**	**1**
ΠΠΑ19	**2**	**>61/Α**	**ΑΠ/ΛΥΚ**	**30-40**	**2**
ΠΠΑ20	**1**	**>61/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**2**
ΠΠΑ23	**3**	**51-60/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**50-60**	**3**
ΠΠΑ24	**2**	**>61/Α**	**ΤΕΧΝ.**	**Δ.Δ.**[3]	**3**
ΠΠΑ25	**3**	**41-50/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**3**
ΠΠΑ27	**3**	**31-40/Γ**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**60-70**	**3**
ΠΠΑ28	**3**	**>61/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**1**
ΠΠΑ31	**3**	**51-60/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**2**
ΠΠΑ32	**3**	**41-50/Γ**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**2**
ΠΠΑ33	**4**	**41-50/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**30-40**	**2**
ΠΠΑ39	**3**	**51-60/Α**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**50-60**	**3**
ΠΠΑ40	**2**	**41-50/Γ**	**ΑΕΙ/ΤΕΙ**	**40-50**	**2**

1. Η αναλογία ανδρών-γυναικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, καθορίσθηκε από την αντίστοιχη παρουσία των γυναικών στο πεδίο της παραγωγής (Ιωαννίδης, 2004: 57; Γιδαράκου, 2008; Νίνα –Παπαρζή, 2006; Ροσγοβά, 2009) **2.** Στρογγυλοποίηση σε χιλιάδες Ευρώ. Οι κλίμακες του εισοδήματος ήταν του τύπου: 40.001-50.000 κ.λπ. **3.** Δε δηλώθηκε.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η τελική κατηγοριοποίηση στηρίχθηκε στις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας-παραγωγική ανάπτυξη κατηγοριών-συμπληρώθηκε από τη διεξοδική μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων-επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών (Mayring, 2000) και οι προς ανάλυση κατηγορίες ήταν πέντε και δεκαέξι υποκατηγορίες. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιασθούν δεδομένα από τους θεματικούς άξονες Κ.2. και Κ.4.

Κ.2. Προγράμματα σπουδών
Κ.2.1. Χαρακτηριστικά Παιδοκεντρικής αγωγής
Κ.2.2. Χαρακτηριστικά μπιχεβιοριστικής αγωγής
Κ.2.3. Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων-ικανοτήτων
Κ.2.4. Σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών

Κ.4. Αξιολόγηση
Κ.4.1. Θετικά/αρνητικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
Κ.4.2. Επανάληψη τάξης
Κ.4.3. Μορφές αξιολόγησης μαθητή

Τα μέλη της παλαιάς μεσαίας τάξης αξιολογούν, κατά κύριο λόγο, ως σημαντικότερα και σπουδαιότερα εκείνα τα οποία προσιδιάζουν σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές συμπεριφοριστικού τύπου (π.χ. βαθμολογία, υπακοή, εξετάσεις, πειθαρχία, τήρηση αυστηρών κανόνων). Ειδικότερα ως κυρίαρχο θέμα αναδεικνύεται η συμμόρφωση σε ένα καθορισμένο πλαίσιο και τονίζεται η σημασία των εννοιών της πειθαρχίας, της υπακοής, της τήρησης αυστηρών κανόνων. *«Πειθαρχία, απαραίτητη για μένα η οποία δεν υπάρχει, δεν υπάρχει και τη θέλω εκατό τοις εκατό, πειθαρχία...Υπακοή...εξυπακούεται, μαζί με την τήρηση των κανόνων την πειθαρχία και η υπακοή αυτά και τα τρία μαζί...» (ΠΠΑ19d)*[2]. Το *«είμαι της παλιά σχολής...» (ΠΠΑ19d)* υποδηλώνει τη διάκριση, η διχαστική χρήση αντωνυμίας, μία ιδεολογική συμπαράταξη απέναντι στους «άλλους», έναντι των νέων παιδαγωγικών δεδομένων. *«...Πιστεύω πάρα πολύ στην πειθαρχία και τα δικά μου τα παιδιά τα έχω με αυστηρούς κανόνες, με τιμωρίες όταν πρέπει...Και είμαστε ξέφραγο αμπέλι, ό,τι γίνει, ό,τι κάτσει, όπως, ό,τι να 'ναι...» (ΠΠΑ27d).* Η αναγκαιότητα αυτή είναι μέσα στις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις του σχολείου η δε έκφραση «ξέ-

2. Το ΠΠΑ19d και τα παρόμοια αλφαριθμητικά που ακολουθούν αντιστοιχούν στον κωδικό του θεματικού αποσπάσματος της συνέντευξης.

φραγο αμπέλι» αποτυπώνει και αποδίδει την ισοπέδωση, την έλλειψη αυτών των χαρακτηριστικών στη σημερινή κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Η επίκληση της παροιμίας «το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο»» και η έμφαση στη διδαχή της υπακοής ως προτεραιότητα *«την υπακοή, κι αυτή διδάσκεται, κακώς οι γονείς τα έχουν έτσι, και καμιά ξυλιά ας το πούμε, ένα μάλωμα δεν έκανε κακό. Το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο λέγανε παλιά...» (ΠΠΑ40d)* εντάσσεται σε μία συγκεκριμένη οπτική του επικοινωνιακού πλαισίου της οικογένειας. Τα μέλη της πμτ προσανατολίζονται στο «...να μαθαίνεις να δουλεύεις μέσα σε μία δεδομένη περιχάραξη» (Bernstein, 1989: 82) και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν με την ορατή-μπιχεβιοριστική παιδαγωγική (Bernstein, 2003c: 61-75, 1989: 126-136) όπως, την πειθαρχία, τη βαθμολογία, τις εξετάσεις, την τήρηση κανόνων, την υπακοή, επίσης, προσανατολίζονται στο να «δημιουργηθεί σχετικά γρήγορα μία εκπαιδευτική ταυτότητα ευδιάκριτη και περιφραγμένη» (Bernstein, 1989: 79, 1975: 87).

Παρατηρούνται προτιμήσεις σε μαθήματα που παραπέμπουν στο κίνημα «επιστροφή στα βασικά» (Back to basics movement) αποδίδοντας ιδιαίτερο βάρος στα μαθηματικά και τη γλώσσα *«Η γλώσσα, το βασικότερο πράγμα, που πάει να καταργηθεί η γλώσσα, η ελληνική γλώσσα έχει καταργηθεί. Δεν ξέρει κανείς τι να διαβάσει» (ΠΠΑ28e)*. Παράλληλα όμως επικαλούνται την ιδιαίτερη σημαντικότητα των μαθημάτων όπως π.χ. της ιστορίας, των θρησκευτικών *«Και βεβαίως τα μαθηματικά χρειάζονται, αλλά και η ιστορία χρειάζεται και τα θρησκευτικά χρειάζονται» (ΠΠΑ24)* ή *«...Για μένα είναι πολύ βασική η ιστορία...Δεν πρέπει να λείπει ποτέ η ιστορία από τα σχολεία» (ΠΠΑ32)*. Εκφράζεται μία προτίμηση σε γνωστικά αντικείμενα που συνηγορούν στην ενίσχυση της «εθνικής γνώσης», αφού «...η "εθνική γνώση" έχει ως σκοπό τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του εθνικού πολιτισμού και της ιστορικής κληρονομιάς...» (Φλουρής & Πασιάς, 1997: 256).

Σε ό,τι αφορά στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών κατατίθενται από ισχυρές επιφυλάξεις, έως σαφείς και ρητές αρνήσεις, σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων ή άλλων θεσμικών παραγόντων στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών. Διατυπώνεται ευθέως η γνώμη ότι *«Οι γονείς δεν μπορούν να έχουν άποψη στο θέμα» (ΠΠΑ28f)* και υπάρχουν σοβαρές ενστάσεις για τη συμμετοχή των γονέων, αφού οι ειδικοί κατέχουν την απαραίτητη επιστημονική επάρκεια *«Εγώ είμαι υπέρ της άποψης της εξής: δεν μπορεί όλοι μαζί να συνδιαμορφώνουμε κάποια πράγματα...Δεν μπορεί να εξισώνονται τα πάντα. Εντάξει;» (ΠΠΑ31f)* και *«Οι ειδικοί πρέπει να χειρίζονται τα θέματα. Και αν είναι δυνατόν οι άριστοι» (ΠΠΑ39f)*. Τα μέλη της πμτ έχουν ιδιαίτερες επιφυλάξεις για τη συμμετοχή και άλλων φορέων σχετικά με τη συν-

διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατηγορία των ειδικών επιστημόνων. Παρουσιάζονται στοιχεία ισχυρής περιχάραξης στο επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ των, εν δυνάμει, κατηγοριών-υποομάδων διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, όπως π.χ. ειδικοί επιστήμονες, εκπαιδευτικοί, γονείς, θεσμικοί κοινωνικοί φορείς κ.λπ.

Στα θετικά ή αρνητικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα μέλη του πεδίου παραγωγής επικεντρώνονται στην έλλειψη κανόνων *«Να γίνουν τα πράγματα πιο αυστηρά...» (ΠΠΑ33j)* και η άμεση σύνδεση με την ανυπαρξία ορίων *«...δεν υπάρχουν όρια. Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να μπαίνουν όρια...» (ΠΠΑ39j), «Δεν γίνονται οι εξετάσεις, δεν γίνεται ο έλεγχος, και τα παιδάκια είναι προβατάκια...» (ΠΠΑ40j)*. Η παραπάνω θέση αποδίδει έντονα ιεραρχικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική σχέση αφού ο μαθητής «...θεωρείται αμαθής, με μικρό κύρος και λίγα δικαιώματα» (Bernstein, 1989: 83).

Ιδιαίτερης μνείας είναι ο χαρακτηρισμός, ως «έγκλημα», της κατάργησης της ομοιόμορφης ενδυμασίας (ποδιά) *«...το μεγαλύτερο έγκλημα που έγινε στην κοινωνία, που ξεκινάει από το δημοτικό σχολείο, ήταν η κατάργηση της ποδιάς... Πρέπει να το καταλάβετε» (ΠΠΑ28j/)*. Η έμφαση της φράσης και η απρόσωπη σύνταξη (πρέπει) που απευθύνεται, ευθέως, στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας «να το καταλάβετε» δηλώνει το έκδηλο/φανερό περιεχόμενο. Το λανθάνον και άδηλο είναι ότι οι υπεύθυνοι γι' αυτό (την κατάργηση της ποδιάς) πρέπει να αναλάβουν δράση και να επιλύσουν το πρόβλημα. Στα θετικά πιστώνονται δεδομένα που παραπέμπουν σε στοιχεία ισχυρού βηματισμού, διδασκαλία κανόνων γραμματικής (πρώτη τάξη δημοτικού) *«πώς μαθαίνουμε το εμείς και το εσείς πού θέλει ε στο τέλος, δηλαδή είχε φτιάξει ένα δικό της, παράδειγμα, στη γραμματική, βιβλιαράκι στα παιδιά για να μάθουν τους βασικούς κανόνες για να πάνε παρακάτω» (ΠΠΑ32j)*. Επίσης, επιβεβαιώνεται η αποδοχή των πανελλαδικών εξετάσεων ως προς την αξιοπιστία τους *«στις Πανελλήνιες τουλάχιστον...ότι υπάρχει μια αντικειμενικότητα εκεί, δηλαδή δεν μπορεί...δεν αμφισβητείται το αποτέλεσμα...» (ΠΠΑ25j)*. Επικεντρώνονται σε στοιχεία χρησιμότητας και πρακτικής αξιοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος στον επαγγελματικό τομέα *«Σήμερα τελειόφοιτος ανωτάτης εκπαίδευσης αν του ζητήσεις να γράψει μια επιστολή με ένα χ περιεχόμενο είναι αδύνατο να τη γράψει...» (ΠΠΑ23j)*.

Επιπροσθέτως, κρίνονται αρνητικά οι ελλειμματικές παρεμβάσεις στην υποστήριξη του θεσμικού ρόλου του εκπαιδευτικού *«...θα πρέπει το κράτος και η κοινωνία κοιτάξτε να δείτε, ο δάσκαλος κάνει λειτούργημα...βάλ' τον στη θέση που του αρμόζει που του αξίζει και πρέπει, διαφορετικά δεν θα υπάρχει εκπαίδευση...» (ΠΠΑ27j)*.

Σε ό,τι αφορά στην επανάληψη της τάξης υπάρχει μία θετικά διακείμενη στάση, θεωρείται ως μία διαδικασία αποδεκτή *«Δε γίνεται αλλιώς. Ημιμαθής να προχωρήσει;» (ΠΠΑ19k),* δίνεται βαρύτητα σε μία έντονα γραμμική και αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ των τάξεων *«...πιθανόν να του δημιουργήσει προβλήματα στις άλλες τάξεις. Κοιτάξτε η παιδεία είναι πολύ δύσκολο πράγμα..» (ΠΠΑ20k)* και χαρακτηρίζεται ως συνετισμός που πρέπει να πραγματοποιηθεί το συντομότερο δυνατόν *«Μπορεί να συνετιστεί, να συνετιστεί σύντομα όμως, γρήγορα και νωρίς» (ΠΠΑ33k)*. Τα μέλη της πμτ δεν έχουν ιδιαίτερες επιφυλάξεις ή ενδοιασμούς για τη διαδικασία της επανάληψης της τάξης, στοιχείο που παραπέμπει, ευθέως, σε χαρακτηριστικά ισχυρού βηματισμού (Bernstein, 1989: 131-136).

Για τη μορφή δε αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή (περιγραφική αξιολόγηση, αριθμητική κλίμακα, εγγράμματη ή εναλλακτικές μορφές) είναι εμφανής η προτίμηση στην αριθμητική κλίμακα λόγω του ότι προσφέρει πιο σαφείς κατηγοριοποιήσεις *«...πρέπει να υπάρξει τελικώς ένας αριθμός...Η αριθμητική βαθμολογία είναι ένα αναγκαίο κακό. Πώς θα συγκρίνουμε...» (ΠΠΑ20l)* και απόρριψη της εγγράμματης μορφής *«Το Α, Β, Γ θεωρώ ότι είναι χαζό» (ΠΠΑ27l).* Δεν είναι αποδεκτή άλλη μορφή αξιολόγησης πέρα από την ύπαρξη αριθμητικής κλίμακας *«...με την κουβέντα ότι πρέπει να διαβάζεις περισσότερο, ή εσύ είσαι καλύτερος από τον τάδε;» (ΠΠΑ19l),* και *«... το 7 είναι ότι πρέπει να διαβάσεις, να σφιχτείς να διαβάσεις» (ΠΠΑ40l)*. Τα μέλη της πμτ, σε ό,τι αφορά στις μορφές αξιολόγησης του μαθητή, δείχνουν προτίμηση σε αριθμητική κλίμακα αποτύπωσης του αποτελέσματος στοιχείο που προσιδιάζει με χαρακτηριστικά της ορατής παιδαγωγικής και προσανατολίζονται σε μορφή αξιολόγησης που «...δίνει έμφαση στην επίτευξη καταστάσεων γνώσης μάλλον παρά τρόπων γνώσης» (Bernstein, 1989: 83).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στις θεματικές ενότητες των προγραμμάτων σπουδών και της αξιολόγησης τα μέλη της πμτ δίνουν ιδιαίτερη προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την πειθαρχία, τη βαθμολογία, τις εξετάσεις, την υπακοή, την τήρηση αυστηρών κανόνων και βάζουν σε χαμηλότερη προτεραιότητα στοιχεία που έχουν σχέση με τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική υγεία, την ευαισθησία. Υιοθετούν και υποστηρίζουν ρητούς ιεραρχικούς κανόνες, ο δέκτης (μαθητής) έχει διακριτό και σαφή ρόλο υιοθέτησης συγκεκριμένης συμπεριφοράς, δίνουν έμφαση και βαρύτητα στο εξωτερικό προϊόν, στη μετάδοση, στο αποτέλεσμα. Είναι σα-

φές ότι τα μέλη της πμτ εκφράζουν την προτίμησή τους σε χαρακτηριστικά της ορατής παιδαγωγικής υποστηρίζοντας ρητούς ιεραρχικούς κανόνες, ρητούς κανόνες διαδοχής/βηματισμού και ρητά κριτήρια, αναδεικνύουν δε στάσεις που τονίζουν σαφή δομή, οριοθετημένες χωρικές και χρονικές προδιαγραφές. Επιθυμούν να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα χαρακτηριζόμενα ως «βασικά μαθήματα» (γλώσσα και μαθηματικά), δεδομένα που παραπέμπουν στο κίνημα «επιστροφή στα βασικά» και σε μαθήματα (αρχαία ελληνικά, ιστορία, θρησκευτικά) τα οποία ενισχύουν ένα «εθνικό πρόγραμμα σπουδών».

Στη θεματική ενότητα της αξιολόγησης στην καταγραφή των προσωπικών τους θετικών/αρνητικών επισημάνσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνονται σε στοιχεία όπως: έλλειψη κανόνων, απουσία αυστηρού πλαισίου, ανύπαρκτη τεχνική εκπαίδευση, ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατάργηση των εξετάσεων, απουσία ομοιόμορφης ενδυμασίας των μαθητριών (μαθητική ποδιά), γίνονται συγκρίσεις με δεδομένα παλαιότερων δικών τους προσωπικών εμπειριών. Στις παραπάνω επισημάνσεις κυριαρχούν σαφή στοιχεία ορατής παιδαγωγικής, ισχυρής ταξινόμησης και ισχυρής περιχάραξης. Επίσης, υποστηρίζουν ισχυρούς κανόνες βηματισμού (επανάληψη τάξης, φοίτηση σε ειδικές τάξεις/ειδικά σχολεία, διακοπή φοίτησης κ.λπ.). Για την αποτύπωση ωστόσο της αξιολόγησης του μαθητή δείχνουν σαφείς προτιμήσεις στην αριθμητική κλίμακα και έχουν επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (περιγραφική κ.λπ.).

Επιπροσθέτως, διαφαίνεται ότι ο κυρίαρχος προσανατολισμός του συνολικού περιεχομένου της επικοινωνιακής δομής του λόγου των μελών του πεδίου παραγωγής είναι πλησιέστερα στην «υλική βάση», ταυτόχρονα όμως προβάλλονται έννοιες θεσμικών συλλογικών φορέων, του κράτους, της εθνικής υπόστασης κ.λπ. στοιχεία που προτάσσουν την έννοια της «συλλογικής ταυτότητας».

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1971). A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability, in: *Class, codes and control, vol.1*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Class codes and control. Towards a theory of Educational transmission,v.III.* Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977). *Class codes and control. Towards a theory of Educational*

*transmission,v. III.,*2ed. Routledge & Kegan Paul.
Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισ., μτφρ., σημ. Ι. Σολομών.
Bernstein, B. (1990). *Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse, v. IV.* Routledge & Kegan Paul.
Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, research, critique,* revised ed. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* μτφ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα : Μεταίχμιο.
Δώσσα, Κ. (2006). Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών, σχολική γνώση και επιρροές των σχολικών πρακτικών. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, vol. 1 & 2*. Thousand Oaks, CA: Sage.
Λάμνιας, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1, (2).* Available at: . Downloaded on 11 November 2004.
Mayring, Ph. (2004). Qualitative Content Analysis. In: *A Companion to qualitative research. Eds,* Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I., 266-269.
Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας,* (επιμ.), Καλομοίρης, Γ., μτφρ. Ρώντα, Δ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Schostak, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research*. Open University Press.
Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ., (1997). Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού. Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ABSTRACT

The purpose of this study, based on Bernstein's conceptual framework, is to explore the attitudes of members of the old middle class in relation to education. The research has been carried out through semi-structured

interviews which cover the following topics: the purpose of education, curricula, school knowledge, evaluation and parental involvement. Qualitative content analysis reveals that parents coming from the old middle class gear towards the principles of the visible pedagogy socialize their children based on strong framing and strong classification while they have similar demands from the educational system.

Απόστολος Δαρόπουλος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
Πορφυρογένη 15, Βόλος Τ.Κ. 382 21
Τηλ. 6946335922
apdaro@otenet.gr

Κώστας Λάμνιας
Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σκουβαρά 5, Βόλος Τ.Κ. 382 21
Τηλ. 2421041547
Klamnias@uth.gr

Κοινωνική προέλευση, εκπαίδευση και αγορά εργασίας: Ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο μετασχηματισμό και τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Θεόδωρος Θάνος

Ο αριθμός των ερευνών με αντικείμενο την πρόσβαση και την απορρόφηση των αποφοίτων ελληνικών Α.Ε.Ι. στην αγορά εργασίας εμφανίζει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα αυξητικές τάσεις. Σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση διαδραμάτισαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις, όπως η αύξηση της ανεργίας των νέων πτυχιούχων, η ανάγκη σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας και η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η ανάγκη σύνδεσης του πανεπιστημίου με την οικονομία και την αγορά εργασίας αποτέλεσε μια από τις βασικές συνιστώσες των πολιτικών για την εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο κείμενο για το «ρόλο των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης» (COM 58/2003) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σημειώνει ότι:

> *η οικονομία και η κοινωνία της γνώσης απορρέουν από τη συναρμογή τεσσάρων αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων: την παραγωγή των γνώσεων, κυρίως μέσω της επιστημονικής έρευνας· τη μετάδοση των γνώσεων αυτών μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης· τη διάδοσή τους μέσω των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών και, τέλος, η εφαρμογή τους μέσω τεχνολογικών καινοτομιών. (...) Τα πανεπιστήμια, καθώς βρίσκονται στο σταυροδρόμι της έρευνας, της εκπαίδευσης και της καινοτομίας, κατέχουν από πολλές απόψεις το κλειδί της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης* (σ. 5).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχ το 1991, συντονίζεται με το πλαίσιο πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνδράμοντας στη σύγκλιση των επιμέρους πολιτικών (Κυπριανός, 2004: 298).

Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό σχεδιασμό για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη εντάσσεται και η πολιτική διεύρυνσης της ανώ-

τατης εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη διεύρυνση έχει ως θεωρητικό έρεισμα τη θεωρία των ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz 1970), και βασίζεται κυρίως σε τρεις υποθέσεις, οι οποίες, όμως, δεν έχουν τεκμηριωθεί εμπειρικά: (α) η γνώση σήμερα διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο από το κεφάλαιο και τους φυσικούς πόρους στην οικονομική ανάπτυξη, (β) η διεύρυνση της συμμετοχής παρέχει στα κράτη τη δυνατότητα αξιοποίησης ταλέντων, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, προκειμένου να πετύχουν τους υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης και να αντιμετωπίσουν τον παγκόσμιο ανταγωνισμό και (γ) το ταλέντο και η αποδοτικότητα των εργαζομένων αξιολογούνται θετικά και έχουν εμπορική αξία στις σύγχρονες αγορές εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 13-15). Στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η προσπάθεια σύνδεσης της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη αποτυπώνεται στην ίδρυση τμημάτων σε νέους επιστημονικούς τομείς (Θάνος, 2010: 431). Στο σχεδιασμό της διερεύνησης λήφθηκαν υπόψη εκτός άλλων και οι απαιτήσεις σχετικά με την ανάγκη εκσυγχρονισμού της επιστημονικής γνώσης και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αγορά εργασίας και τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων (Οικονόμου, κ.ά., 2002: 163-164).

Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και η συνακόλουθη αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα οδήγησε στην αύξηση (έως και πληθωρισμό) των αποφοίτων και συνακόλουθα στην ανεργία πτυχιούχων. Η κατάσταση αυτή προβληματίζει τόσο τα άτομα που πρόκειται να σπουδάσουν ή σπουδάζουν, όσο και τα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η πρόσβαση στην αγορά εργασίας αποτελεί σημαντικό κριτήριο επιλογής των υποψηφίων ενός επιστημονικού κλάδου. Οι σχολές και τα τμήματα με τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προτίμηση των άριστων μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης τα οποία τα τελευταία χρόνια (έως το 2011), εμφάνισαν εντυπωσιακή αύξηση των βάσεων εισαγωγής, κυρίως λόγω της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων τους (Κωνσταντίνου & Μίχος, 2011· Θάνος, 2012). Η μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας απασχολεί επίσης και τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στις ιστοσελίδες των τμημάτων σε πολλές περιπτώσεις αναφέρονται οι επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων. Οι υπηρεσίες των Δομών Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (ΔΑΣΤΑ) των πανεπιστημίων έχουν ως στόχο την πληροφόρηση των φοιτητών για τις επαγγελματικές προοπτικές αλλά και την πραγματοποίηση ερευνών σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των αποφοίτων τους. Ενδεικτικά αναφέρεται η υπηρεσία της ΔΑΣΤΑ

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μέσω της δράσης «Mentoring» [http://dasta.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=173&Ite mid=235] με σκοπό την αποτελεσματικότερη και πολύπλευρη υποστήριξη των φοιτητών και των αποφοίτων του πανεπιστημίου κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους.

Στην Ελλάδα, η μετάβαση των πτυχιούχων στη αγορά δεν έχει γίνει, σε αντίθεση με άλλες χώρες, αντικείμενο συστηματικής κοινωνιολογικής μελέτης. Οι σχετικές έρευνες, αν και περιλαμβάνουν κοινωνικά χαρακτηριστικά των αποφοίτων, συνήθως περιορίζονται στην περιγραφή τους. Αλλά και από την πλευρά των κοινωνιολόγων, αν και οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση δεν αφορούν μόνο στην πρόσβαση στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην πρόσβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας (Κοντογιαννοπούλου, 1999: 30-31), το ενδιαφέρον τους έχει επικεντρωθεί, κυρίως, στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η επαγγελματική διαδρομή των αποφοίτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος του πτυχίου αλλά και την κοινωνική τους προέλευση (Εμβαλωτής & Τσιγγίλης 2011). Η αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας εξαρτάται από το ακαδημαϊκό κύρος του ιδρύματος που απονέμει το πτυχίο, αλλά και από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του κατόχου του πτυχίου (Bourdieu, 2002). Γ ια τον Bourdieu (2002: 155-160), η εκπαιδευτική και κοινωνική τροχιά του ατόμου εξαρτάται από τον όγκο και τη δομή του κληρονομημένου κεφαλαίου. Σ' ένα συγκεκριμένο όγκο κληρονομημένου κεφαλαίου αντιστοιχεί μια δέσμη τροχιών, ίσων περίπου πιθανοτήτων, οι οποίες οδηγούν σε περίπου ισοδύναμες θέσεις.

Το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο καταγωγής είναι «ταγμένα» με μια δεδομένη πιθανότητα σε μια σχολική και κοινωνική τροχιά, που προσδιορίζουν την κατεχόμενη θέση του ατόμου στον κοινωνικό χώρο (σε μια δεδομένη χρονική συγκυρία). Έτσι, η θέση του απόφοιτου ενός πανεπιστημιακού τμήματος στον κοινωνικό (και εργασιακό) χώρο βρίσκεται σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική τροχιά του. Η εκπαιδευτική τροχιά και η σημερινή του θέση/κατάσταση απασχόλησης έχουν καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από το κληρονομημένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Κατά συνέπεια, η έρευνα για την απορρόφηση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη της και να συσχετίζει τη συγκεκριμένη κατάσταση απασχόλησης του ατόμου με το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο προέλευσης.

Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα (Θάνος, 2010), δεν είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των

κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Μάλιστα, οι κοινωνικές ανισότητες διευρύνονται, αν εξεταστούν στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης κατά σχολή. Οι κοινωνικές ανισότητες διατηρούνται και κατά τη μετάβαση των πτυχιούχων από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν την επίδραση που ασκεί η κοινωνική προέλευση των πτυχιούχων κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010: 140-146). Σύμφωνα με έρευνα της Οριζόντιας Δράσης των Γραφείων Διασύνδεσης για τα Α.Ε.Ι. (Καραμεσίνη, 2008), η κοινωνική προέλευση επηρεάζει την ένταξη των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Οι κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται κατά την πρόσβαση των ατόμων στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους σπουδών φαίνεται ότι εξηγούν και τις κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται κατά την πρόσβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας.

Η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη μετάβαση των πτυχιούχων, σε συνάρτηση με την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό ζήτημα, το οποίο, όμως, στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μόνο τα τελευταία χρόνια άρχισε να απασχολεί τους κοινωνικούς επιστήμονες. Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί συνέχεια παλαιότερης έρευνας (Εμβαλωτής 2006), εξετάζεται η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τις σχολές του και η μετάβαση των αποφοίτων του στην αγορά εργασίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των τροχιών μετάβασης των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, η απορρόφηση των αποφοίτων του στην αγορά εργασίας και η εξέταση αυτών υπό το πρίσμα της κοινωνικής προέλευσης.

Η κοινωνική προέλευση εξετάζεται ως σύνθετος παράγοντας ο οποίος συγκροτείται από το επάγγελμα, το εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Το επάγγελμα και το εισόδημα των γονέων αποτελούν σημαντικούς δείκτες του κληρονομημένου οικονομικού κεφαλαίου του ατόμου και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στο κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε ατόμου (Bourdieu, 2002).

Η πρόσβαση στα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μελετάται με βάση το επάγγελμα, το εισόδημα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Ερευνάται αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής

προέλευσης του ατόμου και της φοίτησής του στις σχολές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κατά το διάστημα 1997-2000.

Η πρόσβαση στην αγορά εργασίας προσδιορίζεται με βάση την επαγγελματική κατάσταση, το επάγγελμα και το εισόδημα του απόφοιτου 5-7 έτη μετά την αποφοίτησή του από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και εξετάζεται σε σχέση με την κοινωνική του προέλευση και το τμήμα αποφοίτησης.

Ο ερευνητικός πληθυσμός αναφέρεται στους αποφοίτους του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τα έτη 1997-2000 (πλην των αποφοίτων της Ιατρικής καθώς δεν κατέστη εφικτή η άντληση εμπειρικού υλικού). Καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ολικής κάλυψης του πληθυσμού (N=3.705). Για μια σειρά από λόγους (ελλιπή ή λανθασμένα στοιχεία επικοινωνίας με αποφοίτους, άρνηση συμμετοχής, θάνατοι, συνεχείς αναβολές στη λήψη συνέντευξης, και ματαίωση αυτής, κ.ά.) τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κάλυψαν ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού (n= 2.873 άτομα, 77,5%). Ως τεχνική συλλογής του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η τηλεφωνική έρευνα δομημένης συνέντευξης με τη συνδρομή ειδικής εφαρμογής CATI (Computer Assisted Telephone Interviews) (Εμβαλωτής 2005). Τη συνέντευξη πραγματοποίησαν 23 ειδικά καταρτισμένοι συνεντευκτές. Η μέση διάρκεια της συνέντευξης ανήλθε στα 12.5 λεπτά της ώρας.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

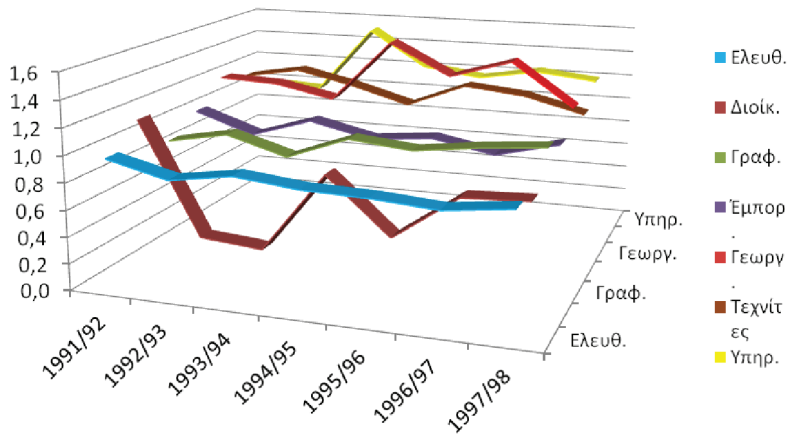
Οι συγκεντρώσεις στις τιμές χαμηλής κοινωνικής ιεραρχίας των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι σημαντικές. Από την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού προκύπτει σημαντική πιθανότητα ο φοιτητής (άρα και ο απόφοιτος) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων να είναι γόνος οικογένειας αγρότη, τεχνίτη-εργάτη ή απασχολούμενου στις υπηρεσίες και μάλιστα υψηλότερη απ' ότι στο σύνολο ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.) της χώρας. Το εύρημα συνάγεται από τις τιμές της δεσμευμένης πιθανότητες εισαγωγής[1] κάθε ατόμου ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα. Αντίθετα, άτομα με πατέρα από τα «μεσαία»-«ανώτερα» κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με χαμηλότερο ποσοστό από ότι στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης (γράφημα 1). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι κατά το διάστημα 1991/92 έως και 1997/98, τα άτομα με πατέρα στα διευ-

1. Η δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής δηλώνει την πιθανότητα που έχει κάποιος να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, εφόσον έχει εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση. Προκύπτει από το λόγο: ποσοστό (%) φοιτητών με πατέρα στην επαγγελματική ομάδα (i) προς το ποσοστό (%) στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης με πατέρα στην επαγγελματική ομάδα (i) (Βλ. σχετικά Bourdieu, & Passeron, 1993· Θάνος, 2010: 333 & 2 0 1 2 :133,139).

θυντικά-διοικητικά επαγγέλματα, εφόσον εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν κατά μέσο όρο 0,7 φορές δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ενώ τα άτομα με πατέρα γεωργό-κτηνοτρόφο κ.λπ. 1,3 φορές δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής, δηλαδή τα άτομα με πατέρα γεωργό έχουν διπλάσια σχεδόν δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από τα άτομα με πατέρα στα διευθυντικά-διοικητικά επαγγέλματα.

Γράφημα 1

Εξέλιξη των δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής των ατόμων με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, κατά το διάστημα 1991 έως 1998



Η συγκεκριμένη κοινωνική σύνθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων συνδέεται (και) με την ακαδημαϊκή του δομή. Τη δεκαετία του 1990, το Πανεπιστήμιο αποτελείται από τρεις σχολές: Φιλοσοφική, Θετικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι Σχολές Επιστημών Αγωγής «προσελκύουν» φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Στις Σχολές Θετικών Επιστημών και Φιλοσοφικής οι επαγγελματικές ομάδες εκπροσωπούνται με το ίδιο ποσοστό που εκπροσωπούνται και στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού (Θάνος, 2010 & 2012). Επομένως, η εκπροσώπηση των «χαμηλότερων» κοινωνικών στρωμάτων στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με υψηλότερο ποσοστό απ' ότι στο σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, πιθανό να συνδέεται με τη Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Πράγματι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ επαγγέλματος γονέων (επάγγελμα πατέρα x^2 (42, N = 2861) = 143,017, p = .000, επάγγελμα μητέρας x^2 (42, N = 2861) = 108,214, p = .000), επιπέδου εκπαίδευσης (εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα x^2 (4, N = 2861) = 40,010, p = .000, εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας x^2 (4, N = 2854) = 26,374, p = .000) και εισοδήματος γονέων (x^2 (8, N =2534) = 29,851, p = .000) με τη σχολή αποφοίτησης. Οι απόφοιτοι της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων της περιόδου 1997-2000, εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά ως προς την κοινωνική τους καταγωγή: οι γονείς τους στη μεγαλύτερη πλειονότητά τους είναι απόφοιτοι Δημοτικού, ασκούν επαγγέλματα που εντάσσονται στις «κατώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες και το εισόδημά τους είναι χαμηλό. Αντίθετα, οι απόφοιτοι από τη Σχολή Θετικών Επιστημών έχουν γονείς με υψηλό εισόδημα και επίπεδο εκπαίδευσης και ασκούν επαγγέλματα που εντάσσονται στις «μεσαίες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι απόφοιτοι που οι γονείς τους έχουν εισόδημα πάνω από 30.000 ευρώ, αποτελούν το 4,8% των αποφοίτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής και το 10,2% των αποφοίτων της Σχολής Θετικών Επιστημών. Δηλαδή, οι απόφοιτοι με εισόδημα πάνω από 30.000 ευρώ εκπροσωπούνται με ποσοστό διπλάσιο στη Σχολή Θετικών Επιστημών σε σχέση με τη Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ακόμη, τα άτομα με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ αποτελούν το 33,4% των αποφοίτων της Σχολής Θετικών Επιστημών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Σχολή Επιστημών Αγωγής είναι χαμηλότερο (20,8%).

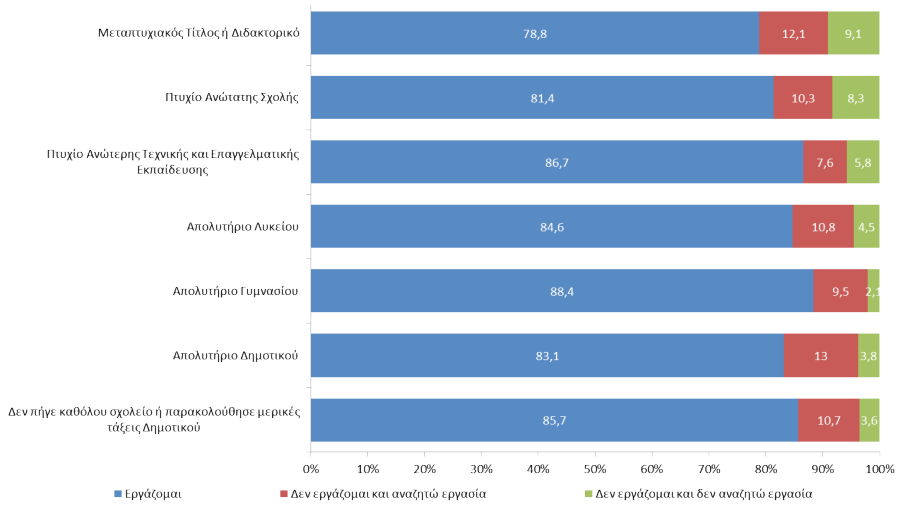
Είναι εμφανές ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την ακαδημαϊκή του δομή, η οποία είναι κοινωνικά ιεραρχημένη. Στη Σχολή Επιστημών Αγωγής που προσφέρει «μέτριες» επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές «κατευθύνονται» μαθητές από τα «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα, ενώ στη Σχολή Θετικών Επιστημών με «μεσαίες» επαγγελματικές προοπτικές «οδηγούνται» μαθητές από τα «μεσαία» κοινωνικά στρώματα. Κατά συνέπεια, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι προκύπτουν ενδείξεις ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συμβάλλει (στο μέτρο που του αναλογεί) στο μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, το γεγονός ότι το ποσοστό των φοιτητών που πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων μειώνεται καθώς αυξάνεται το εισόδημα των γονέων. Για παράδειγμα, το ποσοστό των ατόμων με οικογενειακό εισόδημα πάνω από 40.000 ευρώ που πραγματοποίησαν μεταπτυχιακές σπουδές είναι τριπλάσιο από αυτούς που δεν πραγματοποίησαν μεταπτυ-

χιακές σπουδές. Αντίθετα, το ποσοστό των ατόμων με οικογενειακό εισόδημα έως 10.000 ευρώ που δεν παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές είναι διπλάσιο από αυτούς που παρακολούθησαν μεταπτυχιακές σπουδές.

Η κοινωνική προέλευση του αποφοίτου δεν επηρεάζει μόνο την ακαδημαϊκή του πορεία αλλά και την επαγγελματικό. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση εκπαίδευσης και εισοδήματος των γονέων με την επαγγελματική κατάσταση (εργαζόμενος ή άνεργος) και το επάγγελμα του αποφοίτου[2]. Ένα εύρημα το οποίο ενδεχομένως (σε μια πρώτη ανάγνωση) προκαλεί εντύπωση, είναι το γεγονός ότι το ποσοστό των ατόμων που δεν εργάζονται και δεν αναζητούν εργασία αυξάνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Αυτή η συνθήκη, όμως, πιθανόν να οφείλεται στη συνέχιση των σπουδών από τα άτομα με γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

Γράφημα 2

Εκπαίδευση πατέρα * Παρούσα επαγγελματική κατάσταση αποφοίτου

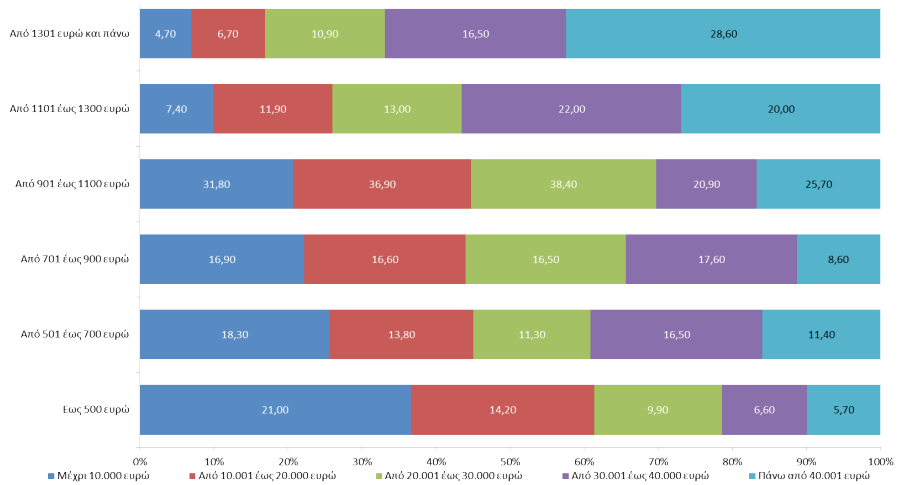


Αντίστοιχη είναι η και η επίδραση του οικονομικού κεφαλαίου καταγωγής. Απόφοιτοι, η οικογένεια των οποίων δηλώνει οικογενειακό εισόδημα πάνω από30.000 ευρώ ετησίως, εκπροσωπούνται με διπλάσιο ποσοστό στη Σχολή Θετικών Επιστημών σε σχέση με τη Σχολή Επιστημών Αγω-

2. Εξαίρεση αποτελεί το επάγγελμα του πατέρα για το οποίο δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση με το επάγγελμα του παιδιού.

γής (10,2% και 4,8%). Οι οικονομικές ανισότητες «προβάλλονται» και στις μηνιαίες απολαβές των αποφοίτων, όταν αυτές συναρτηθούν με τις ετήσιες απολαβές της οικογένειας προέλευσης. Ένας στους δύο αποφοίτους με ετήσιο εισόδημα (στην οικογένεια προέλευσης) πάνω από 40.000 έχει μηνιαίο ατομικό εισόδημα πάνω από 1.100 ευρώ (γράφημα 3).

Γράφημα 3
Εισόδημα γονέων * Οικονομικές απολαβές αποφοίτου



Τα παραπάνω επιχειρούν να τεκμηριώσουν την υπόθεση ότι οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από το μετασχηματισμό τους σε εκπαιδευτικές ανισότητες και στη συνέχεια, κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, (και πάλι) σε κοινωνικές. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι χαρακτηριστική. Αν και οι «κατώτερες» στην κοινωνική ιεραρχία κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες εμφανίζουν υψηλότερες πιθανότητες εισαγωγής σε σχέση με το σύνολο της ανώτατης εκπαίδευσης, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων επιτελεί τον αναπαραγωγικό του ρόλο μέσα από την ακαδημαϊκή του δομή, η οποία είναι κοινωνικά ιεραρχημένη. Το επόμενο κύμα της επαναληπτικής έρευνας για τη μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας θα ελέγξει τη συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας[3].

3. Βλ.σχετικά http://dasta.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=191:2012-10-18-09-37-31&catid=41:2011-09-10-08-17-26&Itemid=169

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος. Πρόλογος - Κ. Καψαμπέλη, Μετφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. & Passeron, J-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή - Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ηπρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. (2012α). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες,* 1, 125-172.

Θάνος, Θ. (2012β). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* 5, 31-59.

Εμβαλωτής, Α. (2005). Web Q Manager: *Διαδικτυακή Εφαρμογή Διαχείρισης Ψηφιακών Ερωτηματολογίων* (v.1.4). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Εμβαλωτής, Α. (2006). *Μελέτη απορρόφησης των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.* Ιωάννινα: Γραφείο Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εμβαλωτής, Α., & Τσιγγίλης, Ν. (2011). Ακαδημαϊκές και εργασιακές διαδρομές αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστήμες της Αγωγής* (Θεματικό τεύχος, 2011), 75-90.

Καραμεσίνη, Μ. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας. Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους ετών 1998-2000.* Αθήνα: Διόνικος.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, Κοινωνιολογική Ανάλυση* (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γ ράμματα.

Κυπριανός, Π. (2004). Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κωνσταντίνου, Χ. & Μίχος, Ν. (2011). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση-Οι απόψεις των εισαχθέντων για τα κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.): *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα:

Πεδίο, 70-74.

Οικονόμου, Δ., Πετράκος, Γ., Πλαγεράς, Π. & Ψυχάρης Ι. (2002). *Πανεπιστήμιο και αγορά εργασίας. Προσφορά, ζήτηση και προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των ελληνικών Α.Ε.Ι.: Οριζόντια Δικτύωση Γραφείων Διασύνδεσης Ελληνικών Α.Ε.Ι.* Βόλος: Γραφείο Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schultz, T. W. (1970). *Investment in human capital; the role of education and of research.* New York,: Free Press.

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Θεόδωρος Θάνος
Επίκουρος Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καταλήψεις σχολείων: Μη-συμβατική πολιτική συμμετοχή ή κατάλυση του θεσμού; Μια εμπειρική έρευνα

Μιχάλης Κελπανίδης
Δημήτρης Σταμοβλάσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός επάνω στο θέμα των διαρκών καταλήψεων και οι επιπτώσεις τους στη διαδικασία της αγωγής και εκπαίδευσης. Το φαινόμενο των καταλήψεων εντάσσεται, σε μία πρώτη θεωρητική προσέγγιση, στο πλαίσιο της πολιτικοποιημένης νεανικής διαμαρτυρίας, που εφαρμόζει μη-συμβατικούς (unconventional) τρόπους πολιτικής συμμετοχής (Barnes & Kaase 1979). Ωστόσο, σε καμία ευρωπαϊκή χώρα δεν γίνονται καταλήψεις των σχολείων από μαθητές και μάλιστα με την ετήσια «κανονικότητα» όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, χωρίς να υφίστανται βαρυσήμαντοι μακρο-πολιτικοί ή εκπαιδευτικοί λόγοι, που θα μπορούσαν, μερικώς τουλάχιστον, να τις δικαιολογήσουν (Kim 2007).

Οι νέοι που βρίσκονται ακόμα στο status του μαθητή, σε αντίθεση με τους εργαζόμενους, οι οποίοι έχουν νομοθετικά το δικαίωμα της απεργίας, δεν απολαμβάνουν θεσμικά ανάλογο δικαίωμα. Οι μαθητές λόγω της ηλικίας τους, γίνονται αποδέκτες πολλών παροχών του κράτους πρόνοιας με μόνη υποχρέωση τους τη συμμόρφωσή με τους κανόνες της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης που λειτουργεί πρωτίστως προς όφελος *της δικής τους ανάπτυξης και εξατομίκευσης* (Κελπανίδης 2002: 230-236, Κελπανίδης 1991: 109-128) και κατά δεύτερο λόγο προς όφελος της κοινωνίας.

Οι καταλήψεις των σχολείων διακόπτουν και αποδιοργανώνουν τη διαδικασία της αγωγής και μάθησης του σχολείου. Οι αρνητικές συνέπιες του φαινομένου αυτού δεν αφορούν μόνο στην απώλεια των μαθημάτων και στις υλικές ζημίες (που δεν είναι αμελητέες) αλλά και στη πτώση του κύρους του σχολείου ως θεσμού, διότι το *σχολείο ασκεί ως θεσμός αγωγή* (Γκότοβος 1996: 10) στις ευνομούμενες κοινωνίες, στις οποίες διατηρεί το κύρος του. Οι θεσμοί είναι ισχυρότερες κανονιστικές αρχές από τους νόμους, οι οποίοι – τουλάχιστον οι πιο θεμελιώδεις από αυτούς – στηρίζονται στους θεσμούς και αποκτούν την εσωτερική «δεσμευτικότητα» των θεσμών η οποία προ-

έρχεται από το γεγονός ότι ο σεβασμός και η αποδοχή των θεσμών εσωτερικεύονται από τα νέα άτομα, μέσω της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στο σχολείο, και ενσωματώνονται σταθερά στη δομή των κινήτρων τους.

Κατά μία εναλλακτική ερμηνεία, που προβάλλεται συχνά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι μαθητικές κινητοποιήσεις αποτελούν μια μορφή «ανορθόδοξης» πολιτικής συμμετοχής, που εμφανίζει ομοιότητες με τα κοινωνικά κινήματα. Ωστόσο, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς στις καταλήψεις των σχολείων στοιχεία κοινωνικών κινημάτων, τα οποία χαρακτηρίζονται από συλλογική πειθαρχία, οργάνωση, ιδεολογικό πρόγραμμα και μαζική βάση. Επιπλέον, δεν έχει γίνει διακριτή/σαφής ακόμη και εκ των υστέρων η επιτυχία των κινητοποιήσεων σε σχέση με τα κίνητρα και τους στόχους των, ενώ οι συνέπειες της απώλειας των διδακτικών ωρών και οι υλικές καταστροφές είναι δεδομένες.

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι καταλήψεις των σχολείων παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως ένα φαινόμενο, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί θεωρητικά τόσο στο πλαίσιο της πολιτικοποιημένης νεανικής διαμαρτυρίας, που εφαρμόζει μη-συμβατικούς (unconventional) τρόπους πολιτικής συμμετοχής, όπως αναφέρθηκε, όσο και στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής θεωρίας των θεσμών. Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των διαστάσεων του φαινομένου και στη διασαφήνιση του χαρακτήρα των καταλήψεων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε ερωτήσεις που αναφέρονται στις στάσεις και τις δράσεις των μαθητών/τριών καθώς και τις στάσεις των σημαντικών προσώπων αναφοράς τους (γονείς, καθηγητές, διευθυντές σχολείων, συνομήλικοι). Στη παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων που αφορούν υποθέσεις για την επίδραση των παρακάτω παραγόντων στη συμμετοχή στις καταλήψεις:

- Η στάση των σημαντικών προσώπων αναφοράς του μαθητή/τριας (γονείς, καθηγητές, ομάδα συνομηλίκων) απέναντι στις καταλήψεις,
- Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο και στη λειτουργία του,
- Η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στις καταλήψεις ως μέσο διεκδίκησης των μαθητικών αιτημάτων,
- το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα και η συλλογή δεδομένων

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επελέγη η επισκόπηση, με τη συμπλήρωση δομημένου γραπτού ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 52 ερωτήσεις τύπου Likert με δύο έως πέντε κατηγορίες, έτσι ώστε υπήρχαν μεταβλητές με διάφορα επίπεδα μέτρησης, τακτικό ή ονομαστικό. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 8335 μαθητές λυκείου (48,6% αγόρια και 51,4% κορίτσια) και των τριών τάξεων του λυκείου. Ακολουθήθηκε όμως η δειγματοληψία ευχέρειας (convenience sampling) δεδομένης της δυσκολίας πρόσβασης στα σχολεία και του μεγάλου κόστους. Από την άλλη, η έρευνα εστιάστηκε περισσότερο σε σχολεία των αστικών περιοχών, όπου η συχνότητα των καταλήψεων είναι κατά τεκμήριο μεγαλύτερη. Η προκύπτουσα κατανομή των μαθητών με βάση τον βαθμό αστικοποίησης της έδρας του σχολείου είναι: 21,4% από περιοχές ως 10 χιλ. κατοίκους, 19,1% από περιοχές ως 50 χιλ. κατοίκους, 17,8% από περιοχές ως 120 χιλ. κατοίκους και 41,7% από περιοχές άνω των 120 χιλ. κατοίκων. Το δείγμα εξήφθη από λύκεια 15 νομών: Θεσσαλονίκης, Βέροιας, Κοζάνης, Νάουσας, Κατερίνης, Ημαθίας, Χαλκιδικής, Σερρών, Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης, Λάρισας, Σάμου, Ρόδου και Αττικής.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει: 1) περιγραφική στατιστική και διμεταβλητές συσχετίσεις. 2) Πολυμεταβλητή ανάλυση και μοντελοποίηση Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling). 3) Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (Latent Class Analysis, LCA). Στη παρούσα εργασία συνοψίζονται αποτελέσματα που έχουν διασταυρωθεί με όλες τις προσεγγίσεις και παρουσιάζεται η LCA, που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάλυση αλληλεπιδράσεων μεταξύ κυρίως κατηγορικών μεταβλητών.

Ανάλυση Λανθανουσών Ομάδων

Οι απαντήσεις των υποκειμένων στο ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν με την μέθοδο *Λανθανουσών Ομάδων* ή *Τάξεων* (Latent Class Analysis, LCA), η οποία ανήκει στην ευρύτερη οικογένεια μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, την *Ανάλυση Λανθανουσών μεταβλητών* (Clogg, 1995). Σύμφωνα με το σκεπτικό, που αποτελεί τη βάση των μεθόδων αυτών, θεωρείται ότι συγκεκριμένες απα-

ντήσεις στις δεδομένες ερωτήσεις ανάγονται σε λανθάνουσες μεταβλητές, οι οποίες αποκαλύπτονται μέσα από επιβεβαιωτικές αναλύσεις παραγόντων. Η LCA θεωρεί ότι τόσο οι λανθάνουσες μεταβλητές (οι τρόπον τινά «θεωρητικοί όροι») όσο και οι παρατηρούμενες (εμπειρικοί δείκτες) είναι κατηγορικές μεταβλητές. Έτσι, η LCA αποτελεί μια από τις πλέον χρήσιμες μεθόδους αναλύσεων δεδομένων της κοινωνικής έρευνας, όπου οι περισσότερες μεταβλητές δεν είναι μετρικές. Η LCA εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών ως *πιθανότητες υπό συνθήκη* (conditional probabilities), δηλαδή δίδει την πιθανότητα που έχει ένα υποκείμενο να έχει δώσει ένα συγκεκριμένο μοτίβο απαντήσεων, με δεδομένο το γεγονός ότι ανήκει σε μια λανθάνουσα τάξη/ομάδα (Latent Class). Επιπλέον έχει και ένα σύνολο πλεονεκτημάτων: 1) Δεν προϋποθέτει παραμετρικούς περιορισμούς, π.χ. κανονικές κατανομές ή γραμμικές σχέσεις. 2) Δίνει την δυνατότητα να αναλυθούν μετρικές μεταβλητές ως συμμεταβλητές (covariates) σε ένα δεδομένο υπόδειγμα. 3) Οι πιθανοκρατικές σχέσεις που διατυπώνονται αφορούν τον πληθυσμό και άρα τα συμπεράσματα είναι γενικεύσιμα. 4) Ο διαχωρισμός των *Λανθανουσών Ομάδων* ή *Τάξεων* (LC) γίνεται με αυστηρά στατιστικά κριτήρια (π.χ. Bayesian Information Criterion). 5) Η LCA δεν αναλύει έναν προ-αποφασισμένο αριθμό συγκεκριμένων ομάδων, αλλά οι ομάδες αναδύονται από την ανάλυση, η οποία πολλές φορές φέρνει στο φως μη αναμενόμενες από την υπάρχουσα θεωρία ή τις υποθέσεις *λανθάνουσες ομάδες*. Αυτό καθιστά την LCA πολύτιμο εργαλείο για τον έλεγχο υποθέσεων και την ανάπτυξη θεωρίας.

Η ανάλυση αρχίζει με την επιλογή ενός αριθμού μεταβλητών/ κριτηρίων με βάση τις οποίες η LCA θα αναγνωρίσει ένα αριθμό *Λανθανουσών Ομάδων*. Οι ομάδες αυτές θα διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους με βάση τα κριτήρια. Έτσι, το σύνολο των LC αποτελεί ένα υπόδειγμα (model), με το οποίο μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η συμπεριφορά των υπό εξέταση υποκειμένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ανάλυση LCA που παρουσιάζεται στη συνέχεια ελέγχθηκε η *επίδραση της στάσης των γονέων απέναντι στις καταλήψεις σε σχέση με το επίπεδο της εκπαίδευσης τους*. Χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές: Η στάση των γονέων απέναντι στις καταλήψεις (αρνητική / ουδέτερη / θετική), το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (υψηλό / χαμηλό), το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (υψηλό / χαμηλό) και η μεταβλητή *συμμετοχή* στις καταλήψεις (Ναι

/ Όχι). Ο Πίνακας 1 δείχνει τα αποτελέσματα της LCA με βάση τις τέσσερες μεταβλητές και την επιλογή του αριθμού των λανθανουσών ομάδων που έγινε με βάση στατιστικά κριτήρια (bootstrapped *p*-value =0,56, ελάχιστη τιμή κριτηρίου BIC, αριθμό παραμέτρων 23 και σφάλμα κατηγοριοποίησης 0,022). Η ανάλυση ανέδειξε τέσσερες διακριτές ομάδες. Ο Πίνακας 1 και το Διάγραμμα 1 δείχνουν τις *υπό συνθήκη πιθανότητες* ένα υποκείμενο να δώσει ένα συγκεκριμένο μοτίβο απαντήσεων, με βάση το δεδομένο ότι ανήκει σε μια λανθάνουσα ομάδα.

Πίνακας 1 . Αποτελέσματα της LCA.

	Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4
Μέγεθος Ομάδας	**0,37**	**0,23**	**0,20**	**0,20**
Δείκτες				
Επίπεδο εκ/σης πατέρα				
Χαμηλό	**0,94**	**0,35**	**0,26**	**0,87**
Υψηλό	**0,06**	**0,65**	**0,74**	**0,13**
Επίπεδο εκ/σης μητέρας				
Χαμηλό	**0,74**	**0,05**	**0,10**	**0,78**
Υψηλό	**0,26**	**0,95**	**0,90**	**0,22**
Στάση Γονέων				
Αρνητική	**0,24**	**0,59**	**0,14**	**0,52**
Ουδέτερη	**0,45**	**0,39**	**0,41**	**0,47**
Θετική	**0,31**	**0,02**	**0,45**	**0,02**
Συμμετοχή				
Όχι	**0,12**	**0,62**	**0,15**	**0,78**
Ναι	**0,88**	**0,38**	**0,85**	**0,22**

Οι αριθμοί στον Πίνακα 1 ερμηνεύονται ως ποσοστά ή πιθανότητες. Για παράδειγμα στην Ομάδα 4, όπου η πιθανότητα ο πατέρας και η μητέρα να έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης είναι 87% και 78% αντίστοιχα και έχουν αρνητική στάση για τις καταλήψεις (52%), ο μαθητής έχει 22% πιθανότητα να συμμετέχει στις καταλήψεις. Ανάλογα και για τις άλλες ομάδες:

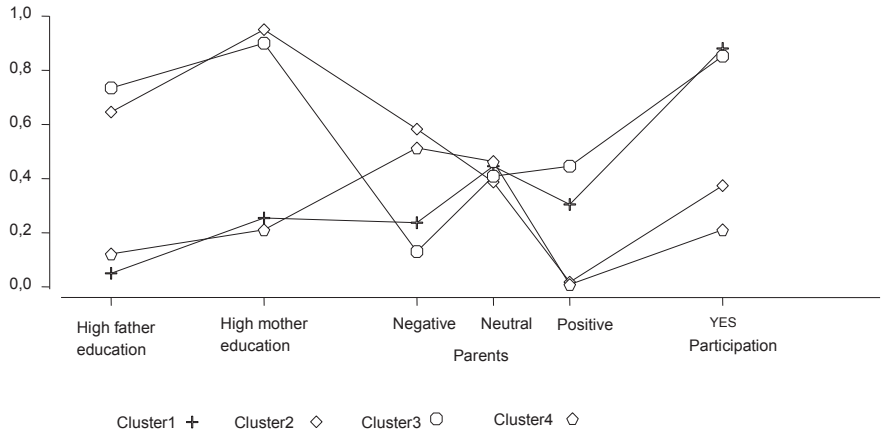
Ομάδα 1: Είναι η ομάδα μαθητών των οποίων οι γονείς είναι θετικοί (κατά 31%) ή ουδέτεροι (κατά 45%) στο θέμα των καταλήψεων. Οι γονείς τους

έχουν κατά 94% (πατέρας) και 74% (μητέρα) χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά έχουν 88% πιθανότητα να συμμετέχουν στις καταλήψεις.

Ομάδα 2: Είναι η ομάδα μαθητών των οποίων οι γονείς είναι αρνητικοί (κατά 59%) ή ουδέτεροι (39%) στο θέμα των καταλήψεων. Οι γονείς τους έχουν κατά 65% (πατέρας) και 95% (μητέρα) υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά έχουν 38% πιθανότητα να συμμετέχουν στις καταλήψεις.

Ομάδα 3: Είναι η ομάδα μαθητών των οποίων οι γονείς είναι θετικοί (κατά 45%) ή ουδέτεροι (κατά 41%) στο θέμα των καταλήψεων. Οι γονείς τους έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (κατά 74% -πατέρας και 90% -μητέρα). Τα παιδιά αυτά έχουν 85% πιθανότητα να συμμετέχουν στις καταλήψεις.

Ομάδα 4: Είναι η ομάδα μαθητών των οποίων οι γονείς είναι αρνητικοί (κατά 52%) ή ουδέτεροι (κατά 47%) στο θέμα των καταλήψεων. Οι γονείς τους έχουν κατά 87% ο πατέρας και 78% η μητέρα αντίστοιχα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Τα παιδιά αυτά έχουν 22% πιθανότητα να συμμετέχουν στις καταλήψεις.



Διάγραμμα 1. LCA: Οι *υπό συνθήκη πιθανότητες* για ένα υποκείμενο να έχει δώσει ένα συγκεκριμένο μοτίβο απαντήσεων δεδομένου ότι ανήκει σε μια λανθάνουσα ομάδα (Cluster).

Η ανάγνωση του Διαγράμματος 1 είναι διαφωτιστική για τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μεταβλητών: Παρατηρούμε ότι είτε οι γονείς έχουν υψηλό είτε χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, υπάρχει πιθανότητα ο μαθητής τελικά να συμμετέχει στις καταλήψεις. Ξεκινώντας από επάνω αρι-

στερά του διαγράμματος, οι ομάδες 2 και 3 με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, καταλήγουν ή μεν ομάδα 3 στην συμμετοχή (συγκεκριμένα σε μεγάλη πιθανότητα συμμετοχής) γιατί περνά από το σημείο υψηλής θετικής στάσης γονέων για τις καταλήψεις, ενώ η ομάδα 2 περνά από αρνητική στάση γονέων και καταλήγει σε μη συμμετοχή. Ανάλογη είναι και η συμπεριφορά των ομάδων 1 και 4. Ξεκινώντας από κάτω αριστερά του διαγράμματος, οι ομάδες 1 και 4 με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, καταλήγουν ή μεν ομάδα 1 στην συμμετοχή γιατί περνά από το σημείο υψηλότερης θετικής στάσης γονέων για τις καταλήψεις, ενώ η ομάδα 4 περνά από αρνητική στάση γονέων και καταλήγει σε μη-συμμετοχή. Συμπερασματικά, το επίπεδο εκπαίδευσης δεν επηρεάζει την συμμετοχή στις καταλήψεις, αλλά η ρυθμίζουσα μεταβλητή είναι η στάση των γονέων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από το σύνολο των 71 σχολείων, στα 65 σχολεία έγινε μία ή περισσότερες φορές κατάληψη. Μελετώντας τις κατανομές των μεταβλητών παρατηρούμε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των φορέων των ρόλων της αγωγής παίρνει σαφώς αντίθετη και πιθανώς αποτρεπτική στάση απέναντι σ' αυτή τη συμπεριφορά των μαθητών: Μόνο το 27,2% των καθηγητών, οι μισοί από τους διευθυντές και μόνο το 14,4% των γονέων παίρνουν σαφώς αρνητική στάση απέναντι στις καταλήψεις. Από την άλλη πλευρά, το 71,3% του γενικού συνόλου των μαθητών είχαν θετική και προτρεπτική στάση και το 17,5 σιωπηρά θετική. Η επιρροή των συνομήλικων (peer pressure) δείχνει ισχυρότερη. Από το υποσύνολο των μαθητών που απάντησαν ότι συμμετείχαν στην ψηφοφορία για τη λήψη απόφασης (5771 μαθητές/τριες δηλαδή 69,2% του γενικού συνόλου) το 79,8% δήλωσε ότι ψήφισε υπέρ της κατάληψης, ώστε μόνο το 20,2% ήταν κατά της κατάληψης. Επιπλέον, το 61,6% του γενικού συνόλου δήλωσε ότι συμμετείχε ενεργά στην κατάληψη. Ενδιαφέρον είναι ότι το ένα τρίτο των μαθητών έχουν ισχυρές αρνητικές στάσεις απέναντι στο πολιτικό σύστημα, με την έννοια ότι θεωρούν πως βίαιες πράξεις, όπως καταστροφές κτηρίων ή κλείσιμο εθνικών οδών είναι αποδεκτές, προκειμένου να επιτευχτεί ο στόχος των διεκδικήσεων. Η συμμετοχή των μαθητών στις καταλήψεις επηρεάζεται από τις γενικότερες πολιτικές στάσεις τους σε θέματα διεκδικήσεων αλλά και οπωσδήποτε και από τις ομάδες αναφοράς. Όμως, οι στάσεις των ομάδων αναφοράς στο θέμα των

καταλήψεων συνάδουν με τις στάσεις των μαθητών. Δεδομένου ότι το καθήκον των εκπαιδευτικών και γονέων είναι η άσκηση αγωγής, συνάγεται ότι πρωταρχικές αιτιατές σχέσεις του φαινομένου των καταλήψεων δεν αποδίδονται στις στάσεις των μαθητών, οι οποίες είναι προφανώς μια ενδιάμεση (mediator) «εξαρτημένη μεταβλητή». Ανάλυση διαδρομών (path analysis) –δεν παρουσιάζεται εδώ- έχει δείξει την άμεση και την έμμεση επίδραση των ομάδων αναφοράς στις καταλήψεις (Kelpanides & Stamovlasis, 2012).

Τα δεδομένα δείχνουν την σημαντική επίδραση των προσώπων αναφοράς. Ανεξάρτητα ωστόσο από το μέγεθος της επίδρασης της κάθε μεταβλητής, το ζητούμενο είναι να κατανοηθεί ποια είναι δυναμική του συστήματος/θεσμού στην παρούσα φάση, δεδομένων των συγκεκριμένων επιδράσεων των προσώπων αναφοράς συνολικά.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να υπενθυμίσουμε ότι η έννοια του θεσμού, αναφέρεται στο πλέγμα των αλληλένδετων κοινωνικών θέσεων και ρόλων, στους φορείς των οποίων ανατίθεται η μέριμνα για την εκτέλεση μίας καίριας για την κοινωνία λειτουργίας. Ενδιαφέρον εδώ έχει η προσέγγιση της δομολειτουργικής θεωρίας (Structural Functionalism) που εξετάζει τη δυναμική -μετάβαση από το παρόν στο μέλλον- , με όρους συνεπειών για την συνέχεια, την σταθερότητα ή την επιβίωση μέσα στην πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος (Buckley, 1967, σελ. 76). Είναι κρίσιμο να κατανοηθεί ότι για την διατήρηση της δομής και λειτουργίας του θεσμού στο χρόνο, πρέπει ως σύστημα να διαθέτει η μηχανισμούς σταθεροποίησης τους οποίους ο Parsons χαρακτηρίζει ως ομοιοστατικούς μηχανισμούς (social homeostasis). Η έλλειψη προφανώς τέτοιων δόμο-λειτουργικών χαρακτηριστικών οδηγεί στην αλλαγή ή στη κατάρρευση ή συρρίκνωση του συστήματος (Parsons & Shills, 1951).

Από τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας προκύπτει, ότι οι θεσμοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατούν να λειτουργήσουν και αυτό δηλώνει την απουσία ομοιοστατικής ικανότητας. Βέβαια ως ομοιοστατική ικανότητα δεν θεωρείται μόνο μια πιθανή εφαρμογή κάποιου νομοθετικού πλαισίου με κυρώσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Parsons, όσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη εξωτερικών κυρώσεων για την τήρηση των θεσμών, τόσο ασθενέστερη η ισχύς των θεσμών που στηρίζουν τις κυρώσεις. «The greater the need for sanctions, the weaker the ultimate force behind them» (Parsons 1968: 404). Περισσότερο αναφέρεται στο τρόπο που το πλέγμα των αλληλένδετων κοινωνικών θέσεων και ρόλων, στους φορείς των οποίων ανατίθεται η μέριμνα, αυτορρυθμίζει τις σχέ-

σεις των ατόμων, έτσι ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις μεταξύ τους και να διασφαλίζεται η τακτική εκτέλεση βασικών λειτουργιών, όπως η αγωγή και η μάθηση.

Δεδομένης της θεσμοθέτησης των θέσεων και των ρόλων από την μια πλευρά και του φαινομένου των επανειλημμένων καταλήψεων από την άλλη, η παρούσα έρευνα φέρνει στο φώς ίσως την κυριότερη αιτία της αδρανοποίησης των ομοιοστατικών μηχανισμών που εκπορεύεται από την άτυπη κουλτούρα της κοινότητας η οποία πλαισιώνει τον θεσμό. Να σημειωθεί εδώ ότι σημαντικό μέρος των ομάδων αναφοράς είναι απόλυτα ή σιωπηλά θετικό προς τις καταλήψεις. Είναι ενδιαφέρον, ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, δεν επηρεάζει την συμμετοχή στις καταλήψεις όπως αναμενόταν. Υπάρχουν γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης που η στάση τους, τουλάχιστον όπως γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές/τριες, ενισχύει στάσεις και συμπεριφορές απόρριψης των θεσμών.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τις ενδείξεις ότι οι καταλήψεις που φαινομενικά παρουσιάζονται ως μορφή μη-συμβατικής πολιτικής συμμετοχής, αυξάνουν την αταξία στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελούν ουσιαστικά κατάλυση του θεσμού του σχολείου, ενώ συγχρόνως δεν υπάρχουν δυνάμεις, οι οποίες θα μπορούσαν να δράσουν αντίρροπα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barnes, Samuel. H. & Kaase, Max (1979). *Political Action. Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills: SAGE.

Buckley, Walter (1967) Sociology and Modern Social Systems. Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall.

Γκότοβος, Αθανάσιος (1996). *Καταλήψεις: Ανορθόδοξες Μορφές Μαθητικής Διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Αθανάσιος (1988). *Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Clogg, C. C. (1995). Latent class models. In G. Arminger, C. C. Clogg, & M. E. Sobel (Eds.), Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences (pp. 311–359). New York: Plenum.

Coleman, James (1974). *Youth: Transition to Adulthood*. Chicago: The University of Chicago Press.

Coleman, James (1982). *The Asymmetric Society*. Syracuse: Syracuse

University Press.
Coleman, James (1965). *Adolescents and the Schools*. New York: Basic Books.
Dalton, Russell & Kuechler Manfred (1990). *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies*. Cambridge: Polity Press.
Κελπανίδης, Μιχάλης (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Κελπανίδης, Μιχάλης (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Kelpanides Michael & Stamovlasis Dimitrios, (2012). Occupations of School in Greece as a institutional decay. Working paper.
Kim, Young-Choul (2007). *Unconventional Political Participation in the New Democracies during the 1990s: Poland, Mexico, South Africa and South Korea*. http://sloc.cafe24.com/upload/publication01/ 2007A07.pdf.
Kish, L. (1995). *Survey Sampling*. New York: Wiley & Sons, Inc.
Parsons, Talcott (1968). *The Structure of Social Action*, vol. I. New York: Free Press.
Parsons, Talcott & Shills Edward, (1951). *Towarda a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Trow, Martin (1972). "The Expansion and Transformation of Higher Education". In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 61-83.
Trow, Martin (1991). "Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση". Στο: Κελπανίδης, Μ. *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
Prados, Juan Sebastian Fernandez & Tejada, Antonio José Rojas (2003). Analysis of the Unconventional Political Action Scale in Spain. In: *Field Methods*, vol. 15 (2), 131-142.

ABSTRACT

The present paper presents research findings from a recent project on school occupations, which have for the past two decades proved a recurrent phenomenon. The subjects (N= 8.335) were upper secondary students aged 15 to 18 from 70 schools all over Greece. They had to fill a written questionnaire of 56 items concerning their attitudes towards occupations and their participation in school occupations. Data were analyzed by various multivariate methods, such as Structural Equation Modeling and Latent Class Analysis. The main finding is that students' participation in school

occupations are influenced by their attitudes and the by the reference groups, such as their peers, teachers and parents. Implications are discussed.

Μιχάλης Κελπανίδης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομές Παιδαγωγικής
54 124 Θεσσαλονίκη
Γραφείο 216Δ, Tel./Fax +30 2310 997364
e-mail: kelpanid@edlit.auth.gr

Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομές Παιδαγωγικής
54 124 Θεσσαλονίκη
Γραφείο 216Δ, Tel./Fax +30 2310 997364
e-mail: stadi@auth.gr

Κοινωνική προέλευση και γλωσσική εξέλιξη των μαθημάτων

Χρυσή Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη
Στέλλα Καπουδιώτη
Παναγιώτα Μοναστήρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό από τη διεθνή έρευνα ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων. Παντού όπου διεξήχθησαν παρόμοιες έρευνες, η σχέση αυτή είναι ισχυρή και παρά το γεγονός ότι το ερευνητικό αυτό αντικείμενο ήταν ιδιαίτερα προσφιλές στους ερευνητές διεθνώς, στην κυπριακή εκπαίδευση παραμένει σχεδόν ανέπαφο. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση του αντικειμένου. Εξετάστηκαν 32 μαθητές της Δ΄ και Στ τάξης από δύο σχολεία της Κύπρου. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι οι μαθητές που με τα συγκεκριμένα κριτήρια συγκαταλέγονται στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα υπερέχουν έναντι των άλλων ως προς το λεξιλόγιο, τον αριθμό των ουσιαστικών και κυρίως των αφηρημένων, ενώ κάνουν συγκριτικά καταφανώς λιγότερα ορθογραφικά λάθη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συσχέτιση της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών με την κοινωνική προέλευση των γονέων αποτέλεσε και αποτελεί αγαπημένο θέμα στους ερευνητές. Το θέμα μάλιστα αυτό ανέδειξε ο Άγγλος Κοινωνιογλωσσολόγος Basil Bernstein με την κοινωνιογλωσσική του θεωρία, στην οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Παρά την ευρεία διάδοση των σχετικών ερευνών και της σχετικής θεωρίας η διαπίστωσή μας είναι ότι στην Κύπρο δεν υπάρχει τίποτε σχετικό, στο βαθμό που μπορέσαμε να το ελέγξουμε. Έτσι αποφασίσαμε να προβούμε στην διενέργεια της παρούσας έρευνας, με την ελπίδα ότι θα καταστεί κάποια στιγμή εφικτό να προβούμε σε μια ποιο εκτεταμένη έρευνα, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης της γλώσσας.

1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Όπως γράφει ο Πυργιωτάκης, «*από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς διαπιστώνεται ότι η γλωσσική εξέλιξη των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι αισθητά ανώτερη αμέσως από το στάδιο του ψελλισμού, οπότε παρουσιάζεται μεγαλύτερη ποικιλία σε φωνήματα και λαρυγγικά παιχνίδια. Η διαφορά αυτή διευρύνεται στο κυρίως γλωσσικό στάδιο, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στο λεξιλόγιο των παιδιών της κατώτερης και της μεσαίας κοινωνικής τάξης*».

Στην ίδια μελέτη παρατίθεται συνοπτικά η έρευνα του Γερμανού Herwig Bleek, ο οποίος επέλεξε ένα δείγμα με 20 μαθήτριες. Οι δέκα από αυτές είχαν πατέρα επιστήμονα και οι άλλες δέκα είχαν πατέρα χειρώνακτα, χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Η έρευνα έδειξε σημαντικές αποκλίσεις ως προς το λεξιλόγιο των κοριτσιών. Οι μαθήτριες της πρώτης ομάδας χρησιμοποίησαν συνολικά 6.510 λέξεις, που σημαίνει ότι αντιστοιχούν, κατά μέσο όρο, 651 λέξεις σε κάθε μια. Η άλλη ομάδα χρησιμοποίησε 4.384 λέξεις δηλ. 438,4 κατά μαθήτρια. Τόσο η συνολική διαφορά των ομάδων (6.510 - 4.384 = 2.126) όσο και η διαφορά στους μέσους όρους αποδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές. Μετά την απόσβεση κάθε επαναλαμβανόμενης λέξης έμεινε ένα λεξιλόγιο με 1.938 διαφορετικές λέξεις για την ομάδα της μεσαίας κοινωνικής τάξης και 1.380 για την άλλη ομάδα. Κάθε μαθήτρια παρουσίασε στο ρεπερτόριο της κατά μέσο όρο 193,8 και 138 λέξεις αντίστοιχα. Η γραμματική επεξεργασία των κειμένων έδειξε και άλλες ενδιαφέρουσες αποκλίσεις που δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν εδώ (Πυργιωτάκης, 2006:113).

Εκείνος όμως που μπόρεσε να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη θεωρία σχετικά με τη γλώσσα και την κοινωνική της σημασία ήταν ο Άγγλος Κοινωνιογλωσσολόγος Basil Bernstein. Ο Bernstein κάνει διάκριση ανάμεσα σε **ανώτερο ή καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα** και σε **κατώτερο ή περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.** Στις οικογένειες της κατώτερης κοινωνικής τάξης ομιλείται ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, ενώ στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης ο καλλιεργημένος. Ανάλογα με τον κώδικα της οικογένειας είναι και ο κώδικας που οικειοποιείται το παιδί (Φραγκουδάκη, 1993). . Έτσι σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης μαθαίνουν από το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τον κατώτερο γλωσσικό κώδικα, ενώ τα παιδιά της ανώτερης κοινωνικής τάξης τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Ο κώδικας που χρησιμοποιείται στο σχολείο είναι ο καλλιεργημένος (Φραγκουδάκη, 1993). Έτσι η διαφορά ανάμεσα στο γλωσσικό κώδικα της οικογένειας και τον γλωσσικό κώδικα του σχολεί-

ου δημιουργεί μειονέκτημα για τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης, τα οποία εξ αιτίας των ελλείψεων στη γλώσσα παρουσιάζουν ελλείψεις στη σχολική επίδοση (Αλμπέρτι. 1994). Εξ αιτίας της γλώσσας λοιπόν τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να σημειώσουν επιδόσεις τέτοιες που θα τους επιτρέψουν την άνοδό τους στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Γενικά η κοινωνιογλωσσολογική θεωρία του Bernstein, μπορεί να συνοψισθεί ως εξής: «*Η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθηλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη*» **(**B. Bernstein, , 1981).

Στην κοινωνιογλωσσική θεωρία του Bernstein δέχτηκε αυστηρή κριτική. Κατ' αρχήν θεωρήθηκε ότι οι δύο αλυσιδωτές εξισώσεις στις οποίες στηρίζεται η όλη θεωρία, δηλ. εργατική τάξη = περιορισμένος γλωσσικός κώδικας = λεκτική φτώχεια = μορφωτική υπανάπτυξη και αντίστροφα, μεσαία τάξη = καλλιεργημένος κώδικας = λεκτική άνεση = μορφωτική υπεροχή, παρουσιάζονται με απλοϊκότητα και δογματισμό. Εκείνος ωστόσο που αντιτάχθηκε με τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία στη θεωρία του Bernstein ήταν ο W. Labov (Πυργιωτάκης, 2006:121). Στην θεωρία του Bernstein για *γλωσσική υστέρηση* της κατώτερης κοινωνικής τάξης αντιτάσσει της θεωρία της *γλωσσικής διαφοροποίησης*. Τεκμηριώνει δηλαδή την άποψη ότι η εργατική τάξη δεν υστερεί γλωσσικά. Απλώς ο κώδικας που χρησιμοποιεί είναι διαφορετικός, επειδή το πλαίσιο μέσα στο οποίο προκύπτει είναι διαφορετικό (Πυργιωτάκης, 2006:121).

Παρ' όλα αυτά για το θέμα που μας ενδιαφέρει εδώ φαίνεται ότι δικαιώνεται ο Bernstein. Από τη στιγμή δηλαδή που το παιδί εντάσσεται σε ένα σχολείο που χρησιμοποιεί έναν άλλο γλωσσικό κώδικα, ο κώδικας του παιδιού με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση είτε χαρακτηριστεί ελλειπτικός είτε χαρακτηριστεί διαφορετικός το μειονέκτημα είναι σαφές και παραμένει. Έτσι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων με την ένταξή τους στο σχολείο έχουν μειονέκτημα έναντι των άλλων (Φραγκουδάκη, 1985).

2. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Το Πρόβλημα της έρευνας: Σύμφωνα λοιπόν με την διεθνή βιβλιογραφία, και τα πορίσματα της έρευνας σύντομη επισκόπηση της οποίας επιχειρήσαμε παραπάνω, κάναμε τις πρώτες προσεγγίσεις με μαθητές των Δημοτικών Σχολείων της Λευκωσίας. Επίσης κάναμε διάφορες συζητήσεις με δασκάλους και μαθητές προκειμένου να έχουμε μια γενική εικόνα του ζη-

τήματος αυτού. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία (αναδίφηση της βιβλιογραφίας και διεξαγωγή των διαφόρων συζητήσεων) το πρόβλημα της έρευνας διατυπώνεται ως εξής: **Σύμφωνα με τις πρώτες διαπιστώσεις των δασκάλων οι μαθητές των διαφόρων τάξεων των Δημοτικών Σχολείων δεν βρίσκονται όλοι εξελικτικά στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο και οι διαφορές ανάμεσά τους είναι συχνά εμφανείς. Παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές και μάλιστα ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης και της ίδιας ηλικίας. Το πρόβλημα που ανακύπτει κατόπιν τούτου είναι οι διαφορές αυτές βρίσκονται σε σχέση με το επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας;**

Για την καλύτερη προσέγγιση του κεντρικού αυτού προβλήματος και προκειμένου να γίνει ευκολότερα προσπελάσιμο από την ποσοτική έρευνα είναι ανάγκη να διασπασθεί στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1ον: Διαπιστώνονται πράγματι διαφορές στη γλώσσα ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης του Δημοτικού Σχολείου;

Ερευνητικό ερώτημα 2ον: Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του πατέρα, όπως προσδιορίζεται με βάση το επάγγελμά του;

Ερευνητικό ερώτημα 3ον: Φαίνεται αυτά τα δύο (το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και γλωσσική εξέλιξη) να έχουν σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας μας απασχόλησε πολύ αν θα έπρεπε να διεξάγουμε την έρευνά μας με βάση τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία και τα δύο αυτά είδη του λόγου έχουν γίνει συχνά αντικείμενο έρευνας. Ύστερα από διάφορες συζητήσεις και αναστοχασμό αποφασίσαμε να προβούμε στην έρευνά μας, με βάση τον γραπτό λόγο και μάλιστα στις τάξεις Δ΄ και Στ΄ δύο Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου. Μεταβήκαμε στην αίθουσα διδασκαλίας, στις οποίες υπήρχε ήδη άλλου είδους συνεργασία με τα παιδιά και τους δασκάλους τους και μέσα σε απόλυτα φυσιολογικές συνθήκες ζητήσαμε από τα παιδιά να μας γράψουν πώς περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο. Η επιλογή του θέματος ήταν σκόπιμη, ώστε μέσα από το περιεχόμενο, να έχουμε και κάποιες ενδείξεις για το πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και με-

γαλώνουν τα παιδιά. Η έκθεση γράφηκε με άνεση χρόνου και σε περιβάλλον απολύτως ήρεμο, χωρίς καμιά πίεση ή κάτι παρόμοιο. Ακολούθησε η μελέτη μιας-μιας όλων των κειμένων που παρέδωσαν τα παιδιά και με βάση τα κριτήρια που θέσαμε, προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες.

Χάριν οικονομίας περιοριζόμαστε μόνο να αναφέρουμε ότι η ταξινόμηση των επαγγελμάτων έγινε με βάση ένα κοινωνικό μοντέλο που εκπονήθηκε από τον Πυργιωτάκη και στο οποίο δεν μπορούμε να επεκταθούμε εδώ περισσότερο (Βαλιαντή, 2010). Έγινε αντιδιαστολή ανάμεσα σε ανώτερο και κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα και με βάση τα επαγγέλματα που εμφανίστηκαν στην παρούσα εργασία οι γονείς των παιδιών ταξινομήθηκαν ως εξής:

α. Ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα: Φαρμακοποιοί, πολιτικοί μηχανικοί, γιατροί καθηγητές Μ.Ε., δάσκαλοι και δημόσιοι υπάλληλοι, υπάλληλοι τράπεζας, επιχειρηματίες.

β. Κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα: Χωροφύλακες, Υδραυλικοί, επιπλοποιοί, οικοδόμοι, υπάλληλοι ξενοδοχείου, υπάλληλοι σουπερ-μάρκετ, μάγειροι, κλητήρες.

Στην έρευνα μετείχαν 32 μαθητές. Εξ αυτών, σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια οι 18 ανήκουν στο ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα και 14 στο κατώτερο.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με όσα περιγράψαμε παραπάνω, έχουν ως εξής: Κατ' αρχάς από την ανάλυση των κειμένων προκύπτει ότι τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου περνούν τον ελεύθερο τους χρόνο διαβάζοντας βιβλία, πηγαίνοντας φροντιστήρια αγγλικών, κάνοντας γυμναστική, πιάνο, καράτε, χορούς ή και ποδηλασία. Επίσης επισκέπτονται τους παππούδες τους, κ.ά. συγγενείς και διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Αντίθετα τα παιδιά του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου προτιμούν να παίζουν με φίλους επισκέπτονται τους παππούδες τους, παίζουν με τα ποδήλατα, βλέπουν τηλεόραση, παίζουν μπάλα με τους γείτονές τους, και ακούνε τραγούδια. Μόνο ένας μαθητής ανέφερε ότι πάει καράτε. Κανένας μαθητής δεν ανέφερε ότι πάει σε κάποιο φροντιστήριο όπως πιάνο, χορούς, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κλπ.

Ως προς τη γλωσσική τους εξέλιξη με βάση τον αριθμό των λέξεων τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον πίνακα 1. Το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα κείμενα όλων των παιδιών ανέρχεται σε 4178.

Από αυτές 2720, δηλαδή 65% χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος και μόνο 1438 (35%) από τα παιδιά του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος. Τούτο σημαίνει ότι κατά μέσο όρο χρησιμοποιήθηκαν ανά μαθητή του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος 316 λέξει (61%), και από το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα μόνο 203 δηλαδή το 39% του συνολικού αριθμού των λέξεων.

Πίνακας 1: Η γλωσσική εξέλιξη των παιδιών με βάση τον αριθμό των λέξεων

	Σύνολο παιδιών		**Παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος**		**Παιδιά του κατώτερου κοινωνικού στρώματος**	
	Απόλυτοι αριθμοί	**%**	**Απόλυτοι αριθμοί**	**%**	**Απόλυτοι αριθμοί**	**%**
Σύνολο λέξεων	**4178**	**100%**	**2720**	**65%**	**1438**	**35%**
Σύνολο λέξεων ανά μαθητή	**519**	**100%**	**316**	**61%**	**203**	**39%**
Ρεπερτόριο λέξεων	**2549**	**100%**	**1679**	**66%**	**915**	**34%**
Ρεπερτόριο λέξεων ανά μαθητή	**319**	**100%**	**187**	**59%**	**132**	**41%**
Ιδιωματικά στοιχεία	**8**	**100%**	**0**	**0%**	**8**	**100%**
Ξενόγλωσσες λέξεις	**62**	**100%**	**44**	**71%**	**18**	**29%**

Αφού επαλείφθηκαν οι επαναλαμβανόμενες λέξεις και κάθε λέξη κρατήθηκε μία και μόνο φορά, το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών διαμορφώθηκε ως εξής: 187 (59%) για τα παιδιά του ανώτερου και 132 (41%) λέξεις για τα παιδιά του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος. Ως προς τις ιδιωματικές λέξεις, αυτές χρησιμοποιούνται σχεδόν μόνο από τα παιδιά του κατώτερου, ενώ οι ξενόγλωσσες (αγγλικές), σχεδόν μόνο από τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος.

Με την σκέψη ότι τα αφηρημένα ουσιαστικά μπορεί να είναι μια ένδειξη για το πέρασμα από την συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη ταξινομήσαμε τα ουσιαστικά σε δύο ομάδες: Τα συγκεκριμένα και τα αφηρημένα. Από την ταξινόμηση αυτή προκύπτει αρχικά ότι ο αριθμός των συγκεκριμένων είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των αφηρημένων. Αυτό ισχύει κατά μείζονα λόγο όταν ταξινομήσουμε τα ουσιαστικά ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Η ταξινόμηση αυτή δείχνει κατ' αρχάς ότι ο λόγος ανάμεσα στα συγκεκριμένα και τα αφηρημένα είναι για το σύνολο των παιδιών 1:2,15. Για τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ο λόγος αυτός είναι 1:1,65, ενώ στα παιδιά κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με 1:3,59 είναι κατά πολύ μεγαλύτερος. Το ίδιο επίσης επισημαίνεται από τα σχετικά ποσοστά, όπως δείχνει ο πίνακας 2.

Πίνακας 2: Συγκεκριμένα και αφηρημένα ουσιαστικά

Κατηγορία ουσιαστικών	**Σύνολο παιδιών**		**Παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος**		**Παιδιά του κατώτερου κοινωνικού στρώματος**	
	Απόλυτοι αριθμοί	**%**	**Απόλυτοι αριθμοί**	**%**	**Απόλυτοι αριθμοί**	**%**
Αφηρημένα	**291**	**100%**	**215**	**74%**	**76**	**26%**
Συγκεκριμένα	**628**	**100%**	**355**	**57%**	**273**	**43%**
ΣΥΝΟΛΟ	**919**	**100%**	**570**	**62%**	**349**	**38%**

Επίσης δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη ότι η πολύ μεγάλη διαφορά που σημειώθηκε στα στα ορθογραφικά λάθη. Εδώ οι διαφορές είναι αρκετά έντονες. Έγιναν304 ορθογραφικά λάθη στο σύνολό τους. Οι μαθητές του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος έκαναν μόνον 60, δηλαδή μόλις το 20% του συνόλου, ενώ οι μαθητές του κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος 249, δηλαδή το 80%. Ανά μαθητή σημαίνει 6 λάθη (15%) για τον μαθητή από το ανώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα και 34 για το μαθητή από το κατώτερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα.

Πίνακας 3: Ορθογραφικά λάθη

Κατηγορία	Σύνολο παιδιών		Παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος		Παιδιά του κατώτερου κοινωνικού στρώματος	
	Απόλυτοι αριθμοί	%	Απόλυτοι αριθμοί	%	Απόλυτοι αριθμοί	%
Ορθογραφικά λάθη	304	100%	60	20%	249	80%
Ορθογραφικά λάθη ανά μαθητή	40	100%	6	15%	34	85%

Πέραν των στοιχείων που παρουσιάστηκαν στους παραπάνω πίνακες, θέλουμε να αναφέρουμε ότι εκτός από το λεξιλόγιό, τα ουσιαστικά και τα πολλά ορθογραφικά λάθη ο γραπτός λόγος των μαθητών του χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος υπολείπεται εμφανώς στις περιγραφές. Οι περιγραφές τους ήταν γενικώς πιο σύντομες σε σχέση με τις περιγραφές των άλλων μαθητών. Επίσης η χρήση των επιθέτων ήταν μέτρια, ο λόγος τους πολύ απλός (μάλλον απλοϊκός) και στεγνός και η σύνταξή τους δεν είναι η καλύτερη δυνατή.

Μέσα από τη συζήτηση που είχαμε με τους δασκάλους των τάξεων και από την επισκόπηση της βαθμολογίας τους, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές του ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού στρώματος παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές του κατώτερου κοινωνικού στρώματος, μολονότι εδώ δεν μπορούμε να επεκταθούμε περισσότερο σε αυτό, όπως πράξαμε και άλλα πτυχές του θέματός μας. . Επίσης οι δάσκαλοι μας ανέφεραν ακόμη ότι οι μαθητές του ανώτερου κοινωνικού στρώματος, συμμετέχουν πιο πολύ στην τάξη, είναι πιο ενεργητικοί και πιο δημιουργικοί στις διδακτικές δραστηριότητες και γι' αυτό έχουν ψηλότερες βαθμολογίες. Επίσης, στον προφορικό, τους λόγο δεν κάνουν συχνή χρήση ιδιωματικών στοιχείων, πράγμα που παρατηρείται στους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Γενικά επισκοπώντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώνεται ότι επιβεβαιώνονται και τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της εργασίας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

B. Bernstein, (1981). *Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Στου ίδιου, Studien zur sprachlichen Sozialisation,* γερμαν. μετάφραση Düsseldrf

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδή

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση Συγγραφέα.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2004). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Αθήνα.

Περσιάνη, Π. & Κουτσελίνη, Μ & Κεφάλα, Μ. (1992). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Έννοιες και Θέματα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σταυρούλα Α. Βαλιαντή, *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διαδικασίες μάθησης και αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία 2010, σελ. 114 και κυρίως 150-151

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1993). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bernstein, B. (1971). *Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση*.

Δρ. Χρυσή Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στέλλα Καπουδιώτη
Φοιτήτρια Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

Παναγιώτα Μοναστήρα
Φοιτήτρια Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ

Ο ρόλος της ευαισθησίας στην τιμωρία και της ευαισθησίας στην αμοιβή στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, καθώς και στη χρήση της τιμωρίας σε πολιτισμικά διαφοροποιημένους ή μη μαθητικούς πληθυσμούς

Αγγελική Αλούπη
Ρόμπερτ Μέλλον

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικές δομές της Θεωρίας της Ευαισθησίας στις Ενισχύσεις στο μοντέλο προσωπικότητας του Gray (1981·1982), είναι η ευαισθησία στην τιμωρία και η ευαισθησία στην αμοιβή. Η ευαισθησία στην αμοιβή αναφέρεται στην ένταση με την οποία η συμπεριφορά ενισχύεται από θετικά ενισχυτικά ερεθίσματα όπως το φαγητό, η κοινωνική αναγνώριση ή η πρόσβαση σε πηγές ευημερίας (π.χ. τα χρήματα), ενώ η ευαισθησία στην τιμωρία αναφέρεται στην ανταπόκριση του ατόμου σε πιθανά επιβλαβή ή δυσάρεστα ερεθίσματα, όπως ο πόνος, η απώλεια ή η κοινωνική αποδοκιμασία (Linden, Taris, Beckers & Kindt, 2007). Αυτό που έχει σημασία να τονιστεί είναι ότι ο Gray περιέγραψε αυτές τις δομές με όρους νευροβιολογικούς (Torrubia, Avila, & Molt, 2001).

Με βάση τις αρχές ανάλυσης της συμπεριφοράς, η απόδοση αιτιών της συμπεριφοράς, στη φύση του νευρολογικού συστήματος και στην ευαισθησία του σε τιμωρίες ή αμοιβές, αποτελεί άλλη μία μορφή ψυχολογικής ουσιαστικοποίησης. Οι αντιδράσεις του νευρικού συστήματος στις αμοιβές και στις τιμωρίες, αποτελούν στοιχεία της συμπεριφοράς και δεν μπορούν να αποτελούν ερμηνείες για τις συμπεριφορές (Μέλλον, 2007). Από την πειραματική έρευνα 60 χρόνων προκύπτει ότι οι αιτίες για τη συχνότητα των δράσεων είναι οι συνέπειες αντίστοιχων δράσεων σε όμοιες καταστάσεις στο παρελθόν. Οι δράσεις δηλαδή εκδηλώνονται μη αντανακλαστικά λόγω των συνεπειών τους μέσα σε εκτεταμένες χρονικές περιόδους (Μέλλον, 2001). Με όρους ανάλυσης της συμπεριφοράς η ευαισθησία στην τιμωρία υποδηλώνει ιστορικό τιμωρίας και όχι ευαισθησία του νευρικού συστήματος στην τιμωρία, ενώ η ευαισθησία στην αμοιβή δηλώνει και αυτή ιστορι-

κό τιμωρίας, καθώς οι συμπεριφορές που περιγράφονται ως συμπεριφορές που υποδεικνύουν ευαισθησία στην αμοιβή (όπως η ανάγκη για κοινωνική καταξίωση, για εκτίμηση από τους άλλους κ.λπ.) αποτελούν συμπεριφορές που έχουν την ικανότητα να τερματίζουν απειλές (Μέλλον, 2007).

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΜΟΙΒΗ.

Τόσο στην συμβουλευτική ψυχολογία όσο και στην βιομηχανική οργανωσιακή ψυχολογία, ένας μεγάλος όγκος έρευνας έχει αφιερωθεί στον σκοπό να διαλευκάνει τους παράγοντες που θα μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική ικανοποίηση. (Duffy, Lent, 2009). Είναι κοινώς αποδεκτό πως η επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνει πολλά επιμέρους στοιχεία. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο γίνεται προσπάθεια για έναν διαχωρισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εσωγενή και εξωγενή (Κάντας, 1995).

Εσωγενείς παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων είναι: η πειθαρχία των μαθητών και ο έλεγχος της συμπεριφορά τους (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005· Demir, 2009· Somech, Drach-Zahavy, 2000), η πολιτισμικά διαφοροποιημένη ή μη, φύση του μαθητικού πληθυσμού (Liu, Ramsey, 2008), ο βαθμός αυτονομίας που βιώνουν οι δάσκαλοι στην εργασία τους (Koutselios, Karabatzaki & Kouitseliou, 2004), (Papanastasiou & Zembylas, 2005), (Cockburn, 2000), (Ross,1992), (Skaalvik & Skaalvik, 2009) και η αίσθηση αυτεπάρκειας (Klassen κ.ά., 2009), (Carpara, Barbaranelli, Steca, Malone, 2006). Ενώ εξωγενείς παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων είναι: ο μισθός, η διαθεσιμότητα των πηγών και τα προβλήματα που συνδέονται με το βάρος της εργασίας, (Papanastasiou & Zembylas, 2005), η προσλαμβάνουσα υποστήριξη από τους διευθυντές (Sancar, 2009), (Karsli, Iskender, 2009), (Bogler, 2002), αλλά και η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στον κλάδο (Lambert, Hogan, & Barton, 2001· Demirel & Erdamar, 2009).

Ένας εσωγενής παράγοντας που ενδέχεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων φαίνεται να είναι η ευαισθησία τους στην αμοιβή, την τάση δηλαδή να επιλέγουν συνθήκες και συμπεριφορές που τερματίζουν απειλές αλλά και να ενεργοποιούν τη δράση τους μπροστά σε ενισχυτικά ερεθίσματα. Πράγματι σε έρευνα που έγινε σε 245 δασκάλους στη Γερμανία, η οποία μετρούσε το βαθμό που η ευαισθησία στην αμοιβή και στην τιμωρία συσχετίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά των ατόμων, φάνηκε πως η ευαισθησία στην αμοιβή συσχετιζόταν θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Linden, Taris, Beckers, & Kindt, 2007).

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΙΜΩΡΙΑΣ, ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΙΜΩΡΙΑ – ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΜΟΙΒΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΙΜΩΡΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ.

Αν και η εργασία των Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford (1950) όταν περιέγραφαν την «αυταρχική προσωπικότητα», δεν αναφερόταν στους δασκάλους και τις τεχνικές πειθαρχίας τους στην τάξη, ωστόσο φωτίζει την επιρροή της κοινωνικοποίησης πάνω στην προσωπικότητα και στη δημιουργία αυταρχικών πίστεων και συμπεριφορών. Παρόμοια οι Wright & Tuska (1967), που μοιράζονταν κοινές πεποιθήσεις με τον Adorno, υπέθεσαν πως οι αναμνήσεις των δασκάλων για τις οικογένειές τους, δηλαδή το ιστορικό των ενισχύσεων που είχαν λάβει ως παιδιά, μπορεί να επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων για τον έλεγχο της τάξης. Δύο Εργασίες του Hyman (1990) αναφέρουν ότι η συχνότητα της τιμωρίας στην παιδική ηλικία των υποκειμένων ήταν προβλεπτικός παράγοντας ενήλικης αυταρχικής φιγούρας και χρήσης της τιμωρίας. Η έρευνα του Kaplan δείχνει πως οι εμπειρίες πειθαρχίας των δασκάλων κατά την παιδική τους ηλικία, προέβλεψαν τις στρατηγικές που επέλεξαν για τη διαχείριση της τάξης τους. Τα άτομα που εφάρμοζαν τιμωρητικές στρατηγικές πειθαρχίας στους μαθητές τους, δήλωναν ένα μεγάλο εύρος τιμωριών στην παιδική ηλικία όπως άγριες φωνές αλλά και ψυχολογικές τιμωρίες (Kaplan, 1992).

Πράγματι πλήθος ερευνών έχει προσπαθήσει να εξηγήσει το λόγο που ακόμα και οι γονείς χρησιμοποιούν την τιμωρία (ακόμα και τη σωματική) ως μέσο πειθαρχίας των παιδιών τους (Ateah & Durrant, 2005). Έρευνες πάνω στη σωματική κακοποίηση παιδιών από ενηλίκους, δείχνουν πως οι ίδιοι οι ενήλικοι είχαν κακοποιηθεί στην παιδική τους ηλικία ή συχνά ήταν παρατηρητές στην κακοποίηση συγγενικών τους προσώπων. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι όλοι οι δάσκαλοι που τιμωρήθηκαν ως παιδιά οπωσδήποτε θα υιοθετήσουν και τιμωρητικές πρακτικές μέσα στην τάξη τους (Kaplan, 1992). Όμως η τιμωρία αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης επιθετικών δράσεων. Το άτομο εκείνο που η συμπεριφορά του τιμωρήθηκε, αποκτά ευαισθησία στην τιμωρία ενώ τιμωρεί με τη σειρά του τη δράση ενός άλλου. Άρα ενδέχεται το ιστορικό τιμωρίας των δασκάλων να αυξάνει τις πιθανότητες χρήσης τιμωρητικών πρακτικών (Μέλλον, 2007).

Η ευαισθησία των ατόμων στην αμοιβή, δεν έχει να κάνει μόνο με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς τους μπροστά σε θετικές ενισχύσεις, αλλά και με την τάση τους να επιλέγουν συμπεριφορές που τερματίζουν απειλές . Επομένως η τιμωρία ενισχύεται από την ίδια της τη χρήση. Οι τιμωρημένοι μαθητές αποτελούν οι ίδιοι ενισχυτές για τους δασκάλους αφού κάθε φορά

που ο εκπαιδευτικός τερματίζει την απειλή να χαθεί η ηρεμία της τάξης του, τιμωρώντας έναν μαθητή του, τεχνικά ο εκπαιδευτικός εκείνη τη στιγμή ενισχύεται αρνητικά. Αυτή η αρχή της αρνητικής ενίσχυσης λαμβάνει χώρα σε κάθε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός μέσω της τιμωρίας τερματίζει απειλές. Επομένως η συμπεριφορά εκείνη που κατάφερε να τερματίσει μια απειλή έχει περισσότερες πιθανότητες να εμφανιστεί και στο μέλλον (Maag, 2001).

Επομένως τόσο η ευαισθησία του ατόμου στην τιμωρία, άρα και το ιστορικό τιμωρίας του, όσο και η ευαισθησία του στην αμοιβή, δηλαδή η τάση του να επιλέγει συμπεριφορές όχι μόνο που παράγουν θετικές ενισχύσεις αλλά και που τερματίζουν απειλές, θα μπορούσαν να αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες για τη χρήση της τιμωρίας, καθώς η ίδια η τιμωρία γεννάει τιμωρία, αλλά και γιατί η τιμωρία γενικώς είναι μια τάση συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις στις οποίες απειλείται το ίδιο το άτομο (Μέλλον, 2007).

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Παρά τις μεταβολές του δημογραφικού και γλωσσικού χάρτη της χώρας που σημειώθηκαν την τελευταία εικοσαετία, κυριαρχούσε η λανθασμένη πίστη, πως η ελληνική κοινωνία διαθέτει ομοιογένεια και ομοιομορφία και σύμφωνα με αυτή την παραδοχή σχεδιάστηκε η εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ωστόσο καθώς η παγκοσμιοποίηση προχωρούσε, οι συνέπειες των εξελίξεων επηρέασαν και την Ελλάδα η οποία δέχτηκε αιφνιδίως ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών με αποτέλεσμα η κοινωνική δομή της χώρας να μετεξελιχθεί σε πολυπολιτισμική.

Το ελληνικό σχολείο κλήθηκε για πρώτη φορά στην ιστορία του να εκπαιδεύσει σε τόσο μεγάλη κλίμακα, παιδιά με ποικίλες πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές, γεγονός που το υποχρέωνε να αναπροσαρμόσει ριζικά τις χρησιμοποιούμενες κατά το παρελθόν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές. Έγινε η διαπίστωση πως εκτός από τους μετανάστες, υπάρχουν και άλλες ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίες δεν έχουν ενταχθεί ακόμα στο ελληνικό κοινωνικό σύστημα. Μία από αυτές τις ομάδες είναι και οι Τσιγγάνοι, και επομένως χρέος της Ελληνικής Πολιτείας και του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι να τους εντάξει αρμονικά. Η ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο με σεβασμό στα ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα το οποίο πρέπει να κερδίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος όχι μόνο των Τσιγγάνων, αλλά και του ίδιου του κοινωνικού συνόλου (Μήτσης, 2007).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Υποκείμενα – Διαδικασίες.

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε 43 σχολεία και έλαβαν μέρος σε αυτή 246 δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Employee Satisfaction Inventory (ESI) (*α = 0,71*) (Koustelios, Bagiatis,1997: 469-476). Προκειμένου να διερευνηθούν τα είδη και η συχνότητα της τιμωρίας μέσα στην σχολική τάξη, στήθηκε ερωτηματολόγιο που μετρούσε τις τιμωρητικές πρακτικές των δασκάλων καθώς και τη συχνότητα εμφάνισής τους (*α = 0,94*). Για τη μέτρηση της ευαισθησίας στην τιμωρία (*α = 0,85*) και της ευαισθησίας στην αμοιβή (*α = 0,70*) χρησιμοποιήθηκε το "Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire" (SPSRQ) (Torrubia, Avila, Molt, 2001: 837-862).

Ερευνητικές υποθέσεις

Η ομάδα των ερευνητικών υποθέσεων που δημιουργήθηκε αφορά τη σχέση που έχουν μεταξύ τους οι μεταβλητές "επαγγελματική ικανοποίηση", "ευαισθησία στην τιμωρία", "ευαισθησία στην αμοιβή" και "χρήση της τιμωρίας", καθώς και το αν αυτή η σχέση διαφοροποιείται παρουσία πολιτισμικά διαφοροποιημένων ή μη μαθητικών πληθυσμών.

1. Η ευαισθησία στην τιμωρία θα συσχετίζεται θετικά με τη χρήση της τιμωρίας. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η ευαισθησία του ατόμου στην τιμωρία, τόσο θα αυξάνεται και η τάση του να τιμωρεί. Αναμένεται η ύπαρξη μαθητών Ρομά ή η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών να διαφοροποιεί αυτή τη συστηματική σχέση μεταξύ τους, καθώς η μη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για πολύ-πολιτισμικά διδακτικά περιβάλλοντα, έχει ως αποτέλεσμα να μεγεθύνεται η απειλή και να ενεργοποιείται το ιστορικό τιμωρίας τους.

2. Η ευαισθησία στην αμοιβή θα συσχετίζεται θετικά με τη χρήση της τιμωρίας. Αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνει η ευαισθησία του ατόμου στην αμοιβή τόσο το άτομο θα έχει μεγαλύτερη τάση να εφαρμόζει την τιμωρία στους άλλους.

3. Η ευαισθησία στην αμοιβή θα συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Αυτό σημαίνει πως όσο μικρότερη είναι η ευαισθησία του ατόμου στην αμοιβή, (δηλαδή η δήλωση από πλευράς του ατόμου πως δεν το απασχολούν τα χρήματα, η γνώμη των άλλων

και η εκτίμηση που απορρέει από αυτούς, ο έπαινος κ.τ.λ.) τόσο περισσότερο θα αυξάνεται η πιθανότητα να έχει και μεγαλύτερη ικανοποίηση με την εργασία του.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

		Ευαισθησία στην τιμωρία		**Ευαισθησία στην αμοιβή**	
		r	**N**	**r**	**N**
Χρήση τιμωρίας	**Όλο το δείγμα**	**,17 (**)**	**246**	**,16(*)**	**246**
	Με μειονότητες	**,26(**)**	**135**	**,19(*)**	**135**
	Με αλλοδαπούς	**,16(*)**	**171**	**,19(*)**	**171**
Επαγγελματική Ικανοποίηση	**Όλο το δείγμα**			**-,16(**)**	**246**
	Με μειονότητες			**-,22(*)**	**135**
	Με αλλοδαπούς			**-,19(*)**	**171**

*** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01.*

** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05.*

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 υπάρχει μια συστηματική θετική συσχέτιση μεταξύ της ευαισθησίας στην τιμωρία και στη χρήση της τιμωρίας για όλο το δείγμα συμμετεχόντων. Ο συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε να είναι ίσος με $r = ,17$ ($p<0.01$), ενώ στις περιπτώσεις των υποκειμένων που είχαν έστω και ένα μαθητή Ρομά ο συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε να είναι ίσος με $r = ,26$ ($p<0.01$). Υπάρχει δηλαδή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ ευαισθησίας στην τιμωρία και χρήση της τιμωρίας και μάλιστα η ύπαρξη μειονοτήτων μέσα στην τάξη αυξάνει τη συστηματική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Άρα εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερη ευαισθησία έχει κανείς στην τιμωρία, τόσο αυξάνει και η τάση του να τιμωρεί τους μαθητές του και μάλιστα αυτή η συσχέτιση αυξάνει με την παρουσία μειονοτήτων μέσα στην τάξη.

Επίσης υπάρχει συστηματική θετική συσχέτιση μεταξύ ευαισθησίας στην αμοιβή και χρήση της τιμωρίας. Ο συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε να είναι $r = ,16$ ($p<0.05$). Άρα εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο το άτομο παρουσιάζει μεγαλύτερη ευαισθησία στην αμοιβή, η οποία αμοιβή εδώ δηλώνει και ιστορικό τιμωρίας, τόσο θα αυξάνεται και η τάση του να κάνει χρήση της τιμωρίας.

Αξίζει να αναφερθεί εδώ, ότι ίσως αυτό το εύρημα θα μπορούσε να δώσει σημαντικές πληροφορίες για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δάσκαλοι που έχουν την τάση να είναι πιο ευαίσθητοι σε συμπεριφορές που τερματίζουν απειλές, (όπως η απόκτηση χρημάτων), είναι και περισσότερο τιμωρητικοί. Δάσκαλοι λοιπόν που έχουν ευαισθησία σε συνθήκες που τερματίζουν απειλές, αν δεν πληρωθούν καλά το σίγουρο είναι πως θα τιμωρήσουν περισσότερο. Ενώ το κράτος λοιπόν περικόπτει μισθούς στον τομέα της παιδείας, προκειμένου να μειώσει τις συνολικές του δαπάνες, αργότερα αυτό, το πληρώνει σε πολύ μεγαλύτερη έκταση στην ψυχοπαθολογία των αυριανών πολιτών του.

Τέλος, φάνηκε συστηματική αρνητική συσχέτιση μεταξύ ευαισθησίας στην αμοιβή και την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο συντελεστής συσχέτισης βρέθηκε να είναι $r = -,16$ ($p<0.01$). Συμπερασματικά, όσο το άτομο δεν παρουσιάζει ευαισθησία στην αμοιβή, δηλαδή όσο το άτομο δεν παρουσιάζει την τάση να υιοθετεί συμπεριφορές που τερματίζουν απειλές, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η επαγγελματική του ικανοποίηση, ενώ αντίστοιχα, όσο μεγαλύτερη ευαισθησία δηλώνει στην αμοιβή, άρα και στην τάση του να επιλέγει συμπεριφορές που τερματίζουν απειλές, τόσο θα μειώνεται η πιθανότητα να βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό συμβαίνει καθώς οι μισθοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά χαμηλοί, επομένως, επαγγελματική ικανοποίηση αναμένεται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που είναι απευαισθητοποιημένοι στις αμοιβές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ateah, C. A. & Durrant, J. E. (2005). Maternal use of punishment in response to child misbehavior: Implications for child abuse prevention. *Child Abuse & Neglect, 2,* 169-185.

Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18,* 665-673.

Carpara, V. G. & Barbaranelli, C. & Steca, P. & Malone, S. P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students'

academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44,* 473-490.

Cockburn, Anne D. (2000). Elementary teachers' needs: Issue of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education, 16,* 223-238.

Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 584-589.

Demirel, H. Erdamar, K.G. (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 2211-2217.

Duffy, D. R. Lent, W. R. (2009). Test of a social model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior, 75,* 212-223.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 1ο)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Kaplan, C. (1992). Teachers' punishment histories and their selection of disciplinary strategies. *Contemporary Educational Psychology, 17,* 258-265.

Karsli, D. M. & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 2252-2257.

Klassen, R. Bong, M. Usher, E. Chong, W.H. Huan, S. Wong, I. Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 67-76.

Koustelios A. D., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement, 57,* 469-476.

Koutselios, A., Karabatzaki, D., & Kouitseliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95,* 883-886.

Lambert, E. Hogan, L. N., & Barton, M. S. (2001). The impact of job satisfaction on turnover intent: A test of a structural measurement model using a national sample of workers. *The Social Science Journal, 38,* 233-250.

Lewis, R. & Romi, S. & Qui, X. & Katz, Y. J.(2005). Teacher classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21,* 729-741.

Linden van der, D. & Taris, T. W., Beckers, D. G. J., & Kindt, K. B. (2007). Reinforcement sensitivity theory and occupational health: BAS and BIS on the job. *Personality and Individual Differences, 42,* 1127-1138.

Liu, S. X. Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the U.S for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1173-1184.

Maag, J. W. (2001). Rewarded by Punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children, 67,* 173-186.

Μέλλον, Ρ. (2001). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην ανάπτυξη ρατσιστικών συναισθημάτων για τους μαθητές των μειονοτήτων. Στο Α. Β. Ρήγα και συνεργάτες, *Ψυχοκοινωνικές Παρεμβάσεις σε Οργανισμούς, Ομάδες και Άτομα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (299-309).

Μέλλον, Ρ.(2007). *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς.* Αθήνα: Πεδίο.

Μήτσης, Ν. (2007). Εισαγωγή στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 5-7.

Papanastasiou, C. E., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research, 43,* 147-167.

Ross, C. E. (1992). Education, Control at Work, and Job Satisfaction. *Social Science Research, 21,* 134-148.

Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in North Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1,* 2855-2864.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burn out and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25,* 518-524.

Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior, *Teaching and Teacher Education, 16,* 649-659.

Torrubia R., Avila, C., & Molto, J. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray's anxiety and impulsive dimensions, *Personality and Individual Differences, 31,* 837-862.

ABSTRACT

In Gray's model reward and punishment sensitivity are central constructs that play a major role in individual differences in personality. In behavioral

analysis both of these dimensions indicate individual's history of punishment. Therefore, we examined the relationship between reward and punishment sensitivity and the use of punishment in a school context, as well as teachers' job satisfaction. In a sample of 246 teachers we found that both dimensions are positively related with teachers' use of punishment in classroom, and the relation between sensitivity to punishment and the use of punishment is strengthened by the presence of Romany students. Moreover, a moderate negative correlation was observed between teachers' sensitivity to reward and job satisfaction.

Αγγελική Αλούπη
Ιδιότητα: Δασκάλα, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Οργανωτικής και Οικονομικής Ψυχολογίας
Διεύθυνση: Γρηγορίου Ε' 21 Μαρούσι, 15122, Αττική
Τηλέφωνα:6945721742
:210-8054728
E- mail: aloupia@yahoo.com

Ρόμπερτ Μέλλον
Ιδιότητα: Καθηγητής
Διεύθυνση: Τμήμα Ψυχολογίας
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Λ. Συγγρού 136, 17671, Αθήνα
Τηλέφωνο: 210-9201800
FAX: 210-9201057
E- mail: mellon.robert@gmail.com

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

Αικατερίνη Αραμπατζή

Είναι γεγονός ότι στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, εκείνο που παραμένει ως σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται κατά πολύ από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Στο πρόσωπο τους εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, σ' αυτούς προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία, για να ανταπεξέλθει, επιτυχώς, το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζοντας ποικίλες και σύνθετες απαιτήσεις στη σύγχρονη κοινωνία, καλούνται ν' ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους, παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη της πολιτείας. Έχουν επίγνωση του ρόλου τους, επιζητούν αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, κατανοούν ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής για υψηλή απόδοση στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ»

Σύμφωνα με το Μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, (Γεωργοπαπαδάκου, 1988), «επιμόρφωση» είναι η συμπλήρωση μόρφωσης ύστερα από την ολοκλήρωση ορισμένου κύκλου σπουδών. Αποτελεί, δηλαδή, πρόσθετη εκπαίδευση ή παροχή εξειδικευμένων γνώσεων.

Γενικότερα η επιμόρφωση αποτελεί ένα θεσμό με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες επιδιώκουν με γρήγορο, ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο, την ενημέρωση, τη μετάδοση επιλεγμένων γνώσεων, σύγχρονων μεθόδων και κατάλληλων πρακτικών αλλά και την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Η έννοια, οι διαστάσεις και τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του συγκεκριμένου όρου είναι ιδιαιτέρως δύσκολο να διευκρινιστούν μεμονωμέ-

να, διότι είναι συνδεδεμένα με τα προγράμματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η βασική τους εκπαίδευση, που καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση, αποτελεί βασική προϋπόθεση της επιμόρφωσης (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

Ωστόσο, από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σημειώνουμε τους εξής:

Η UNESCO με τον όρο επιμόρφωση ενηλίκων σημειώνει όλες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που απευθύνονται σε ενήλικες με σκοπό να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση και να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (Ανδρέου, 1997: 67). Έτσι, η επιμόρφωση είναι μια μορφή εκπαίδευσης μετά την αρχική, που απευθύνεται σε ενήλικους με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Και είναι εκπαίδευση, όπως τονίζει ο Rogers (1999) αφού «αποτελεί σχεδιασμένη μάθηση που έχει κατάλληλα τεθεί στην υπηρεσία κάποιου σκοπού».

Κατά τον Day (2003), ως ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, η οποία αντιστοιχεί με τον ελληνικό όρο επιμόρφωση, είναι ένα προσχεδιασμένο γεγονός, σειρά γεγονότων ή διευρυμένο πρόγραμμα πιστοποιημένης ή μη πιστοποιημένης μάθησης το οποίο έχει ως στόχο να παρέχει εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Ο Jarvis (2004: 58-59) υποστηρίζει ότι «η επιμόρφωση έρχεται μετά την υποχρεωτική αλλά όχι απαραίτητα μετά την αρχική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση τείνει να υποδηλώνει ένα συγκεκριμένο επίπεδο σπουδών. Είναι δε συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση».

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Άρθρο 25 Ν.1566/85) η επιμόρφωση έχει ως σκοπό α) την ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ο Μαυρογιώργος (1999), αναφέρει ότι, είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης, υποστήριξης και προσφοράς ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη και ότι η επιμόρφωση είναι κυρίως συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών, που προσδιορίζονται από την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, από την εργασία τους και από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται.

ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η μακρόχρονη εργασία του εκπαιδευτικού στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικές θέσεις (μαθητής, φοιτητής, εκπαιδευτικός), προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της επιμόρφωσής του. Αυτό σημαίνει ότι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού είναι στενά συνυφασμένη με την προσωπική του πορεία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα στο χρόνο, καθώς και με τις αντίστοιχες ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές (Μαυρογιώργος, 1999).

Δεχόμενοι τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το πεδίο της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Ο Μαυρογιώργος, (1999:101), αναφέρει ότι «η προηγούμενη «άτυπη μαθητεία» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η άσκηση έργου είναι δραστηριότητες και διαδικασίες συμπληρωματικές, που στο πλαίσιο μιας συνέχειας και μιας αμφίδρομης σύνδεσης προσδιορίζουν η μια την άλλη». Η επιμόρφωση δεν μπορεί να νοείται περιπτωσιακή ή ξεκομμένη από τη βασική κατάρτιση. Αντίθετα, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να θεωρηθεί ως ο δεύτερος πόλος του συνδετικού δίπολου «μόρφωση – επιμόρφωση» .
- Η επιμόρφωση εντάσσεται σε ό,τι πρεσβεύει η αντίληψη για τη διά βίου εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να είναι ενεργός, συνεχής, αλλά με τίποτα εξαναγκαστική. Μπορεί να είναι μια ανοιχτή και συνεχής ευκαιρία για κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση στη ζωή του εκπαιδευτικού.
- Η επιμόρφωση δεν αρκεί να έχει μόνο τον προσωπικό χαρακτήρα. Η συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση είναι αυτή που καλείται να δώσει σαφείς και αξιόπιστες λύσεις στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις με άμεσο σκοπό τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού

συστήματος στο να ανταπεξέλθει στις πολλές και ποικίλες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Προϋποθέτει πολιτική (και όχι μόνο) βούληση για τη μελετημένη οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Δεν μπορεί να θεωρείται ως κάτι εμβόλιμο και περιστασιακό αλλά αναγκαία προέκταση της βασικής κατάρτισης.

- Τέλος, η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδέεται και να στοχεύει κύρια στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Η αφετηρία θα πρέπει να είναι αυτά, ώστε να υπάρξει και η επιτυχής εφαρμογή και χρήση όσων έχουν διδαχθεί οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα στην πράξη, δηλαδή στην σχολική τους τάξη (Elliott,1977).

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το πόσο αναγκαία και ζωτικής σημασίας είναι η επιμόρφωση για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται από τα παρακάτω:

Επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και την τεχνολογική επανάσταση. Με την αλματώδη ανάπτυξη της Τεχνολογίας, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταφέρονται με τόσο γρήγορους ρυθμούς, ώστε το σχολείο καλείται, τουλάχιστο, να συμβαδίσει. Έτσι απαιτούνται εκπαιδευτικοί καλύτερα καταρτισμένοι κι ενημερωμένοι για τις πρόσφατες εξελίξεις στις σχετικές με την ειδίκευσή τους επιστήμες.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σύγχρονου εκπαιδευτικού κατ' επέκταση, απομακρύνονται καθημερινά όλο και περισσότερο από τον παραδοσιακό τους ρόλο. Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν είναι πλέον ένας απλός φορέας παρωχημένων γνώσεων σε παθητικούς μαθητές. Καλείται να αναλάβει πιο ενεργητικό ρόλο στη σχολική διαδικασία, ώστε να προάγει την αυτενέργεια, το κριτικό πνεύμα, την πνευματική ετοιμότητα και την καλλιέργεια γνώσεων στους μαθητές του. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, απαιτείται η ύπαρξη ανάλογων ευκαιριών επιμόρφωσής του πάνω στα νέα εκπαιδευτικά ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και το έργο του (Ξωχέλλης, 1989).

Ελλιπής βασική κατάρτιση

Ο Στράντζαλος (1992:193) υποστηρίζει ότι «η αναβάθμιση της εκπαίδευσης χάνει το νόημά της αν δεν είναι συνολική». Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μαζική εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, η εφαρμογή νέων μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών, η προώθηση της αξίας της διεπιστημονικότητας και της συλλογικής εργασίας, χωρίς αρχικά να έχει εξασφαλιστεί και το κατάλληλο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η επιμόρφωση λοιπόν, θα πρέπει να θεωρείται ως προέκταση της βασικής εκπαίδευσης, αφού όλοι παρατηρούν κρίσιμα κενά στην κατάρτισή τους και χρήζουν επίκαιρης και έγκαιρης πληροφόρησης στις επικείμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Σκοπό δε, κυρίως έχουν, να βελτιώσουν την επαγγελματική τους γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά και να ανταποκριθούν επαρκέστερα στα καθήκοντά τους.

Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

Οι τάσεις της εποχής ζητούν εκσυγχρονισμό στην εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο ως θεσμός, όσο το δυνατόν περισσότερο στις νέες κοινωνικές εξελίξεις. Εισάγονται επομένως καινοτομικά και νεωτεριστικά μέτρα στην εκπαίδευση και καταβάλλονται προσπάθειες για την προώθηση ποικίλων νέων παιδαγωγικών πρακτικών για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού. Για την επιτυχή εισαγωγή αυτών των καινοτομιών δεν αρκεί μόνο η ενημέρωση των εκπαιδευτικών λίγο πριν την εφαρμογή τους, αλλά κρίνεται απαραίτητη η ενεργή συμμετοχή τους, τόσο κατά την διάρκεια του σχεδιασμού και της οριοθέτησης της στοχοθεσίας, όσο και η μετέπειτα συμβολή τους στην εφαρμογή τους. Η επιμόρφωση των άμεσα ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών, κρίνεται επομένως όχι απλώς σημαντική αλλά επιβεβλημένη (Χατζηδήμου, 2003).

Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού

Σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (λόγω κυρίως της μετανάστευσης) έχει αποκτήσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Μέσα στη σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές, οι οποίοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, πολιτισμό, παραδόσεις, θρησκεία, αξίες. Αναπόφευκτα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι ανά

πάσα στιγμή αναφύονται προβλήματα διαφορετικής φύσης στον εκπαιδευτικό, που ενώ δεν έχει εκπαιδευτεί, πρέπει να τα λύσει. Είναι αναγκαίο, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν επιστημονική και παιδαγωγική γνώση πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή, παίρνει άλλες διαστάσεις και αφορά στην πορεία της παιδείας γενικότερα. Μιας παιδείας, η οποία καλείται να γεφυρώσει τις διαφορές των πολιτών και να εξασφαλίσει την ειρήνη, τη δημοκρατία και την ίδια την επιβίωση των κοινωνιών.

Διά Βίου Μάθηση (Προσδιορισμός της έννοιας)

Ο Dewey (1916, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2004), υποστηρίζει ότι είναι κοινός τόπος να λέμε ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματάει όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο. Το νόημα αυτής της κοινοτοπίας είναι, ότι σκοπός της σχολικής οργάνωσης είναι να διασφαλίζει τη συνέχιση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη. Η διάθεση να μαθαίνει κανείς από την ίδια τη ζωή και να γίνονται οι συνθήκες της ζωής τέτοιες, που όλοι να μαθαίνουν στην πορεία του βίου, είναι το ωραιότερο προϊόν της μάθησης στο σχολείο.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 βρίσκει απήχηση, διεθνώς και σε αυξανόμενο ρυθμό, η ιδέα ότι δεν επαρκεί πια σήμερα η αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε νεαρές ηλικίες, αλλά ότι η ταχύτατη μεταβολή των γνώσεων καθώς και οι ταυτόχρονα αλλαγές σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, επιβάλλει στη σύγχρονη κοινωνία την περιοδική επανάληψη της εκπαίδευσης συνεχώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Αυτές οι εξελίξεις συνεπάγονται ότι ο σύγχρονος άνθρωπος έχει ανάγκη, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής, ποικίλα και αλληλοσυνδεόμενα προσόντα, που πρέπει να ανανεώνονται κάθε τόσο. Χρειάζεται:

- Γενική παιδεία, ώστε να ερμηνεύει την πραγματικότητα και να κατευθύνεται αυτοδύναμα μέσα σ' αυτήν.
- Τεχνικές γνώσεις, εξειδικευμένη κατάρτιση, που να συνδέονται με την απασχόληση.
- Βασικές κοινωνικές ικανότητες, όπως της προσαρμοστικότητας της συνεργατικότητας, του να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (Courau, 2000).

Διά Βίου Μάθηση – Επιμόρφωση & Εκπαιδευτικοί

Σημαντική παραδοχή είναι ότι η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου,1992). Η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία, επειδή τη θεωρεί «προσωπική του υπόθεση».

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρεται «προνομιακά», για την ένταξή του σε μια διά βίου διαδικασία. Το ιδεώδες της Διά Βίου Μάθησης, είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της βιογραφίας των εκπαιδευτικών. Όσοι ασκούν αυτό το επάγγελμα βρίσκονται μια ζωή ολόκληρη στο σχολείο, γεμάτη εμπειρίες στη διαπραγμάτευση της γνώσης για τον άνθρωπο, την κοινωνία, τη φύση, την ιστορία, την τέχνη, την ποίηση, τον πολιτισμό, τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι μαθητές διά βίου κι αυτό πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο του επαγγελματισμού τους.

Οι εκπαιδευτικοί είναι, όπως ισχυρίζεται ο Day, (2003), εν δυνάμει, το μόνο και το πλέον σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης. Το είδος και η ποιότητα της βασικής τους εκπαίδευσης καθώς και οι ευκαιρίες που τους δίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους μέσα από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, θα επηρεάσουν την ανάπτυξη των προσωπικών τους αξιών μέσα από τη διά βίου μάθηση και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν.

Το 1993, η Εθνική Επιτροπή για την Εκπαίδευση στην Αγγλία, κατέληξε σ' ένα όραμα για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα. Σύμφωνα μ' αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί έναν ενθουσιώδη οπαδό γνώσεων, ιδεών, δεξιοτήτων, κατανόησης αξιών που πρέπει να παρουσιάζονται στους μαθητές τους. Επίσης θα πρέπει να είναι πρόθυμος να κινητοποιήσει και να ενθαρρύνει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, σταθμίζοντας την πρόοδο και τις μαθησιακές του ανάγκες, με την ευρύτερη έννοιά τους, ακόμα και όταν αυτές αφορούν πεδία εκτός της επίσημης εκπαίδευσης. Ακόμη θα στοχεύει στη διεύρυνση των διανοητικών, διερευνητικών, κριτικών δυνατοτήτων των μαθητών του (Day, 2003).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διά βίου αφοσίωση στη μάθηση, σαφώς καλύτερα με την υποστήριξη της πολιτείας, αλλά αν χρειαστεί και χωρίς αυτήν.

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα θεσμό στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γι' αυτό αποτελεί και βασικό αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας. Ο Day (2003) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κορμό των σχολείων και θα είναι ικανοί να εξυπηρετήσουν αυτούς τους σκοπούς μόνο αν είναι, από τη μια καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα κι από την άλλη, ικανοί να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη συμβολή τους σ' αυτό, δια της μακροχρόνιας μάθησης. Άλλωστε ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους τους είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές τους το ιδεώδες της διά βίου μάθησης.

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχή τεχνολογική και κοινωνική εξέλιξη. Η πιο κατάλληλη στρατηγική προσαρμογής σ' αυτές τις εξελίξεις θεωρείται ότι είναι η συνεχής μάθηση και η συνεχής επιμόρφωση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες ως επιτακτική ανάγκη. Η συνεχής δε επιμόρφωσή τους, η αξιοποίηση της «νέας τάξης της γνώσης», αποτελεί ανάγκη για την συμμετοχή μας στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίγνεσθαι. Υποστηρίζεται ότι η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η επιμόρφωσή του, βοηθά στη μείωση των προβλημάτων δυσλειτουργίας στην εκπαίδευση και στην προσαρμογή της σχολικής πραγματικότητας στις νέες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Γαλάνης, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Ανέκαθεν, αλλά όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα του προβληματισμού και των συζητήσεων, αφού από το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσής τους εξαρτάται η επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης. Ο Παπακωνσταντίνου τονίζει (1992: 147) πως «η αναζήτηση ποιότητας στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται, και από τη βασική μόρφωση αλλά και από, το εξίσου σημαντικό προς αυτή πλέγμα, της συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού» .

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν στη συνειδητοποίηση του σύνθετου επαγγελματικού τους ρόλου. Αποστολή πλέον των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το «να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν» όσο και να τους προετοιμάσουν ικανά, ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Όταν επενδύει κανείς στην εκπαίδευση σημαίνει ότι επενδύει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι το πιο σημαντικό κε-

φάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης. Το είδος και η ποιότητα της επιμόρφωσης που τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της πορείας τους, θα επηρεάσουν την προαγωγή των προσωπικών τους αξιών σχετικά με τη Διά Βίου Μάθηση και την ικανότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν να επιτυγχάνουν.

Το όραμα της Διά Βίου Μάθησης απαιτεί εκπαιδευτικούς, που έχουν εκπαιδευτεί να σκέφτονται, να αξιολογούν, να προσδοκούν και να παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη ατομικών επιτευγμάτων, να προκαλούν και να υποστηρίζουν κάθε μαθητή που έχουν στη φροντίδα τους (Day, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου Α. (1992). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (σελ. 208-228). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Ανδρέου, Α. (1997). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* 44, 40-43.

Γαλάνης Γ. (1995). *(Επι)μόρφωση Ενηλίκων.* Αθήνα: Παπαζήση

Γεωργοπαπαδάκου, Α.(1988). *Το Μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Μαλλιάρης-Παιδεία

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Διά βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Elliott J., (1977). *Evaluating In-service\Activities: From Above or Below?* ,Mimeo: Cambridge Institute of Education.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σελ.139-148). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Διά Βίου μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα –Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β.΄* (93 – 135) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Noyé, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (σελ. 125-152). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Στράντζαλος, Χ. (1992). Η φροντίδα για τον εκπαιδευτικό και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μας. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (σελ. 177-200). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων- Καθηγητών.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.

ABSTRACT

Training is an institution of strategic importance so it is a basic demand of modern society. Day (2003), suggests that the teachers are the backbone of schools and will be able to serve the purposes of education only, if they are well prepared for the profession and able to continue and improve their contributions, through long-term learning.

The type and quality of their basic education and the opportunities given to them throughout the course of their career through the right training programs, will influence the development of their personal values through lifelong learning and their ability to teach their students how to learn and succeed.

Αραμπατζή Αικατερίνη
Δασκάλα
16ης Ταξιαρχίας 36 Καβάλα 65403
Τηλέφωνο:2510 230863 & 6977483520
Fax: 2510 241982
arambkat@hotmail.com

Η Υποδοχή των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο και η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Η περίπτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του 7ου γραφείου Αιτωλοακαρνανίας

Λάζαρου Κωστανάσιου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης της νέας γενιάς και αναγνωρίζεται η βαρύτητα του ρόλου τους στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη συνακόλουθη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα. Βασική προϋπόθεση για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί τα μέγιστα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αποτελεί τόσο η συστηματική εκπαίδευσή τους, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα, όσο και η συνεχής επιμόρφωση και αναβάπτισή τους στην επιστημονική γνώση.

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι παράμετροι που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη φάση της εισόδου στο χώρο της εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται πως δεν υφίσταται οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και έτσι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες εξαιτίας: α) της έλλειψης επαρκούς κατάρτισης, β) των πρακτικών που ακολουθούνται στον τρόπο διορισμού τους, γ) και της ανάθεσης πολύπλοκων καθηκόντων (τάξεων, μαθημάτων), κατά την άσκηση του έργου τους.

1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΡΙΣΜΟΙ, ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν κυρίως τους στόχους για την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Hoyle, Joyce & Showers, 1980). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ωστόσο, είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Πρόκειται για τη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά

τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για μια υπεύθυνη επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998: 23). Επιπλέον περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. (Fullan και Hargreaves, 1995:14).

Ο Ματσαγγούρας (1999:35) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται. Κάνει λόγο για την έννοια του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού, η ανάπτυξη του οποίου προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατά τις κρίσιμες φάσεις της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ο εκπαιδευτικός, ως πρόσωπο, μέσα από εσωτερικές διεργασίες φέρνει σε οργανική ενότητα και αρμονία επαγγελματικούς ρόλους, γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές και στάσεις από τη μια πλευρά με τις προσωπικές αντιλήψεις και προτεραιότητες ζωής από την άλλη.

2. ΠΩΣ ΘΕΜΕΛΙΩΝΕΤΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΤΟΥΣ

Η ένταση και η έκταση των αλλαγών και εξελίξεων στον τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα, καθώς και η ραγδαία εξέλιξη σε τομείς επιστημών συμβάλλουν στην ταχύτατη παλαίωση της γνώσης, «αντανακλώνται» στο σχολείο (διδακτική μεθοδολογία, παιδαγωγική σχέση, κλίμα τάξης) και εγείρουν σαφή αναγκαιότητα διαρκούς επανακατάρτισης επιστημονικής ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θεμελιώνεται και σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων που φέρνουν στο προσκήνιο την εξελικτική διαδικασία των ατόμων. Αναγνωρίζεται δηλαδή ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας κατά την οποία το άτομο υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. Με την ανάπτυξη νέων θεωριών και την εξέλιξη της συζήτησης υποχωρεί η άποψη ότι οι αλλαγές επέρχονται στο άτομο λόγω ηλικίας ή καθώς αυτό διέρχεται συγκεκριμένα στάδια της καριέρας του, ότι είναι δηλαδή σε κάποιο βαθμό προβλέψιμες. (Γκότοβος, 1982:33).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος προς το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική

απολίθωση μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει να οδηγηθεί σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στην εργασία του.

3. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Οι εμπειρίες και οι επιρροές που έχει ο εκπαιδευτικός, πριν από το διορισμό αποτελούν θεμέλια τα οποία όχι μόνο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αυτός αρχίζει να διδάσκει, αλλά και λειτουργούν επίσης ως ισόβια σημεία αναφοράς στην ταυτότητά του. Οι πρώτες προσωπικές εμπειρίες έχουν ιδιαίτερα διαμορφωτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς. (Hargeaves και Fullan, 1995:29).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αρχίζει από την πρώτη επαφή των μαθητών με το σχολείο. Πρόκειται για μια μακράς διάρκειας 'περιπέτεια', που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση. Στη διαδρομή αυτή μπορούμε να επισημάνουμε ιδιαίτερα την *άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα,* που διαρκεί τουλάχιστον 12 χρόνια. Με την εισαγωγή και ολοκλήρωση των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η άτυπη μμαθητεία διαρκεί 16 χρόνια.

Το οικογενειακό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις ηθικές και κοινωνικές αξίες που ενστερνίζονται. Οι εμπειρίες από την άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά λειτουργούν ως μια αφετηρία αναφορικά με την ταυτότητά τους, ακόμη και όταν τα θεμέλια αυτά κλονίζονται αργότερα από τις εμπειρίες στην αίθουσα διδασκαλίας.

Στη βασική επαγγελματική εκπαίδευση ο μελλοντικός εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει εφόδια και άρτια επαγγελματική κατάρτιση στα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα. Η αποπροσανατολιστική εκπαιδευτική πολιτική είναι όμως φανερή στη βασική εκπαίδευση που προσφέρεται. Ήδη έχουν προκαθοριστεί τα πρότυπα, ιδέες και μοντέλα από το σχολείο σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του καθενός που προορίζεται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτό δρα καταλυτικά ώστε να μη αλλάζουν παγιωμένες στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών.

Η πρόσληψη των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει με διαφορετικούς τρόπους. Ο έλεγχος του αριθμού των νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο σχολείο γίνεται σε διάφορα επίπεδα του εθνικού συστήματος σχεδια-

σμού και διοίκησης. Το πρώτο επίπεδο βρίσκεται στο σημείο εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καθορίζεται από τον τομέα -πανεπιστημιακό ή έξω πανεπιστημιακό- όπου ανήκει η αρχική κατάρτιση και από την ύπαρξη νομοθεσίας που ορίζει τους όρους πρόσβασης σ' αυτή. Το δεύτερο επίπεδο ελέγχου εφαρμόζεται στο «σημείο εξόδου» και μπορεί να έχει δυο μορφές, τα τυπικά προσόντα ή τον ανταγωνισμό. (Neave, 1998: 140).

Το κάθε σύστημα έχει τα δικά του πλεονεκτήματα. Το πρώτο εξασφαλίζει, ότι όλοι όσοι έχουν την άδεια να ασκήσουν το επάγγελμα είναι πλήρως καταρτισμένοι, ενώ το δεύτερο εξασφαλίζει ότι προσλαμβάνονται μόνο οι πιο ικανοί. Στα συστήματα που βασίζονται στα τυπικά προσόντα δεν βρίσκουν όλοι οι κάτοχοι τίτλων θέσεις εργασίας. Αντίθετα, στα συστήματα που βασίζονται στον ανταγωνισμό, δεν παρατηρείται επισήμως ανεργία στους εκπαιδευτικούς μια και κάποιος που δεν έχει εξασφαλίσει μια θέση εργασίας, όποια και αν είναι τα τυπικά προσόντα του, δεν προορίζεται αναγκαστικά για την εκπαίδευση.

4. Ο ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Βασικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του νέου εκπαιδευτικού στις κοινωνικές και επαγγελματικές παραμέτρους του ρόλου του παίζει το σχολείο. Σ' αυτό το πλαίσιο ο Διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη βαρύτητα στους νέους συναδέλφους. Κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής. (Σαΐτης Χ., ο.π. αναφ. στο Κατσουλάκης 1999:249).

Η στήριξη προς τον νεοδιόριστο, εφόσον είναι ουσιαστική και όχι τυπική, τοποθετεί επιπρόσθετα αιτήματα στους «ώμους» του Διευθυντή, καθώς πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις, συναρτάται με την ισχυρή παρουσία του στο πλευρό του νέου εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής θα είναι ο μεταδότης της κουλτούρας, δηλαδή να μάθει ο νέος εκπαιδευτικός να λειτουργεί με επιτυχία στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, η οποία έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές χώρου της σχολικής μονάδας. Η εκδήλωση της εμπιστοσύνης είναι πιο πιθανή, όταν οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι ο Διευθυντής είναι δίκαιος και τους υποστηρίζει (Μπάκας, 2006: 122).

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζει τα ίδια προβλήματα, έχει τις ίδιες ανάγκες αλλά χαρακτηρίζεται από την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, γεγονός το οποίο οξύνει τις δυσκολίες του, μεγιστοποιεί τα προβλήματα του. Με δεδομένο ότι τα πρώτα χρόνια της θητείας του δασκάλου δεν

αποτελούν τόσο μια περίοδο δοκιμασίας όσο ένα σταθμό και μια αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η ενδοσχολική επιμόρφωση καθίσταται απαραίτητη σε αυτήν την περίοδο της υπηρεσίας του όχι ως δοκιμασία άκριτης ένταξης του νέου εκπαιδευτικού σε ένα δοσμένο σχολικό σύστημα ιδεών, αρχών και εφαρμογών, αλλά ως μια απόπειρα επαναπροσδιορισμού του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να είναι δυνατή και η εφαρμογή των νέων ιδεών και αντιλήψεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί (Μαυρογιώργος, 1992: 96).

Οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με άλλους εργαζομένους, όταν κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, συμβολικά τουλάχιστον, εκφράζουν τα πλαίσια της σχετικής τους αυτονομίας που προκύπτει όχι ως αποτέλεσμα απομόνωσης τους ή της αναποτελεσματικότητας του συστήματος να τους ελέγξει αλλά ως προϊόν και έκφραση των αντιφάσεων, των συγκρούσεων και των διλημμάτων στα οποία καλούνται να δώσουν λύσεις. Παρά τη ρητορική για αναβάθμιση του επαγγελματικού status του εκπαιδευτικού φαίνεται πως προωθούνται όλο και πιο εντατικές μορφές ελέγχου που απορρέουν από τη λογική ενός τεχνοκρατικού διοικητισμού. Η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη. Ταυτόχρονα, υπόκεινται με διαρκώς αυξανόμενο ρυθμό στη διοικητική λογική που επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης. Μπορεί να γίνεται λόγος για εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για συνεργασία και «ενίσχυση» αλλά οι τάσεις που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο μέσω εγκυκλίων και οδηγιών.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Ποια αντίληψη επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αντανακλούν και προωθούν τα διάφορα εκπαιδευτικά μέτρα που επιβάλλονται ή οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται κατά την υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;» είναι το βασικό ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα αυτή.

Με εργαλείο την μελέτη περίπτωσης επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του 7^{ου} γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας για τη διαδικασία

υποδοχής τους στο χώρο του σχολείου και γενικότερα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Με βάση τα παραπάνω, οι υποθέσεις της έρευνάς μας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δε διαμορφώνει ούτε εξασφαλίζει προϋποθέσεις που να ευνοούν την μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα:

1. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, όταν αναλαμβάνουν την άσκηση του έργου τους στα σχολεία, αντλούν από εμπειρίες και γνώσεις που έχουν αποκτήσει πριν από το διορισμό τους.

2. Οι όροι, οι συνθήκες εργασίας και οι πρακτικές(ωρολόγιο πρόγραμμα, τοποθέτηση στα σχολεία, ανάθεση μαθημάτων και τάξεων) που υιοθετούνται κατά την υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο δεν προσφέρονται για τη συστηματική υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης.

3. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζουν συστηματικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη μέθοδος διότι επιτρέπει τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για τις εμπειρίες, απόψεις, στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων.

Η τεχνική που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση του υλικού που προέκυψε από την καταγραφή των συνεντεύξεων είναι η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis), και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση.

6. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα από τα πλέον σοβαρά ζητήματα, που απασχολεί το δημοτικό σχολείο σήμερα, είναι η υποδοχή και η ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Έτσι, με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης μας, καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις, μέσα από τις οποίες οδηγούμαστε στην επιβεβαίωση των ερευνητικών μας υποθέσεων.

Ως προς τη πρώτη υπόθεση της έρευνας διαπιστώνεται, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων με τους νέους εκπαιδευτικούς, ότι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις είναι βασική πηγή πληροφοριών όπου στρέφονται προκειμένου να αντλήσουν το υλικό για την άσκηση του έργου τους.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την υπηρεσία τους κουβαλώντας οικογενειακές και κοινωνικές επιρροές.

Η επίδραση των οικογενειακών και κοινωνικών εμπειριών είναι βαθιά ριζω-

μένη στον πυρήνα της εξελικτικής πορείας του εκπαιδευτικού όχι μόνο στην αρχή αλλά και σε όλη την πορεία της σταδιοδρομίας του. Ανεξάρτητα από το κατά πόσο ανατρέπουν, επιβεβαιώνουν ή αμφισβητούν οι μεταγενέστερες εμπειρίες αυτές τις αρχικές διαθέσεις αναπόφευκτα συναντούν το θεμελιώδες αυτό βασικό υπόβαθρο.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συλλέξουν ποικίλες εμπειρίες, κατά τη διάρκεια της άτυπης «μαθητείας» τους στο επάγγελμα, είτε μέσα από πρόσωπα που γνώρισαν και επηρεάστηκαν από αυτά είτε από γεγονότα και σχέσεις που συνέβησαν και αναπτύχθηκαν.

Ο κάθε νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αποφεύγει να υιοθετήσει πρακτικές που αφορούν εκπαιδευτικούς με τους οποίους «συναναστράφηκε» στην παιδική του ηλικία και είχε αρνητικές εμπειρίες, εξαιτίας των αυταρχικών τους συμπεριφορών. Αντίθετα, στόχος της εκπαιδευτικής πρακτικής τους είναι η εφαρμογή ενεργειών, οι οποίες τους έκαναν θετική εντύπωση στη μαθητική ζωή. Οι πρώιμες αυτές εμπειρίες αποτελούν ένα φορτίο με στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τον κάθε νεοδιόριστο εκπαιδευτικό θετικά ή αρνητικά και παραμένουν χαραγμένες στη μνήμη τους. Η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και η συμμετοχή στις εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και πρακτικές τους

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας θεωρούν ότι από τη βασική εκπαίδευση τους αποκόμισαν σε μεγάλο βαθμό θεωρητικά εφόδια και σε μικρότερο βαθμό βιωματικές εμπειρίες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Αυτές οι επιρροές εξελίσσονται μελλοντικά σε επαγγελματικές νοοτροπίες, και είναι τόσο δυνατές που χαρακτηρίζουν ισόβια την ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Κάποιες από τις νοοτροπίες αυτές μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, άλλες όμως είναι δυνατόν να την περιορίσουν..

Σε σχέση με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση σημαντική διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι οι θεσμοθετημένες διαδικασίες διορισμού των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να δημιουργούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Οι πρακτικές που ακολουθούνται κατά την κατανομή των τάξεων και την ανάθεση των μαθημάτων της νέας σχολικής χρονιάς αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία της επαγγελματικής εξέλιξης του νεοδιόριστου.

Το Υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες τον θεωρούν ικανό και έμπειρο εκπαιδευτικό όταν αναλαμβάνει διδακτικά και άλλα καθήκοντα κατά το διορισμό και την ανάληψη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο να τους ανατίθενται οι δύσκολες τάξεις και τα δύσκολα

μαθήματα. Η παγιωμένη αυτή κατάσταση με την απουσία νομοθετικού πλαισίου στιγματίζει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό ο οποίος δέχεται το πρώτο σοβαρό πλήγμα στην υπόθεση της επαγγελματικής του εξέλιξης και ανάπτυξης.

Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να προγραμματίσουν το διδακτικό τους έργο, τότε αποκτούν σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες, ικανές να προωθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι πρακτικές της διοικητικής ιεραρχίας επιφέρουν όμως αντίθετα αποτελέσματα. Επιπλέον θεωρούν δύσκολη της εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς ο χρόνος που δίνεται για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό θεμάτων από τους ίδιους είναι πολύ λίγος και στην πράξη καταλύεται.

Η ανάπτυξη μορφών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αποτελέσουν πηγές μάθησης και επαγγελματικής αναβάθμισης

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ανάφεραν ότι η συνεργασία τους είναι τα όρια του τυπικού ή όταν επιβάλλεται από τη διοικητική ιεραρχία λόγω κάποιων κοινών θεμάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν π.χ. ευέλικτη ζώνη, σχολικές γιορτές , καινοτόμα προγράμματα.

Περιοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της νοοτροπίας συνεργασίας είναι ο χρόνος και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Ο χρόνος για την προετοιμασία της συνεργασίας είναι απαραίτητος καθώς οδηγεί στη μείωση της έντασης της δουλειάς και στη δημιουργία ευκαιριών για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους.

Το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη της νοοτροπίας συνεργασίας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία περιορίζουν την προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και τον οδηγούν σε νοοτροπίες απομόνωσης και αποξένωσης που τον ακολουθούν σε όλη του τη σταδιοδρομία και πολύ δύσκολα αλλάζουν.

Ως προς την τρίτη ερευνητική υπόθεση διαπιστώνεται πως οι διαδικασίες επιμόρφωσης αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην υπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, διαδικασίες που θα πρέπει να υλοποιούνται σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναζητούν στην επιμόρφωση την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία έχει σχέση κυρίως με τη βελτίωση της αποδοτικότητας τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Το σημείο εισόδου του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα είναι καθοριστικός παράγοντας στην υπόθεση της επαγγελματικής του εξέλιξης. Οι πολιτικές και οι πρακτικές που υιοθετούνται σήμερα από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία σ' αυτήν την περίπτωση δρουν περιοριστικά, παρά προωθούν την ανάπτυξη και εξέλιξη του νέου εκπαιδευτικού. Χρειάζονται συνεπώς νέες στρατηγικές

με θεσμοθέτηση διαφορετικών δομών εισόδου και σταδιοδρομίας στο επάγγελμα, αλλαγές στους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο δρόμος δεν είναι ούτε εύκολος ούτε σύντομος…

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκότοβος. Θ.(1982) *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*. Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση τ.χ.9 σελ 28-33

Γκότοβος.Θ. Μαυρογιώργος. Γ.(1992) *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού : Από το θρανίο στην έδρα.* στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ.,Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ.Gutenberg, Αθήνα

Δημητρόπουλος Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσουλάκης Σ. (1999*)Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο Αθανασούλα-Ρέππα Α.,Ανθοπούλου.Σ ,Κατσουλάκης. Σ., Μαυρογιώργος Γ., «Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων* ,Τ.Β., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.σελ231-262

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

Μαυρογιώργος Γ.(1988)*Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγή*. σελ778-798 στο Ε' εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ Αθήνα

Μαυρογιώργος Γ. (1992)*Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών:Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο,* στο Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ.,Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (1998)*Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας* Σύγχρονη Εκπαίδευση, 100, 41-45.

Μαυρογιώργος Γ.(1999)*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα»,*στο Αθανασούλα-Ρέππα Α.,Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ.,Μαυρογιώργος Γ,«Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων,Τ.Β., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα

ΜαυρογιώργοςΓ.(2001)*Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*, τ.Β.,εκδ.πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,Γιάννενα

Μπάκας Θ. (2006)*Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο,* σελ. 117-125 στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ θεωρία και πράξη, Ιωάννινα τ. 1
Neave Guy,(1998),*Οι Εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη,* μτφ. Δεληγιάννη Μ., εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα.
Hargeaves A.,Fullan M., (1993), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών,* μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Hargreaves, A. (1994*), Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age,* New York, Teachers College Press.
Hoyle, E.(1980*)"Professionalization and de- professionalization in education", in Hoyle, E. and Meggary, J. (EDS), world Yearbook of education 1980:* The Professional Development of Teachers, London, Kogan Page.
Joyce, B. and Showers, B. (1980) *"Improving in-service training: The messages of research"* Educational Leadership,37,5, February, pp.379-85
King, E., (1999) "*Education Revised for a World in Transformation, Comparative Education",* v. 35, n. 2, , pp. 109-110.

ABSTRACT

It is widely known that the educators bear the difficult work of the education of the new generation and the importance of their role is recognized in the quality and the consequent improvement of the educational work. The parameters linked to the professional development of the newly appointed teachers in the field of education are examined in the present study. It is noted that there is no well-organized mechanism in terms of the reception of the newly appointed teachers due to a) luck of sufficient education b) the policy followed during their appointment and entrust of complicated duties.

Λάζαρος Κωστανάσιος
Εκπαιδευτικός
Δεματίου 13α Ιωάννινα Τ.Κ 45332
Τηλ.6974551674
e mail: kostanasio@sch.gr

Ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του: οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Λιβέρη Καντερέ Αναστασία
Βασιλική Πααδοπούλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι στενά συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει την πραγματικότητα του σχολείου, ερμηνεύοντας –και όχι απλώς μεταδίδοντας– το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), αναδεικνύοντας σκοπούς και αξίες, επιλέγοντας μεθόδους και χρωματίζοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μαθαίνουν οι μαθητές, προσδίδει σ' αυτόν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση σε κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση. Η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Α. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α.1. Η διαχρονικότητα της επιμορφωτικής ανάγκης των εκπαιδευτικών

Ο τύπος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι συνυφασμένος με το σύγχρονο μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης είναι αυτός του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού που ανταποκρίνεται, σαφώς αποτελεσματικότερα, στον πολύπλευρο ρόλο και στο πολύπλοκο έργο του και στις σημαντικές και ραγδαίες αλλαγές της σημερινής κοινωνίας, καθώς πρόκειται «για έναν καλά ενημερωμένο και κριτικά σκεπτόμενο επαγγελματία, ικανό να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει τα ερωτήματα και τα προβλήματα του μαθητή» (Ξωχέλλης, Π.,2005).

Ένας από τους θεσμούς και τους εναλλακτικούς τρόπους που καλείται να αντιμετωπίσει τις παραπάνω απαιτήσεις είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά τις δυσκολίες που έχει κανείς στην οριοθέτηση του όρου, της έννοιας και του περιεχομένου της επιμόρφωσης.

Η αποσαφήνιση της έννοιας της επιμόρφωσης ωστόσο, δεν είναι τόσο εύκολη, επειδή συνήθως δεν εφαρμόζεται μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για τις αρχές, τους σκοπούς και τα κριτήρια οργάνωσής της. «Η επιμόρφωση είναι ένα σύνολο προγραμματισμένων ή μη δραστηριοτήτων και μέτρων που εφαρμόζονται, με σκοπό την προσαρμογή της ήδη αποκτημένης γνώσης σε καινούριες οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές απαιτήσεις» (Χατζηδήμου, Δ. , 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία για πολλούς και ποικίλους λόγους:

α. Στα *προγράμματα σπουδών* εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των πανεπιστημιακών τμημάτων που καταρτίζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις στον γνωστικό, παιδαγωγικό, διδακτικό τομέα καθώς και στον τομέα της πρακτικής άσκησης.

β. Επίσης, σημειώνονται *ραγδαίες αλλαγές στη δομή των κοινωνιών*, καθώς σταδιακά από μονοπολιτισμικές, που ήταν στο παρελθόν, μεταβάλλονται σε πολυπολιτισμικές. Με την αλλαγή αυτή αυξάνεται η γλωσσική, η εθνική, η οικονομική και η κοινωνικοπολιτιστική ανομοιογένεια στις σχολικές τάξεις των σχολικών μονάδων. Η αναγκαιότητα για διαφοροποίηση της διδασκαλίας λόγω και

της ενταξιακής πολιτικής που ακολουθείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλει μεγαλύτερη ενημέρωση σε βάθος αλλά και ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

γ. Ακόμη δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί της πράξης, ανεξάρτητα από σχολική βαθμίδα και ειδικότητα, να μην *ενημερώνονται για θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής, γνωστικής φύσης* κ.λπ λόγω της αλματώδους προόδου που σημειώνεται στον γνωστικό, τεχνολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τομέα, γιατί κάτι τέτοιο θα τους οδηγούσε στην αποτυχία του εκπαιδευτικού τους έργου.

δ. Ο εκπαιδευτικός καλείται σε τακτά χρονικά διαστήματα να εφαρμόσει στην εκπαιδευτική διαδικασία *καινοτομίες* που επιχειρούνται να εισαχθούν από την πολιτεία στις δύο σχολικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και όχι μόνο.

ε. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι επαρκώς ενημερωμένος, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα *προβλήματα βίας, επιθετικότητας* κ.λπ που δημιουργούνται στο σχολείο ανάμεσα στους μαθητές, δεδομένου ότι το σχολείο δε είναι πια προστατευμένος χώρος και ότι τέτοιου είδους φαινόμενα αποτελούν μία πραγματικότητα σήμερα

(Προγράμματα Αγωγής Υγείας) . Η επιμόρφωση αυτή κρίνεται αναγκαία για όλους τους εκπαιδευτικούς της πράξης (νεοδιοριζόμενους και με πολλά χρόνια υπηρεσίας για διαφορετικούς λόγους) ως στρατηγική πρόληψης.

στ. Τέλος, το ίδιο το σχολείο ως θεσμός και χώρος ανοιχτός και δυναμικός, ως φορέας αλλαγής οφείλει να καταβάλλει προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης(Π.Δ 1340) και διεκδίκησης συστηματικής οργανωμένης επιμόρφωσης από την πολιτεία.

Α.2. Η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι πρώτες ενέργειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγιναν προς το τέλος του 19ου αιώνα με το διάταγμα της 16ης Μαρτίου του 1881. Το διάταγμα αυτό αναφερόταν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Χατζηδήμου, Δ. &Ταρατόρη, Ε. , 2000). Οι επόμενες ενέργειες έγιναν: α) το 1910 με τον Νόμο ΓΨΙΗ, όπου καθορίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως μετεκπαίδευση. β)το 1922 με τον Νόμο 2857, όπου καθιερώθηκε η μετεκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, γ) το 1964 με τον Νόμο 4379 όπου την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής αυτής βαθμίδας την ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με τη δικτατορία ο νόμος αυτός καταργείται και ιδρύεται το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο κατόπιν μετονομάστηκε σε «Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης». Το 1978 και το 1979 ιδρύονται οι Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) με τα ΠΔ 459/1978 και ΠΔ 255/1979 αντίστοιχα. Η φοίτηση στις σχολές αυτές ήταν ετήσιας διάρκειας και οι επιμορφούμενοι απαλλάσσονταν από τα διδακτικά τους καθήκοντα, προκειμένου να παρακολουθούν τα μαθήματα στις εν λόγω σχολές. Στις επιμορφωτικές αυτές σχολές οι επιμορφούμενοι εισάγονταν με κλήρωση και τους παρέχονταν διάφοροι τύποι επιμόρφωσης (επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών διάρκειας ενός πλήρους διδακτικού έτους, επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, διάρκειας μέχρι τριών μηνών, επιμόρφωση διευθυντών σχολείων, σχολικών συμβούλων, προϊσταμένων γραφείου και διευθύνσεων εκπαίδευσης, ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών όλων των κλάδων). Οι Σχολές αυτές καταργήθηκαν το 1992, οπότε άρχισαν να λειτουργούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Η ίδρυση των ΠΕΚ έγινε το 1985

με τον Νόμο 1566, η λειτουργία τους, ωστόσο, ξεκίνησε το 1992 με το Π.Δ. 250/1992. Στην επιμόρφωση που παρέχουν τα ΠΕΚ εμπλέκονται, ιδιαίτερα στη δεύτερη και στην τρίτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης, οι σχολικοί σύμβουλοι και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

Από το 1995 έως και σήμερα, μέσω της υλοποίησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ), καθώς και της πιλοτικής εφαρμογής του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις που προσπάθησαν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις οποίες συμμετείχαν ως επιμορφωτές και Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι εξ ορισμού ο άμεσος θεσμικός συνεργάτης του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του για συνεχή επιμόρφωση και αναπροσαρμογή της πορείας του, με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της παιδαγωγικής και διδακτικής.

Α.3. Ο θεσμός και το επιμορφωτικό έργο του Σχολικού Συμβούλου

Ενεργό και σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού παίζει εδώ και τριάντα χρόνια και ο Σχολικός Σύμβουλος, ως μεσολαβητής και άμεσος συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην πολιτεία και στους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά δρώμενα της σχολικής μονάδας και όχι μόνο (Κυνηγού Μ., 1983). Με τον ιδρυτικό Νόμο 1304/1982 (που αναφέρεται στο θεσμό του σχολικού συμβούλου) επιχειρείται, για παράδειγμα, να αναδειχθεί η σπουδαιότητα του επιμορφωτικού του έργου, περιλαμβάνοντας ορισμένα βασικά σημεία που δείχνουν τη βαρύτητα και τη σημασία που δίνει η πολιτεία στον τομέα αυτόν.

Συγκεκριμένα: στον Νόμο 1304/1982, Π.Δ.214/1984 αναφέρεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι αρμόδιοι για την καθοδήγηση, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με όλες τις εξελίξεις στον ελληνικό και διεθνή χώρο σε θέματα εκπαίδευσης, καθώς και για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη επιστημονικής έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, στις υπ' αριθμ. 1.) Φ.353.1/324/105657/Δ1/8.10.2002,Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1340.Τα΄2002), και 2. Φ.354.11/121/123215/Δ1 της 4-10-2010 , ΑΔΑ 4ΙΚ29-Τ 'Καθήκοντα Σχολικών Συμβούλων' ,τονίζεται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

- συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολείων για κάθε θέμα που αφορά στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων της αρμοδιότητάς τους

- εντός του μηνός Σεπτεμβρίου συσκέπτονται από κοινού με τους Διευθυντές εκπαίδευσης (και τους προϊσταμένους γραφείων) για τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του διδακτικού έτους παρόμοιες συσκέψεις μπορεί να γίνονται και κατά τη διάρκεια ή στο τέλος του διδακτικού έτους (άρθρο 11)
- οργανώνουν σε συνεργασία με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης συσκέψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων ευθύνης τους (άρθρο 9) και ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις διοικητικού χαρακτήρα σε περίπτωση που διαπιστώνουν προβλήματα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, λοιπόν, όπως αναφέρεται, ρητά στον σχετικό με το θεσμό Νόμο 1304/82, *«αναλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών της Περιφέρειάς τους, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας»*. Στις αρμοδιότητές τους αυτές περιλαμβάνονται και οι διάφορες πρωτοβουλίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους. Πιο συγκεκριμένα, ένας σχολικός σύμβουλος, ανεξαρτήτου σχολικής βαθμίδας και ειδικότητας, οφείλει, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, να:

- ενθαρρύνει, να υποστηρίζει και να καθοδηγεί τις *ενδοσχολικές προσπάθειες* επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του, και
- να οργανώνει *επιμορφωτικές δράσεις* για τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειάς του (παιδαγωγικές συναντήσεις, συσκέψεις και επιμορφωτικά σεμινάρια, επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες).
- Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών αυτών δράσεων ο σχολικός σύμβουλος:
- ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας ή των Περιφερειών του για τα σύγχρονα επιστημονικά και διδακτικά θέματα και ανακοινώνει πορίσματα ερευνών και συνεδρίων που αναφέρονται σε εκπαιδευτικά θέματα,
- μεταφέρει στο σχολείο και υποστηρίζει τις διάφορες καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαίδευση, ώστε αυτές να εφαρμοσθούν αποτελεσματικά,
- ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτήν, τους προτρέπει και τους βοηθά (όσο εξαρτάται από αυτόν) να την εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία,

- προετοιμάζει και διεξάγει ο ίδιος ή αναθέτει σε εκπαιδευτικούς υποδειγματικές διδασκαλίες, με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών για θέματα εκπαιδευτικής φύσης, την ενημέρωσή τους για τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με ζητήματα διδακτικής, μεθοδολογικής κ.λπ υφής,
- πληροφορεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών,
- αταβάλλει προσπάθειες να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες (παιδαγωγικές, διδακτικές, κοινωνικές κ.λπ), που θα τους βοηθήσουν στη διαχείριση πειθαρχικών προβλημάτων των μαθητών μίας σχολικής τάξης, στον έλεγχο και στην ομαλή διαχείριση της σχολικής τάξης κ.λπ ενημερώνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών, με τους μαθητές, με τους συναδέλφους τους,
- υποδεικνύει και ενθαρρύνει τρόπους ανάπτυξης συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, και μεταξύ ομάδας σχολείων ή ομάδας εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα, τέλος,
- υποδεικνύει τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης.

Τα παραπάνω πραγματοποιούνται στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, καθώς και καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, τόσο σε ώρες λειτουργίας του σχολείου, οπότε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική, όσο και εκτός του χρόνου λειτουργίας του σχολείου, σε προαιρετική βάση.

Α.4. Σύγχρονες τάσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου.

Στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται μοντέλα επαγγελματικής κατάρτισης-ανάπτυξης που βασίζονται πλέον στην ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων και όχι μόνο στην παθητική απόκτηση της γνώσης, μοντέλα που εστιάζουν στην αυτογνωσία και ενθαρρύνουν τις στοχαστικοκριτικές διαδικασίες. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση, η μάθηση είναι μια οντότητα που οικοδομείται συνεργατικά και κοινωνικά και όχι ατομικά. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεργατική διερεύνηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους γύρω από ένα θέμα και εμπλέκονται σε δραστηριότητες, με την καθοδή-

γηση ενός επιμορφωτή που έχει ειδικές γνώσεις και εμπειρία για το θέμα αυτό, που στην περίπτωσή μας μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος. Η σύγχρονη προσέγγιση του όρου «επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών είναι ευρύτερη από την αντίστοιχη του όρου «επιμόρφωση», διότι περιλαμβάνει στρατηγικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, αλλά να βελτιώσουν την παιδαγωγική και διδακτική τους πρακτική και να διαχειριστούν αποτελεσματικά και με καινοτόμο τρόπο τις αλλαγές. Στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και βιβλιογραφία απαντώνται τα παρακάτω προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών:

• Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο το σχολείο.

Το σχολείο πρέπει να είναι ένα αναπτυξιακό περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό, εάν θέλουμε να είναι ένα ιδανικό αναπτυξιακό περιβάλλον για τον μαθητή. Είναι σημαντικό το πλαίσιο και οι επιλογές κάθε σχολείου να δημιουργούν και να υποστηρίζουν νόρμες και προσδοκίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσδίδοντας έναν κεντρικό ρόλο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για την πορεία αυτής της ανάπτυξης. Είναι πολύ σημαντικό επίσης οι οργανωτικές δομές να προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να ευνοούν τον κριτικό στοχασμό. Ο **Σχολικός Σύμβουλος** είναι εκείνος που συμμετέχει και εγκρίνει τον προγραμματισμό κάθε σχολικής μονάδας, μπορεί λοιπόν να παίξει καθοριστικό ρόλο, προς αυτόν τον τομέα.

• Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών

Αρκετά σχολεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση δοκιμάζουν την αυτοαξιολόγησή τους ως στρατηγική της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αυτοεκτίμηση και αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η έρευνα των Hoover και Carrol επιβεβαίωσε την παραπάνω θέση, επισημαίνοντας ότι η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μεταβιβάζει την ευθύνη και την απόφαση για βελτίωση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Hoover & Carrol, 1987). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η αυτοαξιολόγηση προτείνεται ως απάντηση στην εξωτερική αξιολόγηση, αλλά και στις πιέσεις για λογοδοσία. Στη διαδικασία αυτή, σημαντικό ρόλο παίζει ο **Σχολικός Σύμβουλος**, που είναι και θεσμικά

υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας σε θέματα που οι εκπαιδευτικοί της θα δηλώσουν αδυναμία, καθώς και για το συντονισμό του όλου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού της έργου.

• Προγράμματα με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω προώθησης συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους έχει βαθιά επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί (Hargreaves, 1995, Cole, 1991).

Τις τελευταίες δεκαετίες δοκιμάζονται, συνήθως με επιτυχία, σχήματα συνεργατικής διαδικασίας, παρατήρησης, ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών. Είναι επίσης πιθανόν κάποιος εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως συντονιστής μιας ομάδας συναδέλφων του, (μέντορας) όντας ειδικός σε κάποιο μάθημα. Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να υποστηρίζεται από τον **Σχολικό Σύμβουλο** ή από ομάδα εξωτερικών εξειδικευμένων συνεργατών.

• Δίκτυα εκπαιδευτικών. Δίκτυα σχολικών μονάδων

Τα δίκτυα «κοινοτήτων μάθησης», που μπορεί να είναι ηλεκτρονικά ή μη, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα και τις αγωνίες τους και να αναλύσουν σε βάθος ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς και προβλήματα της καθημερινής διδακτικό- μαθησιακής πράξης. Αρκετά από τα δίκτυα αυτά προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Elliott, 2005). Σε κάθε δίκτυο είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία ενός **κριτικού φίλου–Σχολικού Συμβούλου**, ερευνητή ή ακαδημαϊκού– που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να απεμπλακούν από την «τυραννία του οικείου» και να προχωρήσουν στη δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και άλλων μορφών οργάνωσης των σχολικών μονάδων. Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου δικτύου θα μπορούσε να έχει ο διευθυντής ή οι διευθυντές κάποιων σχολείων, οι σύλλογοι διδασκόντων, ο **Σχολικός Σύμβουλος**, κάποιος ερευνητής ή πανεπιστημιακός.

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Β.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με τον επιμορφωτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. Ο άξονας αυτός αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας καταγραφής των απόψεων και εμπειριών των δασκάλων για μια σύγχρονη και ενισχυμένη παρουσία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Διερευνώνται: ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πραγματοποιούνται οι επιμορφώσεις, το πλήθος τους, η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για καταγραφή πραγματικών αναγκών, η αξιοποίηση έμπειρων εκπαιδευτικών σε αυτές, η επιμόρφωση από απόσταση με χρήση ΝΤΠ, ο ρόλος του ίδιου του Σχολικού Συμβούλου σε σύγχρονες μορφές όπως τα Δίκτυα Εκπαιδευτικών και Σχολείων, οι «επιστημονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών».

• Εργαλείο έρευνας

Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε τμήμα από έρευνα μεγαλύτερης έκτασης σχετικά με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έγινε στην εκπαιδευτική περιφέρεια των Ιόνιων Νησιών τον Ιούνιο του 2012. Το συγκεκριμένο τμήμα αφορούσε στη διερεύνηση αντιλήψεων δασκάλων για την καλύτερη λειτουργία του σχολικού Συμβούλου σε θέματα επιμόρφωσης και περιελάμβανε δώδεκα ερωτήματα καθώς και μια κενή απάντηση για ελεύθερη συμπλήρωση τυχόν μη προβλεπόμενων σημαντικών αναγκών. Χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το 1-5 για να εκφραστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα των προτάσεων ως προς τη σωστότερη λειτουργία των Σχολικών Συμβούλων, επιλέγοντας τον αριθμό που απεικονίζει ακριβέστερα την αντίληψή τους. Κατόπιν έγινε ομαδοποίηση των θετικών απαντήσεων (μέτριας σημασίας, πολύ σημαντικό, πάρα πολύ σημαντικό) με βάση το ποσοστό, ώστε να έχουμε πιο συνοπτική εικόνα.

• Συμμετέχοντες

Με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή

των Σχολικών Συμβούλων στην καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς ζητήθηκαν οι απόψεις 349 δασκάλων νησιωτικής περιοχής της Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί μέρος έρευνας μεγαλύτερης έκτασης σχετικά με το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που έγινε στην εκπαιδευτική περιφέρεια των Ιόνιων Νησιών, αντιπροσωπευτικού δείγματος 26,6% όλων των δασκάλων που υπηρετούν σε αυτήν την περιοχή. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Αποτελέσματα Συζήτηση

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τα ερωτήματα της έρευνάς μας καθώς και τα στατιστικά αποτελέσματα σε εκατοστιαία αναλογία. Επίσης, μπορούμε να διακρίνουμε την ιεραρχική σειρά προτίμησης (από τη λιγότερο επιθυμητή πρόταση στην περισσότερο) με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών (έχει γίνει ομαδοποίηση των θετικών απαντήσεων της κλίμακας: Πάρα πολύ σημαντικό, Πολύ σημαντικό, Μέτριας σημασίας).

3.5. Ο/η Σχολικός/ή Σύμβουλος για να επιτελεί σωστά το έργο του/της, οφείλει ως προς την φροντίδα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του

Πεδία αναφοράς: **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους**	**% Αρνητικών απαντήσεων**	**% Θετικών απαντήσεων**	**Ιεραρχική σειρά**
1.Διοργάνωση ημερίδων και επιμορφωτικών συναντήσεων (σε ώρες εκτός μαθήματος)	**51,0**	**49,0**	**6**
2.Διοργάνωση μόνο δύο ημερίδων το χρόνο στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών.	**43,8**	**56,2**	**9**
3.Διοργάνωση αρκετών δίωρων βιωματικών ενδοσχολικών επιμορφώσεων.	**64,5**	**35,5**	**1**
4.Προαγωγή της συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας για λήψη απόφασης για επιμορφωτικές δράσεις.	**53,5**	**46,5**	**5**
5.Χρησιμοποιεί στις ημερίδες ως εισηγητές, μεταξύ άλλων, και εθελοντές εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα.	**54,8**	**45,2**	**4**

6.Πραγματοποιεί και επιμορφώσεις εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) χρησιμοποιώντας την Τεχνολογία Πληροφορικής Επικοινωνίας.	**43,7**	**56,3**	**10**
7.Διοργάνωση και πραγματοποίηση από τους ίδιους τους Σ.Σ. διδασκαλιών με μαθητές, σε ομάδες δασκάλων και ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και εμπειριών.	**60,7**	**39,3**	**2**
8.Ανάθεση διδασκαλίας σε τάξη σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ο Σ.Σ να παρακολουθεί με τους υπόλοιπους και να συζητούν τη διδασκαλία.	**28,7**	**71,3**	**12**
9.Δημιουργία εθελοντικών Δικτύων Σχολείων (όχι απαραίτητα ηλεκτρονικά) για επιμορφώσεις και πρακτική εφαρμογή σε διάφορα θέματα.	**40,8**	**59,2**	**11**
10.Συνεργασία με άλλους φορείς επιμόρφωσης (θεσμοθετημένους ή διάφορους έγκυρους φορείς), ώστε να προσφέρουν επιμορφωτικό έργο στους εκπαιδευτικούς.	**49,0**	**51,0**	**7**
11.Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για διεύρυνση πνευματικής καλλιέργειας των εκπαιδευτικών (ανταλλαγή επισκέψεων, λειτουργία βιβλιοθήκης, ιστοσελίδας).	**55,6**	**44,4**	**3**
12.Δημιουργία επιστημονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών για αλληλοεπιμόρφωση σε πρακτικά θέματα άμεσης προτεραιότητας για τους ίδιους.	**47,6**	**52,4**	**8**

Ιεράρχηση	**Σειρά**	**% Αρνητικών απαντήσεων**	**% Θετικών απαντήσεων**
6	**3**	**64,5**	**35,5**
9	**7**	**60,7**	**39,3**
1	**11**	**55,6**	**44,4**
5	**5**	**54,8**	**45,2**
4	**4**	**53,5**	**46,5**
10	**1**	**51**	**49**

2	**10**	**49**	**51**
12	**12**	**47,6**	**52,4**
11	**2**	**43,8**	**56,2**
7	**6**	**43,7**	**56,3**
3	**9**	**40,8**	**59,2**
8	**8**	**28,7**	**71,3**

Σε ό,τι αφορά, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ημερίδες και επιμορφώσεις σε ώρες εκτός μαθήματος (ερώτηση.1.) αρκετά μεγάλο ποσοστό 49% δηλώνει ότι συμφωνεί να παρακολουθεί την επιμόρφωση από το Σχολικό Σύμβουλο χωρίς το άγχος της διδασκαλίας και της φροντίδας για την ασφάλεια των μαθητών και σε χρόνο που δεν θα είναι σε βάρος της ύλης των μαθημάτων. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,84), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,84), τύπος σχολείου (Μ. 2,81) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,84). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Sig. 0,002), τον τύπο σχολείου (Sig. 0,000), τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Σε ό,τι αφορά, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δύο ημερίδες το χρόνο απαντούν με ποσοστό 56,2% (ερώτηση.2.) επιβεβαιώνοντας ό,τι και στην προηγούμενη ερώτηση αλλά και την ποιότητα των επιμορφώσεων που έχουν παρακολουθήσει μέχρι σήμερα. Φαίνεται να υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,68), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,68), τύπος σχολείου (Μ. 2,61) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,68). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Σε ό,τι αφορά, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίωρες επιμορφώσεις (12:00-14:00) σε ώρες εκτός μαθήματος (ερώτηση.3.) απαντούν θετικά μόνο το 35,5%, κατατάσσοντάς την ιεραρχικά στην προτελευταία θέση προτίμησης. Γεγονός που επιβεβαιώνει το άγχος και την αναστάτωση που προκαλείται στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς ειδικά όταν χρειάζεται να μετακινηθούν από το σχολείο, από τέτοιου είδους επιμορφώσεις, που κάποιες φορές κρίνονται αναγκαίες. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,28), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,28), τύπος σχολείου (Μ. 2,26) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,28). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο σχολείου (Sig. 0,003) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Σε ό,τι αφορά , τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης για επιμορφώσεις με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας, γεγονός που προωθεί η πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου σχολικής μονάδας(ερώτηση.4.) οι δάσκαλοι απαντούν θετικά σε ποσοστό 46,5%. Σε αρκετούς εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αυτήν την εμπειρία της συλλογικής ευθύνης, για ανάληψη και τέτοιου είδους πρωτοβουλιών, η ερώτηση ίσως να δημιουργεί αμηχανία, μη επιθυμώντας να δείξουν σε ποιους τομείς «υστερούν». Πιθανόν γιατί διατηρούν στο νου τους το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή και όχι ως υποστηρικτή του έργου τους. Το υψηλό θετικό ποσοστό υποδηλώνει πως έχει ξεκινήσει η διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους και έπαψαν να αποφασίζουν μόνοι για τη θεματολογία των επιμορφώσεων. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,46), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,46), τύπος σχολείου (Μ. 2,42) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,46). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Sig. 0,001) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Σε ότι αφορά τη συμμετοχή των έμπειρων εκπαιδευτικών σε ημερίδες και επιμορφώσεις (ερώτηση.5) το θετικό ποσοστό 45,2% υποδηλώνει ότι επιθυμούν επιμόρφωση από συναδέλφους που συνδυάζουν την επιστημονική γνώση με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Αποτελέσματα ερευνών σε αυτό το θέμα δείχνουν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,63), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,63), τύπος σχολείου (Μ. 2,56) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,63). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000), τον τύπο σχολείου (Sig. 0,000) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Το μεγάλο ποσοστό των πιστοποιημένων δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα δικαιολογεί το ότι επιθυμούν (ερώτηση 6.σε ποσοστό 56,3% να συμμετέχουν σε επιμορφώσεις εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) χρησιμοποιώντας την Τεχνολογία Πληροφορικής Επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό εξοικονομούνται και χρόνος και χρήμα και εξασφαλίζεται η συμμετοχή και των συναδέλφων από απομακρυσμένες περιοχές. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,73), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,73), τύπος σχολείου (Μ. 2,67) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,73). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Σε ποσοστό 39,3 (ερώτηση 7.) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν να παρακολουθούν σε ομάδες, διδασκαλίες στις οποίες θα διδάσκουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε μαθητές, και να ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και εμπειριών. Η συγκεκριμένη πρακτική δεν ακολουθείται πάντοτε από Σχολικούς Συμβούλους, γιατί δεν γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα των μαθητών, ώστε να έχουν προγραμματίσει τη διαφοροποίηση που απαιτεί η διδασκαλία. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,45), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,45), τύπος σχολείου (Μ. 2,67) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,73). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Sig. 0,002), την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Το γεγονός ότι πρώτη στις προτιμήσεις, σε ποσοστό 71,3%, έρχεται η ανάθεση διδασκαλίας σε τάξη σε έμπειρους εκπαιδευτικούς και η συζήτηση για τη διδασκαλία (ερώτηση. 8.), επιβεβαιώνει την προηγούμενη αρνητική στάση. Οι εκπαιδευτικοί τάξης γνωρίζουν καλά τους μαθητές τους και θα τους έχουν εξασκήσει στη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας ώστε να είναι δυνατόν σε λίγο χρόνο να μπορέσουν οι δάσκαλοι που θα παρακολουθούν να αντιληφθούν πολλά πράγματα. Το μεγαλύτερο φυσικά όφελος θα έχουν με τη συζήτηση που θα διεξαχθεί κατόπιν και με τις επεξηγήσεις που θα κάνει ο διδάσκων. Σε αυτήν την απάντηση υπάρχει απόλυτη συμφωνία ως προς το φύλο (Μ. 3,08) των υποκειμένων και την περιοχή σχολείου που υπηρετούν (Μ. 3,08) και μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές τύπος σχολείου (Μ. 2,41), χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,45). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις μεταβλητές.

Η συμμετοχή σε Δίκτυα σχολείων σε ποσοστό 59,2% (ερώτηση . 9) αίρει τις δυσκολίες για εφαρμογή νέων μεθόδων και ιδεών λόγω ανασφάλειας και πιθανότητας αποτυχίας, αφού θα υπάρχει συμμετοχική ευθύνη στη λήψη αποφάσεων για την εφαρμογή. Με αυτόν τον τρόπο μοιράζεται αβίαστα η εμπειρία των πλέον έμπειρων και καταρτισμένων συναδέλφων. Λύνονται οι όποιες απορίες χωρίς παρεξηγήσεις και υπάρχει η αμεσότητα της συμμετοχής και της γνώμης των μαθητών στις καινοτομίες. Η συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα έχει δημιουργήσει θετικές προσδοκίες από τέτοιου είδους επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μερική ως ολική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,84), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,84), τύπος σχολείου (Μ. 3,03) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 3,08). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις μεταβλητές.

Οι δάσκαλοι συμφωνούν στη συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου για τις επιμορφώσεις με άλλους φορείς επιμόρφωσης ,(ερώτηση10.) σε ποσοστό 51,1%, κατανοώντας ότι αυτό θα αποβεί προς όφελος τους . Η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως έργο υψηλής σημασίας για την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών, που αποτελεί υπόθεση πολλών επιμορφωτικών ιδρυμάτων και φορέων. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,65), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,65), τύπος σχολείου (Μ. 2,66) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,65). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Sig.0,000),την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000) και τα χρόνια υπηρεσίας (Sig. 0,000).

Η επιθυμία, σε ποσοστό 51%, για ανάπτυξη πρωτοβουλιών για διεύρυνση πνευματικής καλλιέργειας των εκπαιδευτικών (ανταλλαγή επισκέψεων, λειτουργία βιβλιοθήκης, ιστοσελίδας), (ερώτηση11.) έρχεται να συμπληρώσει και να επιβεβαιώσει τις προηγούμενες απόψεις. Επίσης δείχνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εξελιχτούν σε ό,τι αφορά, την προσωπικότητά τους, το επάγγελμά τους και τα νέα δεδομένα της διδακτικής και της τεχνολογίας. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,52), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,52), τύπος σχολείου (Μ. 2,51) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,52). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλες τις μεταβλητές.

Το 52,4% των συμμετεχόντων δηλώνει θετική διάθεση στη (ερώτηση 12), δημιουργία επιστημονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών για αλληλοεπιμόρφωση σε πρακτικά θέματα άμεσης προτεραιότητας για τους ίδιους. Μια τέτοια προσπάθεια μπορεί να συντονίζεται φυσικά από τον Σχολικό Σύμβουλο, αφού επιλέξουν το θέμα και τους δασκάλους που θα είναι εισηγητές κάθε φορά. Υπάρχει μερική συμφωνία μεταξύ των διαφόρων υποομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο (Μ. 2,64), περιοχή εργασίας υποκειμένων (Μ. 2,64), τύπος σχολείου (Μ. 2,60) και χρόνια υπηρεσίας (Μ. 2,64). Ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (Sig. 0,000), την περιοχή σχολείου (Sig. 0,000) και τον τύπο σχολείου (Sig. 0,000).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαίο να συνεχιστεί και με ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, αλλά και να επαναληφθεί και σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες πριν τη γενίκευση των όποιων συμπερασμάτων. Προβάλλεται όμως: α) η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης από το ΥΠΑΙΠΑ των

Σχολικών Συμβούλων στο επιμορφωτικό έργο τους (επιμόρφωση στις αρχές και τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οικονομική και θεσμική στήριξη ως προς την μοριοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται), β) η αρχική εκπαίδευση των ιδίων των Σχολικών Συμβούλων ως συντονιστών επιμόρφωσης τόσο των δια ζώσης όσο και των εξ αποστάσεως, γ) λειτουργία μικρών μόνιμων επιμορφωτικών κέντρων με αξιοποίηση των παλαιών δημοσίων κτιρίων, ανά περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου, δ) συνολική αξιολόγηση του επιμορφωτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δούκας, Χ. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση,* σσ.357-390. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Καραγεώργος, Δ. (1994). Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ 33, σσ. 34-45.

Κατάνου, Θ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κυνηγού, Μ. (1983). Πώς βλέπουμε το έργο του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 12, σσ. 18-19.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο:ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παμουκτσόγλου, Α. (2000). Σχολικός Σύμβουλος:Αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος, Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ. Νικόδημος, Ν. Ζούκης (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 2ου πανελλήνιου συνεδρίου, τόμος Α΄* (66-78). Αθήνα: Ατραπός.

Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδοπούλου, Β. (1998). Η παρατήρηση της διδασκαλίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης δασκάλων: Μορφές, όργανα και τεχνικές καταγραφής, λειτουργίες, *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48, 183- 196.

Παπαδοπούλου, Β. (1999) *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Θεσ/νίκη, Αφοι Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Β. (2001) Τριγωνοποίηση: Μια εναλλακτική πρόταση για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προ-*

γραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 480-487.

Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ.(1986). Παιδαγωγικές σκέψεις για τον πολύπλευρο ρόλο και το πολύπλοκο αλλά ενδιαφέρον έργο του δασκάλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 27.

Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2000). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση, *Κίνητρο*, τχ. 2, Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, σσ. 9-26.

Cole, A.(1991) . Relationships in the workplace: Doing what comes naturally? *Teaching and teacher Education*, 7,5/6, 415-426.

Day, Ch. (2000). «Teacher Professionalism: Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training», Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα:*«Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου»*, Θεσσαλονίκη.

Elliot, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A. (1995) *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.

Hoover, N.L.& Caroll,R.(1987). Self assessment of classroom instruction: An effective approach to in-service education. *Teaching and teacher Education*, 3,3, 179-191.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ένας από τους θεσμικούς φορείς που είναι επιφορτισμένος με το καθήκον να προσφέρει οργανωμένη επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις 349 εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέ-

ση με τον επιμορφωτικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. διερευνώνται σε αυτή την έρευνα, που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας καταγραφής των απόψεων και εμπειριών των δασκάλων για μια σύγχρονη και ενισχυμένη παρουσία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Διερευνώνται : ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πραγματοποιούνται οι επιμορφώσεις, το πλήθος τους, η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για καταγραφή πραγματικών αναγκών, η αξιοποίηση έμπειρων εκπαιδευτικών σε αυτές, η επιμόρφωση από απόσταση με χρήση ΝΤΠ, ο ρόλος του ίδιου του Σχολικού Συμβούλου σε σύγχρονες συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης: Τα Δίκτυα Εκπαιδευτικών και Σχολείων, οι «επιστημονικές κοινότητες εκπαιδευτικών» για μάθηση πάνω σε πρακτικά θέματα.
Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Σύμβουλος, επιμόρφωση, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 1

Περιγραφική ανάλυση των βασικών κοινωνικών δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών.

	N	%
1.Φύλο		
Άνδρες	**106**	**30,4**
Γυναίκες	**243**	**69,6**
2. Οικογενειακή κατάσταση:		
Άγαμος/η	**173**	**49,6**
Έγγαμος/η	**162**	**46,4**
Διαζευγμένος/η	**14**	**4,0**
3 . Ηλικία σε έτη:		
30	**141**	**40,6**
40	**56**	**16,1**
50	**128**	**36,9**
51	**22**	**6,3**
4. Τόπος κατοικίας:		
Χωριό (έως 2.000 κάτοικοι)	**148**	**45,7**
Κωμόπολη (2.001 - 10.000)	**83**	**25,6**

Πόλη (10.001 και άνω)	**93**	**28,7**
5. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:		
Έως 5	**97**	**27,8**
6 - 10	**96**	**27,5**
11 - 15	**69**	**19,8**
16 - 20	**25**	**7,2**
6.Τύπος σχολείου που υπηρετείτε σήμερα;		
Ολοήμερο πολυθέσιο	**248**	**81,3**
Ολοήμερο τμήμα	**37**	**12,1**
Ειδικό σχολείο	**2**	**,7**
Ολοήμερο ΕΑΕΠ	**18**	**5,9**
7. Υπηρετείτε σε θέση:		
Δασκάλου	**299**	**88,7**
Διευθυντή	**24**	**7,1**
Υποδιευθυντή	**11**	**3,3**
Στελέχους Διοίκησης Εκπαίδευσης	**3**	**,9**

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές, στα επιμέρους ερωτήματα σχετικά με το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους.

Πεδία αναφοράς: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους	**Σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο»**				**Σε σχέση με τη μεταβλητή «Περιοχή»**			
	$\bar{X}$	**SD**	**t**	**Sig.**	$\bar{X}$	**SD**	**F**	**Sig.**
1.Διοργάνωση ημερίδων και επιμορφωτικών συναντήσεων (σε ώρες εκτός μαθήματος)	**2,84**	**1,343**	**3,919**	**,002**	**2,84**	**1,343**	**,807**	**,000**
2.Διοργάνωση μόνο δύο ημερίδων το χρόνο στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών.	**2,68**	**1,031**	**1,211**	**,087**	**2,68**	**1,031**	**1,242**	**,000**
3.Διοργάνωση αρκετών δίωρων βιωματικών ενδοσχολικών επιμορφώσεων.	**2,28**	**1,097**	**,449**	**,863**	**2,28**	**1,097**	**,944**	**,419**

4.Προαγωγή της συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας για λήψη απόφασης για επιμορφωτικές δράσεις.	**2,46**	**,878**	**1,111**	**,001**	**2,46**	**,878**	**2,804**	**,040**
5.Χρησιμοποιεί στις ημερίδες ως εισηγητές, μεταξύ άλλων και εθελοντές εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα.	**2,63**	**1,229**	**2,972**	**,650**	**2,63**	**1,229**	**,823**	**,000**
6.Πραγματοποιεί και επιμορφώσεις εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) χρησιμοποιώντας την Τεχνολογία Πληροφορικής Επικοινωνίας.	**2,73**	**1,224**	**-,390**	**,681**	**2,73**	**1,224**	**,607**	**,000**
7.Διοργάνωση και πραγματοποίηση από τους ίδιους τους Σ.Σ. διδασκαλιών με μαθητές, σε ομάδες δασκάλων και ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και εμπειριών.	**2,45**	**1,078**	**3,320**	**,002**	**2,45**	**1,078**	**,766**	**,000**
8.Ανάθεση διδασκαλίας σε τάξη σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ο Σ.Σ να παρακολουθεί με τους υπόλοιπους και να συζητούν τη διδασκαλία.	**3,08**	**1,190**	**-2,785**	**,001**	**3,08**	**1,190**	**,434**	**,000**
9.Δημιουργία εθελοντικών Δικτύων Σχολείων (όχι απαραίτητα ηλεκτρονικά) για επιμορφώσεις και πρακτική εφαρμογή σε διάφορα θέματα.	**2,84**	**1,083**	**,908**	**,000**	**2,84**	**1,083**	**,167**	**,000**
10.Συνεργασία με άλλους φορείς επιμόρφωσης (θεσμοθετημένους ή διάφορους έγκυρους φορείς), ώστε να προσφέρουν επιμορφωτικό έργο στους εκπαιδευτικούς	**2,65**	**1,095**	**1,068**	**,000**	**2,65**	**1,095**	**1,061**	**,000**
11.Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για διεύρυνση πνευματικής καλλιέργειας των εκπαιδευτικών (ανταλλαγή επισκέψεων, λειτουργία βιβλιοθήκης, ιστοσελίδας).	**2,52**	**,918**	**4,334**	**,000**	**2,52**	**,918**	**,541**	**,000**
12.Δημιουργία επιστημονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών για αλληλοεπιμόρφωση σε πρακτικά θέματα άμεσης προτεραιότητας για τους ίδιους.	**2,64**	**1,006**	**2,241**	**,000**	**2,64**	**1,006**	**,599**	**,000**

*$p \leq 0.05$, **$p \leq 0.01$

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με ανεξάρτητες μεταβλητές, στα επιμέρους ερωτήματα σχετικά με το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους.

Πεδία αναφοράς: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους	**Σε σχέση με τη μεταβλητή «τύπος σχολείου υπηρεσίας»**				**Σε σχέση με τη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας»**			
	$\overline{X}$	**SD**	**F**	**Sig.**	$\overline{X}$	**SD**	**F**	**Sig.**
1.Διοργάνωση ημερίδων και επιμορφωτικών συναντήσεων (σε ώρες εκτός μαθήματος)	**2,81**	**1,311**	**3,036**	**,029**	**2,84**	**1,343**	**14,106**	**,000**
2.Διοργάνωση μόνο δύο ημερίδων το χρόνο στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών.	**2,61**	**1,046**	**1,509**	**,212**	**2,68**	**1,031**	**1,693**	**,151**
3.Διοργάνωση αρκετών δίωρων βιωματικών ενδοσχολικών επιμορφώσεων.	**2,26**	**1,112**	**4,846**	**,003**	**2,28**	**1,097**	**10,330**	**,000**
4.Προαγωγή της συμμετοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας για λήψη απόφασης για επιμορφωτικές δράσεις.	**2,42**	**,896**	**3,755**	**,011**	**2,46**	**,878**	**11,932**	**,000**
5.Χρησιμοποιεί στις ημερίδες ως εισηγητές, μεταξύ άλλων και εθελοντές εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα.	**2,56**	**1,240**	**6,673**	**,000**	**2,63**	**1,229**	**27,592**	**,000**
6.Πραγματοποιεί και επιμορφώσεις εξ αποστάσεως (σύγχρονη και ασύγχρονη) χρησιμοποιώντας την Τεχνολογία Πληροφορικής Επικοινωνίας.	**2,67**	**1,230**	**2,027**	**,110**	**2,73**	**1,224**	**11,248**	**,000**
7.Διοργάνωση και πραγματοποίηση από τους ίδιους τους Σ.Σ. διδασκαλιών με μαθητές, σε ομάδες δασκάλων και ανταλλαγή επιστημονικών θέσεων και εμπειριών.	**2,41**	**1,112**	**4,339**	**,005**	**2,45**	**1,078**	**21,380**	**,000**

8.Ανάθεση διδασκαλίας σε τάξη σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Ο Σ.Σ να παρακολουθεί με τους υπόλοιπους και να συζητούν τη διδασκαλία.	**3,03**	**1,207**	**7,064**	**,000**	**3,08**	**1,190**	**6,662**	**,000**
9.Δημιουργία εθελοντικών Δικτύων Σχολείων (όχι απαραίτητα ηλεκτρονικά) για επιμορφώσεις και πρακτική εφαρμογή σε διάφορα θέματα.	**2,84**	**1,110**	**1,866**	**,135**	**2,84**	**1,083**	**13,508**	**,000**
10.Συνεργασία με άλλους φορείς επιμόρφωσης (θεσμοθετημένους ή διάφορους έγκυρους φορείς), ώστε να προσφέρουν επιμορφωτικό έργο στους εκπαιδευτικούς	**2,66**	**1,134**	**2,082**	**,103**	**2,65**	**1,095**	**7,906**	**,000**
11.Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για διεύρυνση πνευματικής καλλιέργειας των εκπαιδευτικών (ανταλλαγή επισκέψεων, λειτουργία βιβλιοθήκης, ιστοσελίδας).	**2,51**	**,950**	**7,374**	**,000**	**2,52**	**,918**	**7,453**	**,000**
12.Δημιουργία επιστημονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών για αλληλοεπιμόρφωση σε πρακτικά θέματα άμεσης προτεραιότητας για τους ίδιους.	**2,60**	**1,035**	**9,723**	**,000**	**2,64**	**1,006**	**2,724**	**,029**

*p ≤ 0.05, **p ≤ 0.01

Λιβέρη Καντερέ Αναστασία
Προϊσταμένη Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Ιονίων Νήσων
anasliveri@sch.gr, liverianastassia917@gmail.com

Βασιλική Παπαδοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
vpapa@uowm.gr

Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από το Σχολικό Σύμβουλο.

Θωμάς Μπάκας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Σχολικός Σύμβουλος στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ο θεσμός εκείνος στον οποίο έχει ανατεθεί η ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης και έχει ένα ρόλο πολυδιάστατο. Στα πλαίσια του παραπάνω ρόλου του κυρίαρχη δράση είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Η καθοδήγηση από το Σχολικό Σύμβουλο, για να έχει αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να έχει οργανωθεί με βάση κατευθυντήριες αρχές και αφού έχει γίνει πριν διαπίστωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της περιοχής αρμοδιότητάς του.

Στη συνέχεια θα γίνει μια συνοπτική θεωρητική προσέγγιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ως προς τη δυνατότητα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και θα καταβληθεί προσπάθεια να επισημανθούν οι ελλείψεις, οι αδυναμίες και τα εμπόδια που δημιουργούν σύγχυση για το ρόλο του.

1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

Με τον όρο καθοδήγηση εννοούνται όλες οι οδηγίες και κατευθύνσεις που απευθύνονται από το Σχολικό Σύμβουλο προς τους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς και ο συντονισμός των ενεργειών τους σχετικά με τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες για την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν ορισθεί.

Ειδικότερα με τον όρο επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση εννοούνται οι ενέργειες του Σχολικού Συμβούλου, για αποτελεσματική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών μέσα στα πλαίσια της Διοίκησης και Εποπτείας του προσωπικού (Μπάρκας, 1968: 409-415). Είναι μια λειτουργία που υπάγεται στον πολύπλευρο ρόλο του και αναφέρεται στη διαμόρφωση και αποστολή σαφών και αναγκαίων οδηγιών, συμβουλών και κατευθύνσεων προς τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας ευθύνης του με στόχο το

συντονισμό των ενεργειών τους σε σχέση με τα καθήκοντα και τις απαιτήσεις του έργου τους.

Σκοπός της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών είναι η υποκίνηση, η ενίσχυση και γενικότερα η υποβοήθησή τους για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης και την παράλληλη άντληση του μέγιστου βαθμού ικανοποίησης από την άσκηση του έργου τους (Brezinka, 1968: 319).

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ.

Για να είναι αποτελεσματική η καθοδήγηση από το Σχολικό Σύμβουλο, είναι απαραίτητο να οργανώνεται συστηματικά και να εφαρμόζεται με υπευθυνότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικότερα χαρακτηριστικά και τις ειδικότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών προς τους οποίους απευθύνεται (Φαναριώτης,: 328).

Η αποτελεσματικότητα των οδηγιών, συμβουλών και κατευθύνσεων που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως είναι: Η σαφήνεια και η πληρότητα των οδηγιών, η συμμόρφωση όλων σ' αυτές, η εφαρμογή τους μέσα στα προκαθορισμένα χρονικά όρια, ο συντονισμός προσώπων και ενεργειών στην εκτέλεσή τους, η υποκίνηση των εργαζομένων, με κάθε μορφής κίνητρα (υλικά και ηθικά) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσής τους και η ελαστικότητα του συστήματος οδηγιών, ώστε να επιδέχεται διορθώσεις, συμπληρώσεις και βελτιώσεις που τυχόν θα χρειαστούν κατά την εφαρμογή του (Δήμου, 2003: 46).

3. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Επειδή κατά τις δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσονται στα πλαίσια λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και στην περίπτωση των άλλων οργανισμών, παρατηρούνται κάποιες δυσλειτουργίες και αρρυθμίες, παρουσιάζεται η ανάγκη για την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος διεύθυνσης, εποπτείας, καθοδήγησης και συντονισμού.

Όσο αποτελεσματικά και αν εκτελεστούν οι λειτουργίες τις οποίες αναλαμβάνουν τα διευθυντικά ή τα καθοδηγητικά στελέχη της εκπαίδευσης, π.χ. ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και η οργάνωση, δε θα μπορέσουν να συμβάλλουν αποτελεσματικά και αποδοτικά στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού αν δε συμπληρώνονται με τη λειτουργία της καθοδήγησης των ατόμων, την καλή επικοινωνία και με μια ηγετική ικανότητα.

Γι' αυτό χρειάζεται να ενεργοποιηθεί από τα καθοδηγητικά στελέχη η υποκίνηση (Χατζηπαντελή, 1998: 61-63) των συνεργατών, η κατεύθυνση της ανθρώ-

πινης προσπάθειας, ιδιαίτερα των ατόμων εκείνων τα οποία αντιμετωπίζουν ορισμένες αβεβαιότητες, τόσο ως προς το περιεχόμενο της αποστολής τους, όσο και ως προς τη θέση την οποία κατέχουν μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η αναγκαιότητα της κατεύθυνσης και του συντονισμού των ατόμων επιβάλλεται, διότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους στους ρυθμούς προσαρμογής, στις απαιτήσεις και τις λειτουργικές ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Λόγω αυτών των διαφορών ως προς το βαθμό προσαρμογής των ατόμων προκαλούνται ένα πλήθος προβλήματα, τα οποία ο διευθυντής, ο προϊστάμενος, ο καθοδηγητής γενικά πρέπει να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει έγκαιρα.

Σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη του πλήθους αυτών των προβλημάτων, αυτοί οφείλονται τόσο στο **προσωπικό**, όσο και στον **οργανισμό**.

Οι παράγοντες οι οποίοι οφείλονται στο προσωπικό, έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, με την επαγγελματική τους κατάρτιση, με το επίπεδο της υγείας, το πνευματικό υπόβαθρο των ατόμων, τη φυλετική τους καταγωγή ή το θρήσκευμα. Σχετίζονται επίσης με τη φυσιογνωμία, την εκπαίδευση και τα ειδικότερα προσόντα που αναφέρονται στην εργασία, όπως οι δεξιότητες, η ακρίβεια, η ετοιμότητα, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η ολοκληρωμένη σκέψη, η κρίση, η προθυμία, το πνεύμα συνεργασίας, η ερευνητικότητα και ένα πλήθος άλλων παραγόντων.

Τα προβλήματα τα οποία οφείλονται στον οργανισμό έχουν την αιτία τους, στην έλλειψη επαρκούς συστήματος εποπτείας και συντονισμού, στην έλλειψη κανόνων συσχέτισης και συμπεριφοράς των ατόμων, τόσο όσον αφορά στην ίδια την εργασία, όσο και στον οργανισμό γενικότερα και φυσικά στην έλλειψη ενός αποτελεσματικού συστήματος καθοδήγησης του προσωπικού, σε σχέση με τα καθήκοντά του και τις γενικές και ειδικές απαιτήσεις της εργασίας.

Επειδή παρουσιάζονται τα προβλήματα αυτά δημιουργείται μια κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται ανομοιόμορφη ανταπόκριση των ατόμων στις απαιτήσεις του οργανισμού, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι μέσα στα πλαίσια και τις συνθήκες που περιγράφηκαν πιο πάνω, κάθε άνθρωπος μπορεί να ενεργεί και να συμπεριφέρεται, τόσο έναντι της εργασίας, όσο και έναντι της Διοίκησης με το δικό του τρόπο.

Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα τα οποία εμποδίζουν την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, χρειάζεται η συμβολή του σύγχρονου management (Bell, 1989: 16) με την υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού συστήματος καθοδήγησης του προσωπικού.

4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Για τη διεύθυνση και καθοδήγηση του προσωπικού στο χώρο της εκπαίδευσης όπως διαπιστώνεται από την ιστορία της Διοίκησης και Εποπτείας της, έχουν διαμορφωθεί δύο προσεγγίσεις οι οποίες προήλθαν από τη Διοικητική Επιστήμη. Για τις προσεγγίσεις αυτές έχουν επικρατήσει οι όροι **επιστημονική καθοδήγηση** και **ανθρωπιστική καθοδήγηση,** οι οποίοι είναι αντίστοιχοι με τις σχολές Διοίκησης οι οποίες καθιερώθηκαν από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα.

4.1. Το κλασικό ή μοντέλο της επιστημονικής Διοίκησης.

Η **επιστημονική Διοίκηση** διαμορφώθηκε από τις θεωρητικές απόψεις και αντιλήψεις που διατύπωσαν ο Αμερικανός Fr. Taylor (1856-1915) και ο Γάλλος Henri Fayol (1841-1924) και οι οπαδοί τους. Η προσέγγιση αυτή, που ονομάστηκε **το κλασσικό ή το μοντέλο της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης**, παραβλέπει τελείως τον ανθρώπινο παράγοντα και δίνει έμφαση στην ιεραρχία, στην οργάνωση του χώρου εργασίας, την οργανωτική δομή, την κατανομή εξουσίας και ευθύνης, την αξιολόγηση του εργαζόμενου και τέλος στο παραγόμενο αποτέλεσμα.

Βασική αρχή και κατεύθυνση της κλασικής θεωρίας ή του επιστημονικού management είναι ότι δίνεται έμφαση στην επίτευξη του στόχου και του αποτελέσματος και δε λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες των εργαζομένων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 47). Με βάση τη θεωρία αυτή το ενδιαφέρον της διοίκησης είναι η μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας, η έμφαση στο παραγόμενο αποτέλεσμα (Πετρίδου, 2001: 115) με παράλληλη ανάπτυξη, βελτίωση του προσωπικού, ώστε να είναι σε θέση να εκτελεί την εργασία του με το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αποδοτικότητας, δηλαδή όσο το επιτρέπουν οι φυσικές του δυνάμεις (Φαναριώτης, : *34-35*).

Παρά το ότι το μοντέλο αυτό διοίκησης αγνοεί τον ανθρώπινο παράγοντα και παρά τη σφοδρή κριτική που δέχτηκε από πολλές πλευρές, οι αρχές του εξακολουθούν να διέπουν ακόμη και σήμερα την οργάνωση των δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών (Κωτσίκης**,** 2003: 39-40).

Οι αρχές και το πνεύμα της επιστημονικής διοίκησης μεταφέρθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο θεσμό του Επιθεωρητή ο οποίος ανέλαβε τη Διοίκηση και Εποπτεία των σχολείων από τον προηγούμενο αιώνα μέχρι το 1982.

Ο Επιθεωρητής ενεργώντας με βάση αυτές τις αντιλήψεις, έριχνε το βάρος στο παραγόμενο αποτέλεσμα, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 1986: 4).

Η επίδραση που άσκησε στο εκπαιδευτικό σύστημα η επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση, είναι εμφανής στο οργανωτικό, διοικητικό επίπεδο, όπου βλέπουμε να γίνεται ευρεία χρήση της ιδέας του οργανογράμματος, του πεδίου ελέγχου, της αρχής της εξαίρεσης κ.α. Επίσης στο πρακτικό επίπεδο εφαρμόζονται στρατηγικές που έχουν την προέλευσή τους από το μοντέλο της επιστημονικής προσέγγισης στη διοίκηση, όπως ή έμφαση στη μέτρηση του αποτελέσματος, στη διαπίστωση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση, που γίνεται με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Θεοφιλίδης, 1994: 125-126).

4.2. Το νεοκλασικό ή μοντέλο της ανθρωπιστικής Διοίκησης.

Η άλλη μορφή διοίκησης και αντίστοιχα η σχολή καθοδήγησης είναι **η σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων** ή της **ανθρωπιστικής-δημοκρατικής ή συνεργατικής καθοδήγησης ή νεοκλασική θεωρία διοίκησης**, με κύριους εκπροσώπους **τον Elton Mayo (1880-1949), Frederick Hertzberg, Douglas Mc Grecor, K. Lewin, Abraam Maslow, Chris Argyris κ.α.**

Η κίνηση αυτή στη Διοικητική Επιστήμη αποτελεί κατά κάποιον τρόπο αντίδραση στο κλασικό μοντέλο, στην επιστημονική διοίκηση, αφού στηρίζεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις ανθρώπινες αντιδράσεις και σχέσεις μέσα στις οργανώσεις. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση έστρεψε την προσοχή της στον ανθρώπινο παράγοντα και έδωσε έμφαση στις κοινωνικές ανάγκες των εργαζομένων, υποστηρίζοντας ότι η παραγωγικότητα είναι συνάρτηση της ικανοποίησης που αισθάνονται οι εργαζόμενοι στο χώρο εργασίας (Χατζηπαντελή, 1998: 18-19).

Κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι η οργάνωση και διοίκηση έχει ως στόχους της την αποτελεσματική διεύθυνση της οργάνωσης, την αυτοτέλεια, την ύπαρξη υψηλού βαθμού εξουσιοδότησης και την τάση για αποκέντρωση.

Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται με τη συνεργασία όλων των συντελεστών της οργάνωσης στη βάση των επιδιώξεων και των προοπτικών που καθορίζονται, ύστερα, από συζητήσεις, σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας (Κωτσίκης, 2003: 37).

Η κίνηση των **ανθρώπινων σχέσεων** αντίθετα με την κλασική σχολή, θεωρεί ότι το κλειδί για τη βελτίωση της παραγωγικότητας είναι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους, ώστε να αισθάνονται περισσότε-

ρο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και περισσότερο πρόθυμοι να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Πετρίδου, 2001: 156).

Στη σχολή της **ανθρώπινης διοίκησης** δίνεται έμφαση στην ψυχολογική ατμόσφαιρα, στο κλίμα μέσα στους χώρους εργασίας, στη σημασία των αμοιβαίων επιδράσεων των εργαζομένων, στον ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό στο έργο της Διοίκησης (Σαΐτης**,** 2005: 48).

Οι εργαζόμενοι εργάζονται καλύτερα και αποδίδουν περισσότερο όταν αισθάνονται ότι τους μεταχειρίζονται σαν ανθρώπινα πλάσματα, ότι δείχνουν κατανόηση για τις ανάγκες και τα προβλήματά τους (Κανελλόπουλος, 1991: 27).

Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 61) και γενικότερα το σύστημα διοίκησης στη χώρα μας, είχε σχεδόν αγνοήσει μέχρι πριν λίγα χρόνια το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων. Τα διευθυντικά στελέχη έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στις αρχές της κλασικής θεωρίας, της επιστημονικής διοίκησης, σε αρχές όπως, συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας, ιεραρχία στην εξουσία, επίσημη οργάνωση κλπ. Σήμερα όμως ύστερα από τις κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και τις πιέσεις των διαφόρων συνδικαλιστικών οργανώσεων, τα διευθυντικά στελέχη υιοθετούν μερικές από τις αρχές του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων (Ζαβλανός, 1991: 25).

Στον τομέα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης υπήρξε επιρροή από την κίνηση των ανθρωπίνων σχέσεων και υιοθετήθηκε η δημοκρατική-συνεργατική καθοδήγηση της εκπαίδευσης με τις αρχές των δημοκρατικών διαδικασιών, του σεβασμού της προσωπικότητας και της ιδιαιτερότητάς της, της δυναμικής των ομάδων, των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, της ελεύθερης έκφρασης, της συλλογικής υπευθυνότητας, της συμμετοχικότητας στο σχεδιασμό της σχολικής εργασίας, της αλληλεγγύης και της αποφυγής κάθε είδους απειλής και ανασφάλειας (Mosher & Purpel, 1972: 16-17).

5. Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να ασκήσουν το καθοδηγητικό τους έργο με έναν ενιαίο τρόπο γιατί διαφορετικά ο καθένας μπορεί να προβαίνει σε αυτοσχεδιασμούς οι οποίοι δεν εγγυώνται την επιτυχή υλοποίηση των στόχων του θεσμού.

Ο τρόπος με τον οποίο ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να μεθοδεύει την υλοποίηση των στόχων της καθοδήγησης παρέχεται με τη μορφή πλαισίου στον ιδρυτικό νόμο (Ν. 1304/1982, Φ.Ε.Κ./144-7-12-82, τ. Α΄), καθώς και

με τις επιμέρους νομοθετικές ρυθμίσεις. Μέσα στο καθοδηγητικό έργο του εντάσσεται και η ακρόαση των απόψεων, των εκπαιδευτικών μέσα από μια αμφίδρομη επικοινωνία. Ακούει τους εκπαιδευτικούς, συζητεί τα προβλήματά τους, υποδεικνύει άλλες πηγές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίλυσή τους και προσφέρει σ' αυτούς που έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη, κατά περίπτωση, προτάσεις και υλικό για τη βελτίωση και αναβάθμιση της διδακτικής πράξης.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι να υποστηρίζει, να βοηθεί και να μοιράζεται τους προβληματισμούς της διδακτικής πράξης με τους εκπαιδευτικούς που καθοδηγεί. Είναι ο οδηγός και ο συμπαραστάτης στο έργο του δασκάλου επιφορτισμένος αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες που προάγουν και καθοδηγούν την εκπαιδευτική πράξη.

Ο Σχολικός Σύμβουλος κατευθύνει τους συνεργάτες του, γίνεται ο βοηθός και συμπαραστάτης τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, ενθαρρύνει και κατευθύνει την καθημερινή τους προσπάθεια, τους παρωθεί στο να αυξάνουν σταθερά το θεωρητικό τους εξοπλισμό και να βελτιώνουν από ημέρα σε ημέρα την πρακτική της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής τους συμπεριφοράς.

Το κύριο έργο του είναι το επιστημονικό, το καθοδηγητικό και προκειμένου να ασκήσει το ρόλο του σ' αυτόν τον τομέα πρέπει να γνωρίσει το χώρο του.

Είναι απαραίτητο να μελετήσει τα ιστορικά, κοινωνικά, ηθικά, πνευματικά και υλικά δεδομένα της περιφέρειας αρμοδιότητάς του και να συντάξει το πρόγραμμα ενεργειών του (Καστραντάς, 1997: 87).

Ο προγραμματισμός της επιστημονικής του δράσης θα περιλαμβάνει τα θέματα που θα απασχολήσουν τα παιδαγωγικά συνέδρια που θα οργανώσει, ποια σημεία, στοιχεία, ζητήματα, θέματα, προβλήματα θα συζητήσει κατά την επίσκεψή του στα σχολεία και τις τάξεις.

Ποια θα είναι κατά προτεραιότητα τα αντικείμενα των εγκυκλίων τις οποίες θα αποστείλλει προς τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του.

Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση είναι παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων και με την ενέργεια αυτή βοηθάει τον εκπαιδευτικό στη θεωρητική του κατάρτιση και στην επαγγελματική και κοινωνική του ανύψωση. Στέκεται δίπλα του κατά την επικοινωνία, τη συζήτηση και τη συνεργασία ως σύμβουλος και συμπαραστάτης για να μη αισθάνεται ο δάσκαλος ότι καταπιέζεται.

Για τη **λήψη των αποφάσεων** (Πασιαρδής, 2004: 177-179) ή την κατάληξη σε συμπεράσματα στις συσκέψεις εκπαιδευτικών, ο Σχολικός Σύμ-

βουλος καταβάλει προσπάθειες για να πεισθούν οι συνομιλητές του από την ανάπτυξη των επιχειρημάτων, χωρίς την επιβολή απόψεων *«από θέση ισχύος»* και χωρίς τη δημιουργία αντεγκλήσεων και εντάσεων. Γιατί είναι φυσικό όταν συνδιαλέγονται διαφορετικά άτομα να διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις. Για το λόγο αυτό, στο παρόν θέμα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν στα πλαίσια του διαλόγου, της συζήτησης και της καθοδήγησης να λειτουργούν σαν ισότιμα μέλη της ομάδας, ως πρώτοι μεταξύ ίσων, ανεχόμενοι τις διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονται και να επιδιώξουν μέσα από την ανταλλαγή απόψεων να φτάσουν στη σύνθεση (Μάνος, 1992: 385-386).

6. ΤΙ ΚΑΝΕΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ;

Όταν επισκέπτεται τα σχολεία, σε συγκεντρώσεις του συλλόγου διδασκόντων ή ατομικά με τον καθένα εκπαιδευτικό κατευθύνει συμβουλεύοντας το έργο τους στη διδακτική πράξη, στην παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών, στην παιδαγωγική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, στη συνεργασία με τους γονείς κλπ. Στόχος του είναι να προσφέρει πολλαπλή παιδαγωγική και επιστημονική βοήθεια με βάση την πειθώ που απορρέει από την επιστημονική και λογικά τεκμηριωμένη και επεξεργασμένη πρόταση και όχι από την επιβολή και το κύρος της εξουσίας.

Δεν πηγαίνει στο σχολείο ως ελεγκτής, για να ελέγξει την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που πιθανόν να μην έχουν διδαχθεί ποτέ *(Σαΐτης 2005: 271-272)*.

> *«Στον τομέα αυτό ο Σχολικός Σύμβουλος χρειάζεται να παρουσιάσει ένα άλλο ύφος εργασιακής και γενικότερα διαπροσωπικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς.*
>
> *Για την εκπλήρωση του ρόλου πρέπει να λειτουργήσει ως συνεργάτης, βοηθός, συμπαραστάτης και εμψυχωτής. Η συνεργασία που θα αναπτύξει με το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει προσωπικό χαρακτήρα και συλλογικό αν χρειάζεται ανάλογα με το σκοπό της επίσκεψης, πάντα όμως μέσα σε κλίμα ανθρωπιάς και οικειότητας»* (Ραγκούσης, 1992: 131).

Πηγαίνει στο σχολείο να βοηθήσει και να υποδείξει μεθόδους και πρακτικές που χρειάζονται. Κατευθύνει και εμπνέει την ιδεολογία του σχολείου και της εκπαίδευσης έτσι όπως αυτή διαγράφεται από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ως ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης προσπαθεί να προσαρμόζει τη σχολική ζωή και δραστηριότητα στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

Η παροχή επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης προς τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα στην περιοχή της αρμοδιότητάς του ξεκινάει πάντα από το επίπεδο των αναγκών τους (Μπουραντάς, 1992: 155-158) και από την κατάσταση του μαθητικού δυναμικού των σχολείων.

Γι' αυτό στην αρχή ανάληψης της υπηρεσίας του σε μια περιφέρεια ή στην αρχή του νέου σχολικού έτους είναι αναγκαίο να κάνει διαπίστωση των επιμορφωτικών τους αναγκών και να συζητήσει μαζί τους για τις τυχόν παιδαγωγικές και διδακτικές αδυναμίες και ελλείψεις τους (Γέρου, 2004: 18-19).

Έχοντας ως εφόδιο τις θεωρητικές και πρακτικές υποδείξεις του με τη διδακτική προσέγγιση των ειδικότερων μαθημάτων κινητοποιεί το πνευματικό τους δυναμικό με στόχο πάντοτε να ανεβαίνει το επίπεδο της διδακτικής και σχολικής πράξης και γενικότερα το πνευματικό επίπεδο δασκάλων και μαθητών.

Ο Σχολικός Σύμβουλος επειδή είναι ειδικός επιστήμονας στο αντικείμενο της εργασίας του αλλά και παιδαγωγός παρέχει στο διδακτικό προσωπικό κάθε αναγκαία βοήθεια στην εργασία του.

Χρησιμοποιώντας το χώρο των σχολικών μονάδων διοργανώνει συχνές συναντήσεις εκπαιδευτικών είτε του ίδιου σχολείου, είτε άλλων σχολείων, δίνει την ευκαιρία σε όλους να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες, να συζητήσουν σε βάθος διάφορα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και να αναζητήσουν μέσα από συνεργατικές διαδικασίες λύσεις σ' αυτά (Ζευγαρίδης & Σταματιάδης, 1997: 69-70).

Η καθοδήγησή του εστιάζεται σε θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά και μεθοδολογικά σε σχέση πάντα με τη διδακτική πράξη με στόχο τη διεύρυνση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του.

Με τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση δειγματικών διδασκαλιών και σεμιναρίων σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας καταβάλει προσπάθειες για την παρουσίαση νέων μεθόδων διδασκαλίας είτε από τον ίδιο είτε από εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν να παρουσιάσουν τον τρόπο της εργασίας τους με στόχο την ενιαία κατεύθυνση και συντονισμό της διδακτικής πράξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και περιφέρειας.

Επειδή ο ρόλος του είναι να κατευθύνει, να συντονίσει, να ενημερώσει και όχι να επιβάλλει σε όλους από πριν καθορισμένες τεχνικές ή θέσεις έρχεται στο σχολείο να συνεργαστεί, να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους που συναντούν στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο που επιτελούν.

Η επιτυχία του ρόλου του στο ζήτημα αυτό βρίσκεται στο αν θα κατορθώσει να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση που τους υποδεικνύει, αν θα μπορέσει να υλοποιήσει με επάρκεια και πληρότητα το ρόλο του εμψυχωτή και υποκινητή.

Η καθοδήγησή του έχει παρωθητικό χαρακτήρα και όχι πειστικό, καταναγκαστικό. Τους βοηθάει να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες (Γιοκαρίνης, 2000: 31-32) και να συνειδητοποιήσουν κάθε φορά σ' όλη της την έκταση τα προβλήματα που εμφανίζονται μπροστά τους και τις δυνατότητές τους.

Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η παροχή επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης δεν έχει καθόλου καταναγκαστικό χαρακτήρα, αλλά στηρίζεται στην καλή διάθεση και των δύο πλευρών, αφού θέλουν και συνεργάζονται, θέλουν και επικοινωνούν.

Οι προσπάθειές του στην περιφέρεια αρμοδιότητας και ευθύνης που του έχει ανατεθεί κατευθύνονται στο συντονισμό όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και όλων των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.

Φροντίζει ώστε σε όλα τα σχολεία οι μαθητές να διδάσκονται με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις και να μη παρατηρούνται μεγάλες διαφορές ως προς τη διδασκόμενη ύλη.

Όπου διαπιστώνονται αδυναμίες και ελλείψεις στη διδακτική και παιδαγωγική παρέμβαση των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους ώστε να εξαλειφθούν (Μωραίτου-Βάσσου, 1960: 79-81).

Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη την παρουσία ενός συμβούλου και καθοδηγητή στο έργο του που να τον ακούει με προσοχή και να τον κατανοεί όταν εκθέτει τα προβλήματα και τις δυσκολίες των συνθηκών του έργου του.

Οραματίστηκε και επιθυμεί το Σχολικό Σύμβουλο καθοδηγητή στην παιδαγωγική εργασία του σχολείου, με την έννοια ότι θα του υποδεικνύει τα αδύνατα σημεία της εργασίας του, θα ενθαρρύνει τις προσπάθειές του και θα τον συμβουλεύει για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου του (Courtois, : 137-139). Θέλει να τον νιώθει σαν ένα μεγάλο φίλο και προστάτη, σαν ένα καθοδηγητή του έργου του και εμψυχωτή στις δυσκολίες του.

Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει το σημαντικό έργο να καθοδηγήσει και να εμπνεύσει το διδακτικό προσωπικό που θα υλοποιήσει τους στόχους της εκπαιδευτικής πράξης, συμβουλεύοντας και επικυρώνοντας.

> *«Αυτό σημαίνει ότι παρατηρεί την προσωπική δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού και έχει την ικανότητα να προσδιορίζει τα σημεία που χρειάζονται αλλαγή ή συμπλήρωση, αποδεικνύοντας πάντα την ορθότητα των*

παρατηρήσεων και συμβουλών του.
Για να πείσει τον εκπαιδευτικό και να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης θα χρειαστεί αν μπει στην τάξη, να πάρει τη θέση του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει κάποιον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες ή προβλήματα.
Ο Σχολικός Σύμβουλος για να μπορεί να καθοδηγήσει τη συλλογική εργασία πρέπει να κατέχει την τεχνική της συλλογικής επιμόρφωσης των ενηλίκων» (Vantevelde, 1999: 31).

Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από το Σχολικό Σύμβουλο, που αποτελεί και το κύριο έργο του πρέπει να παρέχεται μέσα από τη διοργάνωση συγκεντρώσεων των εκπαιδευτικών της περιφέρειας αρμοδιότητάς του, στις οποίες τους δίνουν παιδαγωγικές και διδακτικές οδηγίες και κατευθύνσεις, μέσα από προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς χωριστά ή με έγγραφες κατευθυντήριες εγκυκλίους.

Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ένας θεσμός που στόχο έχει να καθοδηγήσει, να βοηθήσει, να δώσει επιστημονικές και παιδαγωγικές συμβουλές στους εκπαιδευτικούς.

«Ο Σχολικός Σύμβουλος ως ειδικός της παιδαγωγικής εργασίας και με κυριότερο ρόλο να βελτιώσει αυτή την εργασία, συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη.
Με βάση τη θεωρητική του κατάρτιση, σχεδιάζει και προτείνει πειστικά και με βάση την εμπειρία του παρακολουθεί την εφαρμογή των προτάσεών του στην αίθουσα διδασκαλίας, επισημαίνει προβλήματα ή ατέλειες, που τροφοδοτούν εκ νέου το σχεδιασμό για νέες παρεμβάσεις» (Ραγκούσης, 1992: *133*).

6 .1. Για τη συζήτηση μετά από παρακολούθηση διδασκαλιών στην τάξη.

Μετά την παρακολούθηση κάποιας διδασκαλίας που πραγματοποίησε ο δάσκαλος στην τάξη του, γίνεται συζήτηση αρχικά για τα θετικά, τα σημεία επιτυχίας του δασκάλου και στη συνέχεια τα αδύνατα, οι ελλείψεις, παραλείψεις, αδυναμίες ή η υπόδειξη διαφορετικών τρόπων και μεθόδων.

Αρχικά εκθέτει ο δάσκαλος τις απόψεις του για τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε, αναλύει το σχέδιο της διδασκαλίας του, διασαφηνίζει τη διαδικασία και εκφράζει την άποψη για το αποτέλεσμα και τις τυχόν αδυναμίες κατά τη γνώμη του.

Στη συνέχεια ο Σχολικός Σύμβουλος σε συναδερφικό πνεύμα, αναλύει, επισημαίνει, και επαινεί κάθε καλό σημάδι της διδασκαλίας. Επισημαίνει

επίσης αδυναμίες και ελλείψεις και κάνει συγκεκριμένες υποδείξεις για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Μιλώντας διακατέχεται από φιλική διάθεση, είναι ήρεμος, δείχνει υπομονή και η στάση του σε όλη τη συζήτηση είναι επιστημονική, αντικειμενική, απρόσωπη.

Τέλος τον έπαινο που θα εκφράσει τον δικαιολογεί με το να τονίζει τα σημεία της επιτυχίας (Τακάς, 1967: 26-27*)*. Έτσι διευκολύνεται να διατυπώσει και τη δυσμενή κρίση του για την αποτυχία της διδασκαλίας σε μερικά σημεία. Όταν επισημαίνει σφάλματα ή παραλείψεις, υποδεικνύει αμέσως και την αποφυγή τους στο μέλλον. Δεν απαριθμεί τα *«σφάλματα σωρηδόν»* σαν να βομβαρδίζει το δάσκαλο.

Γενικεύει από τις ειδικές περιπτώσεις. Τεκμηριώνει τις γνώμες του. Δεν παρουσιάζεται αυθαίρετος. Δίνει βοήθεια στον εκπαιδευτικό, του εμπνέει εμπιστοσύνη, τον κάνει να πιστεύει ότι μπορεί πάντοτε να περιμένει την πρόθυμη βοήθειά του.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από όσα εκτάθηκαν στη σύντομη αυτή παρουσίαση, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται εκτός από τις δυνατότητες των ηγετικών στελεχών που θα την υλοποιήσουν και από τα μοντέλα τα οποία θα εφαρμοστούν.

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον 19ο αιώνα μέχρι το 1982 ανήκε στην αρμοδιότητα των Επιθεωρητών και ασκήθηκε μέσα από το μοντέλο της διοικητικής καθοδήγησης, το οποίο δίνει έμφαση στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Η διαπίστωση του αποτελέσματος γίνεται με τον έλεγχο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες, το ανθρώπινο δυναμικό και οι δυνατότητες υλοποίησής του.

Αντίθετα με την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου υπήρξε στροφή στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Από τον αυταρχικό έλεγχο για μεγιστοποίηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού στο έργο του, οδηγηθήκαμε στη συνεργασία, την ενίσχυση και την υποβοήθηση, ώστε μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παροχή καθοδήγησης να μην έχει καταναγκαστικό χαρακτήρα.

Τα μοντέλα καθοδήγησης και οι κατευθυντήριες αρχές, που χρησιμοποιούνται από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, για την ανάπτυξη αποτελεσματικού συστήματος καθοδήγησης, υποκίνησης και δράσης των εκπαιδευτικών, δείχνουν ότι σε θεωρητικό επίπεδο αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bell L., (1989). Management skills in primary schools. London.

Brezinka W., (1968). Καθοδήγησις, Λήμμα στη Μ.Π.Ε., τόμος 3ος. Ελληνικά Γράμματα. Herder.

Courtois G., (χ.χ.). Η τέχνη του αρχηγού. (μτφ. Γ. Σχίζα). Αθήνα.

Mosher R. & Purpel D. (1972). Supervision: The reluctant profession, Houghton Mifflin Co, Boston, p.p. 16-17.

Vantevelde L., (1999). Δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας για τη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του Σχολικού Συμβούλου, στο ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, Απόσπασμα από τα Πρακτικά του σεμιναρίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων (Αθήνα 17-28 Σεπτέμβρη 1984). ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. Αθήνα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά. Έλλην.

Γέρου Θ., (1984). Ο Σχολικός Σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δίπτυχο. Αθήνα.

Γιοκαρίνης Γ., (2000). Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Γρηγόρη.

Δήμου Ν., (2003). Διοίκηση προσωπικού. Έλλην. Αθήνα.

Ζαβλανός Μ. (1991), Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Α¨, εκδ. Έλλην, Αθήνα.

Ζευγαρίδης Σ., Σταματιάδης Γ. (χ.χ.). Διοίκηση και εποπτεία προσωπικού. Interbooks. Αθήνα.

Θεοφιλίδης Χρ. (1994). Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου. Λευκωσία.

Καστραντάς Α. (1997). Ο Σχολικός Σύμβουλος. Αθήνα.

Κωτσίκης Β. (2003). Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Έλλην. Αθήνα.

Μάνος Κ. (1992). Κατευθυντήριες γραμμές άσκησης ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής από το σχολικό Σύμβουλο, το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. *Σχολείο και Ζωή,* 12, 385-386.

Μπουραντάς Δ. (1992). Μάνατζμεντ. Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά.. Team. Αθήνα.

Μωραίτου-Βάσσου Ε. (1960). Ηγεσία εκπαιδεύσεως. Αθήναι.

Νόμος 1304/1982. «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (Φ.Ε.Κ./144-7-12-82, τ. Α΄)».

Πασιαρδής Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Πετρίδου, Ευγ. (2001). Διοίκηση-Μάνατζμεντ. Θεσσαλονίκη. εκδ. Ζυγός.

Ραγκούσης Ν. (1992). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, στο ΟΛΜΕ, (1992),

Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά Βιβλία. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, Συζητήσεις για την εκπαίδευση 5, σελ. 131.
Σαϊτης Χρ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.
Τακάς Α., (1967). Ο Επιθεωρητής στο έργο του. Αθήνα.
Τριλιανός Αθ.. (1986). Ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και η στάση του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, *Συνάντηση,* 11-12, 4.
Τριλιανός Αθ. (2002). Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Αθήνα
Φαναριώτης Π., (χ.χ.). Διοίκηση προσωπικού. Α. Σταμούλης. Αθήνα.
Χατζηπαντελή Παν. (1998). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Θωμάς Μπάκας
Επίκ. Καθηγητής
Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κατσιμήτρου 10, Τ.Κ.: 45 444
Πόλη: Ιωάννινα
Τηλέφωνα: σπίτι: 26510-64378, κινητό: 6977/460667
Fax: 26510-64378
e-mail: mpakass@sch.gr

Οι προσδοκίες των δασκάλων από τη φοίτηση τους στα Διδασκαλεία. Η περίπτωση των πρωτοετών σπουδαστών του Διδασκαλείου Αλεξανδρούπολης της ακαδημαϊκής περιόδου 2010-12

Γιάννης Μπουνόβας
Μαρίνα Χαρισοπούλου
Ευστράτιος Βαχάρογλου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετεκπαίδευση και η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί έναν βασικό άξονα προβληματισμού στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επίσης, ένας σημαντικός άξονας σχετίζεται με θέματα που αφορούν τη δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών.[1] Πολλές μελέτες παρουσιάζουν την ιστορική εξέλιξη της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή και τους στόχους καθώς και το πλαίσιο λειτουργίας των Διδασκαλείων. Το ενδιαφέρον αυτό κορυφώθηκε με την παύση της λειτουργίας των Διδασκαλείων, ύστερα από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας το έτος 2012-2013. Εκείνο όμως που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η διερεύνηση των κινήτρων φοίτησης των εκπαιδευτικών αλλά και το πώς βλέπουν το θεσμό των Διδασκαλείων στη σύγχρονη πραγματικότητα.. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων, είχε ιστορικά ως στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την παραγωγή στελεχών στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Πριν προχωρήσουμε στη θεματική της παρούσας εισήγησης είναι σημαντικό να γίνει

1. Για θέματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των Διδασκαλείων βλ. Α. Ανδρέου, (1989). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο Αθηνών (1922-1964)* Ανάτυπο από τα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (τ.Β) Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Αθήνα. Βλ. Γ. Γρόλλιος, Γ. – Γ. Κάσκαρης, (1997). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.44, *σσ.* 44-49. Βλ. Γ. Γρόλλιος – Τ. Λιάμπας – Χ. Τζήκας, (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας – Γ. Καββαδίας (επιμ), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί,* Αθήνα: Σαββάλας, *σσ.*113-135. Βλ. Γ. Μαυρογιώργος (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. Βλ. Σ. Μπουζάκης– Χ. Τζήκας– Κ. Ανθόπουλος (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ίδρυσης και λειτουργίας των Διδασκαλείων, ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο συνάδουν οι στόχοι λειτουργίας τους με τις προσδοκίες των δασκάλων.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένας θεσμός που ιστορικά συνδέθηκε με τους μηχανισμούς ελέγχου της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω της δημιουργίας στελεχών εκπαίδευσης και της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η εμφάνισή του συνδέεται τόσο με τους γλωσσικούς αγώνες δημοτικιστών και οπαδών της καθαρεύουσας όσο και με μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με την εισαγωγή μιας "επιστημονικά" τεκμηριωμένης παιδαγωγικής, προσανατολισμένης σε ευρωπαϊκά πρότυπα. Η λειτουργία της υπό τον έλεγχο του Πανεπιστημίου Αθηνών την πρώτη περίοδο (1922-1964) συνδέθηκε με τις αντιλήψεις των συντηρητικών διανοούμενων και ιδιαίτερα του καθηγητή της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ν. Εξαρχόπουλου, που μέσω των παραγομένων από αυτήν στελεχών εκπαίδευσης ασκούσαν έλεγχο και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 2000).

Με το νόμο 2857 του 1922 καθιερώθηκε η δίχρονη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο της Αθήνας με σκοπό την παραγωγή στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως για την κάλυψη θέσης επιθεωρητή δημοτικών σχολείων (μέχρι το 1964, το ποσοστό των μετεκπαιδευθέντων που έλαβαν εποπτικές θέσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φτάνει στο 40%).[2]

Μετά από μισό περίπου αιώνα, η μετεκπαίδευση θα έρθει ξανά στο προσκήνιο της συζήτησης για την εκπαίδευση με τις προτάσεις Παλαιολόγου, που καταγράφονται στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1957-1958. Οι προτάσεις αυτές δεν θα εφαρμοστούν, αλλά, μερικά χρόνια αργότερα, στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1964, η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου θα αναθέσει τη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο νεογέννητο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με προφανή σκοπό να κόψει τον ομφάλιο λώρο που τη συνέδεε με τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας. Ωστόσο, ο ρόλος της ως μηχανισμού παραγωγής στελεχών δεν αμφισβητείται.

2. Α. Ανδρέου, (1989). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο Αθηνών (1922-1964)* Ανάτυπο από τα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (τ. Β) Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Αθήνα, σσ. 443-444.

Η επιβολή της δικτατορίας θα οδηγήσει σε μια νέα μεταβολή του φορέα της μετεκπαίδευσης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργείται και η μετεκπαίδευση πραγματοποιείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Οι κυβερνήσεις της μεταπολίτευσης θα διατηρήσουν τη λειτουργία του ίδιου θεσμού με ορισμένες μεταβολές.[3]

Από το 1975 μέχρι το 1980 ο αριθμός των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνεται σε σημαντικό ποσοστό[4] με αποτέλεσμα να αυξάνονται και οι ανάγκες για παραγωγή στελεχών. Η χρησιμοποίηση σύγχρονων μεθόδων τεχνικού ελέγχου που αντικαθιστούν σε σημαντικό βαθμό τον γραφειοκρατικό έλεγχο χωρίς, όμως, να τον εξαλείφουν[5] και η κατάργηση του επιθεωρητισμού στη δεκαετία του 1980 ως, τουλάχιστον εν μέρει, αποτέλεσμα των αγώνων των δασκάλων[6] καθιστούν λιγότερο σημαντικό τον άμεσο έλεγχο των στελεχών της εκπαίδευσης σε σχέση με το παρελθόν.

Με το νόμο 2327 του 1995 κατοχυρώνεται η αλλαγή του χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης. Το Μαράσλειο και τα άλλα Διδασκαλεία που θα ιδρυθούν στα επόμενα χρόνια εντάσσονται στις Παιδαγωγικές Σχολές και μαζικοποιούνται. Η μετεκπαίδευση, από (κυρίως) θεσμός παραγωγής στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται (κυρίως) θεσμός επιμόρφωσης των δασκάλων, με στόχο τη βελτίωση και την ανανέωση της εργασίας τους.[7]

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη μετεκπαίδευση ήταν μαζική και ως κριτήριο ένταξης υπήρξε πάντα η εθελούσια εισαγωγή σε βάθος χρόνου καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έγιναν σταδιακά προσπάθειες από την πλευρά της πολιτείας ώστε να επιλέγονται στις θέσεις ευθύνης εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα.

3. Σ. Μπουζάκης – Χ. Τζήκας – Κ. Ανθόπουλος, *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg, 2000, σσ. 51-54, 62-64.

4. Α. Λιάμπας, *Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής Ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974-1986*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ, 2001, σ. 124.

5. Γ. Μαυρογιώργος, *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1992, σσ. 155-158.

6. Γ. Γρόλλιος – Τ. Λιάμπας – Χ. Τζήκας, (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας – Γ. Καββαδίας (επιμ), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* Αθήνα: Σαββάλας, 2002, σσ. 124-132.

7. Για τη διάκριση των όρων μετεκπαίδευση και επιμόρφωση που χρησιμοποιούμε εδώ βλ. Σ. Μπουζάκης, *ό.π.*, σσ. 13-14.

2. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι λόγοι για τους οποίους εκδηλώθηκε το ενδιαφέρον μας για τη συγκεκριμένη θεματική αφορά τη συγκεκριμένη ιστορικά συγκυρία.

Πιο συγκεκριμένα στόχος της έρευνας μας, πριν την οριστική κατάργηση του θεσμού, ήταν να εξετάσουμε συστηματικά τα δεδομένα μέσω έρευνας που διεξήγαμε με ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των προσδοκιών και των στόχων των μετεκπαιδευομένων στο Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης 'Θ. Κάστανος'.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους νέους εισαχθέντες για την ακαδημαϊκή περίοδο 2010-2012 και η συμπλήρωση του έγινε στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους. Τελικά συμπληρώθηκε από 19 (65,5%) μετεκπαιδευόμενους σε σύνολο 29 εισαχθέντων.

Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η διερεύνηση και η αναλυτική παρουσίαση τους ανιχνεύει τις προσδοκίες των μετεκπαιδευόμενων με σκοπό να διαφωτίσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θέλησαν και θέλουν την μετεκπαίδευση.

2.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των μετεκπαιδευόμενων

Α. Φύλο.

Το 31.6% των σπουδαστών είναι άνδρες και το 68,4 είναι γυναίκες.[8] Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς γνωρίζουμε με σαφήνεια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, τα ποσοστά των μετεκπαιδευόμενων στο Διδασκαλείο φαίνεται να δείχνουν λίγο πιο αυξημένο το ποσοστό των ανδρών.[9]

Β. Έτη υπηρεσίας.

Σχεδόν οι μισοί μετεκπαιδευόμενοι, (47,4%) έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας. Η επιθυμία των δασκάλων για μετεκπαίδευση εκφράζεται λίγα χρόνια μετά το διορισμό τους και εντάσσεται στο χρονικό όριο που δίνει ο νόμος για τη

8. Συγκεκριμένα στοιχεία διαφόρων ερευνών δείχνουν, πως στην Α/θμια εκπαίδευση η συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό κυμαίνεται στο 80%. Βλ. Δεληγιάννη Β., & Ζιώγου Σ., *Εκπαίδευση και φύλο,* σελ. 217, 297, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1999.

9. Η αλλαγή του τρόπου επιλογής στελεχών με τη θεσμοθέτηση διαφορετικών, σε σχέση με το παρελθόν, κριτηρίων, τα οποία διαμορφώνουν ένα «αξιοκρατικό» σύστημα αξιολόγησης, οι γυναίκες ναι μεν συμμετέχουν στην επιμόρφωση σε πλειοψηφία συγκριτικά με τους άνδρες, όμως στην πορεία ο αριθμός στελεχών στην εκπαίδευση κυριαρχείται από τους άνδρες συναδέλφους. Βλ. Δεληγιάννη Β., & Ζιώγου Σ., ό.π. σελ. 419. Επίσης, Δεληγιάννη Β., & Ζιώγου Σ., *Φύλο και σχολική πράξη,* κεφ. 4 & 4.3, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1997.

συμμετοχή στις εξετάσεις για την εισαγωγή στο Διδασκαλείο (συμπλήρωση πέντε ετών ως μόνιμος δάσκαλος στην εκπαίδευση). Αξίζει να σημειωθεί ότι από αυτούς οι 8 (88,9%) ήταν γυναίκες και ένας άντρας.

Στην συνέχεια ακολουθούν οι δύο επόμενες ομάδες (11-15 και 16-21 έτη υπηρεσίας) με ποσοστό 15,8% η κάθε μία. Το υπόλοιπο 21% των ερωτηθέντων που φοιτούν στο Διδασκαλείο έχουν από 21 χρόνια υπηρεσίας και άνω.

Γ. Σπουδές.

Διαπιστώνουμε πως εφτά (36,8%) από τους μετεκπαιδευόμενους έχουν πτυχίο ΠΤΔΕ. Τέσσερις (21%) σπουδαστές έχουν πτυχίο παιδαγωγικής Ακαδημίας και πέντε (26,3%) κατέχουν και τα δύο πτυχία δηλαδή ΠΤΔΕ και Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Υπήρξαν και τρεις που πέρα από τις παιδαγωγικές σπουδές τους αποφοίτησαν κι από ένα άλλο πανεπιστημιακό τμήμα.

Παρατηρείται επίσης πως κανένας δεν έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ενώ τέσσερις δεν έχουν καμία επιμόρφωση. Ένα σημαντικό ποσοστό (52,6%) έχει λάβει επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες και μόνο οι τέσσερεις από αυτούς έχουν πιστοποίηση και άλλου τύπου επιμόρφωση. Τέλος, ένας έχει μόνο επιμόρφωση.

Δ. Σχολείο οργανικής θέσης.

Οι περισσότεροι από αυτούς (89,5%) υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία και ελάχιστοι υπηρετούν σε ολιγοθέσια, συγκεκριμένα μόνο δύο. Αυτό πιθανόν οφείλεται στη συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων που πραγματοποιείται σε όλη την επικράτεια βάσει εντολής του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Ε. Τόπος σχολείου εργασίας.

Ερευνώντας την περιοχή που είναι το σχολείο όπου υπηρετούσαν οι δάσκαλοι πριν φοιτήσουν στο Διδασκαλείο διαπιστώνουμε πως οι περισσότεροι εργάζονταν σε αστική περιοχή (52,6%). Σε ημιαστικό πληθυσμό οι πέντε (26,3%) των ερωτώμενων και τέσσερις (21%) σε αγροτικό πληθυσμό.

2.2 Ερωτήσεις:

α. Λόγοι φοίτησης

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι (47,4%) έδωσαν ως απάντηση ότι σημαντικό γι αυτούς είναι τόσο επαγγελματικοί όσο και μαθησιακοί αλλά και προσωπικοί λόγοι. Οι πέντε (26,3%) μόνο από τους ερωτώμενους ανέφε-

ραν μόνο μαθησιακούς λόγους. Δύο απάντησαν πως τόσο οι μαθησιακοί όσο και προσωπικοί λόγοι τους παρότρυναν να μετεκπαιδευτούν ενώ δύο δήλωσαν μόνο προσωπικούς λόγους κι ένας δήλωσε συνδυαστικά επαγγελματικούς και προσωπικούς λόγους.

β. Επαγγελματικοί λόγοι

Δέκα (10) δάσκαλοι έδωσαν απάντηση σ αυτή την ερώτηση. Οι τρεις (3) από αυτούς είχαν ως στόχο στο μέλλον να διεκδικήσουν μία θέση στελέχους στην εκπαίδευση. Επίσης τρεις (3) δήλωσαν πως επιθυμούν να γίνουν διευθυντές. Οι δύο (2) βλέπουν τη μελλοντική τους εξέλιξη ως σχολικοί σύμβουλοι. Και άλλοι δύο (2) ανέφεραν και τους τρεις λόγους.

γ. Μαθησιακοί λόγοι

Στην ερώτηση ποιοι είναι οι μαθησιακοί λόγοι που σας έφεραν στο Διδασκαλείο, οι ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν μία έως τρεις από τις δοθείσες απαντήσεις. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 17 δάσκαλοι και δασκάλες:

1η επιλογή, *'ενημέρωση στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και τις νέες τεχνολογίες'* απάντησαν θετικά τρεις (3) των ερωτούμενων

2η επιλογή, *'βοήθεια στην καθημερινή πράξη'* απάντησαν θετικά δύο (2)

3η επιλογή *'γενικότερη μόρφωση /ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης'* απάντησαν θετικά πέντε (5).

Επίσης τρεις (3) των ερωτούμενων έδωσαν και τις τρεις απαντήσεις, δύο (2) έδωσαν την **πρώτη** και τη **δεύτερη** επιλογή ως απάντηση και δύο (2) έδωσαν τη **πρώτη** και την **τρίτη** επιλογής ως απάντηση. Γίνεται φανερό ότι η Τρίτη επιλογή συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά τόσο μεμονωμένα όσο και συνδυαστικά.

δ. Προσωπικοί λόγοι

Στην ερώτηση αν υπάρχουν και ποιοι είναι οι προσωπικοί λόγοι για τους οποίους αποφάσισαν να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο απάντησαν δώδεκα ερωτώμενοι (63,2% του συνόλου). Από αυτούς οι οχτώ (8) επέλεξαν 'την ανάπαυλα από την καθημερινή πράξη'. Ένας (1) εκπαιδευτικός επιθυμεί να κάνει γνωριμίες κατά τη φοίτησή του στο Διδασκαλείο καθώς κι ένας (1) ακόμη πως είχε την ευκαιρία διαμονής σε ένα άλλο μέρος και συνεπώς να κάνει και γνωριμίες (συνδυαστική απάντηση). Η απάντηση άλλων 2 εμπίπτει ωστόσο στους επαγγελματικούς λόγους διότι δηλώνει την επαγγελματική εξέλιξη ως λόγο φοίτησης.

ε. Συμμετοχή στις εξετάσεις

Το 73,7% πέρασε στο Διδασκαλείο με την πρώτη συμμετοχή του στις εξετάσεις. Το υπόλοιπο ποσοστό (26,3%) ξαναπροσπάθησε μία και δύο φορές να εισαχθεί στο Διδασκαλείο.

στ. Σύνδεση με το πανεπιστήμιο

Στην ερώτηση αν αναβαθμίζει το κύρος των σπουδών τους το γεγονός ότι τα Διδασκαλεία λειτουργούν στο πλαίσιο των πανεπιστήμιων, θετικά απάντησαν οι δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί (89,5%), αρνητικά ένας και επίσης ένας απάντησε πως ίσως να την αναβαθμίζει δείχνοντας ότι δεν είναι σίγουρος αν ισχύει κάτι τέτοιο. Φαίνεται πως το Διδασκαλείο αποτελεί για τους μετεκπαιδευόμενους έναν κύκλο σπουδών με υψηλό κύρος από τη στιγμή που γίνεται στο πλαίσιο των πανεπιστήμιων κάτι που μπορεί ενδεχομένως να συνδέεται με τον τρόπο διεξαγωγής τους, δηλαδή τις εξετάσεις και τη διάρκεια των σπουδών τους σε αντίθεση με άλλου τύπου επιμορφώσεις.

ζ. Προσδοκίες από το Πρόγραμμα Σπουδών

Στην ερώτηση: «τι είδους μαθήματα θα θέλατε να παρακολουθήσετε» οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις απαντήσεις. Για κάθε μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις διαπιστώνουμε τα εξής:

α) η απάντηση 'μαθήματα που να συνδέονται με τη διδακτική πράξη' συμπληρώθηκε θετικά από τρεις (3) εκπαιδευτικούς.

β) η απάντηση 'θεωρητικά μαθήματα μόνο' δε συμπληρώθηκε από κανέναν.

γ) η απάντηση 'συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων' συμπληρώθηκε θετικά από δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς δ) η απάντηση 'μαθήματα που να συνδέονται άμεσα με τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης' δεν συμπληρώθηκε από κανέναν.

Επίσης δόθηκαν και οι εξής συνδυαστικές απαντήσεις: δύο έδωσαν ως απάντηση την τρίτη και την τέταρτη επιλογή, ένας έδωσε ως απάντηση την πρώτη και την τρίτη επιλογή και ένας έδωσε ως απάντηση την πρώτη τη δεύτερη και την τέταρτη επιλογή. Όπως γίνεται εμφανές η τρίτη απάντηση επιλέχθηκε συνολικά από 15 μετεκπαιδευόμενους (78,9%).

η. Συμμετοχή στη μετεκπαίδευση

Στην ερώτηση αν πρέπει η μετεκπαίδευση να αφορά όλους τους δάσκαλους και τις δασκάλες θετικά απάντησαν όλοι. Είναι περισσότερο από εμφανές ότι η επιμόρφωση των δασκάλων είναι ένα θέμα που πρέπει να αφορά όλους, σύμφωνα με τους μετεκπαιδευόμενους στο Διδασκαλείο.

θ. Μετεκπαίδευση και υποβάθμιση

Στην ερώτηση αν υποβαθμίζεται η μετεκπαίδευση από το νέο νομοσχέδιο, έδωσαν θετική ξεκάθαρη απάντηση. Θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του Διδασκαλείου ως μετεκπαίδευση και πως η ενδεχόμενη κατάργησή του υποβαθμίζει γενικότερα το θεσμό της μετεκπαίδευσης.

ι. Λειτουργία των Διδασκαλείων- Προτάσεις

Τέλος, όσο αφορά το τι πιστεύουν για τη λειτουργία των Διδασκαλείων, εννέα (9) εκπαιδευτικοί (47,4%) θεωρούν ότι θα πρέπει να παραμείνουν όπως είναι. Δύο (2) εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αναβάθμιση πετυχαίνεται με ενιαίο πρόγραμμα για όλα τα Διδασκαλεία. Επιπλέον άλλοι δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως για να γίνει σωστή αναβάθμιση πρέπει να αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών. Ένας (1) εκπαιδευτικός θεωρεί πως η αναβάθμιση έχει σχέση με την επέκταση του αριθμού των φοιτητών στο Διδασκαλείο καθώς ένας ακόμη πως πρέπει να γίνει υποχρεωτική μορφή μετεκπαίδευσης. Η άποψη πως η μετεκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών υποστηρίζεται από έναν των ερωτούμενων. Επίσης από ένας υποστηρίζει πως η αναβάθμιση θα πετύχει:

- με περισσότερα επιλεγόμενα μαθήματα και να είναι ισότιμη με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.
- με την αλλαγή περιεχομένου σπουδών ώστε να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- με τη βελτίωση του επιπέδου της, του περιεχομένου της αλλά και τη δυνατότητα επιλογής του Διδασκαλείου φοίτησης μετά την επιτυχία στις εξετάσεις
- με το να μειωθεί ο χρόνος της μετεκπαίδευσης

3.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Όπως διαπιστώνουμε, στη μετεκπαίδευση οδηγήθηκαν οι εκπαιδευτικοί από κίνητρα που αφορούν τη γενικότερη μόρφωσή τους και την ανάγκη για περαιτέρω γνώση σε θέματα εκπαίδευσης. Η προσδοκία μας πως ο σημαντικότερος μαθησιακός παράγοντας της επιμόρφωσής τους θα ήταν η βοήθεια στη σχολική πράξη διαψεύστηκε. Η επιθυμία πολλών μετεκπαιδευομένων να γίνουν διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι και στελέχη εκπαίδευσης δηλώνει ότι εξακολουθούν να υπάρχουν προσδοκίες επαγγελματικής ανέλιξης. Πρέπει να σημειώσουμε επίσης πως ένα σεβαστό ποσοστό των ερωτώμενων δήλωσε στους προσωπικούς τους λόγους για φοίτηση την

ανάπαυλα από την καθημερινή πράξη' δηλώνοντας μια ανάγκη για αλλαγή από την καθημερινότητα. Τέλος, οι περισσότεροι επιθυμούν η λειτουργία των Διδασκαλείων να παραμείνει ως έχει και ότι η κατάργηση τους σημαίνει ταυτόχρονα και υποβάθμιση του θεσμού της μετεκπαίδευσης, διότι θα αποσυνδεθεί η επιμόρφωση από το πανεπιστήμιο.

Συμπερασματικά, και λίγους μήνες μετά την κατάργηση τους, θα σημειώναμε ότι τα Διδασκαλεία ήταν και είναι εγκατεστημένα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως φορείς μετεκπαίδευσης και άρρηκτα συνδεδεμένα με το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κυρίως μέσα από την προσάρτηση της μετεκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα οποία από τη θέση και το ρόλο τους έχουν, θεωρούμε, το χρέος και την ικανότητα να διαμορφώσουν συγκεκριμένη φιλοσοφία περί μετεκπαίδευσης, με στόχο την αναβάθμιση του σύγχρονου δημόσιου σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α. – Τζήκας Χ. (1988). *Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία για τη μόρφωση- επιμόρφωση του δασκάλου και της δασκάλας (πρώτη καταγραφή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.)-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) Τεκμηρίωση Ι, Θεσσαλονίκη.

Ανδρέου, Α. (1989). *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο Αθηνών (1922-1964)* Ανάτυπο από τα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, τ. Β΄, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Αθήνα.

Γιαννόπουλος, Δ. Α. (1951). «Μόρφωση-Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση δασκάλων», *Νέο Σχολείο*, χρόνος Α΄, τεύχ. 11-12, Ιούνιος-Ιούλιος.

Γρόλλιος, Γ. – Κάσκαρης, Γ. (1997). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.44, σσ. 44-49.

Γρόλλιος, Γ. – Λιάμπας, Τ. – Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. (επιμ), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 113-135.

Λιάμπας, Α. (2001). *Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής Ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974-1986*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. – Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. – Τζήκας, Χ. – Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμ. Β΄, Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990, Σειρά: Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 5, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ. – Τζήκας Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα,* τόμ. Α΄, Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933, Σειρά: Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 3, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Νούτσος, Χ. (1979). «Η εκπαίδευση των δασκάλων, Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», *Σύγχρονα Θέματα*, περίοδ. Β΄, χρόνος 1ος, τεύχος 4, Άνοιξη.

Σκούρα Λ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική στην κατάρτιση των δασκάλων κατά τον 20ό αιώνα- Φιλοσοφία-θεσμοί, Πανεπιστημίου Αθηνών* (Π.Τ.Δ.Ε.) (διδ. Διατριβή), Αθήνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

In dieser empirischen Studie werden die Gründe, die die Lehrer zu einem Weiterbildungsstudium geführt und sich beim Lehrerfortbildungsinstitut in Alexandroupolis beworben haben, untersucht. Zeitlich hat sich die Untersuchung gut der politischen und wirtschaftlichen Lage angepasst, denn das Jahr 2010, in dem die Studie stattgefunden hat, war das letzte Jahr der Einnahmeprüfungen bei allen Lehrerfortbildungsinstitute Griechenlands. Den Lehrern wurde ein Fragenbogen gegeben und ihre Antworten wurden mit dem SPSS System analysiert. Wir hoffen das Ziel unsere Studie somit erreicht zu haben.

Γιάννης Μπουνόβας
δρ. παιδαγωγικής Παν. Ιωαννίνων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.
Πατρόκλου 1, 50100, Κοζάνη

τηλ.: 2461032289-6942402944
mail: boun.yan@gmail.com.

Μαρίνα Χαρισοπούλου
υπ. δρ. παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
Εκπαιδευτικός Π.Ε
Γεωργίου Βαρβούτη 2, 50100 Κοζάνη
τηλ.:2461024134-6945649114, fax: 2461024134
mail: charimarina@yahoo.gr.

Ευστράτιος Βαχάρογλου
Μεταδιδ. ερευνητής Α.Π.Θ.
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Χρ. Περραιβού 32, 54352 Θεσσαλονίκη
τηλ.: 2310926244-6947802832
mail: efsttheo@yahoo.com.

Τα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων: Μια προσωπική, εμπειρικά τεκμηριωμένη, κραυγή οργής και αγανάκτησης

Ηλίας Ράπτης

Εισαγωγή: Με το Ν. 1304/1982 η πρώτη κυβέρνηση του Πα.Σο.Κ. αντικατέστησε το θεσμό του Επιθεωρητή με αυτόν του Σχολικού Συμβούλου. Τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του προοδευτικού αυτού νομοθετήματος ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην πράξη βολοδέρνει μεταξύ φθοράς και αφθαρσίας, με τα δύο κόμματα που μέχρι πρότινος εναλλάσσονταν στην διακυβέρνηση της χώρας αλλά και τα συνδικαλιστικά όργανα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.) να φέρουν ακέραια την ευθύνη.

Από τα πρώτα κιόλας βήματα εφαρμογής και στελέχωσής του ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου βρέθηκε στη μέγγενη του δικομματισμού με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την πλήρη ανάπτυξή του και τήν βάσει του θεσμικού πλαισίου προσδοκώμενη συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας και κυρίως της αποτελεσματικότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου Είναι τυχαίο ότι στίς ανά τετραετία επαναλαμβανόμενες κρίσεις των σχολικών συμβούλων τη μια καταγγέλλουν οι "πράσινοι" τους "βένετους" και την άλλη οι "βένετοι" τους " πράσινους", ανάλογα βέβαια με το ποιος από τους δυο βρίσκεται στην κυβέρνηση; Είναι τυχαίο ότι με την ίδια ακριβώς συχνότητα αλλάζουν κάθε φορά οι προϋποθέσεις συμμετοχής , οι μοριοδοτήσεις των τίτλων σπουδών και γενικά τα κριτήρια επιλογής;

Δύο είναι οι " ασφαλιστικές δικλείδες" χαλιναγώγησης και ελέγχου των επιλογών από την εκάστοτε κυβέρνηση: α) Το … περίφημο συγγραφικό έργο των υποψήφιων σχολικών συμβούλων και β) η διαδικασία της συνέντευξης. ΄Ετσι μπορούμε να πούμε ότι έχει δίκιο η Δ.Ο.Ε. όταν περιστασιακά χαρακτηρίζει "*…τις επιλογές προαποφασισμένες και τη διαδικασία της συνέντευξης παρωδία.*" Με μία όμως ειδοποιό διαφορά: αυτό συνέβαινε **πάντα** μέχρι τώρα κι όχι μόνο στις περιπτώσεις που το κόμμα στο οποίο επρόσκειτο η Δ.Ο.Ε. βρίσκονταν στην αντιπολίτευση.

Τίποτε από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δεν είναι τυχαίο. Οπως δεν είναι διόλου τυχαίο και το γεγονός ότι **ποτέ,** μα **ποτέ** στις μέχρι τώρα διενεργηθείσες διαδικασίες επανάκρισης - αναφέρομαι στους εν υπηρεσία ευρισκόμενους σχολικούς συμβούλους – δεν ελήφθη υπόψιν και δεν αξι-

ολογήθηκε **το ίδιο το πραγματικό επιστημονικό – συμβουλευτικό έργο ενός εκάστου από τους σχολικούς συμβούλους στα σχολεία της Περιφέρειας αρμοδιότητάς του**. Αυτό δηλ. που είναι η πεμπτουσία της λειτουργίας του και ως εκ τούτου όφειλε να βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας επανάκρισης ή, στη χειρότερη των περιπτώσεων, να αποτελεί ένα από τα κριτήρια που θα έπρεπε να συνυπολογίζονται..

Με αφορμή λοιπόν τις τελευταίες κρίσεις των σχολικών συμβούλων ο γράφων ανέλαβε την πρωτοβουλία να διενεργήσει έρευνα – αξιολόγηση **αυτού του ιδίου** απευθυνόμενος στους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας ευθύνης του**, τους κατ΄ εξοχήν δηλ. αποδέκτες της όποιας επιστημονικής και παιδαγωγικής του συγκρότησης στο επίπεδο της σχολικής πράξης, προκειμένου να πουν τη γνώμη τους για τη συνολική παρουσία και δράση του τα τελευταία 4 ½ χρόνια στα σχολεία που εργάζονται.**

ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το τελευταίο 10ήμερο του Γενάρη 2012. Το σχετικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήσεις με τις 12η και η 22η ανοιχτές. Η κλίμακα στις κλειστές ερωτήσεις είναι : *συμφωνώ απόλυτα – μάλλον συμφωνώ – συμφωνώ εν μέρει – διαφωνώ.*

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 122 εκπαιδευτικούς των σχολείων των Καμινίων, της Π. Κοκκινιάς και του Αγ. Ι. Ρέντη. Στα σχολεία αυτά ο γράφων μέχρι τα μέσα Ιανουαρίου 2012 ήταν σχολικός σύμβουλος

Η σύνθεση των 122 εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ως προς το φύλο είναι η ακόλουθη: 38 άντρες και 84 γυναίκες, περίπου 31 - και 69% αντίστοιχα. Ειδικότερα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο

- 15 διευθυντές/-ριες
- 96 δάσκαλοι/- ες Γενικής Αγωγής
- 5 δάσκαλοι/ ες των Τμημάτων ΄Ενταξης
- 6 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων

ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το γεγονός ότι ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και ο αξιολογούμενος από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία των οποίων μέχρι πρότινος υπήρξε σχολικός σύμβουλος, αλλάζει σημαντικά τον τρόπο επεξεργασίας/ ανάλυσης και παρουσίασης των στοιχείων: Τα ποσοτικά στοιχεία θα σχολιάζονται με

ιδιαίτερη φειδώ, ενώ τα ποιοτικά θα παρουσιάζονται χωρίς σχόλια αφήνοντας τον αναγνώστη να βγάλει ο ίδιος τα συμπεράσματά του Κι αυτό γιατί στα ποιοτικά στοιχεία υπεισέρχεται έντονα το υποκειμενικό στοιχείο και ως εκ τούτου θα είχαμε το φαινόμενο " *Γιάννης κερνάει και Γιάννης πίνει*" .

Άλλωστε το ζητούμενο της παρούσας έρευνας δεν είναι η συναισθηματική εκτόνωση του γράφοντος, όπως φαινομενικά τουλάχιστον δείχνει η κάπως προβοκατόρικη - απολύτως συνειδητή επιλογή - διατύπωση του θέματος, αλλά η ανάδειξη ενός από τα πλέον ζέοντα προβλήματα της πατρίδας μας όπως είναι αυτό της οικογενειοκρατίας - ημετεροκρατίας , της κομματοκρατίας και της αναξιοκρατίας σε όλες τις εκφάνσεις και σ΄ όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής των Ελλήνων.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οφείλουμε εξαρχής να διευκρινίσουμε ότι λόγω των περιορισμών ως προς το εύρος του κειμένου από τους συνολικά πέντε (5) επιμέρους τομείς που συνθέτουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου θα παρουσιάσουμε στοιχεία μόνο από τους τρεις πρώτους κι αυτοί είναι :

- Αντίληψη του ρόλου και της λειτουργίας του σχολικού συμβούλου
- Τρόπος άσκησης των καθηκόντων
- Επιμόρφωση

Αντίστοιχη θα είναι και η επιλογή των τοποθετήσεων των εκπαιδευτικών στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου όπου αυτοί κλήθηκαν να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους για τα "έργα και τις ημέρες" του πρώην σχολικού τους συμβούλου.

Α. Αντίληψη του ρόλου και της λειτουργίας του σχολικού συμβούλου

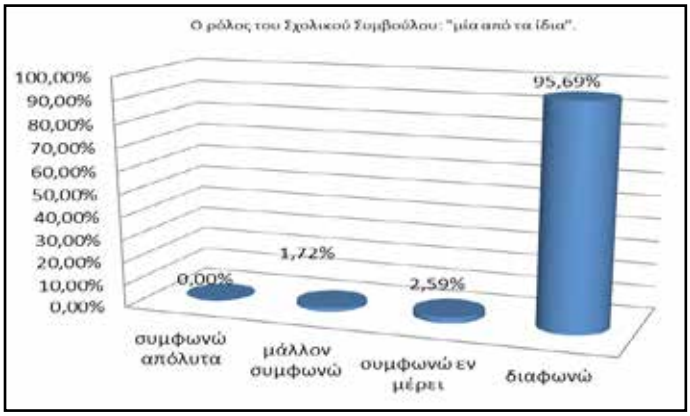
Ερώτηση 1η: *Ερχόμενος ο κ. Ράπτης στον Πειραιά* **…** *έφερε μια νέα αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία του θεσμού του σχολικού συμβούλου***.**

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 117 εκπαιδευτικούς από τους οποίους το 92,62% και σε βαθμό "*συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ*" θεωρεί ότι πράγματι ο κ. Ρ. έφερε μια νέα αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολικού συμβούλου.

Ερώτηση 2η: *Με τις συχνές επισκέψεις …το διάλογο ,τη συνεργασία μαζί μας, την άμεση παρακολούθηση του παιδαγωγικού – διδακτικού έργου μέσα στην*

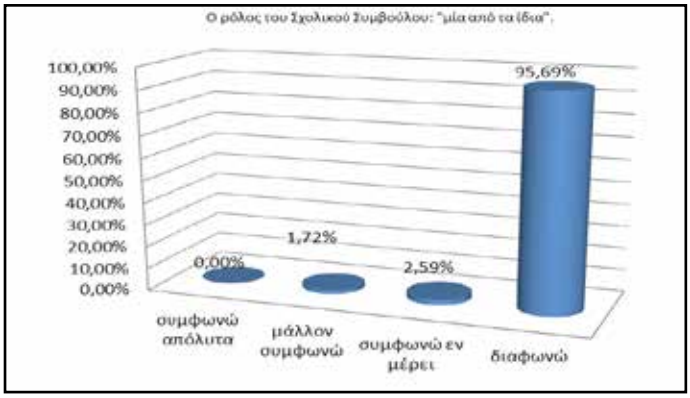
τάξη και στο σχολείο … ο κ. Ρ. είχε ανά πάσα στιγμή πλήρη εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου μας.

Η ερώτηση αυτή συμπληρώθηκε από 122 εκπαιδευτικούς και όπως απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα το 88,52 % και σε βαθμό "*συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ*" θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος σύμβουλος εφαρμόζοντας τις πρακτικές που αναφέρονται στην σχετική ερώτηση είχε ανά πάσα στιγμή σαφή εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου τους.



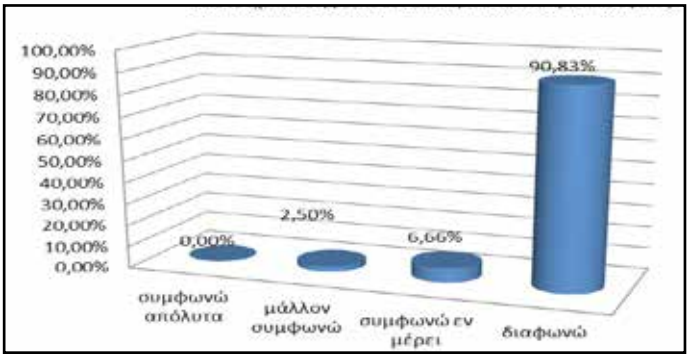
Ερώτηση 3η : …*εκτιμώ ότι η παρουσία και η δράση του κ. Ρ. στο σχολείο μας ήταν " μία από τα ίδια"…*

Την ερώτηση αυτή συμπλήρωσαν 116 εκπαιδευτικοί

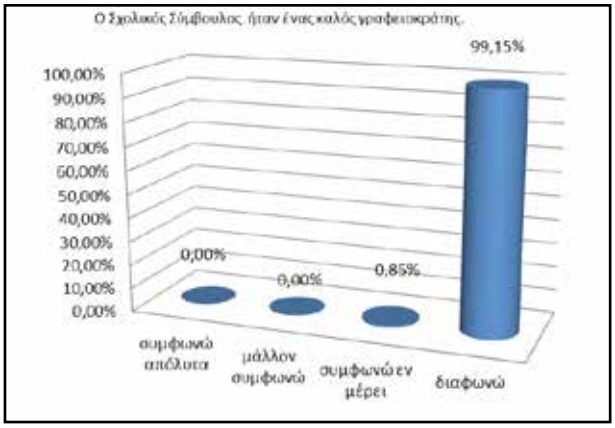


Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών (95%) εκτιμά πως ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και υλοποιεί το ρόλο του ο σχολικός τους σύμβουλος διαφοροποιείται απ΄ αυτόν των άλλων σχολικών συμβούλων.

Ερώτηση 4η: *"…ο κ. Ρ. επισκέπτονταν συχνά το σχολείο μας, αλλά προσωπικά δεν αποκόμισα κανένα πρακτικό όφελος…, γιατί συνήθως κλεινόταν στο γραφείο με το διευθυντή/ τη διευθύντρια και λέγανε τα δικά τους…"*



Ερώτηση 21η: *Εκείνο που ξέρω εγώ είναι ότι ο κ. Ρ. ήταν ένας καλός γραφειοκράτης που αραιά και πού εμφανιζόταν στα σχολεία κι όλα τα άλλα είναι λόγια του αέρα…*



Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις απάντησαν 120 και 118 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα Τα στοιχεία δείχνουν πως ο συγκεκριμένος σχολικός σύμβου-

λος κάθε άλλο παρά μια γραφειοκρατική αντίληψη για το ρόλο του έχει.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τον τομέα της αντίληψης του ρόλου και της λειτουργίας του.

"…Δεν άκουσα κάποιον να σχολιάζει αρνητικά το ρόλο του, πράγμα πολύ σπάνιο για σχολικό σύμβουλο….Σημαντικό ήταν ότι σπάνια τον εύρισκα στο γραφείο και πολύ συχνά σε κάποιο σχολείο."

(Διευθυντής)

"Στο διάστημα της 4μηνης συνεργασίας μας έχω να επισημάνω μόνο καλές εντυπώσεις…. Ενδιαφερόταν για τα μικρά και τα μεγάλα ζητήματα του σχολείου μας και είχε πλήρη εικόνα για τη λειτουργία του Σχολείου. ΄Ηταν παρών όποτε τον χρειαζόμασταν. Θα θυμάμαι πάντα τη συμπαράσταση, τη στήριξη, τη συμβολή του στη λύση προβλήματος που δημιουργήθηκε τη φετινή σχολική χρονιά, την αμεσότητα των ενεργειών του."

(διευθυντής: από τους νέους)

"Η γνωριμία μαζί του μου άλλαξε τη γνώμη που είχα σχηματίσει για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Το έργο του ήταν πολύπλευρο και πολυεπίπεδο. Αποκόμισα στήριξη, γνώσεις και ιδέες σε αντικείμενα που δεν κατείχα."

(δασκάλα)

"Η εκτίμηση, ο θαυμασμός και ο σεβασμός είναι απεριόριστα, όταν εκτός από έναν εξαίρετο συνάδελφο, ένα μεγάλο δάσκαλο, καθοδηγητή και συμπαραστάτη νιώθεις κι έναν ΩΡΑΙΟ ΑΝΘΡΩΠΟ ! …"

(δασκάλα)

"…Εμψυχωνόμασταν από σένα και μαθαίναμε. ΄Ησουν δίπλα μας, ανθρώπινος! Χωρίς δήθεν και εποπτεία αφ΄ υψηλού. Ξανάνιωσα όταν ήρθες. Τόσα χρόνια είχαμε μπουχτίσει απ΄ τους ειδήμονες - συμβούλους με τα παχιά, κενά τα λόγια …"

(δάσκαλος)

"Υπηρετώ 21 χρόνια... Ειλικρινά δε γνώρισα ανθρώπους – συμβούλους που να παίζουν πραγματικά το ρόλο τους. Ο κ. Ράπτης ήταν η εξαίρεση. Με άριστη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. ΄Ανθρωπος της ευθύνης και του καθήκοντος. Ενίσχυε το έργο του δασκάλου. ΄Ηταν συνεργάτης – βοηθός, φίλος. δημοκράτης με ανοιχτή κριτική σκέψη …"

(δασκάλα Τ.Ε.)

"Ο κ. Ράπτης ήταν ένας εξαιρετικός Σχολικός σύμβουλος, διαμάντι για την Περιφέρειά μας, με πολλές ειδικές γνώσεις για το αντικείμενό του. Αυτό που μας εξέπληξε ήταν η αφοσίωση και το έμπρακτο ενδιαφέρον

του για το κάθε σχολείο, τον κάθε εκπαιδευτικό και τον κάθε μαθητή.. Με πράξεις και όχι με γενικότητες και αερολογίες"

(Εκπαιδευτικός ειδικότητας)

"…Ο κ. Ρ …κατάφερε να "κερδίσει" την καρδιά μας. Μας κέρδισε με το πάθος του και την ανιδιοτέλειά του. Αγωνίστηκε με όλες του τις δυνάμεις με μόνο στόχο να βοηθήσει όχι μόνο στη λειτουργία του σχολείου, αλλά και να μας μεταδώσει όλα όσα γνώριζε και πίστευε πως θα μας βοηθούσαν στην εξέλιξή μας ως δασκάλων…."

(δάσκαλος)

"*Ο κ. Ρ. είναι η προσωποποίηση του δασκάλου… Πάντα σε εγρήγορση, με ανοιχτούς τους διαύλους επικοινωνίας, αφουγκραζόταν τα προβλήματα, τις αγωνίες αλλά και τις προτάσεις, τις ιδέες όλων των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά του αυτά τον έκαναν πολύ αγαπητό σε δασκάλους, μαθητές και γονείς. Δεν είναι συνηθισμένο να παραπονούνται δάσκαλοι και μαθητές όταν κάποιες φορές καθυστερούσε να μας επισκεφτεί!"*

(διευθύντρια)

" *Οι σχολικοί σύμβουλοι ' ζουν και βασιλεύουν' παντού με την κλειστή ιδιότητα του ρόλου τους. Αυτό που σπανίζει… είναι ο σχολικός σύμβουλος – άνθρωπος, συνεργάτης, φίλος, δικός σου άνθρωπος. Στο πρόσωπο του κ. Ρ. βρήκα τη δεύτερη επιλογή και εύχομαι να πολλαπλασιαστούν οι σύμβουλοι του είδους αυτού…"*

(δασκάλα)

Β.Τ ρόπος άσκησης των καθηκόντων

Ερώτηση 5η: *Η πείρα και η γνώση επέτρεπαν στον κ. Ρ. να κινείται με ιδιαίτερη άνεση στην άσκηση των καθηκόντων του εστιάζοντας πάντα στο "δια ταύτα"…*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
115	**66,09%(76)**	**28,70%(33)**	**5,21%(6)**	-

Σύμφωνα με τα στοιχεία το 94,79 % των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση και σε βαθμό "*συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ*" εκτιμά πως ο συγκεκριμένος σχολικός σύμβουλος ασκεί αποτελεσματικά το ρόλο του.

Ερώτηση 6: *Στη θεωρία καλά μας τα έλεγε ο κ. Ρ., αλλά στην πράξη ήταν εμφανής η αδυναμία του να δώσει λύσεις στα προβλήματα του σχολείου μας...*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
121	**-**	**4,96%(6)**	**15,70%(19)**	**79,34%(96)**

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι σχεδόν το 80 % των εκπαιδευτικών που απάντησαν σ΄ αυτήν την ερώτηση διαφωνεί με την προβαλλόμενη θέση, ενώ ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό (περίπου 20 %) και σε βαθμό "*μάλλον συμφωνώ/συμφωνώ εν μέρει*" φαίνεται που έχει τις επιφυλάξεις του ΄Ισως μια επιπλέον ερώτηση θα μπορούσε να ξεδιαλύνει το ζήτημα των υποκειμενικών και αντικειμενικών αδυναμιών…

Ερώτηση 7η: *Κάθε φορά που αντιμετωπίζαμε κάποιο πρόβλημα και θεωρούσαμε αναγκαία την παρουσία του συμβούλου στο σχολείο μας, ο κ. Ρ. ανταποκρινόταν άμεσα στο αίτημά μας.*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
122	**88,52%(108)**	**8,20%(10)**	**2,45%(3)**	**0,82(1)**

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε βαθμό "*συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ*" επιβεβαιώνει τη θέση που προβάλλεται στην παραπάνω ερώτηση.

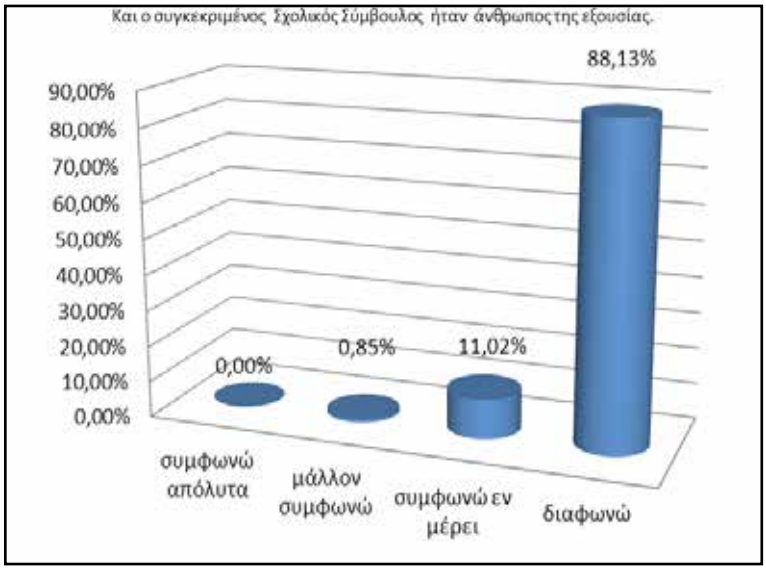
Ερώτηση 8η: *Ο τρόπος που ασκούσε τα καθήκοντά του ο κ. Ρ. μου ενέπνεε εμπιστοσύνη και σιγουριά, ……επικροτούσε τις πρωτοβουλίες μου, με διακριτικότητα έκανε τις επισημάνσεις του και γενικά διευκόλυνε το έργο μου μέσα στην τάξη.*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
118	**75,42 %(89)**	**20,33 % (24)**	**3,39 %(4)**	**0,86 %(1)**

Και εδώ έχουμε παρόμοια εικόνα: Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτι-

κών που απάντησαν στην ερώτηση και σε βαθμό "*συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ"* επιβεβαιώνει την προβαλλόμενη θέση.

Ερώτηση 9η: *Αυτά …εγώ τα ακούω " βερεσέ ", γιατί ο κ. Ρ. …είναι άνθρωπος της εξουσίας και διαμεσολαβητής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής…. Απλώς …έχει έναν δικό του τρόπο να προσεγγίζει τους ίδιους στόχους.*



Την ερώτηση αυτή συμπλήρωσαν 118 εκπαιδευτικοί. Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος(88,13 %) αμφισβητεί ευθέως τήν στην ερώτηση προβαλλόμενη θέση, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί προς την κατεύθυνση πως ο συγκεκριμένος σύμβουλος δεν είναι " δεδομένος" της όποιας εξουσίας.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μερικά αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο άσκησης καθηκόντων του σχολικού συμβούλου.

> *"…Ενσάρκωνε αυτό που περιμένουμε από το σχολικό σύμβουλο: τον επιστημονικό σύμβουλο και συνεργάτη, παρόντα πάντα στη σχολική ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της για να εμπνέει, να λύνει ζητήματα, να μας ενισχύει και να μας βελτιώνει. Το έργο του …είναι ιδιαίτερα αξιόλογο και πολύτιμο."*
>
> (Διευθύντρια)

"…Όσες φορές του ζητήθηκε η στήριξή του και η καθοδήγηση για θέματα του Σχολείου, η ανταπόκρισή του ήταν άμεση, γρήγορη και πρακτική. Είναι σύμβουλος της πράξης κι όχι της θεωρίας.

(διευθύντρια)

"…με την παρουσία του, τις προτάσεις του, τις δράσεις του έφερε μια διαφορετική αύρα στο σχολείο μας και προσπάθησε να βγάλει τον καλύτερο εαυτό του καθένα μας προς όφελος των μαθητών και του δημόσιου σχολείου…"

(διευθυντής)

"…δεν ησύχαζε αν δεν βρίσκαμε λύσεις… Μας δυνάμωνε τη θέληση να προσπαθούμε για την αναβάθμιση του Δημόσιου Σχολείου…"

(διευθύντρια)

" Σημαντικό για μένα ήταν το ότι ήξερα πως αν τον χρειαστώ για οποιονδήποτε λόγο, την άλλη μέρα ήταν στο σχολείο. Ήξερα πως θα με βοηθούσε στο πρόβλημα που αντιμετώπιζα με όποιο τρόπο μπορούσε…"

(δασκάλα)

" Ο κ. Ρ. ήταν πραγματικά "ο δάσκαλός μας", το στήριγμά μας. Το παιδαγωγικό – το οργανωτικό – το επιστημονικό. Η απουσία του είναι ήδη αισθητή. Θα θυμάμαι τη χαρά όλων μας, δασκάλων και μαθητών να ζωγραφίζεται στα πρόσωπά τους με την επίσκεψή του στο σχολείο."

(δασκάλα)

" Από τις τέσσερις περιοχές στις οποίες έχω εργαστεί, άρα "είχα" 4 σχολικούς συμβούλους. Μόνο με σας ένιωσα πως αν χρειαζόμουν κάτι θα μπορούσα να το ζητήσω χωρίς δισταγμό. ώστε να έχω στήριξη στο εκπαιδευτικό μου έργο. Χαίρομαι που συνεργάστηκα με έναν σύμβουλο που αισθανόμουν πως "γνωριζόμαστε" και που θυμόταν πάντα τα ονόματα των συναδέλφων και των μαθητών που στήριζε."

(δασκάλα)

Γ. Επιμόρφωση

Ιδού τι λέει μια διευθύντρια επ΄ αυτού : *Μας έπεισε ότι η επιμόρφωση είναι πάνω απ΄ όλα δικό μας έργο. Μας βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε τις ανάγκες μας πάνω στο επιστημονικό μας έργο και να αναλάβουμε τις υποχρεώσεις μας πάνω σ΄ αυτό…"*

Ερώτηση 10η: *Μου άρεσε αυτό που έκανε ο κ. Ρ. στον τομέα της επιμόρφωσης: να υιοθετεί δηλ. ιδέες και προτάσεις των συναδέλφων μου και να αξιοποιεί αποτελεσματικά το έμψυχο δυναμικό των σχολείων.*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
116	**73,27 %(85)**	**20,69 % (24)**	**6,03 %(7)**	**-**

Ερώτηση 11η : *"… βρίσκω ιδιαίτερα αποτελεσματική και χρήσιμη τη μορφή της ενδοσχολικής και διασχολικής επιμόρφωσης…"*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
114	**71,06 %(81)**	**21,93 % (25)**	**7,01%(8)**	**-**

Ερώτηση 13: *"Γενικά εκτιμώ ότι τα σεμινάρια και οι ημερίδες που έγιναν με ευθύνη του κ. Ρ. ήταν αποτελεσματικά και χρήσιμα, γιατί διακρίνονταν για τον πρακτικό προσανατολισμό και την οργάνωση σε μικρές ομάδες…"*

συμπλήρωσαν την ερώτηση	συμφωνώ απόλυτα	μάλλον συμφωνώ	συμφωνώ εν μέρει	διαφωνώ
116	**66,38 %(77)**	**27,58 % (32)**	**6,03%(7)**	**-**

Με ποσοστά που υπερβαίνουν το 90 % και σε βαθμό *"συμφωνώ απόλυτα/μάλλον συμφωνώ"* οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιβεβαιώνουν πλήρως τις θέσεις που διατυπώνονται στις παραπάνω τρεις ερωτήσεις. Ήτοι: α) Την υιοθέτηση των ιδεών και προτάσεων των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική αξιοποίηση του έμψυχου δυναμικού των σχολείων, β) Τον πρακτικό προσανατολισμό των επιμορφωτικών ημερίδων και παιδαγωγικών συναντήσεων και γ) Τη μορφή οργάνωσης και διεξαγωγής τους.

Οι αντίστοιχες τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών εναρμονίζονται πλήρως με τα παραπάνω ποσοτικά αποτελέσματα. Θα περιοριστούμε σε ελάχιστα μόνο αποσπάσματα των μαρτυριών:

> *"… Άκουγε προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς, έπαιρνε τις απόψεις τους και τις αξιοποιούσε, αφού πρώτα μας έλεγε τη δική του θέση. Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό. Αυτό φαινόταν σ΄ όλες τις ημερίδες και τα προγράμματα που κατά καιρούς μας παρουσίαζε…"*
>
> (διευθύντρια)

"Για το τι να πρωτο –αξιολογήσω τον κ. Ρ. ; …για τον ιδιαίτερο τρόπο να πείθει τους συναδέλφους, αξιοποιώντας τις ιδέες τους, και να συμμετέχουν με ευχαρίστηση στις ενδοσχολιοκές και διασχολικές ημερίδες που διοργάνωνε;…"

(διευθύντρια)

"…οι τρόποι του αποτελεσματικοί, μεθοδικοί, ουσιαστικοί, χωρίς αερολογίες και ' θεωρίες του αέρα'. Τα θέματα των ημερίδων του ακουμπούσαν αυτά τα οποία ήθελε να μάθει ο καθένας μας. Αφορούσαν κυρίως την πράξη αλλά και τις παιδαγωγικές θεωρίες στην εφαρμογή τους κι όχι στη θεωρητική τους ανάλυση και προσέγγιση…"

(δασκάλα)

"… Στις επιμορφωτικές ημερίδες που διοργάνωνε…έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρακτική εφαρμογή, κάτι που για τους δασκάλους έχει μεγαλύτερη χρησιμότητα."

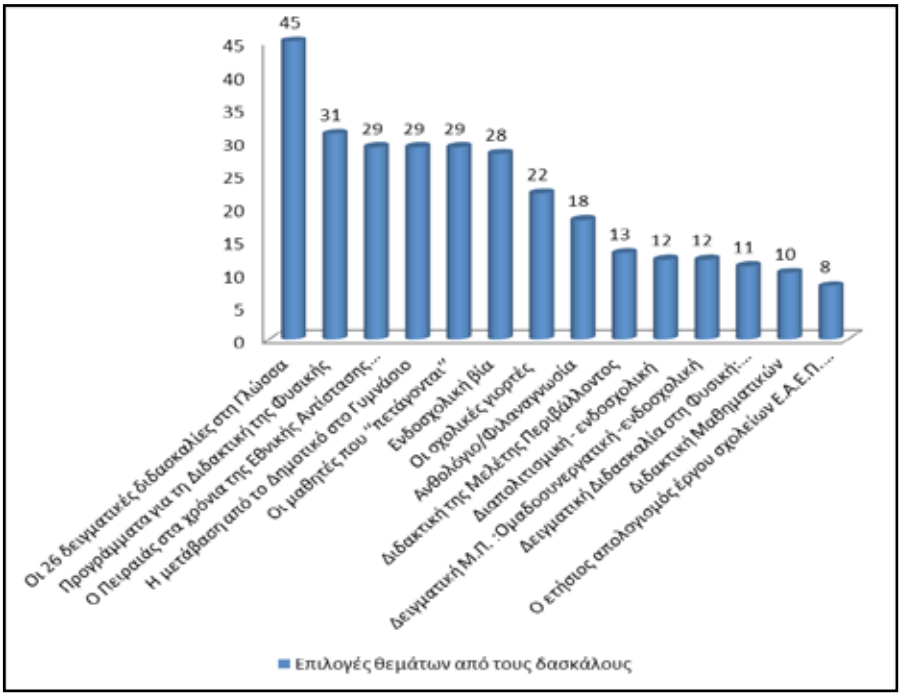
(δασκάλα)

"Κύριο χαρακτηριστικό του ήταν ότι προσπάθησε να προωθήσει την ενεργητική συμμετοχή των δασκάλων στις επιμορφωτικές ημερίδες…"

(δάσκαλος)

Ερώτηση 12η : Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τρία (3) από μια ευρεία γκάμα θεμάτων τα οποία εξετάστηκαν στις επιμορφωτικές ημερίδες και να αιτιολογήσουν τους λόγους της επιλογής τους.

Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται οι επιλογές θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς σε απόλυτες τιμές. Δυστυχώς δεν υπάρχουν τα περιθώρια για παρουσίαση , μικρού έστω μέρους , από τα εξόχως σημαντικά ποιοτικά στοιχεία.



Δυο λόγια μόνο για τό με απόσταση πρώτο στις επιλογές των δασκάλων θέμα των επιμορφωτικών ημερίδων. Μια επιλογή διόλου τυχαία, μια που όλοι οι δάσκαλοι/- ες όλων των τάξεων είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν κατά ομάδες δειγματική διδασκαλία σε αντίστοιχη τάξη που δίδασκαν στο μάθημα της Γλώσσα και ακολούθως να συζητήσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες τόσο με το δάσκαλο/ τη δασκάλα που έκανε τη δειγματική όσο και μεταξύ τους. Κι όλα αυτά μέσα σ΄ ένα τρίμηνο (Φλεβάρης – Απρίλης 2010) και χωρίς γραμματειακή υποστήριξη….

ΑΝΤΙ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ…

…Παραθέσω 4 – 5 ενδεικτικά σχόλια για την παρούσα έρευνα από ανθρώπους που εκτιμώ και σέβομαι βαθύτατα και οι οποίοι μελέτησαν το σύνολο του ερευνητικού υλικού.

"Αγαπητέ μου Ηλία,
Σε ευχαριστώ που μου έθεσες υπ' όψη τα αποτελέσματα της έρευ-

νας για το έργο σου ως Σχολικού Συμβούλου. Είναι συγκλονιστικές οι μαρτυρίες, η αναγνώριση και η αποδοχή του προσώπου και του έργου σου από τους εκπαιδευτικούς που σε έζησαν από κοντά και συνεργάστηκαν μαζί σου. Είναι και η ηχηρότερη απάντηση στην αδικία της μη επανεκλογής σου και πηγή ψυχικής δύναμης και αντοχής στην πίκρα και αγανάκτηση από την αδικία…."

(καθηγητής Πανεπιστημίου)

"Ηλία μου γεια σου,
τα διάβασα όλα. Είσαι εκπληκτικός! Αντί να σου δώσουν έπαινο για το έργο και την προσφορά σου, σε έθεσαν εκτός. Αυτά μόνο στην Ελλάδα γίνονται. Απίστευτο! Εσύ έπρεπε να κάνεις υποδειγματικές στους Σχολ. Συμβούλους για το πώς οφείλει να δουλεύει ένας Σχολ. Σύμβουλος…"

(σχολικός σύμβουλος)

"Καλημέρα δάσκαλε,
Θρίαμβος!!! Συγκινητική η αγάπη των δασκάλων της περιφέρειάς σας!!!
Αυτή η μεγάλη αντίφαση μεταξύ της μη επιλογής σας ως αρνητικής αξιολόγησης από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και της άριστης αξιολόγησης της βάσης των εκπαιδευτικών,…καταδεικνύει την αδυναμία της διαδικασίας αξιολόγησης της πολιτείας να αναδείξει τους πραγματικά κατάλληλους! "

(υποψήφια διδάκτορας)

Αγαπητέ Ηλία,
"…Να είσαι περήφανος για τα όσα απάντησαν και όσα έγραψαν στις ανοικτές ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές. ….**Δυστυχώς αυτό το έργο του καθενός μας δεν παίζει κανένα ρόλο στις νέες κρίσεις και πραγματικά είναι έξω από κάθε λογική** (η υπογράμμιση του Ράπτη) Μήπως όμως αυτές ακριβώς οι επιλογές δεν μας οδήγησαν εδώ που μας οδήγησαν ως χώρα;

(σχολικός σύμβουλος)

"…Σε μια σάπια χώρα το ότι ο κ. Ράπτης δεν επελέγη από το 'σύστημα' ως σχολικός σύμβουλος προσωπικά το θεωρώ τίτλο τιμής…"

(δάσκαλος)

ABSTRACTS

The Greek Government often changes the School Inspectors' selection criteria based on political reasoning. Two political parties have exercised power for many years. Consequently, the political system is characterized by lack of meritocracy, reliability and validity. The Schools Boards do not evaluate the scientific / pedagogical work of a School Inspector. The author of this article conducted a research last January. The results, quantitative and qualitative, indicate the truth of the above hypothesis that there is no objectivity by selecting a School Inspector. Scientific foundation and long time validity are two fundamental elements that lead to set objective criteria. Furthermore, it is what we are looking for...

Ηλίας Ράπτης (Dr Ph.)
σχολικός σύμβουλος
(αναπληρώνων τον νυν Διευθυντή Σπουδών)
Στρατονίκης 19 – Τ. Κ. 172 37
Υμηττός/ Δάφνη – Αττικής
Τηλ. : 210 – 76 23 369
E - mail : iliasraptis13@gmail.com

« …κανονικά ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογείται και από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Περιφέρειάς του ! »
(δασκάλα σχολείου του Ρέντη)

Ηλίας Ράπτης/δάσκαλος
Στρατονίκης 19 – 172 37 Υμηττός
Τηλ. : 210 7623369 - Κιν: 6945 938992

Ε ρ ω τ η μ α τ ο λ ό γ ι ο
(συμπληρώνεται ανώνυμα)

Συνάδελφοι, με τη λήξη της θητείας μου ως σχολικού συμβούλου των σχολείων της 9ης Περιφέρειας Πειραιά θεώρησα σκόπιμο να απευθυνθώ σε σας, τους κατ΄ εξοχήν αποδέκτες της όποιας επιστημονικής και παιδαγωγικής μου συγκρότησης στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης, προκειμένου να πείτε τη γνώμη σας για τη συνολική παρουσία και δράση μου τα τελευταία 4 ½ χρόνια στα σχολεία που εργάζεστε. Με την ελπίδα ότι θα ανταποκριθείτε στο αίτημά μου και θα συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο σας ευχαριστώ εκ των προτέρων και εύχομαι να είστε πάντα καλά.

Με εκτίμηση
Ηλίας Ράπτης/δάσκαλος

☐ άντρας
☐ γυναίκα

☐ διευθυντής/-ρια
☐ δάσκαλος/-α
☐ δάσκαλος Τμ.΄Ενταξης
☐ εκπαιδευτικός ειδικότητας

1. Ερχόμενος ο κ. Ράπτης (Ρ.) στον Πειραιά και αναλαμβάνοντας την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία **και** του σχολείου μας έφερε μια νέα αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία του θεσμού του σχολικού συμβούλου**.**

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

2. Με τις συχνές επισκέψεις στο σχολείο μας, το διάλογο και τη συνεργασία μαζί μας, την άμεση παρακολούθηση του παιδαγωγικού – διδακτικού

μας έργου μέσα στην τάξη και το σχολείο γενικότερα ο κ. Ρ. είχε ανά πάσα στιγμή πλήρη εικόνα για τη λειτουργία του σχολείου μας και τα προβλήματα που αντιμετώπιζε.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

3. Προσωπικά δεν διαπίστωσα τίποτα από τα παραπάνω. Εκτιμώ ότι η παρουσία και η δράση του κ. Ρ. στο σχολείο μας ήταν "μία από τα ίδια" και γενικά η θητεία του πέρασε τελείως απαρατήρητη.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

4. Είναι αλήθεια ότι ο κ. Ρ. επισκέπτονταν συχνά το σχολείο μας, αλλά προσωπικά δεν αποκόμισα κανένα πρακτικό όφελος για τη δουλειά μου στην τάξη και το σχολείο γενικότερα, γιατί συνήθως κλεινόταν στο γραφείο με το διευθυντή/ τη διευθύντρια και λέγανε τα δικά τους…

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

5. Η πείρα και η γνώση επέτρεπαν στον κ. Ρ. να κινείται με ιδιαίτερη άνεση στην άσκηση των καθηκόντων του εστιάζοντας πάντα στο " δια ταύτα" : ενημέρωση, ενασχόληση με τα προς αντιμετώπιση προβλήματα του σχολείου, στήριξη του έργου των δασκάλων.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

6. Στη θεωρία καλά μα τα έλεγε ο κ. Ρ., αλλά στην πράξη ήταν εμφανής η αδυναμία του να δώσει λύσεις στα προβλήματα του σχολείου μας ή να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

7.Κάθε φορά που αντιμετωπίζαμε κάποιο πρόβλημα και θεωρούσαμε αναγκαία την παρουσία του συμβούλου στο σχολείο μας ο κ. Ρ. ανταποκρινόταν άμεσα στο αίτημά μας.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ

☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

8. Ο τρόπος που ασκούσε τα καθήκοντά του ο κ. Ρ. μου ενέπνεε εμπιστοσύνη και σιγουριά, γιατί στο πρόσωπό του έβλεπα έναν συνεργάτη που γνώριζε καλά το αντικείμενό του, επικροτούσε τις πρωτοβουλίες μου, με διακριτικότητα έκανε τις επισημάνσεις του και γενικά διευκόλυνε το έργο μου μέσα στην τάξη.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

9. Αυτά που λέτε παραπάνω εγώ τα ακούω " βερεσέ ", γιατί ο κ. Ρ., όπως και κάθε σχολικός σύμβουλος, είναι άνθρωπος της εξουσίας και διαμεσολαβητής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία της Περιφέρειάς του. Απλώς ο κ. Ρ. έχει έναν δικό του τρόπο να προσεγγίζει τους ίδιους στόχους.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

10. Μου άρεσε αυτό που έκανε ο κ. Ρ. στον τομέα της επιμόρφωσης: να υιοθετεί δηλ. ιδέες και προτάσεις των συναδέλφων μου και να αξιοποιεί αποτελεσματικά το έμψυχο δυναμικό των σχολείων.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

11. Με βάση την περσινή εμπειρία βρίσκω ιδιαίτερα αποτελεσματική και χρήσιμη τη μορφή της ενδοσχολικής καιν διασχολικής επιμόρφωσης, γιατί έτσι ενεργοποιείται και αποκτά ουσιαστικό ρόλο ο Σύλλογος Διδασκόντων και ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

12. Επίλεξε τρία (3) από τα παρακάτω θέματα με τα οποία ασχοληθήκαμε στις επιμορφωτικές ημερίδες (και όχι μόνο) που σου έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση και γιατί: (Διδακτική των Μαθηματικών, Ο Πειραιάς στα χρόνια της Εθνικής Αντίστασης (Ευέλικτη Ζώνη), Διδακτική της Μελέτης Περιβάλλοντος, οι 26 δειγματικές διδασκαλίες στη Γλώσσα με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, το πιλοτικό πρόγραμμα για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, τα ετήσια προγράμματα για τη Διδακτική της Φυσι-

κής, δειγματική διδασκαλία στη Φυσική(Ομαδοσυνεργατική), Δειγματική διδασκαλία στη Μελέτη Περιβάλλοντος (Ομαδοσυνεργατική), Ανθολόγιο/ Φιλαναγνωσία, Οι μαθητές που πετάγονται και οι κανόνες στην τάξη, Η Ενισχυτική Διδασκαλία, ετήσιος απολογισμός έργου των σχολείων Ε.Α.Ε.Π.(διασχολική), Διαπολιτισμική αγωγή (ενδοσχολική), Τα φαινόμενα βίας στο σχολείο(ενδοσχολική), οι σχολικές γιορτές κ.λπ..

……
……
……
……

13. Γενικά εκτιμώ ότι τα σεμινάρια και οι ημερίδες που έγιναν με ευθύνη του κ. Ρ. ήταν αποτελεσματικά και χρήσιμα, γιατί διακρίνονταν για τον πρακτικό προσανατολισμό και την οργάνωση σε μικρές ομάδες, κάτι που επέτρεπε τη διεξοδική συζήτηση και των ανταλλαγή εμπειριών τόσο μεταξύ των συναδέλφων όσο και μεταξύ σχολικών μονάδων.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

14. Στα θετικά θα πρέπει να προσμετρηθούν η φροντίδα και το ενδιαφέρον του κ. Ρ. για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες / ιδιαίτερα προβλήματα καθώς και για τη(ν) ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων Ενταξης, συνεργαζόμενος εποικοδομητικά με τους δασκάλους Ειδικής Αγωγής.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

15. Το γεγονός δε ότι ο κ. Ρ. διαθέτει αρκετές γνώσεις και στον Τομέα της Ειδικής Αγωγής διευκόλυνε το έργο και τη λειτουργία του σχολείου μας, γιατί αναλάμβανε πρωτοβουλίες, έδινε λύσεις ή δρομολογούσε άμεσα διαδικασίες ενεργοποιώντας το ρόλο και την ευθύνη του αντίστοιχου συμβούλου Ειδικής Αγωγής.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

16. Τα παραπάνω δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματικότητα, γιατί ο κ. Ρ. αδιαφορούσε για την τύχη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ούτε που νοιάστηκε ποτέ για τη λειτουργία των Τμημάτων ΄Ενταξης.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ

☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

17. Το επικοινωνιακό χάρισμα και οι ιδιαίτερες γνώσεις στον τομέα των σχέσεων και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας επέτρεπαν στον κ. Ρ. να συνεργάζεται άψογα με τους γονείς, πάντα επ΄ ωφελεία της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων, προσδιορίζοντας παράλληλα, εκτός από τα δικαιώματα, τα όρια και τις υποχρεώσεις τους.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

18. Ακούγοντας τον κ. Ρ. να τονίζει σε κάθε ευκαιρία προς τους γονείς " στηρίξτε το έργο των δασκάλων και μην αναμειγνύεστε στη δουλειά τους, για το τι γίνεται μέσα στην τάξη είμαι υπεύθυνος εγώ και ο διευθυντής/ η διευθύντρια του σχολείου" ένιωθα μια σιγουριά και μπορούσα να εργαστώ καλύτερα χωρίς το φόβο των γονιών.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

19. Στο πρόσωπο του κ. Ρ. οι γονείς έβλεπαν τον άνθρωπο που νοιάζονταν για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά τους και αναγνώριζαν το έργο του.

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

20. .Με τις συχνές επισκέψεις στα σχολεία και τη διαχρονική παρακολούθηση του έργου των δασκάλων οι μαθητές της τάξης μου/ του σχολείου μας γνώριζαν το ρόλο του κ. Ρ. και στο πρόσωπό του αναγνώριζαν "ένα φίλο του σχολείου" και " το δάσκαλο των δασκάλων ".

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

21. Εκείνο που ξέρω εγώ είναι ότι ο κ. Ρ. ήταν ένας καλός γραφειοκράτης που αραιά και πού εμφανιζόταν στα σχολεία κι όλα τα άλλα είναι λόγια του αέρα!

☐ συμφωνώ απόλυτα ☐ μάλλον συμφωνώ
☐ συμφωνώ εν μέρει ☐ διαφωνώ

22. Συνολικά αξιολογώντας " τα έργα και τις ημέρες" του κ. Ράπτη στο σχολείο μας και στα σχολεία της 9ης Περιφέρειας Πειραιά γενικότερα (μπο-

ρείς να γράψεις ό,τι εσύ προσωπικά θεωρείς σημαντικό σε σχέση με τον μέχρι πρόσφατα σχολικό σου σύμβουλο

……
……
……
……
……

Διερεύνηση του κοινωνικού και παιδαγωγικού ρόλου του ολοήμερου δημοτικού σχολείου με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η περίπτωση του Νέου Μαρμαρά Έρευνα με τις Απόψεις Μαθητών, Γονέων και Εκπαιδευτικών

Σταυρόπουλος Γεώργιος
Κοσμίδης Ιορδάνης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (Ο.Δ.Σ), με την τρέχουσα του μορφή, συνιστά έναν σχετικά καινούριο θεσμό στην Ελλάδα και είναι αποτέλεσμα κοινωνικών, οικονομικών και ευρύτερα πολιτισμικών εξελίξεων. Τη λειτουργία του την επέβαλλαν από τη μια η ένταξη των γυναικών στην παραγωγή και από την άλλη οι ασφυκτικές συνθήκες των μεγαλουπόλεων που εξαναγκάζουν τη μεγάλη πλειοψηφία των γονέων ν' απουσιάζουν από το σπίτι. Παράλληλα με την επίβλεψη των παιδιών, η θέληση της εκπαιδευτικής ηγεσίας να αξιοποιήσει παιδαγωγικά το χρόνο παραμονής των μαθητών στο δημοτικό σχολείο οδήγησε την πολιτεία να προβεί στη λήψη μέτρων που αναφέρονται, για παράδειγμα στη διδασκαλία νέων γνωστικών αντικειμένων, νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας κ.λπ. Είναι, λοιπόν, έκδηλο πως η πολιτεία με τα μέτρα αυτά θέλησε να δώσει παιδαγωγικό χαρακτήρα στην κοινωνική της προσφορά. Κατά συνέπεια, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν και σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι προαναφερθέντες στόχοι σε επίπεδο κοινωνικό και παιδαγωγικό.

Από την έναρξη της λειτουργίας του Ο.Δ.Σ το 1998, έχουν επέλθει ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο, στον τρόπο οργάνωσης και στη διοίκησή του. Συχνά υπάρχει δυσαρέσκεια για τον τρόπο λειτουργίας του, ότι δηλαδή αυτή υποβαθμίζει την παιδαγωγική - εκπαιδευτική του πλευρά και το καθιστά απλώς φορέα φύλαξης των παιδιών, ενώ οι εργαζόμενοι γονείς, εξαιτίας των εξαντλητικών εργασιακών ρυθμών που βιώνουν, απαιτούν ένα δημόσιο σχολείο όπου τα παιδιά τους θα τυγχάνουν κατάλληλης εκπαίδευσης, αγωγής και δημιουργικής απασχόλησης μέχρι να επιστρέψουν στο σπίτι.

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε τη σύντομη και σχετικά απρογραμμάτιστη γενίκευση του θεσμού του Ο.Δ.Σ που γίνονταν κάθε χρόνο με την παρουσία λειτουργικών και οργανωτικών κενών, ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή, «εκπτώσεων» στο παιδαγωγικό περιεχόμενο και προβλημάτων αναφορικά με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ζητήματα προέκυπταν σταθερά κάθε χρόνο, χωρίς όμως να πραγματοποιείται μία ουσιαστική και δημόσια συζήτηση με τη συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών και φυσικά των ίδιων των μαθητών των μεγαλύτερων ηλικιών.

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των μαθητών και των γονέων εγείρονται τα ακόλουθα ερωτήματα. Πώς αντιμετωπίζουν το Ο.Δ.Σ οι γονείς και πώς οι μαθητές; Πιστεύουν ότι διαμέσου της λειτουργίας του επιταχύνονται κάποιοι κοινωνικοί και παιδαγωγικοί στόχοι; Τα παιδιά τελικά αποκτούν ή μπορούν να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες ή το Ο.Δ.Σ λειτουργεί απλώς ως χώρος φύλαξης; Είναι ικανοποιημένοι οι γονείς και τα παιδιά από τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού;

Παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τον εκπαιδευτικό ρόλο του Ο.Δ.Σ, την οργάνωση και τη λειτουργία του. Όμως από τη συζήτηση απουσιάζει συστηματικά η καταγεγραμμένη άποψη, τόσο των γονέων που είναι σημαντική για κάθε απόπειρα αξιολόγησης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος, όσο και των παιδιών που εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε έρευνα εσωτερικής αξιολόγησης Ο.Δ.Σ με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, όπως είναι αυτό του Νέου Μαρμαρά από όλους τους εμπλεκομένους στη μαθησιακή διαδικασία (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς). Ωστόσο, η έρευνα των Παπαπέτρου και Σουσαμίδου-Καραμπέρη (2004) καταγράφει τις απόψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών του Ο.Δ.Σ.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ Ο.Δ.Σ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΜΑΡΜΑΡΑ

Το 1996 ήταν η πρώτη χρονιά που στο Δημοτικό Σχολείο του Νέου Μαρμαρά λειτούργησε κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (ΚΕ.Δ.Α.Μ). Το ΚΕ.Δ.ΑΜ του Νέου Μαρμαρά λειτούργησε ως και το σχολικό έτος του 1997 - 1998 και με τη Φ.13.1/1147/Γ1/1351/28-12-1998 απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζεται το σχολείο ως ‘’Ολοήμερο Δημοτικό - Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου” με λειτουργία ενός ‘’Τμήματος Δημιουργικών .Δραστηριοτήτων”. Στο Ο.Δ.Σ σχολείο λειτούργησαν 2 τμήματα (Α΄,Β΄,Γ΄ και Δ΄,Ε΄,ΣΤ). Οι εβδομαδιαίες ώρες του δασκάλου ήταν

15 και των ειδικοτήτων 20. Το ωράριο λειτουργίας λειτουργούσε από τις 12.50 ως τις 16.00.

Το Ο.Δ.Σ του Νέου Μαρμαρά ως Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου με την προαναφερθείσα μορφή λειτούργησε ως τη σχολική χρονιά του 2009-2010 και το επόμενο έτος (2010-2011) λειτούργησε ως Ο.Δ.Σ με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Με βάση τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜΘ διαμόρφωσε μια συνολική πολιτική πρόταση για ένα Νέο Ο.Δ.Σ με επίκεντρο τον μαθητή, (**πρώτα ο μαθητής)** και βασικό πρωταγωνιστή της υλοποίησης τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά το καθεστώς που ίσχυε για την παιδαγωγική καθοδήγηση και διοίκηση του Ο.Δ.Σ σχολείου του Ν. Μαρμαρά (Φ.50.4/163/87915/Γ1), οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης δίνουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις, καθοδηγούν, εποπτεύουν, ελέγχουν και συντονίζουν την πορεία του προγράμματος. Οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης καθοδηγούν, συντονίζουν τους Σχολικούς Συμβούλους και εποπτεύουν την πορεία του προγράμματος. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη του θεσμού, παρακολουθούν και συντονίζουν την πορεία του προγράμματος, επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχουν στην κατάρτιση και τον έλεγχο εφαρμογής ωρολογίου προγράμματος. Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι των Γραφείων μεριμνούν για τη συγκρότηση των τμημάτων, την έγκαιρη στελέχωσή τους και τον έλεγχο εφαρμογής του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος. Οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων οργανώνουν αποτελεσματικά όλες τις παραμέτρους και ενεργούν καταλλήλως, ώστε να διασφαλισθεί η άρτια λειτουργία και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Καθώς είναι γενικά αποδεκτό ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις, κάποιες έρευνες εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων των γονέων, με σκοπό να εξετάσουν την αναγκαιότητα του Ο.Δ.Σ με Τμήματα Διευρυμένου Ωραρίου (μΤΔΩ), και τον τρόπο λειτουργίας του. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν α) οι αιτίες που επέλεξαν οι γονείς για την εγγραφή των παιδιών τους στο πρόγραμμα, β) οι στόχοι που πιστεύουν ότι εξυπηρετούν τα Ο.Δ.Σ, γ) ο βαθμός ικανοποίησης τους από τον τρόπο λειτουργίας του Ο.Δ.Σ και οι σχέσεις τους με τη σχολική μονάδα, δ) η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, ε) τα θετικά και τα αρ-

νητικά του θεσμού και στ) η διατύπωση προτάσεών τους για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ) (*Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε,* 2003· Παμουκτσόγλου & Νικολάου, 2005· Τσομπανίδης & Τσίπη, 2005). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών ανέδειξαν την κοινωνική αναγκαιότητα του Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ), και την απαίτηση για την ανάληψη της ευθύνης για την περάτωση των μαθητικών εργασιών από το σχολείο (Δεμίρογλου, 2005). Επίσης, διαπιστώθηκε η μειονεξία των σχολείων αυτών να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην πραγμάτωση του φαινομένου της παραπαιδείας, εντοπιστήκαν οι ποικίλες προσδοκίες των γονέων για τους στόχους που εξυπηρετούν και αναδείχθηκε ένα πλήθος παραγόντων του πλαισίου λειτουργίας του Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ), που αποτελούν τις προκλήσεις τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει ο θεσμός. Ενώ τονίσθηκε ο σπουδαίος ρόλος των εκπαιδευτικών στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τα κυριότερα προβλήματα που έχριζαν επαρκή αντιμετώπιση ήταν η έλλειψη της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής, η μη ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ελλιπής στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, τα πολυπληθή τμήματα και η μη περάτωση των μαθητικών εργασιών στο σχολείο. Επιπροσθέτως, η μελέτη του Ινστιτούτου Εργασίας (2003) προέβη στην καταγραφή της γνώμης των γονέων για τη λειτουργία του θεσμού στο νομό Θεσσαλονίκης και τα αποτελέσματά της είχαν ως εξής: α) η γενική γνώμη τους για το Ο.Δ.Σ σχολείο και την αποτελεσματικότητά του είναι θετική, β) θεωρούν πως υπάρχουν προοπτικές βελτίωσης της λειτουργίας του θεσμού και μάλιστα πιστεύουν ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη ενεργητικότερη παρέμβαση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Άλλες έρευνες, με συναφείς παραμέτρους διερεύνησης, που εξέτασαν τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε να τις συνεκτιμήσουν και να τις συγκρίνουν διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των δύο αυτών ομάδων συγκλίνουν και επιβεβαιώθηκαν τα πορίσματα των προαναφερόμενων ερευνών (Τζήκας, Πόρποδας & Γούκος, 2005· Κωνσταντίνου, 2007). Οι Κυρίζογλου και Γρηγοριάδης (2005) ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού του Ο.Δ.Σ από τους γονείς, τους δασκάλους και τους διευθυντές στην Δυτική Θεσσαλονίκη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η πιο σημαντική αιτία της ανεπαρκούς προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας είναι οι πολλές δραστηριότητες του Ο.Δ.Σ και πως η καλύτερη κατανομή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα συνέβαλλε στην επαρκέστερη προετοιμασία. Οι

διευθυντές/ντριες διατείνονται ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που τους παρέχουν οι προϊστάμενες αρχές και ότι αναγκάζονται να παραμένουν πέραν του ωραρίου τους για να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες υποχρεώσεις. Οι γονείς δηλώσαν πως προτιμούν το Ο.Δ.Σ για την ασφάλεια που παρέχει στους μαθητές και για το ενδιαφέρον του πρόγραμμα. Παρόλα αυτά φαίνεται πως δεν έχουν πειστεί σε ικανοποιητικό βαθμό για τον παιδαγωγικό ρόλο του θεσμού αφού συνεχίζουν να αγοράζουν υπηρεσίες εκπαίδευσης από την ελεύθερη αγορά. Παρ' όλα αυτά επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο Ο.Δ.Σ.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μεγάλης κλίμακας έρευνες, με δείγμα εκπαιδευτικούς, διερεύνησαν τους στόχους που εξυπηρετούν τα Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ) και επιχείρησαν τον εντοπισμό των προβλημάτων λειτουργίας τους στα διάφορα επίπεδα οργάνωσης (Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου, 2005· Γώγος, 2006· Τσακιρίδου κ.ά., 2006· Μήνας, 2008). Από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έγινε αντιληπτό ότι το περιβάλλον και το πλαίσιο εργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους, και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές όψεις της εύρυθμης λειτουργίας των Ο.Δ.Σ. Επίσης, φάνηκε πως ενώ τα Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ) εξυπηρετούν κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και γνωστικούς σκοπούς, δεν παύουν να αντιμετωπίζουν τα ίδια και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σ' αυτά διάφορα προβλήματα όπως: (α) την έλλειψη της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, (β) την απουσία στήριξης και την ανεπαρκή χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, (γ) την μη ικανοποιητική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές ζώνες-προγράμματα, (δ) την ανεπαρκή επιμόρφωσή τους, (ε) την απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, (στ) την ελλιπή στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό, (ζ) την πρόσληψη προσωπικού με «ελαστικές εργασιακές σχέσεις» και ό,τι συνεπάγεται από αυτές (όπως οι συχνές μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού), (η) τα πολυπληθή τμήματα και (θ) την ηλικιακή ανομοιογένειά τους. Από την άλλη, η έρευνα της Αρβανίτη (2004) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό ρόλο που παίζει το Ο.Δ.Σ. Επίσης, υποστηρίζουν ότι αυτό εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, ανανεώνει τις μεθόδους διδασκαλίας, οδηγεί στην ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην εγκαθίδρυση στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών, συμβάλλει στον περιορισμό της παραπαιδείας και

της εκπαιδευτικής ανισότητας, εξυπηρετεί ανάγκες των εργαζόμενων γονέων προσφέροντας στους μαθητές ένα προστατευμένο παιδαγωγικό περιβάλλον. Η συμβολή των συγκεκριμένων προαναφερόμενων ερευνών έγκειται στο ότι από τη μία εντόπισαν προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού και από την άλλη ανέδειξαν την προβληματική για το κατά πόσο τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων επηρεάζουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και το αποτέλεσμά του.

Για το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών εξερευνήθηκαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέλαβαν το καθήκον της μελέτης-προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας. Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας των Θωίδη και Χανιωτάκη (2009) προέκυψε ότι ολοκληρώνονται οι εργασίες των μαθητών στο σχολείο, οι μαθητές πολλές φορές εργάζονται ομαδικά και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στην πρωινή ζώνη, χωρίς αυτό να αποκλείει την ύπαρξη περιθωρίων βελτίωσης της συνεργασίας τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό πιστεύουν πως οι κατ' οίκον εργασίες βοηθούν τους μαθητές να συγκρατήσουν όσα διδάχθηκαν, αγνοούν όμως ότι μπορούν να συμβάλλουν στην αυτόνομη μάθηση, θεωρούν ικανοποιητικό το διδακτικό χρόνο για το γνωστικό αντικείμενό τους και θίγουν το θέμα του αυξημένου αριθμού των μαθητών ανά τμήμα.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η μελέτη-προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που από τη μία καθιστά ελκυστικό το πρόγραμμα των Ο.Δ.Σ και από την άλλη από την επιτυχή πραγμάτωσή του εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητα του θεσμού. Στο πλαίσιο αυτό εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών που είτε συμμετείχαν είτε όχι στο πρόγραμμα. Από τις συγκεκριμένες έρευνες (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007· Χανιωτάκης & Θωίδης, 2007· Μουσίου-Μυλωνά, 2004) διαπιστώθηκε ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι αναγκαίες για την εμπέδωση της γνώσης αλλά δεν ολοκληρώνονται κατά τη διάρκεια της μελέτης-προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, γεγονός που επιβαρύνει τους μαθητές, οι οποίοι συνεχίζουν να ασχολούνται μ' αυτές και στο σπίτι. Η κύρια αιτία, σύμφωνα με τις απόψεις τους, είναι ο μη επαρκής προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος, που διατίθεται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Οι έρευνες αυτές αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα του θέματος της μελέτης-προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και κεντρίζουν το ενδιαφέρον για την αναζήτηση κι άλλων αιτί-

ων που οδηγούν στη μη ολοκλήρωση των μαθητικών εργασιών. Στην ερευνητική εργασία των Λάμνια και Ντακούμη (2002-2003) διερευνήθηκαν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ο.Δ.Σ (μΤΔΩ). Ως αποφασιστικής σημασίας κοινωνικός παράγοντας για τη φοίτηση του παιδιού στο Ο.Δ.Σ θεωρήθηκε η εργαζόμενη μητέρα και μάλιστα με διαφοροποιήσεις, ανάλογα με την κατηγορία του επαγγέλματος. Με άλλα λόγια, μαθητές των οποίων οι μητέρες ασκούσαν κάποιο επάγγελμα υψηλού κοινωνικού status φοιτούσαν στο Ο.Δ.Σ, δεδομένο που ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως απόδειξη της αξιοπιστίας του τουλάχιστον σε ό, τι αφορά στον προστατευμένο παιδαγωγικό περιβάλλον που προσφέρει. Επιπροσθέτως, φάνηκε πως η κύρια αιτία που επιλέγουν οι μαθητές να συμμετέχουν στο πρόγραμμα του Ο.Δ.Σ είναι ο κοινωνικός και όχι ο παιδαγωγικός του ρόλος.

Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων

Μετά από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν και έρευνες για το Ο.Δ.Σ που διερευνούσαν συγχρόνως τις απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε η μελέτη των Παπαπέτρου και Σουσαμίδου-Καραμπέρη (2004) που επιχείρησε να εντοπίσει τις προτιμήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη λειτουργία του Ο.Δ.Σ. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι: (α) τα παιδιά προτιμούν δραστηριότητες που επιβραβεύουν την κίνηση, την έκφραση και τη δημιουργία με διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο τη μουσική και τη ζωγραφική, ενώ τα αγόρια προτιμούν περισσότερο τους υπολογιστές), και (β) οι γονείς επιλέγουν ως το πιο σημαντικό στο Ο.ΔΣ να γίνεται η προετοιμασία των μαθημάτων τουλάχιστον της γλώσσας και των μαθηματικών.

Η Μούσιου-Μυλωνά (2004) στη μελέτη της ασχολήθηκε με 17 ολοήμερα σχολεία του νομού Φλώρινας και διαπίστωσε πως καθένα από αυτά παρουσίαζε τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ως συνέπεια ενός συνδυασμού του ανθρώπινου παράγοντα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) και των αντικειμενικών συνθηκών της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Επισημαίνονται βασικά προβλήματα στη λειτουργία του θεσμού του Ο.Δ.Σ όπως η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, προβλήματα οικονομικής διαχείρισης, προβληματική συνεργασία των εκπαιδευτικών της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης. Επίσης, πρόβλημα εντοπίζεται στις «κατ' οίκον εργασίες», οι οποίες φαί-

νεται να αποτελούν μια καθαρά διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς να ενεργοποιούν τους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης. Οι γονείς είναι υπέρμαχοι της ολοκλήρωσης της προετοιμασίας των μαθημάτων για την επόμενη μέρα και δείχνουν προτίμηση για τα αγγλικά και την πληροφορική, ενώ υποτιμούν τις δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών στο προαιρετικό Ο.Δ.Σ σχετίζεται θετικά με την απόσταση από τα αστικά κέντρα. Η συμμετοχή των παιδιών που ζουν στα πιο απομακρυσμένα μέρη από αστικά κέντρα, Φλώρινα και Αμύνταιο, είναι σχεδόν απόλυτη (100%), δεδομένο που αποδεικνύει το όφελος των παιδιών που ζουν σε παραμεθόριες περιοχές από την εφαρμογή του θεσμού. Φαίνεται ακόμα ότι η φοίτηση των παιδιών εξαρτάται από τις παροχές του Ο.Δ.Σ. Γνωστικά αντικείμενα όπως τα αγγλικά ενισχύουν τις πιθανότητες φοίτησης των παιδιών, όπως και γενικότερα οι παροχές του π.χ. η σίτιση.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε προς τα τέλη του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2010 – 2011, με δείγμα την πλειοψηφία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων του Δημοτικού Σχολείου του Νέου Μαρμαρά Χαλκιδικής. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία δείγματα που συνολικά αριθμούσαν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Συγκεκριμένα:

Δείγμα

Το πρώτο δείγμα αποτελούταν από 125 μαθητές δημοτικού, από τους οποίους οι 67 (53.6%) ήταν αγόρια και οι 58 (46.4%) κορίτσια. Το δεύτερο δείγμα αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς, 14 (70%) δασκάλους, 2 καθηγητές πληροφορικής (10%), 2 ξένων γλωσσών (10%), 1 φυσικής αγωγής (5%) και 1 μουσικής (5%). Το τρίτο δείγμα αποτελούταν από 83 γονείς, 17 άντρες (2.5%), 65 (78.3%) γυναίκες και 1 (1.20%) δε δήλωσε το φύλο του/της.

Όργανα μέτρησης

Ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό των απόψεων των μαθητών για το Ο.ΔΣ Σχολείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε αφού πρώτα τροποποιήθηκε για γίνει η στατιστική του επεξεργασία μέρους του Ερωτηματολογίου για τον εντοπισμό των απόψεων των μαθητών και για το Ο.Δ.Σ της Τσακιρίδου κ.ά. (2006). Πιο συγκεκριμένα οι εκδοχές του ερωτηματολογίου

που χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των απόψεων των μαθητών ήταν δύο. Μια που απευθύνονταν σε μαθητές του Ο.Δ.Σ και μια άλλη που απευθύνονταν σε μαθητές εκτός αυτού. Επίσης, για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων για το Ο.Δ.Σ χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένο μέρος των ερωτηματολογίωβ της ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2007).

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας διακρίνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι απαντήσεις των μαθητών που φοιτούν και που δε φοιτούν στο Ο.ΔΣ. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται κατά τρόπο ανάλογο οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ στο τελευταίο μέρος αυτές των γονέων. Καθώς, η ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων οδήγησε σε μια πληθώρα αποτελεσμάτων που ήταν αδύνατο να παρουσιαστούν λεπτομερειακά στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν τα πιο ενδιαφέροντα και σημαντικά για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού.

Οι απαντήσεις των μαθητών
Οι μαθητές του Ο.Δ.Σ

Η ανάλυση συχνοτήτων των αποκρίσεων των μαθητών που φοιτούν στο Ο.Δ.Σ αποκάλυψε πως η πλειοψηφία αυτών φέρνει μαγειρεμένο φαγητό από το σπίτι για το μεσημέρι (83.3%), ενώ δεν παρακολουθεί μαθήματα Η/Υ μετά το πέρας της λειτουργίας του (100%). Το 83.3% των παιδιών αναφέρει ότι παρακολουθώντας το Ο.Δ.Σ προλαβαίνει να κάνει και άλλα πράγματα, το 66.7% πως είναι σημαντική η ώρα λήξης της λειτουργίας του Ο.Δ.Σ, ενώ αν και είναι πιθανό δεν είναι τελείως ξεκάθαρο αν οι μαθητές φοιτούν στο Ο.Δ.Σ γιατί το παρακολουθούν και οι φίλοι τους (66.7%). Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει πως στο Ο.Δ.Σ εργάζεται περισσότερο ομαδικά (66.7%), ότι παρακολουθώντας το βελτιώνεται η επίδοση της (83.3%) και ότι το παρακολουθεί γιατί της αρέσει (83.3%). Επίσης, το 83.3% των παιδιών είναι ικανοποιημένο από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα του Ο.Δ.Σ και δηλώνει πως επιθυμεί να περιλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (γυμναστική, χορός θέατρο, μουσική και εικαστικά). Παρόλα αυτά το 50% των μαθητών δεν έχει αποφασίσει αν το Ο.Δ.Σ είναι ένα καλύτερο σχολείο.

Οι μαθητές εκτός Ο.Δ.Σ.

Οι μαθητές που δε φοιτούν στο Ο.Δ.Σ., συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις των μαθητών που φοιτούν δηλώνοντας και αυτοί την προτίμησή τους στις αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Επίσης, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι μόνο το 52.5% των μαθητών γνωρίζει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εργασίας των μαθητών στο σχολείο, ενώ το 30.8% δεν έχει ξεκάθαρη άποψη για το αν οι δραστηριότητες του Ο.Δ.Σ. διαφέρουν από αυτές του πρωινού. Παρόλο που το 61.7% πιστεύει ότι το Ο.Δ.Σ. θα τους έδινε την δυνατότητα να είναι περισσότερες ώρες με τους φίλους τους, μόνο το 52.5% δηλώνει ότι αυτό θα βελτίωνε τις μεταξύ τους σχέσεις. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη (44.2%) στο αν είναι εύκολη η συνύπαρξη με μαθητές από άλλες τάξεις.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Οι αναλύσεις συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φανερώνουν πως αυτοί δεν γνωρίζουν απόλυτα και έχουν ενδοιασμούς για το αν επιτυγχάνεται το σύνολο των κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών του Ο.Δ.Σ, όπως είναι (α) η χρήση σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, (β) η προετοιμασία μαθητών, (γ) η συνεργασία μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, (δ) η καταπολέμηση της παραπαιδείας, (ε) η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, (στ) οι δημιουργικές δραστηριότητες, και (ζ) ο καταμερισμός του ελεύθερου χρόνου.

Παρόλα αυτά το 85% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι στα θετικά του θεσμού συγκαταλέγονται (α) η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων τους και η αποδοχή της ετερότητας του άλλου (80%), και (β) η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (85%). Ως ιδιαίτερο πρόβλημα για την άρτια λειτουργία του Ο.Δ.Σ. επισημαίνουν το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (85%) και όχι τη συνύπαρξη με αλλοδαπούς μαθητές, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δε δηλώνει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα του Ο.Δ.Σ. αποτελούν μαθητές υψηλής επίδοσης.

Ως λύση στα προαναφερθέντα προβλήματα προτείνουν (α) την εφαρμογή καινούργιων διδακτικών προσεγγίσεων στο Ο.Δ.Σ, (β) την προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων, και (γ) την επαναδιαπραγμάτευση του πλαισίου των εργασιών και δραστηριοτήτων τόσο του πρωινού όσο και του απογευματινού κύκλου διαμέσου της κατάλληλης και ανάλογης επιμόρφωσης και ενημέρωσης. Αναλυτικότερα θέτουν θέματα επιμόρφωσή τους στην οργάνωση και λειτουργία του Ο.Δ.Σ. (90%), ενώ μόνο το 55%

των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι. Από την άλλη πλευρά, η μερική προσωπική ενημέρωση πηγάζει αποκλειστικά από τις δομές της εκπαίδευσης (εγκύκλιοι, σεμινάρια, διευθυντές σχολείων, συνάδελφοι). Οι περισσότεροι πάντως δηλώνουν πως ο θεσμός επιδέχεται βελτίωσης (75%) και γενίκευσης (85%), πιθανόν και μέσα από την καθιέρωση ενός νέου τύπου σχολείου (75%).

Οι απαντήσεις των γονέων

Αναφορικά με τις απόψεις των γονέων, το 85% αυτών πιστεύει ότι οι μαθητές περνούν δημιουργικά το χρόνο τους στο Ο.Δ.Σ μεταξύ της λήξης του κανονικού (κλασικού) σχολείου και της επιστροφής τους στο σπίτι, ενώ μόλις το 3.6 % δηλώνει ότι το προσφερόμενο μάθημα στα πλαίσια του δεν είναι σημαντικό. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό (82%) των ερωτηθέντων απαντά ότι δε συμφωνεί απόλυτα με την ανάθεση εργασιών στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού κύκλου και πως όταν αυτό γίνεται αυτές θα πρέπει να ολοκληρώνονται στο Ο.Δ.Σ. Γενικότερα, φαίνεται πως οι γονείς δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει ξεκάθαρη άποψη για το αν θα πρέπει ή δε θα πρέπει να δίνονται καθημερινά εργασίες στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού κύκλου μαθημάτων.

Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων αποκάλυψε ένα ικανοποιητικό αριθμό θετικών χαρακτηριστικών του Ο.Δ.Σ όπως: (α) η καταπολέμηση της παραπαιδείας και η προσφορά ανακούφιση στις οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες (84%), (β) η προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας (96%), (γ) η κοινωνικοποίηση των μαθητών (92.7%), (δ) η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (86,8%) καθώς το ωράριο λειτουργία του καλύπτει τις ανάγκες των γονέων (89%), (ε) η κάλυψη των αδυναμιών των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (75%), (στ) η ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (81%). Μόλις το 7.2% των γονέων θεωρεί ότι το Ο.ΔΣ δε συμβάλει στον περιορισμό της ενασχόλησης των μαθητών με τηλεόραση, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.λπ.,

Όσον αφορά τα προβλήματα της λειτουργίας του θεσμού, το 74% του δείγματος δηλώνει ότι ένας ανασταλτικός παράγοντας της εύρυθμης λειτουργίας του Ο.Δ.Σ. είναι η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού και το 80% υποστηρίζει ότι η ανυπαρξία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς του Ο.Δ.Σ για επιτυχημένη εργασιακή επίδοση είναι μια από τις αδυναμίες του.

Οι γονείς φαίνεται να εμπιστεύονται τη δυναμική εξέλιξη και την αναγκαιότητα ύπαρξης του Ο.Δ.Σ καθώς μόνο (α) το 3.6% θεωρεί ότι αυτό δεν έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει να υπάρχει και να βελτιώνεται στο μέλλον, και (β) το 2.4% δηλώνει ότι δεν είναι αναγκαία η γενίκευσή του. Παρά το γεγονός πως αμφίβολη είναι η ενημέρωση των γονέων για τους σκοπούς του Ο.Δ.Σ, αυτοί συνειδητοποιούν πως πρέπει να (α) αλλάξει το πρόγραμμα λειτουργίας του για να βελτιωθούν τα αποτελέσματα του θεσμού (88.2%) (β) συμπεριληφθούν και άλλες δραστηριότητες στο Ο.Δ.Σ, (γ) εφαρμοστούν καινούργιες διδακτικές προσεγγίσεων (85.5%) και (δ) ισχύουν διαφορετικά κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν στο Ο.Δ.Σ (77.1%).

Όσον αφορά τη σίτιση των μαθητών, μόνο το 7.2% του δείγματος δηλώνει ότι δε θα πρέπει να υπάρχει αίθουσα σίτισης και βοηθητικό προσωπικό για σερβίρισμα για την άρτια λειτουργία του Ο.Δ.Σ, ενώ το 4.8% αντιτίθεται με τη σίτιση όλων των μαθητών που είναι εγγραμμένοι στο Ο.Δ.Σ. Επιπρόσθετα , μόνο το 8.4% των γονέων δηλώνει ότι το Ο.Δ.Σ παρέχει φροντίδα για τη μεσημεριανή διατροφή των μαθητών.

Σχετικά με την ενημέρωση των γονέων για το Ο.Δ.Σ, το 16.8% υποστηρίζει ότι ενημερώνεται για αυτό από τις ημερίδες – συνέδρια, το 31.3% δηλώνει ότι η ενημέρωσή του δεν πηγάζει καθόλου από τον υπεύθυνο του Ο.Δ.Σ, ενώ το 81.9% πιστεύει ότι η ενημέρωσή του για το Ο.Δ.Σ. πηγάζει από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Το 44.6% απαντάει ότι η ενημέρωσή τους για το Ο.Δ.Σ. δεν πηγάζει καθόλου από το επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ οι γονείς δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για το κατά πόσο η ενημέρωση για το Ο.Δ.Σ πηγάζει από το διευθυντή. Τέλος, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 90.4% των γονέων κρίνει ότι η επιμόρφωση των πρώτων αναφορικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του Ο.Δ.Σ. είναι απαραίτητη.

Τέλος, ενώ οι γονείς φαίνεται να μην έχουν διαμορφωμένη άποψη σχετικά με το αν οι χώροι του σχολείου είναι κατάλληλοι για δημιουργικές δραστηριότητες, το 42% δηλώνει ότι επιθυμεί να πηγαίνει το παιδί τους στο Ο.Δ.Σ. από το πρωί, το 24% δεν επιθυμεί το παιδί τους να πηγαίνει σ' αυτό και το 6% των γονέων απαντά ότι αν τα παιδιά τους φοιτούσαν στο Ο.Δ.Σ. δε θα ήταν καθόλου ευχαριστημένα από το παιδαγωγικό του κλίμα. Επίσης, το 41% των γονέων δηλώνει ότι έχει μεγάλη σημασία τι ώρα λήγει το πρόγραμμα του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι:

- Παρά το γεγονός πως οι μαθητές του Ο.Δ.Σ παρακολουθούν συνει-

δητά το πρόγραμμα του φαίνεται να μην έχουν διαμορφώσει γενικά ξεκάθαρη άποψη γι' αυτό παρά μόνο αποδέχονται τις βασικές κοινωνικές «παροχές» του.

- Διαπιστώνεται μια ικανοποίηση από την πλευρά των μαθητών του Ο.Δ.Σ για τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει και εκφράζουν την προτίμησή τους σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.
- Υπάρχει ταύτιση απόψεων για το Ο.Δ.Σ των μαθητών που δε φοιτούν σ' αυτό και αυτών που φοιτούν.
- Μεγάλο ποσοστό των μαθητών εκτός Ο.Δ.Σ δε γνωρίζουν ακριβώς τι σχολείο είναι αυτό, πώς εργάζονται οι μαθητές που το παρακολουθούν και τι είδος δραστηριότητες διεξάγονται κατά τη διάρκειά του.
- Σημαντικό ποσοστό μαθητών εκτός Ο.Δ.Σ πιστεύουν πως ένα από τα θετικά του είναι η βελτίωση και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών του αν και κρατούν επιφυλάξεις για το πόσο εύκολη είναι η συνύπαρξη μεταξύ μαθητών διαφορετικών τάξεων.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν διαμορφώσει ξεκάθαρη άποψη για το αν το Ο.Δ.Σ επιτυγχάνει το σύνολο των κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών του.
- Οι εκπαιδευτικοί ως θετικά του Ο.Δ.Σ αναφέρουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων τους, την αποδοχή της ετερότητας του άλλου και την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.
- Ως σημαντικό πρόβλημα για την άρτια λειτουργία του Ο.Δ.Σ. επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και όχι η συνύπαρξη με αλλοδαπούς μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τη βελτίωση του θεσμού θα επιφέρουν η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων, και η επαναδιαπραγμάτευση του πλαισίου των εργασιών και δραστηριοτήτων (πρωινού & απογευματινού κύκλου) μέσα από επιμόρφωση και ενημέρωση
- Η προσωπική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το Ο.Δ.Σ προέρχεται από τις βασικές δομές της εκπαίδευσης.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως ο θεσμός πρέπει να τύχει βελτίωσης και γενίκευσης, πιθανόν και μέσα από την καθιέρωση ενός νέου τύπου σχολείου.
- Οι μαθητές του Ο.Δ.Σ δεν κρίνονται ως μαθητές υψηλής επίδοσης.
- Οι γονείς αναγνωρίζουν τα θετικά που απορρέουν από την τρέχουσα μορφή και λειτουργία του Ο.Δ.Σ χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν

επισημαίνουν τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωση του θεσμού.

- Ισχυρότερη μορφή πληροφόρησης των γονέων για το θεσμό αποτελούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων του Δ.Σ του Νέου Μαρμαρά θα επιθυμούσαν το παιδί τους να παρακολουθεί το πρόγραμμα του Ο.Δ.Σ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρβανίτη, Ι. (2004), «*…έχω την πεποίθηση ότι εργάζομαι σε ένα σχολείο που θέλει να υπερβεί το παραδοσιακό σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*, εισήγηση στο τοπικό σεμινάριο στελεχών και εκπαιδευτικών για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Θεσσαλονίκη.

Γώγος, Σ. (2006). *Ειδική μελέτη αξιολόγησης του Ολοημέρου Σχολείου*. ΕΥΔ-Ε-ΠΕΑΕΚ, Μονάδα Α΄ Προγραμματισμού και Αξιολόγησης. Αδημοσίευτη εργασία.

Δεμίρογλου, Π., (2005). *Η λειτουργία του Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Θωίδης, Ι., Χανιωτάκης, Ν. (2009). «Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο: αντιλήψεις των δασκάλων», στο Τριλιανός, Α., Καράμηνας, Ι. (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός, 900-909.

Θωίδης, Ι., Χανιωτάκης, Ν. (2007). «Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες: Η περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, στο Μπρούζος κ.ά. (επιμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος,* 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 97-132.

Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε. (2003) : Η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Υπ. Έρευνας : Ρομπόλης Σ. – Επιστημονική Ομάδα, Δημουλάς Κ., Μπουκουβάλας Κ., Πρώιας Σ., Στρίγκου Σ., Φωτόπουλος Ν.). *Ενημέρωση, 95*, 7- 22.

Ι.Ν.Ε./Γ.Σ.Ε.Ε. (2007) : Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών (Υπ. Έρευνας : Δημουλάς Κ., Κωνσταντίνου, Χ., Μιχαλοπούλου Χ., Μπουκουβάλας Κ., Χατζηδημητρίου Ε., Γεωργόπουλος Σ.). *ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*, 9-127.

Κυρίζογλου Γ., & Γρηγοριάδης Γ. (2005). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-λες και διευθυντές/ντριες. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 4, 69-83*.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007) (Επιμ.). *Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου*. ΙΝΕΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Λάμνιας Κ. & Ντακούμης Β., (2003). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία Διευρυμένου ωραρίου. *Εκπαιδευτικά, 66*, 153-165.

Λουκέρης, Δ., Καραμπατζάκη, Ζ,. & Σταματοπούλου, Ε. (2005). Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση με τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών ή υπευθύνων τους, Στο: Λουκέρης, Δ. (επιμέλεια) (2005). *Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκη

Μήνας, Α. (2008). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Το σχολείο του σήμερα και του αύριο- Ερευνητική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεσμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.* Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών - Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). Τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας. Μια μελέτη περίπτωσης. *Μακεδνόν, 12*, 57-68.

Παπαπέτρου, Μ., Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004), *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παμουκτσόγλου, Α., & Νικολάου Μ.Σ. (2005). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και οικογένεια: Αποτελέσματα έρευνας – Προτάσεις και προοπτικές. Στο: Λουκέρης, Δ. (επιμέλεια) (2005). *Ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκη

Τζήκας, Γ., Πόρποδας, Κ. & Γούκος, Α. (2005). Πανθεσσαλική έρευνα για το Ο.λοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο χώρος φύλαξης παιδιών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 28*, 59'65.

Τσακιρίδου, Ε. κ.ά. (2006). Στάσεις των εκπαιδευτικών για τα ολοήμερα σχολεία, στο Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε., Αρβανίτη, Ι. (επιμ.). *Το Ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός,

Τσομπανίδης Γ., & Τσίπη Π. (2005). Οι Απόψεις των Γονέων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 28*, 66-72.

Χανιωτάκης, Ν., Θωίδης, Ι. (2007). «Οι κατ' οίκον εργασίες στο Ολοήμερο δημοτικό σχολείο: αντιλήψεις μαθητών», στο Χατζηδήμου, Δ. κ.ά. (επιμ). *Ελ-*

ληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, τ. β΄. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 57-64.

Σταυρόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), Med
Γραβιάς 42, Θεσσαλονίκη
Τ.Κ.: 54645
Τηλέφωνο: 6974001091
e-mail: george.stavrop@gmail.com

Κοσμίδης Ιορδάνης
Υποδιευθυντής 1ου ΕΠΑΛ Αλεξανδρούπολης (ΠΕ17 &19)
Ηροδότου 28
Τ.Κ.: 68100
Τηλέφωνο: 6977244854
e-mail: idkos122@gmail.com

Συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης: Συγκριτική προσέγγιση των απόψεων των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μιχαήλ Τζήκας
Καλλιόπη Βρυνιώτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη τέθηκε για πρώτη φορά το 1977 όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης πρότεινε στις χώρες-μέλη του μια σειρά μέτρων για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, εξαιτίας της ασυνέχειας που προκαλεί η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα. Ένα από τα μέτρα που προτάθηκαν ήταν η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων, γιατί θεωρήθηκε ως βασικός παράγοντας επίτευξης και διασφάλισης συνέχειας στη διαδικασία αγωγής και μάθησης του παιδιού κατά τη μετάβαση (Βρυνιώτη & Θωίδης, 2011:367).

Σήμερα σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Ελβετία, Μ. Βρετανία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία και Σουηδία) εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης (Oberhuemer & Schreyer, 2010:495· Daiber & Carle, 2008:56).

Στην Ελλάδα το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τέθηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στα πλαίσια των συζητήσεων και προτάσεων για την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών. Ένα μοντέλο προέβλεπε να ιδρυθούν στα πανεπιστήμια Παιδαγωγικές Σχολές, στις οποίες θα εκπαιδεύονταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Ξωχέλλης 2010:125-140).

Αλλά και μετά την ίδρυση των ανεξάρτητων Παιδαγωγικών Τμημάτων, δεν είναι λίγοι αυτοί που συνεχίζουν να εκφράζουν δημοσίως απόψεις για την ανάγκη ίδρυσης Παιδαγωγικής Σχολής στα Πανεπιστήμια με σκοπό την ενιαία ακαδημαϊκή και επαγγελματική μόρφωση και εκπαίδευση όλων των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Σταμέλος, 1999:76-79).

ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2011 και απευθύνθηκε στο συνολικό πληθυσμό των σχολικών συμβούλων Προσχολικής Αγωγής (N=70) και στο συνολικό πληθυσμό των σχολικών συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=300).

Επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των σχολικών συμβούλων, γιατί έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο και είναι υπεύθυνοι για τη συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου-οικογένειας (ΠΔ 214/1984).

Μπορούν επίσης να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική, αφού στο τέλος κάθε διδακτικού έτους συντάσσουν και υποβάλλουν έκθεση, στην οποία επισημαίνονται τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν και διατυπώνονται προτάσεις για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (ΥΑ Φ353.1 /324/10565/Δ1/2002).

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η συγκριτική προσέγγιση των απόψεων των σχολικών συμβούλων Προσχολικής Αγωγής και των σχολικών συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης για το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

Τα *ερευνητικά ερωτήματα* ήταν:

α) Το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο έχει απασχολήσει τους σχολικούς συμβούλους και με ποια αφορμή;

β) Οι σύμβουλοι προσχολικής και οι σύμβουλοι σχολικής εκπαίδευσης θεωρούν το θέμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο σχολείο ως σημαντικό;

γ) Οι σύμβουλοι προσχολικής και οι σύμβουλοι σχολικής εκπαίδευσης συμμετείχαν σε ημερίδα κοινή για νηπιαγωγούς και δασκάλους με θέμα τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο;

δ) Οι σύμβουλοι προσχολικής και οι σύμβουλοι σχολικής εκπαίδευσης οργάνωσαν από κοινού ημερίδα για νηπιαγωγούς και δασκάλους με θέμα τη μετάβαση;

ε) Στην περιοχή ευθύνης του κάθε συμβούλου υπήρξε συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων και ποια μορφή είχε αυτή η συνεργασία;

στ) Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν τη συστηματική και συνεχή συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου κατά την άποψη των σχολικών συμβούλων;

ζ) Ποιες είναι οι απόψεις των σχολικών συμβούλων αναφορικά με τη δήλωση «*η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε τη συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου»;*

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο και μάλιστα το ηλεκτρονικό/διαδικτυακό.

Η σύνταξή του στηρίχθηκε σε τέσσερις *βασικούς άξονες* ερωτήσεων:

1. Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο
2. Η συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου
3. Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου.
4. Επιχειρηματολογία υπέρ και κατά της συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης

Έτσι διαμορφώθηκαν τα τέσσερα τμήματα του ερωτηματολογίου μαζί με ένα πέμπτο με τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των σχολικών συμβούλων.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ως δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των σχολικών συμβούλων θεωρήθηκαν το φύλο, η ηλικία τους, τα έτη υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί πράξης, τα έτη υπηρεσίας τους ως σχολικοί σύμβουλοι, οι βασικές καθώς και οι επιπρόσθετες σπουδές τους, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν.

Στον πίνακα 1 φαίνεται το φύλο των σχολικών συμβούλων που πήραν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 1: Φύλο

Μεταβλητές	N	%
Άνδρας	**43**	**47,3**
Γυναίκα	**43**	**47,3**
Δεν απάντησαν	**5**	**5,5**
Σύνολο	**91**	**100,0**

Όσον αφορά την *ηλικία* τους, οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι είναι μεταξύ 41 και 50 χρονών (ποσοστό 68,1%). Αρκετοί είναι μεταξύ 51 και 60 χρονών (ποσοστό 30,8%) και μόνο ένας πάνω από 60 χρονών. Κανένας σχο-

λικός σύμβουλος που πήρε μέρος στην έρευνα δεν είναι κάτω των 40 ετών.

Πάνω από τους μισούς σχολικούς συμβούλους (ποσοστό 56%) δήλωσαν ότι έχουν 26-30 *έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί πράξης* και ποσοστό 34,1% 21-25 έτη υπηρεσίας. Πολλοί λίγοι (ποσοστό 6,6%) έχουν 16-20 έτη υπηρεσίας στην τάξη και ακόμη λιγότεροι (ποσοστό 2,2%) 11-15 έτη. Κανένας δεν υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός πράξης κάτω από 10 χρόνια, ενώ ένας/μία δεν δήλωσε τα έτη που υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός πράξης.

Οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι (ποσοστό 69,2%) που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι έχουν 1-4 *έτη υπηρεσίας ως σχολικοί σύμβουλοι* (πρώτη τους θητεία). Αρκετοί είναι κι αυτοί (ποσοστό 27,5%) που έχουν 5-8 έτη υπηρεσίας (δεύτερη θητεία). Ελάχιστοι (ποσοστό 2,2%) έχουν 9-12 έτη (τρίτη θητεία), κανένας περισσότερα χρόνια, ενώ ένας/μία δεν δήλωσε τα έτη υπηρεσίας ως σχολικός/ή σύμβουλος.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι *βασικές σπουδές* των σχολικών συμβούλων και στον πίνακα 3 οι *επιπρόσθετες σπουδές* τους.

Πίνακας 2: Βασικές σπουδές

Μεταβλητές	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία/ Σχολή Νηπιαγωγών	**81**	**89,0**
Παιδαγωγικό Τμήμα	**9**	**9,9**
Δεν απάντησαν	**1**	**1,1**
Σύνολο	**91**	**100,0**

Πίνακας 3: Επιπρόσθετες σπουδές

Μεταβλητές	N	%
Μετεκπαίδευση	**71**	**78,0**
Μεταπτυχιακό	**71**	**78,0**
«Εξομοίωση»	**60**	**65,9**
Πτυχίο ΑΕΙ	**55**	**60,4**
Διδακτορικό	**41**	**45,1**
Επιμόρφωση	**16**	**17,6**
Πτυχίο ΤΕΙ	**8**	**8,8**

Από τους σχολικούς συμβούλους που πήραν μέρος στην έρευνα οι 66 (ποσοστό 72,5%) ήταν σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης και οι 23 (ποσοστό 25,3%) Προσχολικής Αγωγής, ενώ δύο (ποσοστό 2,2%) δεν δήλωσαν τη *βαθμίδα* στην οποία υπηρετούν.

Πίνακας 4: Συμμετοχή των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων κατά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Μεταβλητές	N	%
1. Αττικής	**21**	**23,1**
2. Στερεάς Ελλάδας	**3**	**3,3**
3. Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	**12**	**13,2**
4. Κεντρικής Μακεδονίας	**15**	**16,5**
5. Δυτικής Μακεδονίας	**5**	**5,5**
6. Θεσσαλίας	**7**	**7,7**
7. Ηπείρου	**4**	**4,4**
8. Ιονίων Νήσων	**1**	**1,1**
9. Δυτικής Ελλάδας	**8**	**8,8**
10. Πελοποννήσου	**3**	**3,3**
11. Κρήτης	**3**	**3,3**
12. Νησιών Βορείου Αιγαίου	**3**	**3,3**
13. Νησιών Νοτίου Αιγαίου	**6**	**6,6**
Σύνολο	**91**	**100,0**

Από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τη *μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο* προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντες διαπιστώσεις.

Το θέμα της μετάβασης έχει απασχολήσει τους σχολικούς συμβούλους και των δυο βαθμίδων, που αναγνωρίζουν ότι είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα και στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό από μόνο του είναι πολύ σημαντικό, αφού η προβληματική της μετάβασης ελάχιστες φορές έγινε αντικείμενο της παιδαγωγικής συζήτησης στην Ελλάδα και ελάχιστες έρευνες υπάρχουν για το θέμα αυτό (Βρυνιώτη, 2008:102). Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι και οι πέντε (5) σχολικοί σύμβουλοι που απάντησαν αρνητικά είναι της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οι σχολικοί σύμβουλοι και των δυο βαθμίδων γνώρισαν το θέμα της μετάβασης κυρίως επειδή το αντιμετώπισαν στην αίθουσα διδασκαλίας

όταν εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί πράξης και επειδή ενδιαφέρθηκαν οι ίδιοι μελετώντας σύγχρονα επιστημονικά και εκπαιδευτικά θέματα. Η θεματική της μετάβασης απουσίαζε από την εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, αφού δεν ήταν αντικείμενο ούτε των βασικών σπουδών των σχολικών συμβούλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και στις Σχολές Νηπιαγωγών ούτε των μετέπειτα σπουδών τους.

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι το θέμα της μετάβασης αρχίζει δειλά να παρουσιάζεται σε ημερίδες και συνέδρια και να απασχολεί το Υπουργείο Παιδείας. Οι σχολικοί σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής συμμετέχουν περισσότερο στις δράσεις αυτές και γίνονται πολλαπλασιαστές αυτών των δράσεων κινητοποιώντας και τους σχολικούς συμβούλους Δημοτικής Εκπαίδευσης και οργανώνοντας ημερίδες για νηπιαγωγούς και δασκάλους με θέμα τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο

Οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν το θέμα της μετάβασης ένα πολύ σημαντικό ζήτημα και υποστηρίζουν στο σύνολό τους ότι ένας αριθμός παιδιών αντιμετωπίζει «δυσκολίες προσαρμογής» κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο φαίνεται πως η εκτίμηση της μεγάλης πλειοψηφίας των σχολικών συμβούλων για τα ποσοστά των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μετάβαση δεν συμφωνεί με τα ποσοστά που δίνουν για την Ευρώπη (10-12%) οι διεθνείς έρευνες (Βρυνιώτη, 2008:113).

Τέλος, κι αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας, φαίνεται ότι το πρόβλημα της μετάβασης δεν αντιμετωπίζεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη, αφού σύμφωνα με τους σχολικούς συμβούλους –με εξαίρεση τους λίγους που φοίτησαν σε Παιδαγωγικό Τμήμα- παραμένουν υψηλά τα ποσοστά των παιδιών που συνεχίζουν μέχρι το τέλος του σχολικού έτους να έχουν «προβλήματα προσαρμογής».

Σημαντικές διαπιστώσεις ανέδειξε και η ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τη *συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου*.

Το ποσοστό των σχολικών συμβούλων που δήλωσαν ότι συνεργάστηκαν νηπιαγωγεία με δημοτικά σχολεία στην περιοχή ευθύνης τους φαίνεται αρκετά υψηλό σε σχέση με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι η συνεργασία μεταξύ των υποσυστημάτων οικογένεια-νηπιαγωγείο-σχολείο είναι περιορισμένη (Βρυνιώτη 2000, OECD 2006). Ωστόσο, οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ως δραστηριότητες συνεργασίας την ανταλλαγή απλών επισκέψεων μεταξύ προσχολικών και σχολικών τάξεων, την διοργάνωση κοι-

νών σχολικών γιορτών και την από κοινού επίσκεψη σε πολιτιστικές εκδηλώσεις. Η ανάπτυξη ενός κοινού Project, που απαιτεί τακτική, συστηματική και προγραμματισμένη συνεργασία ώστε να είναι ομαλή η μετάβαση των παιδιών (Rank, 2008:144), εφαρμόζεται σε λίγες συμπράξεις νηπιαγωγείων με δημοτικά σχολεία και αναφέρεται περισσότερο από τους σχολικούς συμβούλους Προσχολικής Αγωγής.

Σε σχέση με τους *παράγοντες που υποστηρίζεται ότι εμποδίζουν τη συστηματική και συνεχή συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου* οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν πολύ σημαντικούς την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την απουσία επίσημου ρυθμιστικού πλαισίου συνεργασίας και την έλλειψη κοινής εκπαίδευσης νηπιαγωγών και δασκάλων και ασήμαντο παράγοντα το ασύμβατο ωράριο λειτουργίας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, συμφωνώντας με τη βιβλιογραφία.

Οι απόψεις τους –και κυρίως αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών- ότι οι διαφορετικοί σκοποί των δυο βαθμίδων (προσχολικής-σχολικής) δεν είναι σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει τη συστηματική συνεργασία νηπιαγωγείου-σχολείου είναι αντίθετες με τη βιβλιογραφία, όπως και οι θέσεις τους ότι η απόσταση των κτιρίων εμποδίζει τη συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου.

Για την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών και τις προκαταλήψεις της άλλης πλευράς οι απόψεις των σχολικών συμβούλων φαίνονται μοιρασμένες. Στις παραπάνω απόψεις δεν παρατηρείται καμιά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους των δύο βαθμίδων.

Από την ανάλυση των δεδομένων στις δηλώσεις που αναφέρονται *σε επιχειρήματα υπέρ και κατά της συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης* διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι συμφωνούν με πολύ μεγάλα ποσοστά με τα επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σε μερικά επιχειρήματα υπέρ της συνεκπαίδευσης συμφωνούν όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής και στα περισσότερα υπερέχει η απόλυτη συμφωνία. Στους σχολικούς συμβούλους Δημοτικής Εκπαίδευσης υπερέχει η απλή συμφωνία.

Επίσης οι σχολικοί σύμβουλοι των δυο βαθμίδων συμφωνούν σε ποσοστό που ξεπερνάει το 90% με τις παρακάτω δηλώσεις: (α) *ως συμφοιτητές/τριες οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μια κοινή αντίληψη για κομβικούς όρους και διαδικασίες της εκπαιδευτικής πράξης, όπως «παιδί», «ανάπτυξη», «μάθηση», «δημιουργία κινήτρων»,* (β) *ως συμφοιτητές/τριες οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία βιώ-*

νοντας τη συνεργασία να αναπτύξουν μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα συνεργασίας, (γ*) οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν τους σκοπούς των επάλληλων σχολικών βαθμίδων,* (δ) *οι νηπιαγωγοί πρέπει να γνωρίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και οι δάσκαλοι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου* και (ε) *η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα βοηθούσε τη συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου.*

Θα ήταν χρήσιμο ερευνητικά να επανεξετασθεί κατά πόσο ο εν λόγω υψηλός βαθμός συμφωνίας αποδίδει τις πραγματικές απόψεις των σχολικών συμβούλων, προκειμένου να ελεγχθεί η τάση να απαντήσουν σύμφωνα με την κοινωνική επιθυμητότητα (social desirability effect) (Singleton & Straits 1999), δηλαδή σύμφωνα με την προσδοκία των ερευνητών.

Μόνο στις παρακάτω δυο δηλώσεις, διαφωνούν και συμφωνούν αντίστοιχα οι μισοί περίπου σχολικοί σύμβουλοι. (α) *Δίνεται μεγάλη σημασία στο θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών* και (β) *Στην Ελλάδα το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών χρειάζεται χρόνο για να ωριμάσει.*

Τέλος, στο μοναδικό ίσως επιχείρημα κατά της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το οποίο *«η συνεκπαίδευση εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης υπάρχει κίνδυνος να οδηγήσει στην 'σχολειοποίηση' του νηπιαγωγείου»,* οι σχολικοί σύμβουλοι και των δυο βαθμίδων δε φαίνεται να προβληματίζονται. Αυτό το εύρημα δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, που δείχνουν ότι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης επικρατούν τα χαρακτηριστικά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών της σχολικής εκπαίδευσης και υποεκτιμούνται αυτά της προσχολικής (Βρυνιώτη, & Θωίδης, 2011:369 · Wannack, 2008:179).

Από την ανάλυση των *ανοιχτών ερωτήσεων* διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι με τη συνεκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί και των δυο βαθμίδων θα γνωρίσουν τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Κι αυτό θεωρείται σημαντικό για τη συνεργασία των δυο αυτών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γιατί έτσι θα υπήρχε συνέχεια σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας και γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι απαιτείται συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι ο θεσμικός διαχωρισμός των δυο βαθμίδων είναι μάλλον τεχνικός. Με τη συνεκπαίδευση θα διαμορφώνονταν κοινές αντιλήψεις αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών/τριών και θα αντιμετωπιζόταν με

συνέχεια η αγωγή του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστηρίζουν ακόμα πως με τη συνεκπαίδευση θα ξεπερνιόνταν παραδοσιακές προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς θα άλλαζε η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης ως προς τις απόψεις τους για την άλλη βαθμίδα. Φαίνεται επίσης ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα προέρχονται από την ανώτερη προς τη χαμηλότερη βαθμίδα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης παραμένει ένα καίριο ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες. Ένας σημαντικός παράγοντας της εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι, φαίνεται ότι διάκεινται θετικά σε μια τέτοια προοπτική. Ευελπιστούμε ότι η παρούσα έρευνα θα συμβάλει στην ανάπτυξη της συζήτησης για το θέμα της συνεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και στην βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των δυο βαθμίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

Βρυνιώτη, Κ. (2000) *Θεσμικός διαχωρισμός και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιου σχολείου στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Εμπειρική – συγκριτική προσέγγιση των απόψεων Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών,* διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ, έκδοση Πανεπιστημίου Αθηνών

Βρυνιώτη, Κ. (2008) Μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕ. ΚΠΣ *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου,* (σελ. 99-152). Αθήνα: Πατάκης

Βρυνιώτη, Κ. (2010) Μεταβάσεις από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία,* 136, 105-121

Βρυνιώτη, Κ. & Θωίδης, Ι. (2011) Η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης ως παράγοντας διασφάλισης συνέχειας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β. (Επιμ.) *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών,* (367-379) Αθήνα: Πεδίο

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998) *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες.* Αθήνα: Ελληνι-

κά Γράμματα
Ηλιάδου, Β. (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου. *Μακεδνόν,* 12, 121-144
Κελπανίδης, Μ. (1999) *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας
Neave, G. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο
UNESCO (1999) *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της.* Αθήνα: Gutenberg
Σταμέλος, Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα.* Αθήνα: Gutenberg
Ξωχέλλης, Π. (2010) *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Ξωχέλλης, Π. (1989) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων.* ΦΕΚ Α 77/29-05-1984
Υπουργική Απόφαση Φ353.1/324/10565/Δ1/2002 *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Π.Ε. και Δ.Ε., των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.* ΦΕΚ Β 1340/16-10-2002

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Ballusek, H. (Hrsg.) (2008) *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen.* Opladen & Fermington Hills: Verlag Barbara Budrich
Carle, U. & Daiber, B. (2008) *Das Kind im Blick: Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
Daiber, B. & Carle, U. (2008) Der Bachelor of Arts "Fachbezogene Bildungswissenschaften" an der Universität Bremen. In: Carle, U. & Daiber, B. (Hrsg.) *Das Kind im Blick: Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
Europäisches Parlament (2008) *Inhalt und Qualität der Lehrerausbildung in der Europäischen Union.* Brüssel

Oberhuemer, P. (2008) Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementar- und Primarbereich? Konzepte im europäischen Vergleich. In: Carle, U. & Daiber, B. (2008) *Das Kind im Blick: Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010) *Kita-Fachpersonal in Europa: Ausbildungen und Professionsprofile.* Opladen & Fermington Hills: Verlag Barbara Budrich

OECD (2001) *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care.* Paris

OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care.* Paris

Rank, A. (2008) Qualität der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und ihre Auswirkungen. In: Wenzel, D., Koeppel, G. & Carle, U. (Hrsg.) *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Singleton, R. & Straits, B. (1999) *Approaches to Social Research*. New York-Oxford: Oxford University Press

Vogt, F. (2008) Inwieweit entwickeln Kindergarten- und Grundschul-Lehrpersonen in der Praxis der Basisstufe eine gemeinsame Berufskultur? In: Wenzel, D., Koeppel, G. & Carle, U. (Hrsg.) *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Wannack, E. (2008) Studiengänge für Kindergarten und Grundschule – zwischen Euphorie und Skepsis. In: Carle, U. & Daiber, B. (Hrsg.) *Das Kind im Blick: Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Wenzel, D., Koeppel, G. & Carle, U. (2008) (Hrsg.) *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Περίληψη

Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule existiert zurzeit in zehn europäischen Staaten. In Griechenland wurde sie Anfang der 1980 Jahrzehnte im Rahmen der Diskussion über die Hochschulausbildung der Erzieherinnen und der Lehrer vorgeführt. Diese Studie erforscht die Ansichten der Schulberater des Elementar- und der Schulberater des Primarbereiches. Die Forschung hat gezeigt, dass die

große Mehrheit der Schulberater mit den Gründen für eine gemeinsame Ausbildung einverstanden ist.

Μιχαήλ Τζήκας
Δάσκαλος
Ανατολικής Ρωμυλίας 44
50100 Κοζάνη
Τηλέφωνο: 6976828956
E-mail: michtzikas@sch.gr

Καλλιόπη Βρυνιώτη
Λέκτορας Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΤΝ)
Ίωνος Δραγούμη 8Α 55236 Πανόραμα
Τηλέφωνο: 6944847467
E-mail: vrinioti@uowm.gr

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωτών ΠΕΚ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας

Ιωσήφ Φραγκούλης
Διονύσιος Αλεξόπουλος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζούμε σε μια εποχή που οι αλλαγές επιτελούνται με ταχύτατους ρυθμούς. Η νέα οικονομία βασίζεται στη γνώση. Η επίδραση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας γίνεται αισθητή όλο και περισσότερο σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα δημιουργούν, συσσωρεύουν, διατηρούν και μεταβιβάζουν πληροφορίες. Παράλληλα μεταβάλλονται οι τρόποι επικοινωνίας, ανταλλαγής πληροφοριών και εργασίας (Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000).

Στις νέες αυτές συνθήκες απαιτείται αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη διδακτική διαδικασία παροχής γνώσεων, στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003:558).

Προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του έργου τους απαραίτητη είναι η διαρκής επιμόρφωσή τους.

Με τον όρο *επιμόρφωση εκπαιδευτικών* ορίζουμε το σύνολο των δραστηριοτήτων που αφορούν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο τη συμπλήρωση, τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση, καθώς και την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003:559).

2. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορούν να οριστούν με βάση δυο κριτήρια:

α) τη σύγκριση της υφιστάμενης κατάστασης με κάποιο επιθυμητό πρότυπο, όπου η επιμορφωτική ανάγκη ορίζεται ως έλλειμμα προσόντων (γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων) τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την ανάληψη ενός ρόλου ή την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Παλαιοκρασάς κ.ά., 2008)

β) τα υποκειμενικά ενδιαφέροντα και κίνητρα κάποιων ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά σε μια εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα κριτήρια προκύπτουν δυο διαφορετικές προσεγγίσεις στον εννοιολογικό προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών: μια που τις θεωρεί αντικειμενικές, επιβαλλόμενες έξωθεν (κοινωνικοοικονομικό σύστημα) και μια άλλη που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν υποκειμενική διάσταση (Βεργίδης, 2008: 31).

Η συνειδητοποίηση της έλλειψης ως προς το πρότυπο τονίζεται από άλλους ως στοιχείο που επηρεάζει την υποκειμενική και την αντικειμενική διάσταση των εκπαιδευτικών αναγκών. Έτσι οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι «συνειδητές» και «μη συνειδητές ή λανθάνουσες». Ανάλογα με το αν εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα «ρητές» και «μη ρητές». Από το συνδυασμό αυτών των χαρακτηριστικών προκύπτουν τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών:

α) «συνειδητές και ρητές»

β) «συνειδητές και μη ρητές»

γ) «λανθάνουσες» (Βεργίδης, 2008:33)

3. ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΠΕΚ

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α/30/09/1985) ενώ με την Υ.Α. Γ3/281/24.4.1989 (ΦΕΚ 304 Β) ορίστηκαν οι δεκαέξι έδρες τους και καταργήθηκαν οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.(Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης) που λειτουργούσαν μέχρι τότε ως φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βεργίδης,2012:105).

Το έτος 1988 με τον νόμο 1824/1988 και το Π.Δ.348/1989, καθορίστηκαν οι μορφές επιμόρφωσης ως εξής:

1) Εισαγωγική επιμόρφωση που αφορούσε τους νεοδιοριζόμενους σε τρία στάδια :

α) Πριν την ανάληψη υπηρεσίας επιμορφωτικό πρόγραμμα διάρκειας 70 ωρών στο οικείο Π.Ε.Κ.

β) Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σεμινάρια από τον Σχολικό Σύμβουλο ή από έμπειρο εκπαιδευτικό.

γ) Μετά τη λήξη του διδακτικού έτους επιμορφωτικό σεμινάριο στα Π.Ε.Κ.

2) Περιοδική επιμόρφωση για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς με υπηρεσία τρία ως τριάντα χρόνια, διάρκειας από 4 μέχρι 8 μήνες, παράλληλα με το διδακτικό τους έργο.

3) Ειδικά Προγράμματα διάρκειας ως εκατό ώρες (Βεργίδης, 2012:106)

Στη συνέχεια ψηφίστηκαν οι Νόμοι.1894/1990 και 2009/1992, οι οποίοι καθόριζαν για μεν τους νεοδιοριζόμενους εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας τεσσάρων μηνών, για δε τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς περιοδική επιμόρφωση διάρκειας τριών μηνών.

Τελευταία τροποποίηση στη λειτουργία των ΠΕΚ έγινε με το Ν.2683/1999 (άρθρο 40) και από τότε υλοποιούνται στα ΠΕΚ τα προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.

Η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων θεωρείται απαραίτητη για τους εξής λόγους:

α) την επικαιροποίηση των επαγγελματικών τους γνώσεων εξαιτίας του μεγάλου χρονικού διαστήματος που συνήθως μεσολαβεί από τη λήψη του πτυχίου και την είσοδό τους στο χώρο της εκπαίδευσης (Καψάλης & Ραμπίδης,2006:261)

β) την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή άσκηση του έργου τους (Παπαδάκης & Φραγκούλης,2005: 4-5)

γ) τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους κατάρτιση εξαιτίας των συντελούμενων επιστημονικών εξελίξεων και αλλαγών (Βεργίδης,2003)

δ) την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Φραγκούλης,2009: 2-3)

ε) την ανάγκη να αντιλαμβάνονται τις επιθυμίες των μαθητών τους, να κατανοούν τα μηνύματα της εποχής και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου (Καψάλης & Ραμπίδης,2006:261).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωτών του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ.) Πάτρας στις αρχές και στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας σε θέματα σχετικά με τις αρχές και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

2. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας σε θέματα σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

3. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο και τη μορφή της επιμόρφωσής τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

4.3 Πληθυσμός - Δείγμα έρευνας- Περιορισμοί έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των επιμορφωτών του ΠΕΚ Πάτρας, 55 άτομα, κατά το Σχολικό Έτος 2011-2012. Λόγω του μικρού αριθμού των επιμορφωτών απευθυνθήκαμε σε όλους τους επιμορφωτές του ΠΕΚ Πάτρας, γι΄ αυτό και η έρευνά μας έχει απογραφικό χαρακτήρα (Δημητρόπουλος, 2009: 50).

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα επιμορφωτών, στους επιμορφωτές του ΠΕΚ Πάτρας, και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο των επιμορφωτών των ΠΕΚ σε όλη την επικράτεια.

4.4. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, καθώς επέτρεπε τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και

επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και της γεωγραφικής διασποράς των επιμορφωτών που συμμετείχαν στην έρευνα, σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα μετακίνησης των ερευνητών(Δημητρόπουλος,2001:210). Ο συνδυασμός ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου παρείχε τη δυνατότητα συλλογής των απαραίτητων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων για τη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen & Manion,1997:140-141. Κυριαζή,1999:127-131).

4.5. Στατιστική Επεξεργασία

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με χρήση και αξιοποίηση του στατιστικού προγράμματος (SPSS V.17), το οποίο ευρύτατα χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αξιοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα (SPSS V.17) πραγματοποιήσαμε ανάλυση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία:

Σε σχέση με το φύλο:
Από τους 55 επιμορφωτές του Π.Ε.Κ. Πάτρας, οι 29 ήταν άνδρες (52,7%) και οι 26 ήταν γυναίκες (47,3%).

Σε σχέση με την ηλικία:
Στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών ήταν 3 επιμορφωτές (5,5%), στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών ήταν 24 επιμορφωτές (43,6%), στην ηλικιακή ομάδα 50-59 ετών, ήταν 23 επιμορφωτές (41.8%), ενώ στην ηλικιακή ομάδα > των 60 ετών ήταν 5 επιμορφωτές (9,1%).

Σε σχέση με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στα ΠΕΚ:
Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 21 υποκείμενα (38,9%) είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσίας στα ΠΕΚ, 22 υποκείμενα (40,7%) είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσίας, 9 υποκείμενα (16,7%) είχαν 11-15 έτη προϋπηρεσίας, ενώ προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 15 έτη είχαν 2 υποκείμενα (3,7%).

Σε σχέση με την επαγγελματική τους ιδιότητα:
Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 33 υποκείμενα (60%) υπηρετούσαν ως Σχολικοί Σύμβουλοι, 9 (16,4%) ως Στελέχη Εκπαίδευσης, 11 (20%) ως εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, ενώ 2 (3,6%) ήταν μέλη ΔΕΠ ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Πίνακας 1: Κατανομή ως προς την επαγγελματική ιδιότητα

ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	**33**	**60,0%**
ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	**9**	**16,4%**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	**11**	**20,0%**
ΜΕΛΗ ΔΕΠ ΑΕΙ-ΤΕΙ	**2**	**3,6%**
ΣΥΝΟΛΟ	**55**	**100%**

Σε σχέση με την επιμόρφωση των επιμορφωτών στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

Από τα υποκείμενα της έρευνας 31 υποκείμενα (56,4%) είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ 24 υποκείμενα (43,6%) δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο ανάλογο πρόγραμμα.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΠΕΚ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τις προυπάρχουσες εμπειρίες των επιμορφούμενων στην επιμορφωτική σας παρέμβαση*» από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ και πολύ ανέφεραν 38 υποκείμενα (69,2%), αρκετά 15 υποκείμενα (27,2%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 2 υποκείμενα (3,6%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο ($p=0,00$), την ηλικία ($p=0,00$) και την επαγγελματική τους ιδιότητα ($p=0,001$).

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των επιμορφούμενων*» από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: 32 υποκείμενα (58,2%) ανέφεραν πάρα πολύ και πολύ, 20 υποκείμενα (36,3%) ανέφεραν αρκετά, ενώ 3 υποκείμενα (5,5%) ανέφεραν

ελάχιστα έως καθόλου. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία (p=0,00) και την επαγγελματική ιδιότητα των επιμορφωτών (p=0,000).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκείμενων στην ερώτηση *«Σε ποιο βαθμό δημιουργείτε προϋποθέσεις για αποτελεσματική συμμετοχή των επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: 38 υποκείμενα (69,1%) απάντησαν πάρα πολύ και πολύ, 15 υποκείμενα (27,2%) απάντησαν αρκετά, ενώ 2 υποκείμενα (3,7%) δεν απάντησαν καθόλου. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία (p=0,00) την επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (p=0,02) και την επαγγελματική τους ιδιότητα (p=0,001).

Πίνακας 2: Βαθμός δημιουργίας προϋποθέσεων αποτελεσματικής συμμετοχής επιμορφούμενων στη μαθησιακή διαδικασία

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ & ΠΟΛΥ	**38**	**69,1%**
ΑΡΚΕΤΑ	**15**	**27,2%**
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	**2**	**3,7%**
ΣΥΝΟΛΟ	**55**	**100%**

Απόψεις επιμορφωτών ΠΕΚ σε σχέση με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό λαμβάνετε υπόψη σας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των επιμορφούμενων κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 34 επιμορφωτές (61,8%), πολύ δήλωσαν 19 επιμορφωτές (34,5%), ενώ αρκετά ανέφεραν 2 επιμορφωτές (3,6%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των επιμορφωτών (p=0,01), την επιμόρφωσή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (p=0,002) και την επαγγελματική τους ιδιότητα (p=0,00ο).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διαδικασία υλοποίησης των διδακτικών σας παρεμβάσεων*» πάρα πολύ ανέφεραν 19 επιμορφωτές (34,5%), πολύ δήλωσαν 30 επιμορφωτές (54,5%), ενώ αρκετά ανέφεραν 6 επιμορφωτές (11,0%).

Πίνακας 3: Βαθμός χρήσης ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	**19**	**34,5%**
ΠΟΛΥ	**30**	**54,5%**
ΑΡΚΕΤΑ	**6**	**11,0%**
ΣΥΝΟΛΟ	**55**	**100%**

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Χρησιμοποιείτε κατάλληλες μεθόδους και μέσα για την αξιολόγηση των διδακτικών σας παρεμβάσεων*» από τη μονομεταβλητή ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα: ελάχιστα έως αρκετά ανέφεραν 38 επιμορφωτές (69,1%), πολύ δήλωσαν 16 επιμορφωτές (29,1%), ενώ πάρα πολύ ανέφερε 1 επιμορφωτής (1,8%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων (p=0,02) την επιμόρφωσή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (p=0,01) και την επαγγελματική τους ιδιότητα (p=0,000).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΠΕΚ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων προκειμένου να επιτελείτε αποτελεσματικότερα το έργο σας ως επιμορφωτές» από τα* αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ και πολύ ανέφεραν 39 επιμορφωτές (70,9%), αρκετά ανέφεραν 11 (20%) , ενώ ελάχιστα δήλωσαν 5 επιμορφωτές (9,1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των επιμορφωτών (p=0,00), την επιμόρφωσή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (p=0,001) και την επαγγελματική τους ιδιότητα(p=0,000).

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Ποιες θεματικές ενότητες θα επιθυμούσατε να παρακολουθήσετε σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσής σας σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: *θεωρίες μάθησης ενηλίκων* ανέφεραν 25 επιμορφωτές (45,5%), *συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές* ανέφεραν 10 επιμορφωτές (18,2%), *ρόλο εκπαιδευτή ενηλίκων* ανέφεραν 12 υποκείμενα (21,8%), και *αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* ανέφεραν 8 υποκείμενα (14,5%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων (p=0,01) την επιμόρφωσή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (p=0,00) και την επαγγελματική τους ιδιότητα (p=0,00).

Πίνακας 4: Θεματικές Ενότητες Επιμορφωτικού Σεμιναρίου

ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	**25**	**45,5%**
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	**10**	**18,2%**
ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	**12**	**21,8%**
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	**8**	**14,5**
ΣΥΝΟΛΟ	**55**	**100%**

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείτε καταλληλότερη για την επιμόρφωσή σας σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων*» από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα: *μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης* (συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως επιμόρφωση) ανέφεραν 30 επιμορφωτές (54,5%), *εξ΄αποστάσεως επιμόρφωση* ανέφεραν 12 υποκείμενα (21,8%), *ταχύρρυθμα σεμινάρια* ανέφεραν 8 υποκείμενα (14,5%), ενώ *ημερίδες* ανέφεραν 5 υποκείμενα (9,2%).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι επιμορφωτές γνωρίζουν, υιοθετούν και εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις αρχές και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την άσκηση του επιμορφωτικού τους έργου. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών των

ΠΕΚ σε θέματα σχετικά με τις αρχές και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και ειδικότερα από την ηλικία τους, την επαγγελματική τους ιδιότητα και την επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι επιμορφωτές εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις ενέργειες που απαιτούνται για τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών τους παρεμβάσεων. Μόνο η ενέργεια που αναφέρεται στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης φαίνεται να θεωρείται λιγότερο σημαντική από τις άλλες αφού εφαρμόζεται σε μικρότερο βαθμό. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών των ΠΕΚ σε θέματα σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και ειδικότερα με από την ηλικία τους, την επαγγελματική τους ιδιότητα και την επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι επιμορφωτές σε μεγάλο βαθμό επιθυμούν να επιμορφωθούν συστηματικότερα σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Γι΄αυτό το λόγο επιθυμούν την αξιοποίηση της μεικτής μεθόδου επιμόρφωσης, η οποία συνδυάζει την εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη δια ζώσης. Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και ειδικότερα η ηλικία τους, η επαγγελματική τους ειδικότητα καθώς και η προηγούμενη επιμόρφωσή τους σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με το περιεχόμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας οδηγούμαστε στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων:

- να ανιχνεύονται με συστηματικό τρόπο οι επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφωτών των ΠΕΚ και να διερευνώνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους πριν από την έναρξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- να συμμετέχουν ενεργητικά οι επιμορφούμενοι σε όλα τα στάδια υλοποίησης των προγραμμάτων (σχεδιασμό- υλοποίηση- αξιολόγηση).
- να παρέχεται στους επιμορφούμενους, με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και επιθυμίες τους, η δυνατότητα παρακολούθησης συ-

γκεκριμένων θεματικών ενοτήτων κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων, ώστε να ικανοποιούνται σε υψηλό βαθμό οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

- να υλοποιηθεί άμεσα πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών ΠΕΚ, ανάλογο με αυτό του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), ώστε στο πλαίσιο της παρακολούθησής του να έχουν οι επιμορφωτές τη δυνατότητα να επιμορφωθούν συστηματικά σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επιτυχής παρακολούθηση και ολοκλήρωσή του προγράμματος, κατόπιν συμμετοχής τους σε διαδικασίες εξέτασης να οδηγεί στην πιστοποίησή τους.
- να δημιουργηθεί στην έδρα κάθε ΠΕΚ μητρώο πιστοποιημένων επιμορφωτών εκπαιδευτικών και να θεσμοθετηθούν συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνεται η ένταξη τους σε αυτό.
- οι επιμορφωτές των προγραμμάτων των ΠΕΚ να επιλέγονται κατά προτεραιότητα από αυτό το μητρώο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης, Δημήτρης.(2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στο Δ. Βεργίδης (Επιμ), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δημήτρης.(2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Γ΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δημήτρης.(2012).Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας,* 29, 97-126.

Cohen, Louis. & Manion, Lawrence**.**(1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2000). *Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο. Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες*. Βρυξέλες.

Καψάλης, Αχιλλέας. & Ραμπίδης, Κωσταντίνος.(2006). Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Εσωτερική Αξιολόγηση μιας προσπάθειας, *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, *3*, 257-273.

Κυριαζή, Νότα.(1999).*Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των με-*

θόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκης, Σπυρίδων, Βελισσάριος, Ανδρέας, & Φραγκούλης, Ιωσήφ. (2003). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, στο Αντ. Λιοναράκης (Επιμ), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός,σσ.558-571.

Παλαιοκρασάς, Σταμάτιος, Δημητρόπουλος, Βασίλειος, Πάγκαλος, Σταύρος, Παυλίδης, Γεώργιος, Νικολόπουλος, Αλέξης, Τσαλιαγκού, Ξένια, & Τσιαντής, Κωνσταντίνος. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Παπαδάκης, Σπυρίδων & Φραγκούλης, Ιωσήφ.(2005).Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους. στο Α. Κόκκος (Επιμ), *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκούλης, Ιωσήφ.(2009).Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ομάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ). Στο *Παιδαγωγικό Συνέδριο ΑΣΠΑΙΤΕ*. Ιωάννινα, 8-9 Μαΐου 2009.

Νόμοι

1566/1985
1824/1988
1894/1990
2009/1992
2683/1999

Προεδρικά Διατάγματα

ΠΔ.348/1989

Υπουργικές Αποφάσεις

Γ3/281/24-4-1989

ΦΕΚ

167/30-9-1985, τ.Α.
304/24-4-1989,τ.Β

SUMMARY

Further education is an inseparable part of academic and professional training of the teachers. The trainers of the teachers take over an essential role as adult an trainer, which demands the existence of necessary knowledge, attitudes and skills, so that they can accomplish their work.

The purpose of the present research paper was the inquiry of the educational needs of the trainers of the Regional Educational Centre of Patras on the needs and methodology of Adult Training.

Ιωσήφ Φραγκούλης
Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ
Καθηγητής-Σύμβουλος ΕΑΠ ΑΣΠΑΙΤΕ
Παλαιό Δημοτικό Σχολείο Αρχανών
Τκ.70100 Άνω Αρχάνες Ηράκλειο Κρήτης
Τηλ: 2810 752800
6944 866440
Fax: 2810 752853
e-mail: sfaka@otenet.gr

Διονύσιος Αλεξόπουλος
Msc στις Επιστήμες της Αγωγής
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Πάροδος Παπαφλέσσα-Πύργος, ΤΚ. 27100
Τηλ: 26210 33480
6974828832
Fax: 26210- 20193
email: alexd@sch.gr

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Μαθητικό λάθος, διαχείριση και αξιοποίησή του

Βασιλική Αμπλιανίτη
Ελένη Κόγια
Ιωάννης Λαζάρου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία ως ανθρώπινη δραστηριότητα, διαρκώς σχετιζόμενη με υποκείμενα, εκτίθεται σε πολιτισμικές και αξιακές επιδράσεις που καθορίζουν το χαρακτήρα της. Έτσι, σε κοινωνίες που κυριαρχούν υπερβατικές αξίες, οι μαθηματικές ιδέες παρουσιάζονται ως η αναλλοίωτη δομή του κόσμου. Σε άλλες, πάλι, κυριαρχούν τα αιτήματα της μέτρησης και της εφαρμογής, επομένως η διδασκαλία των μαθηματικών προσαρμόζεται σε έναν πιο εργαλειακό χαρακτήρα. Απ' τα τέλη του 20ου αιώνα, με την έκρηξη της διαφήμισης και της τεχνολογίας, βιώνουμε την εποχή της πληροφορίας και της (-μη) επικοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, το πρότυπο σκέψης και αντίληψης έχει μετατοπιστεί. Ο άνθρωπος συνηθισμένος στην κυριαρχία της έντονης εικόνας, αδυνατεί να αποστασιοποιηθεί και να εμβαθύνει λ.χ. σε μαθηματικές έννοιες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να υιοθετήσει έναν, σαφώς, πιο απαιτητικό και πολύπλοκο ρόλο. *(Σπύρου, 2009)*

Πέρα από την εξοικείωση με ένα γνωστικό αντικειμένο, προτεραιότητες πλέον στη διδασκαλία αποτελούν η διαπραγμάτευση νοημάτων, η γλώσσα, οι στρατηγικές δράσεις και ο σωστός διάλογος. Η διαχείριση, δηλαδή, των επικοινωνιακών δυνατοτήτων της εποχής. Η λανθασμένη πληροφορία που ο μαθητής «εκπέμπει» στην τάξη, ή διαφορετικά το γνωστικό εμπόδιο που προβάλλει, μπορεί να αποτελέσει πολυσύνθετο εργαλείο προς αξιοποίηση για έναν ενημερωμένο εκπαιδευτικό που στοχεύει στην ανάπτυξη της πνευματικής αυτονομίας των μαθητών του και στην ικανότητα λήψης μαθηματικών αποφάσεων *(Yackel & Cobb, 1996)*.

Η Έρευνα συνηθίζει να εστιάζει στους λόγους που ένας μαθητής κάνει λάθος. Το λάθος, σύμφωνα με τον *G. Miller (1956),* οφείλεται σε κάποιο μειονέκτημα της εσωτερικής αναπαράστασης μιας κατάστασης (εσφαλμένη κωδικοποίηση ή ταξινόμηση της πληροφορίας) που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάκλησης των πληροφοριών ή την ακαταλληλότητα και ανεπάρ-

κεια της στρατηγικής της απάντησης *(Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007)*. Πολλές φορές, αναζητάται η φύση των λαθών (*Movshovitz-Hadar, Zaslavsky & Inbar (1987))* και επιχειρείται η κατηγοριοποίησή τους (*Heinze, 2005)*. Εμείς θα επιδιώξουμε να φωτίσουμε την αντίδραση του διδάσκοντα απέναντι στο μαθητικό λάθος η οποία έχει εξέχουσα βαρύτητα στη διαδικασία της μάθησης, σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακής προσέγγισης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Προτού ακόμη συσταθεί επίσημα ως ερευνητικός κλάδος η Διδακτική, το λάθος του μαθητή ήδη κατείχε καθοριστική θέση στην προβληματική της διδασκαλίας και της μάθησης. Στη συντελεστική εξάρτηση στη μάθηση του Thorndike (συνδετισμός), το δογματικό φορμαλισμό του Hilbert, το συμπεριφορισμό του Skinner, τη γενετική επιστημολογία του Piaget, τον κονστρουκτιβισμό (ριζοσπαστικό και κοινωνικό) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, το λάθος έρχεται αντιμέτωπο με διάφορες πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Αποδεχόμενοι τον κεντρικό ρόλο των δοκιμών και των εικασιών στη διαμόρφωση της μαθηματικής γνώσης και τη σημασία της συνεχούς διαπραγμάτευσης των νοημάτων, αντιλαμβανόμαστε το λάθος όχι ως σημάδι αδυναμίας και ατέλειας, αλλά ως αξιόλογο διδακτικό και παιδαγωγικό εργαλείο *(Lakatos, 1984)*. Το λάθος του μαθητή αποτελεί κομβικό σημείο στην προσαρμοστικότητα της γνώσης που συντελείται ύστερα από διαδοχικές επαναστάσεις και χρήζει ανάλυσης και διερεύνησης (*Kuhn, 1987*). Η σύγχρονη παιδαγωγική κουλτούρα, άλλωστε, στην πλειοψηφία της, προσδίδει μεγάλη σημασία στο λάθος. Παύει να το θεωρεί αρνητικό σύμπτωμα, απενοχοποιεί το μαθητή που το διαπράττει και το αντιμετωπίζει ως δείκτη εξέλιξης της σκέψης του υποκειμένου, το οποίο με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, καθοδηγήσεις και αναπροσαρμογές μπορεί να επιτύχει τη μάθηση, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο *(Κασσωτάκης & Βάμβουκα, 2007)*.

Σε μια γενική θεώρηση, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο στάσεις, με αντιδιαμετρικό προσανατολισμό, απέναντι στο λάθος των μαθητών. Στην πρώτη, τα λάθη πρέπει να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Οι μαθητές διδάσκονται τη σωστή διαδικασία και αποθαρρύνονται να κάνουν λάθη, όταν έρχονται σε επαφή με νέο υλικό *(Skinner, 1958; Valdman 1978; Gagne, Briggs, & Wager, 1992; Ravaglia, Suppes, Stillinger & Alper, 1995)*. Εμφανώς συμπεριφορικού και δογματικού ύφους αντιμετώπιση. Η δεύτερη κρίνει ωφέλιμη την ενθάρρυνση της προσωπικής ανάπτυξης στρατηγικών

σκέψης για να φτάσουν οι μαθητές σε μια επιθυμητή σειρά ενεργειών που θα τους εισάγει σε μια μεταγνωστική αντίληψη και κατανόηση του υλικού *(Palinscar & Brown, 1984; Gelman, 1994; Hartnett & Gelman, 1998)*.

Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα λάθη στην τάξη αποκαλύπτει τον προσανατολισμό των στόχων τους και έχει επίδραση στην κινητροποίηση και την απόδοση των μαθητών *(Nordstrom, Wendland & Williams, 1998; Lorenzet, Salas & Tannenbaum, 2005; Heinze, 2005)*. Ο *Heinze (2005)* κατηγοριοποιεί τις πιθανές αντιδράσεις ενός εκπαιδευτικού απέναντι σε μαθηματικό λάθος που διατυπώνει κάποιος μαθητής. Η διαχείριση αυτή, κατά βάση, διαχωρίζεται σε ιδιωτική (1-4) και δημόσια (5-8) «διαπραγμάτευση».

1. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει άμεσα το μαθητή.
2. Ο εκπαιδευτικός υπαινίσσεται τη διόρθωση περιμένοντας από το μαθητή να αναγνωρίσει το λάθος.
3. Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει ή επαναδιατυπώνει την ερώτηση στον μαθητή.
4. Ο εκπαιδευτικός ζητά δικαιολόγηση από το μαθητή για τη σκέψη που διατύπωσε.
5. Ο εκπαιδευτικός «περνά» σε άλλο μαθητή, δίνοντας του αφορμή για να διατυπώσει την άποψή του.
6. Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ίδια ερώτηση σε άλλο μαθητή.
7. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει την πιο ταιριαστή απάντηση από αυτές που έχουν δώσει οι μαθητές.
8. Ο εκπαιδευτικός απευθύνει σχετικό ερώτημα σε όλη την τάξη.
9. Το λάθος διορθώνεται από άλλο μαθητή προτού προλάβει να αντιδράσει ο εκπαιδευτικός.
10. Κάποια άλλη, «εξεζητημένη» αντίδραση.

Κάθε χώρα διαθέτει και διαφορετική κουλτούρα τάξης και εκπαιδευτική πολιτική, έτσι παρατηρούνται διαφορετικές συνήθεις πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση του λάθους.

- Στην Ιαπωνία, το λάθος αντιμετωπίζεται ως θετικό στοιχείο, άξιο ανάλυσης όσο και το σωστό και κατά κανόνα, αντιμετωπίζεται με δημόσιο διάλογο.
- Στη Γαλλία, συνήθως υποδεικνύεται άμεσα το λάθος από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή.
- Στην Ιταλία, προτιμάται ο μαθητής να λύνει στον πίνακα και ο εκπαιδευτικός να απευθύνει ερωτήσεις στο μαθητή, αλλά και σε ολόκληρη την τάξη.
- Στις αγγλόφωνες χώρες (Η.Π.Α. και Μεγ.Βρετανία), δίνεται βαρύτη-

τα στην αυτοπεποίθηση του μαθητή και συνήθως το λάθος αντιμετωπίζεται κατ'ιδίαν, μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού.

(Voigt, 1995; Santagata, 2005; Heinze, 2005)

Περνώντας στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές απ'τη συνειδητή αξιοποίηση των λαθών μέσα στην τάξη, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις. Τη γνωστική (του αντικειμένου) και την κοινωνική. Όπως υποστήριξε ο *Bandura (1977),* η μάθηση συντελείται όχι μόνο από τα ερεθίσματα που λαμβάνει ο μαθητής στην τάξη, αλλά και από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται σε αυτή. Τα λάθη και οι συνέπειές τους λειτουργούν ρυθμιστικά σε αυτή τη διαμόρφωση. Ενισχύοντας το παραπάνω και με τη θεωρία περί της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης *(Vygotsky, 1993),* καθίσταται σαφές πως η δημόσια συνδιαπραγμάτευση κάποιου μαθηματικού λάθους μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στη μάθηση.

Τα λάθη, στο πνεύμα μιας συμμετοχικής διδασκαλίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία προκειμένου να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να μάθουν να ελέγχουν αυτά που λένε ή γράφουν. Αυτός ο έλεγχος σχετίζεται με τη γλωσσική τους έκφραση, αλλά και με την λογική ορθότητα και επάρκεια των δικαιολογήσεών τους. Μέσα από λάθη, αδιέξοδα και αντιπαραθέσεις μπορούν να φτάσουν εγγύτερα σε μια μαθηματική αλήθεια. Με τη διαπραγμάτευση ενός λάθους μπορούν να εξυπηρετηθούν τα στάδια μιας άτυπης απόδειξης, να καταστεί πιο σαφές το περιεχόμενο των εννοιών και να αναγνωριστεί το πλαίσιο των σχέσεων που διέπει το εκάστοτε μαθηματικό αντικείμενο (Χαραλαμπίδου, 2008). Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί υπό τέτοιας φύσης όρους δε λειτουργεί μόνο ως νομιμοποιητής της μαθηματικής δραστηριότητας, αλλά δρα ως συμμετέχων, εγκαθιστά συζητήσεις και τις διαχειρίζεται παραγωγικά, για να προσφέρει μαθηματική αυτονομία και παράλληλα να θεμελιώσει τη διυποκειμενικότητα στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές, απ'τη μεριά τους, μπαίνουν στη διαδικασία της αλληλοεξάρτησης, της ενεργής ερμηνευσιμότητας πληροφοριών και της αμοιβαίας προσαρμογής, δηλαδή της γόνιμης επικοινωνίας *(Cobb, Yackel & Wood, 1992)*. Έτσι, συμμετέχοντας στη διαπραγμάτευση των κοινωνικών κανονικοτήτων της τάξης, αναπτύσσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις γύρω από τα μαθηματικά. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης υποστηρίζει ένα μοντέλο συμμετοχής παρά μεταφοράς της γνώσης. Ο πυρήνας αυτού που μαθαίνει μέσα από τη συμμετοχή είναι το πότε κάνει κάτι και το πώς το κάνει *(Yackel & Cobb, 1996*).

Στην τάξη, κατά Cobb & Yackel (1996), εγκαθιδρύονται υπόρρητα κοινωνικές και κοινωνικομαθηματικές νόρμες (προσδιορισμένες κανονικότη-

τες στα μοτίβα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης). Οι πρώτες χαρακτηρίζονται από εξήγηση ενός ισχυρισμού, δικαιολόγηση μιας απάντησης και επιχειρηματολόγηση, ενώ οι δεύτερες λειτουργούν κανονιστικά για το τι θεωρείται μαθηματικά διαφορετικό, εξελιγμένο, αποτελεσματικό και κομψό, σύμφωνα με τους στόχους, τις πεποιθήσεις, αλλά και τις σιωπηρές αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην τάξη. Παρά την ασυμμετρία μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού «*που αντιπροσωπεύει την πειθαρχία των μαθηματικών στην τάξη*» (*Voigt, 1995)* και αυτού των μαθητών, η κατασκευή των κοινωνικομαθηματικών νορμών είναι σημαντική, καθώς αποσαφηνίζει τους τρόπους που οι μαθητές αποτιμούν τα μαθηματικά και δύνανται να αποκτήσουν την προσδοκώμενη πνευματική αυτονομία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει την αντιμετώπιση του μαθητικού λάθους και τις προεκτάσεις που προκύπτουν από τον τρόπο διαχείρισης του από τον διδάσκοντα, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα μας ενδιαφέρει:

- Πως ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός το λάθος του μαθητή; Μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διδασκαλία και τη μάθηση; Μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο εργαλείο;
- Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός το λάθος του μαθητή; Το χρησιμοποιεί για την παραγωγή γνώσης; Το παραβλέπει ώστε να μην αποκλίνει από την πορεία του προγραμματισμένου πλάνου μαθήματος?
- Υπάρχουν κοινωνικές προεκτάσεις στον παιδαγωγικό χειρισμό του; Συμβάλλει η ανάπτυξη επιχειρημάτων στην τάξη και σε μη μαθηματικό επίπεδο;

Στη διαδικασία συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων. Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε γυμνάσιο με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της διδακτικής των μαθηματικών. Ο δεύτερος διδάσκει σε γενικό λύκειο με μεταπτυχιακές σπουδές στα θεωρητικά μαθηματικά. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ τους είναι πως ο πρώτος είναι πιο ενημερωμένος και καταρτισμένος στο πεδίο της Διδακτικής.

Κρατώντας και μελετώντας σημειώσεις πεδίου έγινε ο εντοπισμός χαρακτηριστικών παραδειγμάτων και θεμάτων σχετικών με τη διαχείριση του λάθους και στη συνέχεια, απομαγνητοφωνώντας συνεντεύξεις διερευνήθηκε το δίκτυο πρακτικών το οποίο φάνηκε να επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων. Μετά τον εντοπισμό των κρίσιμων σημείων, έγινε προσπάθεια να ταξι-

νομηθούν τα δεδομένα βάση του θεωρητικού πλαισίου. Επίσης, αναζητήθηκαν κανονικότητες (και μη) στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε σε στοιχεία της θεμελιωμένης θεωρίας ανάλυσης (grounded theory) (*Strauss & Corbin, 1998*). Σχετικά με την ανάλυση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- Αναγνώριση αποσπασμάτων στις συνεντεύξεις και ταξινόμηση σε πίνακα με κριτήριο τα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, διαβάσαμε φράση-φράση τις απομαγνητοφωνήσεις και σημειώσαμε με ποιο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται κάθε πρόταση. Στη συνέχεια, ομαδοποιώντας τις προτάσεις σε τρεις άξονες ανάλυσης, κατηγοριοποιήσαμε τις φράσεις που υποδηλώνουν το ίδιο νόημα. Έτσι, δημιουργήσαμε ένα συγκριτικό πίνακα (Σχ.1) αποτελεσμάτων για τις αντιλήψεις των δύο διδασκόντων.

- Αντιπαραβολή των διδακτικών πρακτικών που εντοπίστηκαν στο μάθημα σε σχέση με αυτά που δηλώνει ο κάθε εκπαιδευτικός στις συνεντεύξεις σχετικά με τη διαχείριση του λάθους, με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός συνέπειας των ισχυρισμών του και να αυξηθεί ο βαθμός εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Η κατηγοριοποίηση θα γίνει σύμφωνα με αυτή που παραθέτεται στο θεωρητικό πλαίσιο *(Heinze, 2005*).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Άξονας ανάλυσης	**Εκπαιδευτικός Α'**	**Εκπαιδευτικός Β'**
Ερμηνεία του λάθους	• **Εμπόδιο στη ροή του μαθήματος.** • **Αφορμή για συζήτηση.** • **Δείκτης εσφαλμένης γνώσης.** • **Ένδειξη ενδιαφέροντος.**	• **Εργαλείο για την κατανόηση των μαθηματικών.** • **Αφορμή για συζήτηση.** • **Εργαλείο για την κατανόηση της σκέψης του μαθητή.**

Διαχείριση του λάθους	• **Επαναδιατύπωση της ορθής γνώσης από εκείνον.** • **Εναλλακτικοί τρόποι παρουσίασης του αντικειμένου.** • **Συζήτηση μεταξύ εκείνου και του μαθητή.**	• **Επιλογή εκμεταλλεύσιμων λαθών και καθοδήγηση προς την αλήθεια.** • **Διαπραγμάτευση της λανθασμένης πληροφορίας από εκείνον και τους συμμαθητές σε ένα πλαίσιο συνδιαμόρφωσης της γνώσης.** • **Χρήση αντιπαραδειγμάτων.**
Παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της διαχείρισης του λάθους	• **Περιβάλλον επιχειρηματολόγησης και επικοινωνίας.**	• **Πρόκληση συζήτησης των μαθητών με επιχειρήματα.** • **Ανταλλαγή απόψεων.** • **Κέρδος σε αυτοπεποίθηση.** • **Δικαίωμα στη γνώμη και κατανόηση των περιορισμών νομιμοποίησης.**

Σχ.1: Πίνακας ταξινόμησης απαντήσεων

Εκπαιδευτικός Α':

Το κύριο χαρακτηριστικό του πρώτου εκπαιδευτικού είναι η ιδιωτική διαχείριση μιας λανθασμένης απάντησης. Συνηθίζει να επαναδιατυπώνει την ερώτηση ή να διορθώνει άμεσα το μαθητή. Αυτή η πρακτική αποτελεί αντανάκλαση των λεγομένων του: «*...κάποιες φορές πρέπει να διορθωθεί η εσφαλμένη εικόνα χωρίς να διακοπεί ο ειρμός του μαθήματος....*». Αντιθέτως, υποστηρίζει: «*να γίνεται το μάθημα μέσω συζήτησης, με συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές. Νομίζω ότι είναι ο μόνος τρόπος*», αλλά οι πράξεις του εμφανίζουν ασυνέπεια.

Απόσπασμα 1

Κ: Για ποια x ισχύει $|x| \le 1$;

Μ: Μόνο για το g(x) = 1 ισχύει;

Κ: Τι εννοείς; **(αντίδραση τύπου 4)**

(Ο καθηγητής επεξηγεί τη γ.π. της f(x) = |x| και της g(x) = 1)

Κ: Τι σημαίνει $f(x) \le g(x)$ για τις γραφικές παραστάσεις; Έχεις 2 συναρτήσεις ζωγραφισμένες στο ίδιο σύστημα αξόνων. Τι πρέπει να ισχύει για να ισχύει η ανίσωση; **(αντίδραση τύπου 3)**

Μ: Πάνω στο σχήμα, θα βρούμε τα σημεία της $f(x) = g(x)$

Η καθηγήτρια κάνει άλλο σχήμα, με διαφορετικά χρώματα.

Κ: Για ποια x ισχύει $f(x) \le g(x)$ με βάση το σχήμα, τι θα σημαίνει στην εικόνα. Το βλέπεις; **(αντίδραση τύπου 2)**

Απόσπασμα 2

Κ: Τι σχέση έχει η γραφική παράσταση της $f(x) = x^2$ και της $g(x) = x^2 + 1$;

Σχεδιάζει ταυτόχρονα και τις 2 συναρτήσεις στον πίνακα.

Μ: Ανεβαίνω πιο απότομα;

Κ: Όχι, δεν ανεβαίνω πιο απότομα. Παίρνω την προηγούμενη παραβολή και την ανεβάζω κατά 1 **(αντίδραση τύπου 1)**.

Εκπαιδευτικός Β':

Ο δεύτερος διδάσκων διαχειρίζεται και ιδιωτικά και δημόσια το λάθος του μαθητή. Ενδιαφέρεται για τη σκέψη του μαθητή δηλώνοντας πως: «*από τα λάθη καταλαβαίνεις πώς σκέφτεται ο άλλος*». Δε δρα μόνο ως νομιμοποιητής της γνώσης, αλλά επιχειρεί να προκαλέσει ένα κλίμα διαπραγμάτευσης -«*...αν δε γίνεται συζήτηση, αρχίζω να τους τσιγκλάω εγώ...*»- εγκαθιδρύοντας υπόρρητα κοινωνικές νόρμες.

Απόσπασμα 1

Κ: Η y=2x είναι ευθεία;

Μ: Ναι

Κ: Πείστε με.. **(αντίδραση τύπου 4)**

Μ: Είναι ανάλογα τα ποσά. Τα κλάσματα είναι ισοδύναμα.

Κ: Αν το x αυξηθεί κατά 1, κατά πόσο αυξάνεται το y;

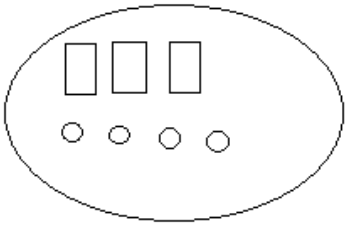
Μ: Κατά 2

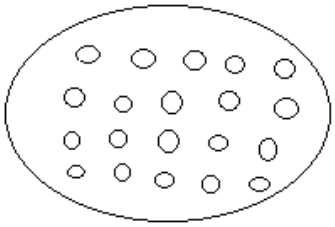
Αμέσως μετά, ο καθηγητής έχει δώσει τον παρακάτω πίνακα τιμών και ρωτάει την τάξη αν τα ποσά x και y είναι ανάλογα.

X	4	3	0	1	2
y=2x+3	11	9	3	5	7

Μ: Ναι!
Κ: Είναι ανάλογα τα ποσά; **(αντίδραση τύπου 3)**
Μ: Ναι
Κ: *Προς όλη την τάξη:* Συνεχίζετε να λέτε ναι...; **(αντίδραση τύπου 8)**
Μ: Ναι, αφού αυξάνει κατά 2 το y όταν αυξηθεί κατά 1 το x.
Κ: Δηλαδή τα κλάσματα αυτά $\frac{4}{11}=\frac{3}{9}=\frac{0}{3}$ είναι ίσα; **(αντίδραση τύπου 3)**
Μ: Όχι, δεν είναι ανάλογα.
Κ: Δεν είναι! Όμως είναι ευθεία!
Μ: Άρα δεν εξαρτάται αν είναι ευθεία από το αν είναι ανάλογα τα ποσά.

Απόσπασμα 2
Ο καθηγητής έχει δώσει την παρακάτω άσκηση στην τάξη:





○ : 10 gr
□ : ? ώστε να ισορροπεί η παραπάνω ζυγαριά.

Μ1: x+40=190
Κ: Συμφωνείτε; Έχει κανείς αντίρρηση; **(αντίδραση τύπου 8**)
Μ2: Ναι
Κ: Έχω κι εγώ! **(αντίδραση τύπου 10)**
Κ: *προς το Μ1:* Τι έχεις πει x; Αν πεις x τότε βρίσκεις πόσα είναι όλα μαζί.
Μ1: Το κυβάκι.
Κ: Μα έχω 3. **(αντίδραση τύπου 2)**
Μ1: Ναι, ναι σωστά!! 3x+40=190

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία διερευνά τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος και τον αντίκτυπο που έχει στο μαθητή και, εν γένει, στην κοινωνική πρακτική της τάξης. Το λάθος δεν παραβλέπεται, αλλά κατέχει σημαντική θέση και μπορεί να γίνει αξιοποιήσιμο με διάφορους τρόπους και σε πολλά επίπεδα (γνωστικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό). Πέρα από εργαλείο για την εξέλιξη της ατομικής και συλλογικής γνώσης και δείκτης σκέψης, είναι αφορμή για συζήτηση και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών. Σε ένα περιβάλλον συνεχούς διαπραγμάτευσης νοημάτων, μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να δικαιολογούν τους ισχυρισμούς τους, μαθαίνουν να σκέφτονται και να εκφράζονται. Με κατάλληλη διαχείριση, αναπτύσσουν την ικανότητα διεξαγωγής σωστού διαλόγου και καταφέρνουν να επικοινωνήσουν, κάτι που αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο, πόσο μάλλον στη σημερινή εποχής της πληροφορίας.

Απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η πνευματική αυτονομία των μαθητών με τα δικαιώματα και τους περιορισμούς της και η εξοικείωση των μαθητών με την αμοιβαία προσαρμογή που απαιτείται στην κοινωνική τους ζωή («*άλλα είναι τα μαθηματικά τα δικά μου, άλλα του Μηνά, άλλα του Δημήτρη, αν θέλουμε να κάνουμε τα ίδια μαθηματικά πρέπει να συνεννοηθούμε (...) ένας άνθρωπος δικαιούται να έχει γνώμη και οφείλει βέβαια να ξέρει ότι το δικαίωμα στη γνώμη δε σημαίνει ότι αυτό που λέει είναι και το σωστό*»).

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι εάν καθίσταται εφικτή η επίτευξη των παραπάνω στόχων, δεδομένης της διαρκώς αυξανόμενης σχολικής ύλης, του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και των ευρύτερων κοινωνικών συνθηκών. Κατά συνέπεια, διερωτώμαστε τι είδους μαθηματικά θέλουμε να κάνουμε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Christesen, E.: 2010, 'Pre-Service Teachers' Beliefs Regarding Student Mistakes During Informal Assessments', *Electronic Theses, Treatises and Dissertations,* Paper 3627.

Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E.: 1992, 'Interaction and learning in classroom situations', *Educational Studies in Mathematics*, 23, 99-122. 32.

Heinze, A.: 2005, 'Mistake – Handling Activities in the Mathematics Classroom', *Proceedings of the 29th Conference of the International*

Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3, pp. 105-112. Melbourne: PME.

Kuhn, T.: 1987, 'Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων', *Σύγχρονα Θέματα,* Αθήνα 2004.

Lakatos, I.: 1984, ' Αποδείξεις και Ανασκευές – Η Λογική Της Μαθηματικής Ανακάλυψης', *Τροχαλία,* Αθήνα 1996.

Movshovitz – Hadar, N., Zaslavsky, O. and Indar, S.: 1987, 'An empirical classification model for errors in high school mathematics', *Journal for Research in Mathematics Education,* Vol. 18, No. 1,3-14.

Santagata, R.:2005, 'Practices and beliefs in mistake handling activities: A video study of Italian and US mathematics lessons', *Teaching and Teacher Education,* Vol.21, p. 491-508.

Voigt, J.: 1994, 'Negotiation of Mathematical meaning and learning Mathematics', *Educational Studies in Mathematics,* No. 26, p. 275-298.

Yackel, E. & Cobb, P.:1996, 'Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics', *Journal for research in Mathematics Education*, Vol. 27, No. 4, p. 458-477.

Κασσωτάκης, Μ. & Βάμβουκα, Ι.:2007, 'Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπιση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, *Ερευνητικό πρόγραμμα «Αποτίμηση του Τρόπου Λειτουργίας των Υπηρεσειών και των Θεσμοθετημένων Οργάνων της Εκπαίδευσης» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Γ΄ ΚΠΣ)*

Πανταλέων, Γ.: 2004, 'Η σημασία του λάθους στην ανάπτυξη της μαθηματικής επιστήμης και στη διδακτική', *διπλωματική εργασία* στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: ' Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών'.

Σπύρου, Π.: 2009, *Επιστημολογία και Διδακτική των Μαθηματικών.*

Χαραλαμπίδου, Γ.: 2008, 'Η χρήση των λαθών για μια αλάνθαστη διδασκαλία και στις 3 βαθμίδες της εκπαίδευσης', *διπλωματική εργασία* στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: 'Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών'.

ABSTRACT

Under participatory and interactive scope of teaching with a constant negotiation of mathematical concepts and meanings, we investigate the nature and treatment of student error and the pedagogical implications which occur by studying two different cases. By using field notes and interviews, we constructed a table where we show the categorization of

reactions and interpretations from teacher's side, while underlining the importance of justification in a communication world.

Βασιλική Αμπλιανίτη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ
«Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»
Γουναροπούλου 20-22
15771, Ζωγράφου
6974077274
vasoulibb@hotmail.com

Ελένη Κόγια
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ
«Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»
Βυζαντίου 25
15669,Παπάγου
6938166849
elena.kogia@gmail.com

Ιωάννης Λαζάρου
Μεταπτυχιακός φοιτητής στο ΠΜΣ
«Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»
Τριών Ιεραρχών 62
11851, Αθήνα
6974788437
ioannislazarou@live.com

Η αξιολόγηση στην τάξη και η τεχνική της επίλυσης προβλήματος: ο ρόλος της διαθεματικής προσέγγισης στην Οικιακή Οικονομία

Ελένη Βαρδάλου
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη διαθεματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να άρει τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα γνωσιακά αντικείμενα μειώνοντας την ισχυρή περιχάραξη που δημιουργεί η εξειδίκευσή τους, ώστε ο μαθητής να μπορεί να εξετάσει ολιστικά και πολυπρισματικά ένα θέμα ή πρόβλημα με σκοπό την πληρέστερη κατανόησή του . (Jacobsen et al.,2002: 93-94)

Η αξιολόγηση, η οποία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας- μάθησης, δεν αφορά μόνο στην αποτίμηση της κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές αλλά και του βαθμού καλλιέργειας των βασικών/διαθεματικών δεξιοτήτων καθώς και των στάσεων και αξιών που, υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας , πρέπει να προωθούνται και να καλλιεργούνται μέσα στην εκπαίδευση, σε όλα τα μαθήματα και δραστηριότητες του σχολείου γεγονός που αποτελεί και βασική αρχή για την αξιολόγηση όπως προτείνεται από το ΥΠΕΠΘ και το ΠΙ (2003) .

Η ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ (PROBLEM SOLVING) ΩΣ ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αξιοσημείωτη μετατόπιση από την αξιολόγηση γνώσεων στην αξιολόγηση αποτελεσματικής εφαρμογής δεξιοτήτων σε διάφορα περιβάλλοντα και συγκριμένα στη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος.

Διεθνείς οργανισμοί διοργανώνουν διεθνείς δοκιμασίες για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι ο διαγωνισμός PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ. Από το 2003 το PISA αξιολογεί τη δεξιότητα « επίλυση προβλήματος», τη δυνατότητα των μαθητών να αναλύουν και να στοχάζονται αποτελεσματικά καθώς επιλύουν και

ερμηνεύουν προβλήματα σε ποικίλα γνωσιακά αντικείμενα. Η διασύνδεση της γνώσης στις περιοχές αυτές, καθώς και η εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή, προϋποθέτει τη ευρύτερη δεξιότητα των μαθητών να κατανοούν βασικές έννοιες, διαδικασίες και αρχές και να τις χρησιμοποιούν σε ποικίλες και διαφορετικές καταστάσεις.

Η μέθοδος αυτή δεν περιορίζεται απλά στη στατική λειτουργία της μνήμης, αποτελεί ένα πεδίο που ενεργοποιεί στους μαθητές υψηλές παραγωγικές γνωσιακές διαδικασίες· ως εκ τούτου απαιτεί την συνάρθρωση δεξιοτήτων, ανώτερων πνευματικών λειτουργιών όπως της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. (Παρασκευόπουλος ,2005: 90)

Σύμφωνα με τους Παπανδρέου και Ζωτιάδου, η δημιουργικότητα αποτελεί δεξιότητα συνδυασμού γνώσεων και πληροφοριών από διάφορους τομείς γνώσης (Παπανδρέου και Ζωτιάδου, 2002:10-11). Ο Παρασκευόπουλος, δίνοντας το προφίλ του δημιουργικού μαθητή, μεταξύ των άλλων σχολιάζει : δημιουργικός μαθητής είναι ο ευέλικτος μαθητής, ο οποίος μπορεί και προσαρμόζεται εύκολα σε νέες καταστάσεις, μεταβιβάζει εύκολα μια μάθηση και την εφαρμόζει σε άλλα εντελώς διαφορετικά περιβάλλοντα Παρασκευόπουλος. (2005:108)

Η διαδικασία της μεταφοράς της μάθησης, η οποία και είναι στενά συνδεδεμένη με την προϋπάρχουσα γνώση δεν πρέπει εν τούτοις να αποτελεί μια αυθόρμητη τυχαία επέκταση της γνώσης. Πρόκειται για μια εξαιρετικά πολύπλοκη και αφαιρετική διαδικασία. (Salomon & Perkins, 1989)

Σύμφωνα με τον Voss (1987) η μάθηση συνίσταται από μια σειρά διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων όπου βασική θέση κατέχει το συστατικό της προϋπάρχουσας γνώσης η οποία και αποτελεί τις πληροφορίες που πρέπει να ανασύρει ο μαθητής από τη μνήμη του και αφού τις ερμηνεύσει κατάλληλα να καταφέρει να τις γενικεύσει σε μια ποικιλία καταστάσεων προκειμένου να δώσει λύσεις.

Η προϋπάρχουσα γνώση πρέπει να είναι «λειτουργική» δηλαδή εύκολα προσβάσιμη σε περίπτωση που χρειαστεί το άτομο να τη χρησιμοποιήσει. στην διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Αυξάνεται έτσι ο βαθμός λειτουργικότητας αλλά και ευελιξίας της προϋπάρχουσας γνώσης καθώς χρησιμοποιείται σε ποικίλα πλαίσια.

Υπό το πρίσμα της διαθεματικότητας, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να λύνουν προβλήματα στα οποία ενδεχομένως θα κληθούν να δώσουν λύση στη ζωή τους στο μέλλον ως ενήλικες. Το μακροπρόθεσμο όφελος της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης είναι το ότι μαθαίνει στους μαθητές ότι τα αυθεντικά καθημερινά προβλήματα λύνονται με τον συνδυασμό ικανοτή-

των από όλα τα γνωσιακά πεδία προετοιμάζοντάς τους με αυτόν τον τρόπο από νωρίς ώστε να μπορούν αργότερα να ανταποκριθούν επιτυχώς στον εργασιακό τους χώρο (Parker, 2007).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η επίλυση ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης διαθεματικών δεξιοτήτων στο διδακτικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας που διδάσκεται στο Γυμνάσιο και ειδικότερα στη θεματική ενότητα που αναφέρεται στη συμπεριφορά του καταναλωτή και διδάσκεται στη Β τάξη. Διερευνήθηκε με ειδικά διαμορφωμένα τεστ κατά πόσο αυτή η τεχνική (επίλυση προβλήματος) αποτελεί πολύτιμο δείκτη του βαθμού καλλιέργειας βασικών οριζόντιων και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, όπως κριτική/δημιουργική σκέψη, σύμφωνα με τους στόχους της Οικιακής Οικονομίας .

Το μάθημα είναι από τη φύση του διαθεματικό καθώς θίγει ζητήματα και θέματα τα οποία συνάντησαν και θα συναντήσουν οι μαθητές και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και ιδανικό για την αξιοποίηση οριζόντιων και κάθετων διασυνδέσεων/προεκτάσεων.

Η αξιοποίηση της επίλυσης προβλήματος ως εργαλείο αξιολόγησης στο μάθημα της Οικιακής Οικονομίας μπορεί να αναδείξει τις πολυτροπικές δυναμικές ενός διεπιστημονικού αντικειμένου, στο οποίο η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά και βιωματικά ο δε στόχος του δεν περιορίζεται αυστηρά μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αλλά επεκτείνεται στο ευρύτερο περιβάλλον της κοινωνίας. (Ξωχέλλης, 2003) .

Η επιλογή της ενότητας «Συμπεριφορά του καταναλωτή» έγινε με κριτήριο τη θέση της στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος στη Β΄ Γυμνασίου και την καταλληλότητά της για την εφαρμογή του τεστ . Είναι θέμα οικονομικού ενδιαφέροντος και με κοινωνικές προεκτάσεις . Τα τελευταία χρόνια αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αγωγή του πολίτη-καταναλωτή με την ενεργοποίηση του μαθητή αλλά και ευαισθητοποίησή του προς αυτή την κατεύθυνση την οποία χαράσσουν όχι μόνο προγράμματα και διδακτικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως σχολικές μονάδες εφαρμογής επιλέχτηκαν τρία Γυμνάσια από την ευρύτερη περιοχή της Αχαΐας, ώστε το δείγμα να αντιπροσωπεύει την αστικότατα και τον τύπο των σχολείων. Επιλέχτηκαν τμήματα Β΄ τάξης, δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν ήδη την απαιτούμενη εμπειρία.

Στους μαθητές δόθηκε ειδικά διαμορφωμένο τεστ διαθεματικό και οικονομικού περιεχομένου το περιεχόμενο του οποίου ήταν προσανατολισμένο στην πραγματική ζωή των μαθητών σχετικό με τον «ατομικό οικονομικό προϋπολογισμό του μήνα» και αφορούσε σε γνώριμες στον μαθητή καταστάσεις. Η επίλυσή του απαιτούσε τον συνδυασμό γνώσεων και συνεργασία πληροφοριών από διαφορετικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος και όχι μόνο του γνωσιακού αντικειμένου της Οικιακής Οικονομίας. Επιπλέον, ο μαθητής καλούταν να συνδυάσει πληροφορίες σε μορφή πίνακα αλλά και κειμένου.

Πεδία του πίνακα ήταν συμπληρωμένα με κατηγορίες εξόδων και οι μαθητές έπρεπε να ερμηνεύσουν τις στήλες του πίνακα, να αξιολογήσουν τα δεδομένα και να επιλέξουν τις κατηγορίες των εξόδων που τους αφορούσαν προκειμένου να συμπληρώσουν τα σχετικά πεδία με τα ποσά που αποτελούν μέρος των δαπανών του οικογενειακού προϋπολογισμού Τα ποσά έπρεπε να είναι ρεαλιστικά και να αφορούν την κάλυψη αποκλειστικά των ατομικών τους μηνιαίων αναγκών. Με τον τρόπο αυτό αξιολογήθηκε **αριθμητική δεξιότητα,** καθώς διαπιστώθηκε ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εφαρμόσουν γνώσεις των Μαθηματικών προκειμένου να δώσουν λύσεις σε ς καταστάσεις καθημερινής ζωής (διασύνδεση με Μαθηματικά).

Στο τεστ προβλέπονταν, ακόμη, πεδία- υποκατηγορίες εξόδων τα οποία άπτονταν της κοινωνικότητας των μαθητών καθώς καλούνταν να συμπληρώσουν το ποσό που οι ίδιοι διαθέτουν προκειμένου να ικανοποιήσουν κοινωνικές ανάγκες. Έτσι., ο βαθμός προτεραιότητας στην κάλυψη κοινωνικών αναγκών σε σχέση με άλλες ατομικές τους ανάγκες δείχνει τον βαθμό καλλιέργειας της **κοινωνικής δεξιότητας**.

Επιπλέον, με κατάλληλες ανοικτές ερωτήσεις του τεστ, οι μαθητές έπρεπε να επιχειρηματολογήσουν δικαιολογώντας την απάντησή τους, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τον βαθμό καλλιέργειας της **γλωσσικής δεξιότητας και κριτικής σκέψης** (διασύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας.

Τέλος, με την κατασκευή γραφήματος με χρήση ποσοστών από τους μαθητές, επιδιώχθηκε να αξιολογηθεί ο βαθμός κατανόησης της ποσοτικής έκφρασης πληροφοριών.

Δομή του τεστ

Το τεστ αποτελούταν από 3 ομάδες :

Α΄ομάδα (14 Μονάδες)

Οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν τα πεδία του πίνακα με τα

αντίστοιχα ποσά, να υπολογίσουν τα μερικά αθροίσματα και να τα εκφράσουν σε ποσοστά , να υπολογίσουν το γενικό σύνολο εξόδων και να το εκφράσουν σε ποσοστό, να μεταφέρουν από τον αναλυτικό πίνακα τα ποσά τα οποία είχαν ήδη ορίσει σε συγκεντρωτικό πίνακα που τους δόθηκε.

Β΄ομάδα (3 Μονάδες)

Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ανοικτές ερωτήσεις σύγκρισης και αιτιολόγησης.

Γ΄ομάδα (3 Μονάδες)

Οι μαθητές καλούνταν να παρουσιάσουν τα στοιχεία του συγκεντρωτικού πίνακα σε γράφημα (ραβδόγραμμα ή κυκλικό διάγραμμα).

Το τεστ ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών και σχεδιάστηκε με γνώμονα τους στόχους του ΑΠΣ ΔΕΠΠΣ του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού και το προτεινόμενο περιεχόμενο παρόμοιας εργαστηριακής άσκησης για την επιλεγμένη ενότητα. Στηρίχτηκε επίσης σε προτεινόμενες δραστηριότητες από το βιβλίο του δασκάλου για το πρόγραμμα «Οικονομία και εγώ» (2004:15-24). Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε η εγκυρότητα του τεστ (εγκυρότητα περιεχομένου) (Oppenheim, 2005: 162).

Πριν την υλοποίηση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε διδασκαλία της ενότητας από τις καθηγήτριες των τριών σχολείων.

Για τον έλεγχο του τεστ πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε τμήμα Β΄ Γυμνασίου της Πάτρας. Η διάρκεια του τεστ ορίστηκε στη μια ώρα και ένα τέταρτο. Είναι ατομικό και ανώνυμα εξασφαλίζοντας έτσι την ***αντικειμενικότητα*** .

Για τη βαθμολόγηση του τεστ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μεσαίου εύρους 0-20 όπως αυτή χρησιμοποιείται στο Γυμνάσιο η οποία επιπροσθέτως παρέχει τη δυνατότητα στον βαθμολογητή να «διαφοροποιήσει με ευκρίνεια τις επιδόσεις των μαθητών» (Κων/νου, 2004). Για την εξασφάλιση της ***αξιοπιστίας*** (inter- scorer reliability), τα συμπληρωμένα τεστ βαθμολογήθηκαν και από δεύτερο βαθμολογητή- Μαθηματικό. Ο συντελεστής ο συντελεστής Alpha του Cronbach, μεταξύ της βαθμολογίας των δύο βαθμολογητών σε a=0,89, βαθμός αξιοπιστίας ικανοποιητικός, καθώς ερμηνεύεται ότι οι βαθμολογήσεις εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση 79,2% (Oppenheim, 2005: 160).

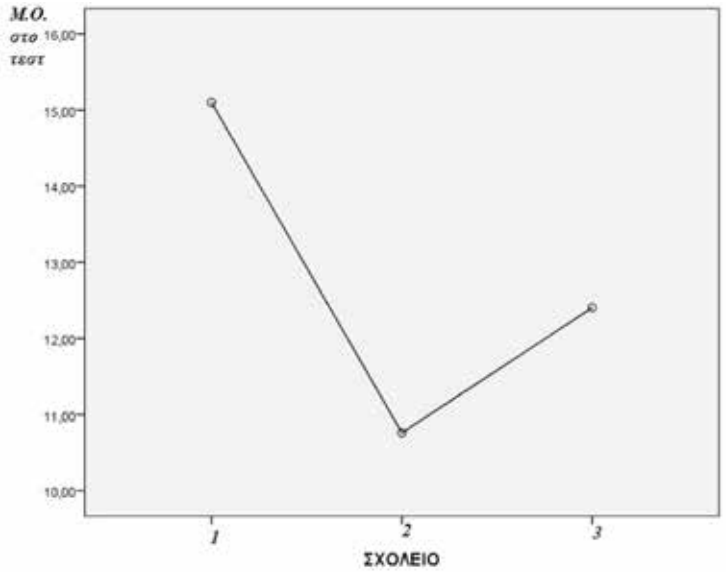
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Πιν.1 Περιγραφικά στοιχεία

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΒΑΘΜΟΙ ΤΕΣΤ			
		Μικρότερος	Μεγαλύτερος	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
1	15	11,00	19,50	15,10	3,17
2	26	9,50	18,00	12,40	2,64
3	23	1,00	18,00	10,76	3,59

Αρχικά εκτιμήθηκαν οι μέσοι όροι των βαθμών για τα τρία σχολεία 1, 2, 3. Ο Πίνακας 1 εμφανίζει το σύνολο μαθητών ανά σχολείο και τον μέσο όρο των βαθμών ανά σχολείο με το σχολείο 8 να κατέχει τον μικρότερο μέσο όρο και το σχολείο 7 τον μεγαλύτερο. Οι μέσοι όροι της βαθμολογίας στο τεστ ανά σχολείο παρουσιάζονται σχηματικά και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα



Πιν. 2. Επαγωγικά στοιχεία

	Άθροισμα τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	F	Σημαντικότητα
Μεταξύ των ομάδων	**171,014**	**2**	**8,700**	**,000**
Εντός των ομάδων	**599,544**	**61**		
Σύνολοl	**770,559**	**63**		

Ο πίνακας 2 δείχνει τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής, με εξαρτημένη μεταβλητή τους βαθμούς των τριών σχολείων και ανεξάρτητη μεταβλητή το σχολείο. Οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των τριών σχολείων είναι στατιστικά σημαντικές (p=0.000<0,05).

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε ευρήματα στα οποία η επιδόσεις των μαθητών στην εν λόγω αξιολόγηση τείνουν να είναι υψηλότερες στη τάξη που πραγματοποιείται επιτυχής χρήση της διαθεματικότητας. Η επιτυχία της διδασκαλίας κρίνεται συνήθως από την ικανότητα του μαθητή να αφομοιώνει και να αξιοποιεί σωστά τη γνώση (Τριλιανός , 2008:91)

Η καθηγήτρια της εν λόγω τάξης του σχολείου με τον μεγαλύτερο μέσο όρο φαίνεται να έχει μεθοδεύσει και οργανώσει τη διδασκαλία της με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών. Η θετική της στάση απέναντι στη διαθεματικότητα και η γνώση για τη σωστή υλοποίησή της (πληροφορίες που προέκυψαν από συνέντευξή της στην ερευνήτρια) αλλά και η αξιοποίηση στη τάξη μεγάλου βαθμού ισχυρών αυθεντικών παραδειγμάτων διασύνδεσης του μαθήματος της ειδικότητάς της με άλλα μαθήματα (όπως προέκυψαν από την παρατήρηση της διδασκαλίας από την ερευνήτρια) αποτελούν σημεία στα οποία διαφοροποιείται η διδακτική πρακτική της από των εκπαιδευτικών των άλλων σχολείων-τάξεων, φαίνεται δε να σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματική υλοποίηση του τεστ από τους μαθητές της.

Οι στόχοι της ξεκάθαροι αντανακλούν ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών που προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση με συσχέτιση με πραγματικές καταστάσεις αλλά και με αντικείμενα άλλων μαθημάτων με τα Μαθηματικά να κυριαρχούν στη συγκεκριμένη ενότητα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων του τεστ προκύπτει ότι η αποτελεσματική υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων στην τάξη οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών είναι και οι πλέον κατάλληλες για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Επιπλέον, επίλυση προβλήματος ως τεχνική αξιολόγησης μπορεί να αξιοποιείται από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ΑΠΣ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση ποικίλων παραδειγμάτων και εφαρμογών επιτυγχάνει τη σύνδεση των Μαθηματικών με άλλα αντικείμενα όπως αυτό της Οικιακής Οικονομίας η οποία αξιοποιεί τα Μαθηματικά σαν εργαλείο χρήσιμο, ως συντελεστή εύρεσης λύσης σε προβληματικές καταστάσεις οι οποίες συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή. Είναι, τέλος, σκόπιμο να τονιστεί η αναγκαιότητα αλλά και δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε η υλοποίηση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα να επιτυγχάνουν πρακτικά. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με την επίλυση προβλήματος αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο για την καλλιέργεια της κριτικής και δημι ουργικής σκέψης στη τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βάθη, Π. (2011). *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση:*
Μια αρχική-πιλοτική έρευνα. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Χ. Λαμπρόπουλος. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Gutenberg. Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι.Μ. (2002). *Περιγραφική Στατιστική*. Gutenberg.Αθήνα.

Κατσίλλης, Ι.Μ. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*. Gutenberg. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση του μαθητή ως παιδαγωγική και σχολική πρακτική*. Αθήνα : Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπανδρέου, Α & Ζωτιάδου, Λ. (2002). *Δημιουργικότητα στη Διδασκαλία*.

Λευκωσία : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
Παρασκευόπουλος, Ι .(2005). Δημιουργική σκέψη και σχολείο, στο *Συνεργατικά Μοντέλα. Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης και Δημιουργική Σκέψη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 87-126.
Τριλιανός, Α.(2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Τόμ.Α & Β. Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Jacobsen, D. et al.. (2002). *Methods for teaching:promoting student learning*. New Jersey: Merill Prentice Hall.
OECD (2004). *Problem Solving for Tomorrow's word. First Measures of Cross – Curricular Competences from PISA 2003*. Washington DC: OECD.
Oppenheim, A.N. (2005). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. Reprint. London: Heinemann Educational Books.
Salomon, G. & Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon in *Educational Psychologist,* 24, 113-142.
Voss, J.F.(1987*)*. Learning and transfer in subject-matter learning. Aproblem solving model. In *Int.J.Educ.Research,* 11,607-622.

ABSTRACT

Assessment is interrelated with teaching and learning is not related only to knowledge acquisition, but to competence development, values and behavior as well; issues that are supported in the Cross Thematic Curricula. The technique of problem solving is appropriate to assess the aforementioned learning outcomes. Especially in the case of the subject Domestic Science, which is taught in the B΄ and C΄ classes of secondary schools, the application of the cross-thematic approach should be effectively promoted in order to maximize the pedagogic effectiveness of schooling in all outcome areas.

The aim of this study is to study the application of problem solving as a technique of pupil assessment and relate the results of this assessment to the degree of the cross-curricularity application in the three, especially selected, classrooms. The results of the conducted analyses indicate that the pupils of the class that the teacher maximized the application

of cross-curricularity were significantly higher to those of the other two classes.

Ελένη Κ. Βαρδάλου
Υποψήφια διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Σουλίου 18, 26224,Πάτρα
Τηλ:2610330086
e-mail:elenavardalou@gmail.com

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη
Επίκουρη Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Πανεπιστημιούπολη
265 00 Ρίο, Πάτρα
Τηλ:2610969730
e-mail:elkara@upatras.gr

Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού (teacher portfolio): Στάδια και προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και την υιοθέτησή του ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης

Αθηνά Βαρσαμίδου

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το μείζον ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και εστιάζει στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού (teacher portfolio) ως εργαλείο μιας αυθεντικής και συμμετοχικής αξιολογικής διαδικασίας. Η σύνδεση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του φαίνεται σε όλους τους σχετικούς ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας[1]. Θεωρείται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και πως μπορεί να μετατραπεί σε μια διαδικασία αποδεκτή, έγκυρη και αξιόπιστη, μόνο εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αποτιμήσει την πορεία του και η εκτίμηση του να ληφθεί υπόψη με στόχο τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση. Ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα εργαλείο που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου προωθείται διεθνώς ως ουσιώδες συστατικό μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας. Ο φάκελος υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να στοχαστεί επί των εμπειριών και των πρακτικών του και να τις αναθεωρήσει, σχεδιάζοντας παράλληλα τη μελλοντική του μάθηση. Ο ατομικός φάκελος, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, προσιδιάζει σε έναν εκπαιδευτικό που θέλει να θεωρείται στοχαζόμενος επαγγελματίας, αφού δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δουλειά τους και τα επιτεύγματά τους. Μέσα από το μοντέλο αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-επανάδραση οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται και αναπτύσσουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προ-

1. Αν και είναι δύσκολο να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό η έννοια του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, λόγω των πολλών διαστάσεων που περικλείει ο όρος (Dysthe & Engelsen, 2004:240-258), η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τρεις βασικούς άξονες που φαίνεται να διατρέχουν το σύνολο των ορισμών σχετικά με τη χρήση και υιοθέτηση του φακέλου υλικού, κατά την εκπαιδευτική διεργασία: *Αυτοαξιολόγηση-επαγγελματική ανάπτυξη-αξιολόγηση.* Οι παραπάνω άξονες-τομείς διαφαίνονται στους ορισμούς πλήθους μελετητών (Ritsarson & Kile, 1992:23˙ Zeichner & Wray, 2001:613-621˙ Salzman et al., 2002:54˙ Wilkerson & Lang, 2003:1-31˙ Barret, 2005:27-29˙ Beck et al., 2005:221-244), οι οποίοι συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αξιολόγησή του, κυρίως, μέσα από τη δική του συμμετοχή και εμπλοκή.

σωπικότητα και τις ικανότητές τους στηριζόμενοι σε προσωπικές τους αξιολογήσεις μέσω της συστηματικής διαδικασίας της ανάπτυξης ενός ατομικού φακέλου επιτευγμάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα προσεγγίσουμε αναλυτικά τις προϋποθέσεις επιτυχούς υιοθέτησης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού ως μέσου αυθεντικής αξιολόγησης.

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού είναι προσωπική του υπόθεση. Η υιοθέτησή του από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να σχετίζεται τόσο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (προαγωγή, ιεραρχική κατάταξη), όσο και με την επαγγελματική του ενδυνάμωση. Ερευνητές από το διεθνή χώρο (Gelfer et al., 2004:129˙ Driessen et al., 2005:214-220) εξηγούν πως: καταρχάς πρέπει να γίνει κατανοητό πως η αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού απαιτεί *χρόνο*. Χρειάζονται τουλάχιστον δύο χρόνια επιμελούς τήρησης του φακέλου, προκειμένου να εξαχθούν κάποια ασφαλή συμπεράσματα. Μια βασική προϋπόθεση είναι η *αποδοχή* του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και από τις δύο πλευρές, δηλαδή και από τη διοίκηση του ιδρύματος και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς. Αν, από τη μια πλευρά, οι αρχές του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του φακέλου και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν μια τέτοια προσέγγιση ως σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, υπάρχει κίνδυνος αποτυχίας του προγράμματος ένταξης του φακέλου ως εργαλείου στην αξιολογική διαδικασία που ακολουθείται. Επίσης, βασική παράμετρος εγγύησης της επιτυχούς εφαρμογής του φακέλου είναι το αίσθημα της *ιδιοκτησίας* από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει το φάκελο ως κάτι αυστηρά προσωπικό του και να εμπλέκεται οικειοθελώς στη συγκρότηση του τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Θεωρείται σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει εκ των προτέρων πως, από ποιους και βάσει ποιων κριτηρίων θα αξιοποιηθεί ο φάκελος, ειδικά όταν πρόκειται για την επαγγελματική του εξέλιξη. Η *σωστή επιλογή* πληροφοριών που θα ενσωματωθούν στο φάκελο αντικατοπτρίζει το προφίλ του εκπαιδευτικού και αποτελεί δική του ευθύνη. Η χρήση *μοντέλων* που έχουν ήδη εφαρμοστεί επιτυχώς σε άλλα ιδρύματα και μπορούν να χρησιμεύσουν ως παράδειγμα αποτελεί μια καλή πρακτική για την αποδοχή του φακέλου. Τέλος, πρέπει να γίνει αποδεκτό πως ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί παρά μόνο μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία είναι ζωτικό και ουσιώδες κομμάτι όλης της αξιολογικής διαδικασίας και πρέπει να εντάσσεται μέσα σε αυτήν.

Οι Gelfer et al., (2004:127-130) συνοψίζοντας το παραπάνω σκεπτικό, υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού απαιτεί προγραμματισμό, χρόνο, οργάνωση και συνεργασία μεταξύ μαθητών, συναδέλφων, γονέων και επιθεωρητών ή εξωτερικών αξιολογητών. Η τελική οργάνωση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στους εξής σαφείς και ευδιάκριτους άξονες: **α)** *προγραμματισμός*: Ο προγραμματισμός έγκειται στο στοχασμό του εκπαιδευτικού αναφορικά με το περιεχόμενο του φακέλου, το σκοπό του, τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για τη συγκρότηση του. Ο σωστός αρχικός προγραμματισμός θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση που θα ακολουθήσει, **β)** *οργάνωση:* Η οργάνωση αναφέρεται στο πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας του και μαθησιακών χαρακτηριστικών ή αναγκών των μαθητών του. Ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού και αυτό μπορεί να συμβάλλει στην αξιοποίηση ορισμένων στοιχείων, προκειμένου οι μαθητές του να μαθαίνουν με επιτυχία, **δ)** *παρουσίαση της γνώσης*: Περιγράφονται εκείνες οι στρατηγικές διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό και είναι κατάλληλες, κατά την κρίση του, για κάθε μαθητή ξεχωριστά, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του, **ε)** *αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή*: Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή παρουσιάζονται με κάθε λεπτομέρεια μέσα στο φάκελο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περικλείει στο φάκελό του, τις αναλύσεις και τις περιγραφές του για την πρόοδο των μαθητών, τις συζητήσεις γύρω από το μάθημα, τις δυνατότητες ανατροφοδότησης που μπορεί να δώσει ένας διάλογος με τους μαθητές, **ε)** *αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-γονέων:* Περιγράφονται με λεπτομέρειες οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέων που σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας, **στ)** *αξιολόγηση:* Αναφορικά με την αξιολόγηση, μπορούν να περιληφθούν ο κατάλογος των αξιολογικών τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση των μαθητών του, όχι απαραίτητα αποκλειστικά οι αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης, αλλά ίσως και αυτές που παραδοσιακά ακολουθούνται, **ζ)** *καθοδήγηση της τάξης:* Περιλαμβάνει την προσέγγιση που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη, κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να διασφαλίσει την πειθαρχία και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τυχόν προκλητικές συμπεριφορές μεμονωμένων μαθητών. Μπορεί να συμπεριλάβει έναν προτεινόμενο από τον ίδιο, κατάλογο κανόνων συμπεριφοράς

μέσα στην τάξη, σχέδια υποστήριξης μαθητών που χρήζουν μέριμνας και τα οποία αντικατοπτρίζουν τη φιλοσοφία του στη διδασκαλία, στρατηγικές ενθάρρυνσης και ανταμοιβής των μαθητών, **η)** *ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος σπουδών:* Στο τμήμα αυτό του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να εμπεριέχεται κάθε τροποποίηση ή προσθήκη που πρότεινε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να πετύχει εξατομίκευση της διδασκαλίας του, **θ)** *διάφορα τεκμήρια επαγγελματικής ανάπτυξης:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει βεβαιώσεις σεμιναρίων και πανεπιστημιακών μαθημάτων που έχει ολοκληρώσει ή και ο,τιδήποτε άλλο θεωρεί σημαντικό πως επιβεβαιώνει την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη[2]. Βέβαια, η τελική λίστα των ντοκουμέντων που έχουν επιλεγεί για να τοποθετηθούν στο φάκελο εξαρτάται από τις απαντήσεις που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που συγκροτεί το φάκελο σε ορισμένες κριτικές και στοχαστικές ερωτήσεις που ο ίδιος θέτει στον εαυτό του. Οι Gelfer et al., (2004:127-130) παραθέτουν μια σειρά τέτοιων ερωτήσεων και τις απευθύνουν σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν να συγκροτήσουν τον ατομικό τους φάκελο. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

α) *Ποια είναι η προσωπική μου φιλοσοφία για τη μάθηση και πώς ορίζω το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός;* Η εργασία των εκπαιδευτικών εξαρτάται και επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη φιλοσοφία και την προσωπική θεωρία τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιες αρχές που διέπουν τη διδασκαλία τους και που χαρακτηρίζουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους. Για παράδειγμα,

2. Οι άξονες του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, είναι αυτοί οι οχτώ που αναφέραμε. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι ουσιαστικά αναφέρονται στους ίδιους άξονες και στο ίδιο περιεχόμενο, δίνοντας όμως, διαφορετικούς «τίτλους» σε κάθε άξονα. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Murphy et al., (2006:97-112), η δόμηση του φακέλου διατρέχεται από τρία στοιχεία: **α)** τμήμα-τομέας-άξονας, **β)** ντοκουμέντα-δεδομένα και **γ)** γραπτός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού. Στο 1ο τμήμα, υπάρχουν εφτά ευδιάκριτα μέρη: **α)** επαγγελματική γνώση, **β)** διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, **γ)** διαχείριση δεξιοτήτων, **δ)** Τ.Π.Ε, **ε)** παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών, **στ)** άλλες επαγγελματικές δεξιότητες και ανάμειξη στην εκπαιδευτική κοινότητα, **ζ)** επαγγελματική ανάπτυξη. Σε κάθε τμήμα από αυτά που αναφέρονται τοποθετούνται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα έγγραφα (ενδεικτικά αναφέρουμε για παράδειγμα πως στο 5ο τμήμα, σε αυτό που αναφέρεται στην παρακολούθηση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει: **1)** ένα πλάνο αξιολόγησης των μαθητών του, όπως αυτός το έχει σκεφτεί, **2)** ένα παράδειγμα αξιολογικού εργαλείου που χρησιμοποίησε, **3)** ένα παράδειγμα ανατροφοδότησης που είχε από τους μαθητές του, **4)** ένα φύλλο αξιολόγησης, **5)** το προφίλ της τάξης του. Η ίδια σύγκλιση παρατηρείται και ως προς την επιλογή των ντοκουμέντων του φακέλου, αλλά και ως προς την παρουσίαση του τρόπου, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται επί του περιεχομένου του φακέλου και άρα επί της διδασκαλίας και της μάθησης τους. Συμπεραίνουμε πως η δομή του φακέλου και ο τρόπος συγκρότησης του δεν διαφέρει στη βιβλιογραφία, καθώς οι μελετητές του φακέλου συγκλίνουν αναφορικά με το θέμα αυτό.

ένας εκπαιδευτικός που ασπάζεται την εποικοδομητική θεώρηση της μάθησης θα οργανώσει διαφορετικά την τάξη του από κάποιον συνάδελφό του που υιοθετεί περισσότερο τη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Με την κονστρουκτιβιστική θεώρηση, ο εκπαιδευτικός θα ωθεί τους μαθητές να δοκιμάζουν λύσεις, να μάθουν από τα λάθη, να ανακαλύπτουν τη γνώση, ενώ με τη μπιχεβιοριστική θα δίνεται περισσότερη έμφαση στην οργάνωση και στον έλεγχο. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός ορίζει το ρόλο του κατά την εκπαιδευτική διεργασία συνδέεται άμεσα με την προσωπική του θεωρία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται περισσότερο διοικητικοί υπάλληλοι και λιγότερο υπεύθυνοι των εκροών της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, υπάρχουν άλλοι που εντάσσουν τους εαυτούς τους σε μια ομάδα αποτελούμενη από γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοίκηση. Υπάρχουν κάποιες μέθοδοι προκειμένου να εκφραστεί μέσα στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού η προσωπική φιλοσοφία του και η αντίληψη του ρόλου του ως εκπαιδευτικού: **(1)** Μπορούν να συμπεριλάβουν στο τμήμα του *προγραμματισμού* του φακέλου μια φράση, η οποία να περικλείει την προσωπική τους απάντηση στην ερώτηση «πώς μαθαίνουν οι μαθητές;». Η ίδια φράση μπορεί να αναρτηθεί σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, έτσι ώστε να είναι ορατή από όλους (επισκέπτες, κριτικούς φίλους και μαθητές) και να γνωστοποιεί άμεσα τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού **(2)** Μπορούν να συμπεριλάβουν στο φάκελο, στο τμήμα *οργάνωση της διδασκαλίας*, μια φράση ή μια παράγραφο που να αποτυπώνει την προσωπική τους θεώρηση σχετικά με το ρόλο τους (ο εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής, καθοδηγητής, συνεργάτης, μέλος μια ομάδας, manager κτλ) **(3)** Στο τμήμα του φακέλου που αναφέρεται στην *ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* μπορούν να περιγράψουν πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη σύνδεση αναλυτικού προγράμματος και στόχων του σχολείου. Αν, για παράδειγμα, το σχολείο προωθεί μια φιλοσοφία αποδοχής της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει πώς μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στη δική του τάξη προωθείται η πολυπολιτισμικότητα.

β) *Τι δίδαξα και τι έμαθαν οι μαθητές μου;* Το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να περιέχει πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένους στόχους που τίθενται πάντα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Όμως είναι πολύ σημαντικό να μην επιχειρηθεί μια απλή απαρίθμηση των στόχων (κατάλογος σκοπών και στόχων), αλλά να επιτευχθεί στοχασμός πέρα από τους στόχους αυτούς, έτσι ώστε να ενεργοποιηθούν οι μεταγνωστικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, να αναστοχαστούν πάνω στους αρχικούς στό-

χους και να αναλογιστούν πόσο αποτελεσματική ήταν η διδασκαλία τους με βάσει τις εκροές και τα αποτελέσματα. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αποτυπωθεί στο φάκελο υλικού η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι: **(1)** Είναι δυνατόν να προστεθούν στο φάκελο του εκπαιδευτικού αντίγραφα από σχέδια μαθήματος που δείχνουν επακριβώς τη σύνδεση αρχικών στόχων-εκροών της μαθησιακής διεργασίας. Αυτά τα αντίγραφα μπορούν να τοποθετηθούν σε διάφορα τμήματα του φακέλου (παρουσίαση της γνώσης, ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγηση), **(2)** Ακόμα, μπορούν να προστεθούν στοιχεία και δεδομένα που σχετίζονται με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αν υπάρχουν μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει σε ποιες συγκεκριμένες χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν και κατά πόσο η συμμετοχή τους ήταν αποτελεσματική, **(3)** Μπορούν να περιγράψουν την «ανεπίσημη» πλευρά του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, να αναφέρουν αν είχαν κάποιον ειδικό προσκεκλημένο ομιλητή στην τάξη, αν ανέπτυξαν άλλα παρεμφερή θέματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά είναι εκτός αυτού και το βαθμό αποδοχής τους από τους μαθητές. Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να τοποθετηθούν στο τμήμα *παρουσίαση της γνώσης* και *ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος,* **(4)** Τέλος, μπορούν να συμπεριλάβουν στο φάκελο έναν κατάλογο των εργασιών που πραγματοποίησαν οι μαθητές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ή και εκτός αυτού.

γ) *Πώς δίδαξα;* Αυτό αποτελεί ένα θεμελιώδες ερώτημα για τον εκπαιδευτικό, επειδή καλείται να στοχαστεί επί της διδασκαλίας του, δηλαδή επί της συγκεκριμένης πορείας που ακολούθησε. Με δεδομένο πως η μάθηση εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει τη γνώση, η απάντηση στο ερώτημα αυτό σχετίζεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, απευθυνόμενος σε ετερογενές κοινό μαθητών, όπου υπάρχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, διαφορετικά επίπεδα και διαφορετικές αφετηρίες. Επομένως πρέπει αφενός να διδάξει ακολουθώντας το πρόγραμμα, αφετέρου να βρει τρόπους ώστε να διδάξει αποτελεσματικά, κινητοποιώντας, εμπλέκοντας και ανταμείβοντας όλους τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους. Οι μέθοδοι που προτείνονται για να αποτυπωθεί η απάντηση στο ερώτημα αυτό στο φάκελο υλικού είναι οι εξής: **(1)** Μπορεί να συμπεριλάβει αντίγραφα των σχεδίων διδασκαλίας του, αλλά και συμπληρωματικά σχέδια που εκπόνησε για μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να προσαρμόσει τη διδαχθείσα γνώση στις ανάγκες τους, **(2)** Επιπρόσθετα, μπορεί να παρουσιάσει φωτογραφικό υλικό από την τάξη του, αλλά και βιντεοταινίες της διδασκαλίας του, διαφάνειες, αλλά και υλικό για Η/Υ, **(3)** Τέλος, μπορεί να προσθέσει επιστολές από συναδέλφους που παρακολούθησαν τη διδασκαλία του, παρατηρήσεις από το διευθυντή ή ακόμα και από τους γονείς των μαθητών ή και από τους ίδιους τους μαθητές.

δ) *Τι ανατροφοδότηση είχα από συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διευθυντή;* Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν καλύτερα αυτό που κάνουν και αυξάνει την ικανότητα τους να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιβεβαίωση και θετική αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι συγκεκριμένη, άμεση, να προέρχεται από μια αξιόπιστη πηγή, να βασίζεται σε αυθεντικές και πάνω από όλα εποικοδομητικές παρατηρήσεις. Έτσι, όταν υπάρχει ανατροφοδότηση από συναδέλφους, διευθυντή, γονείς και βέβαια μαθητές, τότε όχι μόνο επιτυγχάνεται η επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού, αλλά παράλληλα του δίνεται η ευκαιρία να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Οι μέθοδοι που προτείνονται, έτσι ώστε να αποτυπώνεται η ανατροφοδότηση στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού είναι οι εξής: **(1)** Μπορεί να συμπεριλάβει στο φάκελο αντίγραφα αναφορών ή επιστολών που να προέρχονται από περιοδικές επισκέψεις ή παρατηρήσεις της τάξης του από κριτικούς φίλους, **(2)** Μπορεί να προσθέσει σημειώματα αξιολογήσεων των διευθυντών ή των σχολικών συμβούλων και παράλληλα να ενσωματώσει δικά του σχόλια επί των αξιολογήσεων αυτών, **(3)** Ακόμα, μπορεί να συμπεριλάβει οποιαδήποτε αναγνώριση ή έπαινο που έλαβε για τη διδασκαλία του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει πώς εργάστηκε για να κερδίσει τον έπαινο ή ακόμα βάσει ποιων κριτηρίων επιλέχθηκε και βραβεύτηκε η δική του δουλειά.

ε) *Πώς θεμελίωσα σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μου;* Η σφυρηλάτηση θετικών σχέσεων και επικοινωνίας με τους γονείς θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Βέβαια, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς σπάνια επιτυγχάνεται με αυθόρμητο τρόπο. Οι γονείς συνήθως χρειάζονται ενθάρρυνση, προκειμένου να εμπλακούν σε ένα περιβάλλον που θεωρούν εχθρικό ή απειλητικό. Η ένταξη τους εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την προθυμία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να επιζητήσουν την εμπλοκή τους. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να αποτελεί στοιχείο του φακέλου υλικού και να ενσωματωθεί με συγκεκριμένους τρό-

που σε αυτόν. Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι οι εξής: **(1)** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει αντίγραφα των επιστολών που έστειλε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στους γονείς, **(2)** Μπορεί να προσθέσει απομαγνητοφωνημένες τηλεφωνικές συνομιλίες που είχε με τους γονείς ή ακόμα να περιγράψει πώς οι γονείς συμμετείχαν σε εκτός τάξης δραστηριότητες που οργανώθηκαν, **(3)** Στο φάκελο υλικού μπορούν να ενταχθούν ενημερωτικά σημειώματα του εκπαιδευτικού προς τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, **(4)** Να περιγράψει τον τρόπο διεξαγωγής των συναντήσεων που είχε με τους γονείς.

στ) *Τι έμαθα;* Οι εκπαιδευτικοί συνήθως περιγράφουν πως η απάντηση στην ερώτηση αυτή, όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού, ως την πιο διασκεδαστική αναφορικά με τη συγκρότηση του portfolio. Απαντώντας στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν, με τον δικό τους τρόπο, πως «αυξήθηκε» και η δική τους γνώση. Για παράδειγμα, μελετούν το αρχικό σχέδιο μαθήματος και το συγκρίνουν με το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο είναι ορατό σε σχέση με τη βελτίωση των μαθητών. Οι αλλαγές που γίνονται με βάση την παρατήρηση των μαθητών οδηγούν στην παράλληλη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αφού μπορούν να αποτιμούν και να εκτιμούν και τη δική τους πορεία. Οι μέθοδοι που προτείνονται για να αποτυπωθεί αυτό στο φάκελο είναι: **(1)** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει μια λίστα των νέων στρατηγικών που χρησιμοποίησε και να χαρακτηρίσει την αποτελεσματικότητα της κάθε καινούργιας στρατηγικής, **(2)** Μπορεί να παραθέσει έναν κατάλογο των σεμιναρίων, συνεδρίων ή πανεπιστημιακών μαθημάτων που παρακολούθησε και να περιγράψει πως ενσωμάτωσε τις νέες γνώσεις στη διδασκαλία του, **(3)** Να παρουσιάσει γραφήματα που έχει εκπονήσει ο ίδιος που να δείχνουν τη διακύμανση της επίδοσης των μαθητών του.

Συνοψίζοντας όσα αναφέραμε σχετικά με το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού, αξίζει να επισημάνουμε πως ο κάθε φάκελος καθίσταται μοναδικός λόγω της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην κατασκευή του και στη βάση αυτής της λογικής μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην περαιτέρω επαγγελματική του βελτίωση. Ο φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τις ικανότητες του και να βελτιωθεί, καθώς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φορέων αξιολόγησης (διευθυντών, σχολικών συμβούλων, εξωτερικών αξιολογητών) και του ίδιου. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι πως

ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιγράφει τη διδασκαλία του υπό την προσωπική του οπτική γωνία. Κατά τη φάση συγκρότησης του φακέλου, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και εντοπίζει τα σημεία όπου πρέπει να βελτιωθεί. Με τη χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ή μέτρησης της βελτίωσης, απόδοσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, δέσμευσης και ενθουσιασμού μεταξύ των εμπλεκομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barrett, H. (2005). Le processus de développement du portfolio électronique, in *Studies Higher Education,* 26, pp. 27-29.

Beck, R., Linve, L., Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development, in: *European Journal of Teacher Education,* 3, pp. 221-244.

Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J., Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study, in *Medical Education,* 39, pp. 214-220.

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

Gelfer, J.I., Xu, Y., Perkins, P.G. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education. *Early Childhood Education Journal,* 32, pp. 127-132.

Murphy, P., Chetcuti, D., Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a professional development portfolio: A Maltese case study, *Assessment in Education,* 13 (1), pp. 97-112.

Ritsarson, V., Kile, S. (1992). The use of videocase in teacher education, Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association,* San Francisco.

Salzman, S. A., Denner, P.R., Harris, L.B. (2002). *Teacher education outcome measures: Special study survey.* Washington: American Association of Colleges of Teacher Education.

Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2003). Portfolios, the Pied Piper of teacher certification assessment: legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives,* 11 (45), pp.1-31.

Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education

programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education,* 17, pp. 613-621.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette contribution sera d'analyser les conditions d'une éventuelle implantation du portfolio en tant qu'instrument d'évaluation des enseignants dans le cadre centralisé du système éducatif grec. Ce sera l'occasion d'éclaircir, en s'appuyant sur la bibliographie relative, le rôle du portfolio des enseignants et les perspectives d'une telle application. Le portfolio a pour objectif de permettre à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique professionnelle, d'évaluer l'efficacité d'un cours et de contribuer à une meilleure connaissance de soi. Une évaluation fondée sur les compétences à atteindre, plutôt que sur le résultat brut, pourrait modifier les pratiques pédagogiques et inciter les acteurs du système éducatif grec à introduire et à accepter plus largement cet outil.

Αθηνά Βαρσαμίδου
Εκπαιδευτικός, Δρ. Παν/μίου Κρήτης
athina10v@yahoo.gr , avarsamidou@edc.uoc.gr

Η Σχέση του Τόπου Διαμονής Μαθητών που βρίσκονται στο Τέλος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης με την Κατανόηση καθημερινών Γραπτών Κειμένων

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση τόπου διαμονής και γλώσσας μελετήθηκε κυρίως από την παραδοσιακή διαλεκτολογία, ενώ αντίθετα τη σχέση κοινωνικής διαφοροποίησης και γλώσσας την εξετάζει η κοινωνική διαλεκτολογία ή αλλιώς αστική διαλεκτολογία (Αρχάκης/Κονδύλη, 2002: 64-65). Στην Ελλάδα έχουν γίνει διάφορες κοινωνιογλωσσικές έρευνες οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψιν τους το συγκεκριμένο κοινωνικό παράγοντα και τον χρησιμοποιούν ως μεταβλητή[1]. Στις περισσότερες από αυτές προκύπτει ότι ο τόπος διαμονής αποτελεί ένα σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την γλωσσική εξέλιξη του παιδιού.

2. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων ενός γραπτού κειμένου καθώς και η κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου συνθέτουν την ανάγνωση[2]. Η κατανόηση γραπτού λόγου δεν ταυτίζεται με την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά αποτελεί μέρος της σύγχρονης έννοιας του *γραμματισμού*, η οποία αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Ο γραμματισμός του ατόμου απαιτεί καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων (Αγγελάκος, 2003: 55):

α. Ανάγνωσης
β. Κατανόησης όρων και εννοιών
γ. Ταξινόμησης

1. Βλέπε τις έρευνες των Μπασλή, Παΐζη και Καβουκόπουλου, Χατζησαββίδη αλλά και αυτή των Ξωχέλλη, Π. / Μ. Κελπανίδη / Ν. Τερζή / Α. Καψάλη / Ε. Χοντολίδου / Β. Δάρα,
2. Βλέπε τον ορισμό του όρου «*ανάγνωση*» στο λεξικό του Μανώλη Τριανταφυλλίδη που βρίσκεται στον ηλεκτρονικό κόμβο για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα.

δ. Αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, κριτικής προσέγγισης θέσεων-επιχειρημάτων

ε. Γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη, λεξιλόγιο)

στ. Σύνθεσης - σύνταξης κειμένου

ζ. Κατάκτησης του επικοινωνιακού λόγου (διαφορετική χρήση της γλώσσας ανά αντικείμενο, ανά περίσταση κ.τ.λ.)

Όλα τα στοιχεία (εκτός από το *στ*) από την παραπάνω κατηγοριοποίηση του Αγγελάκου σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση γραπτού λόγου και είναι απαραίτητα για μια αποτελεσματική κατανόηση γραπτού λόγου. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι, επειδή η ανάγνωση στην καθημερινή επικοινωνία δεν παρουσιάζεται ως ανεξάρτητη επικοινωνιακή διαδικασία, ακόμη και η σύνθεση - σύνταξη κειμένου είναι απαραίτητη σε περίπτωση που υπάρχει ανάγκη διαμεσολάβησης του αναγνώστη για κάποιο επικοινωνιακό σκοπό.

Οι πληροφορίες που παρέχονται από ένα κείμενο δεν προκύπτουν άμεσα και μηχανικά από την ύλη του, δηλαδή από τη γνωστική περιοχή που περιγράφεται στο κείμενο ή με άλλα λόγια από τη βάση δεδομένων, που περιέχει τις πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο (Γεωργακοπούλου/Γούτσος, 1999: 38). Όπως εξηγεί ο Kress, η σημασία των λέξεων από μόνη της δεν αρκεί για να οδηγήσεις στην κατανόηση γραπτού λόγου αφού η κατανόηση είναι μια πολύ πιο περίπλοκη διαδικασία (Kress, 1997: 58). Παράλληλα με το αυτούσιο κείμενο (*τον καθαρά γλωσσικό παράγοντα*) συνυπάρχουν και παίζουν ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία που συντελείται μέσω του συγκεκριμένου κειμένου το *περικείμενο* και τα *παρακειμενικά* στοιχεία.

Για να δράσει αποτελεσματικά ένας μαθητής ως αναγνώστης, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλες τις πτυχές που συνθέτουν ένα γραπτό κείμενο.

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας η οποία διενεργήθηκε με σκοπό να εξεταστεί η επικοινωνιακή ικανότητα μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (γ΄ γυμνασίου) στην κατανόηση γραπτών κειμένων, στο μάθημα της μητρικής γλώσσας (ελληνική). Η έρευνα διεξήχθη τα σχολικά έτη 2004-05 και 2005-06 σε σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε μία μεγαλούπολη (Θεσσαλονίκη - πόλη από 1000000 κατοίκους και πάνω), σε αστικό κέντρο – πρωτεύουσα κά-

ποιου νομού με πληθυσμό που κυμαίνεται περίπου στις 100000 κατοίκους (Ιωάννινα), αλλά και σε περιφερειακά επαρχιακά σχολεία περιοχών με πληθυσμό μικρότερο των 5000 κατοίκων (γυμνάσια του νομού Ιωαννίνων). Δεδομένου ότι μέχρι τη στιγμή που έγινε η συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρξε αντίστοιχη, που να αφορά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (τέλος γ΄ γυμνασίου) στο ελληνικό σχολείο και να αξιολογεί αποκλειστικά την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μέσα από καθημερινά γραπτά κείμενα, χρειάστηκε να κατασκευαστεί ένα καινούριο μέσο αξιολόγησης, ένα γλωσσικό τεστ, με βάση το οποίο διερευνήθηκαν οι υποθέσεις έρευνας. Τα κριτήρια για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου τεστ βασίστηκαν στην επικοινωνιακή θεωρία του Hymes και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Αυτό αποτελείται από έξι κείμενα από τον περιοδικό τύπο τα οποία προέρχονται από έξι διαφορετικά πεδία λόγου της καθημερινής ζωής και συγκεκριμένα τα πεδία: της ειδησεογραφίας, της επιστήμης, της τέχνης, της δημόσιας διοίκησης, των οικονομικών και του αθλητισμού. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με κείμενα από τα συγκεκριμένα πεδία λόγου στα σχολικά εγχειρίδια τους. Στα συγκεκριμένα κείμενα αναφέρονται 25 ερωτήματα κλειστού (18) και ανοικτού τύπου (7) τα οποία βασίστηκαν στην τυπολογία του Τσοπάνογλου (Τσοπάνογλου, 2000: 88-94). Το ανώνυμο αυτό γλωσσικό τεστ διανεμήθηκε στα γυμνάσια των παραπάνω περιοχών κατά τη διάρκεια λειτουργίας των σχολείων, αποκλειστικά από τον ίδιο τον ερευνητή, συμπληρώθηκε με την παρουσία του ιδίου μέσα σε δύο σχολικές ώρες και η συλλογή του έγινε αμέσως μόλις ολοκλήρωσαν τις απαντήσεις οι μαθητές από τον ίδιο, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα τεστ και ακολούθησε ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου επεξεργασίας δεδομένων SPSS 12. Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης του τόπου διαμονής μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την κατανόηση καθημερινών γραπτών κειμένων.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Συνολικό αποτέλεσμα

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζεται η συνολική επίδοση των μαθητών σε σχέση με την περιοχή διαμονής και ο έλεγχος σημαντικότητας.

Πίνακας1: Ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη την επίδοση στο συνολικό σκορ και παράγοντα την περιοχή διαμονής χωρίς τα κενά (missing).

	Παράγοντες	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Πιθανότητα
Περιοχή	Θεσ/νίκη	66	29,83	4,08	18	38	0,016
	Ιωάννινα	80	30,21	4,02	20	40	
	Νομός Ιωαννίνων	69	27,36	3,76	20	36	

Ο πίνακας 1 δείχνει ότι ο τόπος διαμονής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τη συνολική επίδοση των μαθητών. Τα συνολικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά των πόλεων παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με αυτά που ζουν μακριά από αυτές. Παρουσιάζουν επίσης τα παιδιά που κατοικούν στα Ιωάννινα να προηγούνται ελαφρώς των συνομηλίκων τους από τη Θεσσαλονίκη. Στις επόμενες γραμμές θα παρουσιαστεί λεπτομερώς η επίδοση των παιδιών στα πεδία λόγου ξεχωριστά.

4.2. Η επίδοση στα πεδία λόγου σε συνάρτηση με την περιοχή διαμονής

Για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην περιοχή διαμονής των παιδιών και στην επίδοση τους στα πεδία λόγου που χρησιμοποιήθηκαν στο γλωσσικό τεστ παρουσιάζονται δύο πίνακες. Στον πρώτο (πίνακας 2) παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών σε κάθε μία περιοχή ξεχωριστά, ενώ στο δεύτερο (πίνακας 3) ενώθηκαν οι μαθητές της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων και σχηματίστηκε η κατηγορία «*αστικό περιβάλλον*», ενώ οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων περιλαμβάνονται στην κατηγορία «μη αστικό περιβάλλον».

Πίνακας 2: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Kruskal-Wallis τεστ.

		N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελαχ-Μεγ. τιμή	Kruskal-Wallis (p-value)
Αντιστοιχίσεις	Θεσ/νίκη	180	2,86	0,84	0-4	6,090 (0,048)
	Ιωάννινα	192	2,74	1,02	0-4	
	Ν.Ιωαννίνων	162	2,62	0,95	0-4	
Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ	Θεσ/νίκη	152	4,68	1,03	1-7	11,688 (0,003)
	Ιωάννινα	181	4,56	1,02	2-7	
	Ν.Ιωαννίνων	152	4,32	1,01	1-7	
Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης	Θεσ/νίκη	165	5,85	1,79	2-9	14,097 (0,001)
	Ιωάννινα	176	5,94	1,78	1-9	
	Ν.Ιωαννίνων	156	5,24	1,83	1-9	
Κείμενο από το πεδίο της τέχνης	Θεσ/νίκη	169	3,54	1,58	0-6	3,845 (0,146)
	Ιωάννινα	181	3,75	1,57	0-6	
	Ν.Ιωαννίνων	152	3,42	1,31	0-6	
Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης	Θεσ/νίκη	108	4,11	1,05	1-6	3,669 (0,160)
	Ιωάννινα	136	4,10	1,06	1-6	
	Ν.Ιωαννίνων	118	3,92	0,98	2-6	
Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας	Θεσ/νίκη	132	5,01	1,38	2-8	1,699 (0,428)
	Ιωάννινα	147	4,86	1,41	1-8	
	Ν.Ιωαννίνων	126	4,79	1,40	1-7	

Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού	Θεσ/νίκη	124	2,24	1,05	0-4	5,402 (0,067)
	Ιωάννινα	153	2,31	1,06	0-4	
	Ν. Ιωαννίνων	133	2,53	0,93	0-4	

Πίνακας 3: Μέσος όρος επίδοσης στα πεδία λόγου ανάλογα με την περιοχή διαμονής των παιδιών (αστικό-μη αστικό περιβάλλον) και έλεγχος σημαντικότητας διαφορών με το Mann Whithney U τεστ.

	Περιοχή σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελαχ-Μεγ. τιμή	Mann-Whitney U (p-value)
Αντιστοιχίσεις	Αστικό	372	2,80	0,94	0-4	26683,5 (0,024)
	Μη αστικό	162	2,62	0,95	0-4	
Ειδησεογραφικό ρεπορτάζ	Αστικό	333	4,62	1,02	1-7	20946,0 (0,001)
	Μη αστικό	152	4,32	1,01	1-7	
Κείμενο από το πεδίο της επιστήμης	Αστικό	341	5,90	1,79	1-9	21172,5 (<0,001)
	Μη αστικό	156	5,24	1,83	1-9	
Κείμενο από το πεδίο της τέχνης	Αστικό	350	3,65	1,58	0-6	24340,5 (0,123)
	Μη αστικό	152	3,42	1,31	0-6	
Κείμενο από το πεδίο της διοίκησης	Αστικό	244	4,10	1,05	1-6	12691,0 (0,057)
	Μη αστικό	118	3,92	0,98	2-6	

Κείμενο από το πεδίο της οικονομίας	**Αστικό**	**279**	**4,93**	**1,40**	**1-8**	**16608,0 (0,363)**
	Μη αστικό	**126**	**4,79**	**1,40**	**1-7**	
Κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού	**Αστικό**	**277**	**2,28**	**1,06**	**0-4**	**15999,5 (0,024)**
	Μη αστικό	**133**	**2,53**	**0,93**	**0-4**	

Από τους δύο παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι ο παράγοντας «*περιοχή διαμονής*», διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών ως εξής: από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Θεσσαλονίκης παρουσιάζουν σε τέσσερις περιπτώσεις (ερώτηση αντιστοίχησης, ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, κείμενα από τα πεδία της διοίκησης και της οικονομίας) υψηλότερη επίδοση, οι μαθητές των Ιωαννίνων σε τρεις (κείμενα από τα πεδία της επιστήμης, της τέχνης και συνολική επίδοση), ενώ οι μαθητές από τον ευρύτερο νομό μόλις σε μία (κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού). Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι οι μαθητές από τον ευρύτερο νομό Ιωαννίνων έχουν σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, εκτός από το κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού, τη χειρότερη επίδοση και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επίδοση που παρουσιάζουν οι μαθητές από τις άλλες δύο κατηγορίες, η οποία κυμαίνεται συνήθως στα ίδια επίπεδα. Ουσιαστικά παρατηρούμε ότι η διαφορά παρουσιάζεται ανάμεσα στους μαθητές που μένουν σε κάποια από τις πόλεις (Θεσσαλονίκη ή Ιωάννινα) και σε αυτούς που μένουν μακριά από αυτές (στην περίπτωσή μας οι μαθητές του ευρύτερου νομού Ιωαννίνων) με τους πρώτους να παρουσιάζουν σαφές προβάδισμα. Συστηματική διαφορά παρουσιάζεται σε αυτή τη σχέση στο ερώτημα αντιστοίχησης, στο ειδησεογραφικό ρεπορτάζ καθώς και στο κείμενο από το πεδίο της επιστήμης. Η συγκεκριμένη σχέση επιβεβαιώνεται και στον πίνακα 3, όπου διακρίνεται η υπεροχή των μαθητών που ζουν σε αστικό περιβάλλον σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από το κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού, στο οποίο υπερτερούν οι μαθητές που ζουν σε μη αστικό περιβάλλον.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επαγωγική στατιστική ανάλυση έδειξε πως η συγκεκριμένη παράμετρος σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή επάρκεια των μαθητών στην κατα-

νόηση καθημερινών γραπτών κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές των πόλεων (Θεσσαλονίκης-Ιωαννίνων) παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές των περιφερειακών σχολείων του νομού Ιωαννίνων. Η σχέση αυτή παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική στις στατιστικές επαγωγικές αναλύσεις που έγιναν και αφορούν το πρώτο ερώτημα, τα κείμενα 1 και 2. Ακόμη πάντως και στις περιπτώσεις που οι σχέσεις δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές[3], με εξαίρεση το κείμενο 6, τα παιδιά των πόλεων παρουσίασαν σχετικά καλύτερες επιδόσεις. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές των επαρχιακών σχολείων. Αν λάβουμε υπ' όψιν, ότι ρόλος του σχολείου είναι να βοηθήσει τους μαθητές στις κοινωνικές και επαγγελματικές επιλογές που πρόκειται να πραγματοποιήσουν και οι οποίες αφορούν την υπόλοιπή τους ζωή, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες ανάμεσα στους μαθητές. Με δεδομένο ότι η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά της επαρχίας δεν έχουν ανάλογα εφόδια με αυτά των πόλεων και γι' αυτό υστερούν στα πλαίσια μιας ανταγωνιστικής κοινωνία, όπως αυτή που ζούμε.

Οι βασικοί λόγοι που πιθανόν ευθύνονται για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στις υπόλοιπες, που δείχνουν τα παιδιά των περιφερειακών σχολείων να υστερούν γλωσσικά[4], σχετίζονται κυρίως με τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά αυτά. Τα παιδιά των πόλεων έχουν περισσότερες δυνατότητες, για να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική γλώσσα για να επικοινωνήσουν, κάτι που φαίνεται να επηρεάζει θετικά την ευχέρεια που έχουν στη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Αντίθετα, σε περιοχές που έχουν μικρό αριθμό κατοίκων και κυρίως σε αυτές που βρίσκονται μακρύτερα από τα αστικά κέντρα, τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές είναι περιορισμένα και σχετίζονται κυρίως με το σχολείο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι σε πολλά χωριά της Ελλάδας δεν έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές να διαβάζουν ούτε καν εφημερίδες και περιοδικά ενώ η τηλεόραση και – τα τελευταία χρόνια – το διαδίκτυο αποτελούν τη μοναδική επαφή με τον «έξω κόσμο». Τη σημασία που αποκτούν τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές επιβεβαιώνει και η επίδοση των μαθητών του νομού Ιωαννίνων στο κείμενο από το πεδίο του αθλητισμού. Αυτό το αποτέλεσμα αποκτά ιδιαίτε-

3. στα κείμενα 3,4,5,6 στην ανάλυση που έγινε ανά πεδίο λόγου
4. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και στις προγενέστερες γλωσσικές έρευνες των Μπασλή, Παΐζη και Καβουκόπουλου, Ξωχέλλη/Κελπανίδη/Τερζή/Καψάλη/Χοντολίδου/Δάρα, Χατζησαββίδη.

ρη αξία, γιατί ίσως εξηγεί τις διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους μαθητές με βάση τον τόπο διαμονής. Τα παιδιά που μένουν στην επαρχία στερούνται ερεθίσματα τόσο κοινωνικού όσο και πολιτιστικού περιβάλλοντος σε σχέση με αυτά των πόλεων και αυτός είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος που σε διάφορες έρευνες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολείου παρουσιάζονται να υστερούν στις επιδόσεις. Σε ένα θεματικό πεδίο όμως που έχουν παρόμοια ερεθίσματα και εμπειρίες με τα παιδιά της πόλης, όπως είναι το ποδόσφαιρο, όχι μόνο δεν υστερούν αλλά δείχνουν να παρουσιάζουν και ελαφρά υπεροχή.

Από τη στιγμή που το φροντιστηριακό μάθημα αποτελεί μια πραγματικότητα στη σημερινή ελληνική κοινωνία και θεωρείται απαραίτητο για να καλυφτούν αδυναμίες που, από ό,τι φαίνεται, μέχρι τώρα δε καλύπτει το δημόσιο σχολείο, η έλλειψή του αποτελεί πιθανή ερμηνεία για την υστέρηση των παιδιών των περιφερειακών σχολείων. Στις πόλεις τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα φροντιστήριο ή να παρακολουθήσουν κάποιο ιδιαίτερο μάθημα, ώστε να καλύψουν πιθανές αδυναμίες τους. Αυτό είναι πιο δύσκολο για τα παιδιά που μένουν μακριά από τα αστικά κέντρα, αφού σε πολλά χωριά δεν υπάρχουν καθόλου φροντιστήρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές είτε να μην παρακολουθούν κάποιο φροντιστηριακό μάθημα, είτε να αναγκάζονται να ταξιδεύουν καθημερινά σε κάποιο αστικό κέντρο, όπου υπάρχει πληθώρα φροντιστηρίων. Η μετακίνηση αυτή προς τα αστικά κέντρα επιβαρύνει όχι μόνο οικονομικά τις οικογένειες των παιδιών, αλλά αναγκάζει τα παιδιά να δαπανούν στις μετακινήσεις τον ελεύθερό τους χρόνο, κάτι που τα κουράζει τόσο σωματικά όσο και ψυχικά.

Θεωρούμε ότι εκτός από τα προηγούμενα συμβάλλει και το σχολικό περιβάλλον στη γλωσσική υστέρηση των παιδιών της επαρχίας. Πιθανόν τα σχολεία των πόλεων να έχουν περισσότερο ανταγωνισμό, αφού και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών έχουν συνήθως, και περισσότερους μαθητές με στόχους για περαιτέρω σπουδές αλλά και γονείς με μεγαλύτερες απαιτήσεις. Μια άλλη υποθετική σκέψη που μπορεί να διατυπωθεί είναι ότι ίσως να γίνεται πιο οργανωμένο μάθημα στις πόλεις, είτε γιατί γίνεται περισσότερος έλεγχος από τις αρμόδιες υπηρεσίες, είτε γιατί είναι περισσότερο οργανωμένα τα σχολεία από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμφωνώντας με τον Μπασλή πιστεύουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ποιοτική βελτίωση της γλωσσικής

διδασκαλίας είναι η πολιτεία να συνειδητοποιήσει ότι στο γλωσσικό μάθημα στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν προβλήματα που σχετίζονται με τη γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών (Μπασλής, 1988:145-146). Δεν ξεκινούν όλα τα παιδιά τη σχολική φοίτησή τους από την ίδια αφετηρία και συνεπώς δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται να μελετηθεί με συστηματικό τρόπο η γλώσσα που τα ίδια τα παιδιά χρησιμοποιούν, για να εκπληρώσουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες ώστε να διαπιστωθούν τα σημεία στα οποία υπερτερούν και εκείνα στα οποία υστερούν. Με βάση τις διαπιστώσεις που θα προκύψουν, χρειάζεται να δημιουργηθούν νέα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία θα προσεγγίζουν τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως πρότυπο γλωσσικής καλλιέργειας. Τα εγχειρίδια αυτά πρέπει να είναι ευέλικτα και να παρέχουν τη δυνατότητα στο διδάσκοντα να προσθέτει υλικό που να καλύπτει διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες. Παράλληλα, προχωρώντας πιο πέρα θα λέγαμε ότι είναι καιρός να μη βασίζεται το γλωσσικό μάθημα αποκλειστικά σε συγκεκριμένα βιβλία, αλλά να παρέχεται η δυνατότητα στους δασκάλους να επιλέγουν αυθεντικό γλωσσικό υλικό με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους, αρκεί το υλικό αυτό να εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Μόνο έτσι θα εξοικειωθεί ο μαθητής με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στην καθημερινή ζωή. Αυτό είναι απαραίτητο ακόμη περισσότερο σε παιδιά που βιώνουν ένα φτωχό σε ερεθίσματα κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελάκος, Κωνσταντίνος. (2003). Το γλωσσικό μάθημα ως κατεξοχήν διαθεματικό αντικείμενο: η αξιοποίηση κειμένων και γλωσσικού υλικού από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο Αγγελάκος Κωνσταντίνος. (επιμ), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρχάκης, Αργύρης. / Μαριάνα Κονδύλη (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Γεωργακοπούλου, Αλεξάνδρα / Διονύσιος Γούτσος (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kress, Gunther. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.

Λεξικό όρων Ηλεκτρονικού Κόμβου (ΚΕΓ), (2009). *http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/lexiko_n.htm*. (15/02/2009).

Μπασλής, Ιωάννης (1988). *Κοινωνική-Γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα.

Παϊζη, Λίζα / Φώτης Καβουκόπουλος (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.

Τσοπάνογλου, Αντώνιος. (2000). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1995). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπέρασμα από μια "Μελέτη Περίπτωσης" *(Case Study)*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (21), 105-133. Αθήνα / Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Παναγιώτης / Μιχάλης Κελπανίδης / Νίκος Τερζής / Αχιλλέας Καψάλης / Ελένη Χοντολίδου / Βίκυ Δαρά (1992). Αξιολόγηση του Προγράμματος Γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο. Ερευνητικά δεδομένα. *Φιλόλογος*, (67), 5-29. Θεσσαλονίκη.

ABSTRACT

In this article I intend to investigate whether and to what extent the progress on communicative competence regarding reading competence is differentiated in relation to the factor "place of residence". The experiment presented here took place in the scholar seasons 2004/05 and 2005/06 and examined 572 pupils of the 3rd class of Greek High school. These were divided into participants residing in a Greek city of more than 1000000 residents, a Greek city of about 100000 residents and iii) Greek villages of 1 to 5000 residents. Data was obtained by means of a test especially designed for the purposes of this work. The results have shown that the progress in language use is related to student place of residence.

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας
Καθηγητής στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Επιστημονικός Συνεργάτης του ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
Ναπολέοντος Ζέρβα 55, Τ.Κ. 45332, Ιωάννινα
6932187617
garavelask@yahoo.gr

Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις σχολικές επισκέψεις σε μουσεία[1]

Αιμιλία Καλογιάννη

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των επισκέψεων παιδιών σε μουσεία είναι περιορισμένη, αν και συνιστούν την πλειοψηφία του κοινού τους. Η έννοια *μουσείο* εγγράφεται στα βιώματά τους σαν σχολική δραστηριότητα, συχνά σε άμεση συνάρτηση με τη διδασκαλία της Ιστορίας, με τα αρχαιολογικά μουσεία να βρίσκονται ψηλά στη λίστα των σχολικών προορισμών (Καλογιάννη & Ζαβός, υπό έκδοση· Κουβέλη, 2000· Νικονάνου, 2002).

Οι σχολικές επισκέψεις σε μουσεία έχουν τις περισσότερες φορές τη μορφή εκπαιδευτικών περιπάτων (Δάλκος, 2000· Κουβέλη, 2000). Θεσμικά (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006) ορίζεται πως, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μπορούν να πραγματοποιηθούν σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους του έτους, κυρίως την άνοιξη, όταν οι σχολικές υποχρεώσεις βαίνουν προς την ολοκλήρωσή τους, κάτι, που δυσχεραίνει, όμως, την παιδαγωγική αξιοποίησή τους (Kisiel, 2005· Yu, 2005). Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι σ' αυτούς συμμετέχει μεγάλος αριθμός μαθητών[2] (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Grifin & Symington, 1997· Michie, 1998· Storksdieck, 2004 · Yu, 2005), οπότε οι εκπαιδευτικοί συνήθως ζητούν από τα μουσεία κάποιου τύπου ξενάγηση, ώστε να εκπληρωθεί, ίσως μόνο τυπικά, ο εκπαιδευτικός σκοπός της επίσκεψης, αφού ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων παρεμποδίζει τη μάθηση, κάτι που αναγνωρίζουν και οι ίδιοι (Kisiel, 2005· Κόκκοτας, 2004· Τζιαφέρη, 2005). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, πάλι, επειδή ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της επίσκεψης δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς (Michie, 1998· Yu, 2005), οι οργανωτικές λεπτομέρειες ανατίθενται σε τουριστικά πρακτορεία, που αναλαμβάνουν τον καθορισμό του προγράμματος των εκπαιδευτικών εκδρομών και προσλαμβάνουν σαν εξωτερικό συνεργάτη κάποιον ξεναγό, που μπορεί, όμως, να μην γνωρίζει καλά την έκθεση ή το πώς να προσεγγίσει παιδαγωγικά τους μαθητές, κάτι που επίσης έχει αποδειχθεί πως λειτουργεί

1. Η έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Διπλωματικής Διατριβής της συγγραφέως στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με επιβλέπουσες τις κ.κ. Ειρ. Νάκου και Δ. Κακανά, στις οποίες εκφράζονται θερμές ευχαριστίες.

2. Η αναφορά στο αρσενικό γένος των όρων *επισκέπτης*, *μαθητής* και *εκπαιδευτικός* εμπεριέχει και το θηλυκό γένος και χρησιμοποιείται για λόγους οικονομίας.

ανασταλτικά ως προς την επιδιωκόμενη μάθηση (Tal, Bamberger & Morag, 2005· Yu, 2005· Κουβέλη 2000).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου συμμετέχει περιορισμένος αριθμός ατόμων, συνήθως με κοινά μεταξύ τους χαρακτηριστικά (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002). Οι στόχοι τους είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί, στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής και βιωματικής μάθησης και περιλαμβάνουν κυρίως παιγνιώδεις διαδικασίες. Στην Ελλάδα (Νικονάνου, 2002· Τζιαφέρη, 2005), όπως και σε κάποιες περιπτώσεις στο εξωτερικό (Tal, Bamberger & Morag, 2005), σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από εξειδικευμένο προσωπικό των μουσείων, χωρίς άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Το ποια, τελικά, εκδοχή μουσειακής επίσκεψης θα επιλεγεί εξαρτάται από τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, που μπορούν να διαμορφώσουν με τη στάση τους τα μαθησιακά της αποτελέσματα είτε θετικά, ενισχύοντας τις αναμνήσεις από αυτήν (Griffin & Symington, 1997· Tal, Bamberger & Morag, 2005· Valavanidou & Nikonanou, 2001· Wolins, Jensen & Ulzheimer, 1992), είτε αρνητικά, ελέγχοντας και προκαθορίζοντας τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο μουσείο ή αδιαφορώντας εντελώς (Griffin & Symington, 1997).

Με δεδομένη, λοιπόν, την έλλειψη στη σχετική εγχώρια βιβλιογραφία, με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε μια μερική, έστω, προσέγγιση του πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες που παρέχουν τα μουσεία ως χώροι μη τυπικής μάθησης, οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν πολλά: ποιες είναι οι παράμετροι που καθορίζουν τις αντιλήψεις τους αυτές, ποια τα κίνητρα τους για το σχεδιασμό σχολικών επισκέψεων σε μουσεία και ποιες οι στρατηγικές που αναπτύσσουν κατά τη διεξαγωγή τους; Και, τέλος, ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και ανακόπτουν, ίσως, τις προθέσεις τους;

Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, σε κλίμακα ίσων διαστημάτων, που διανεμήθηκε με τυχαία δειγματοληψία σε 164 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Μαγνησίας και 165 συναδέλφους τους από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 114 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τη Μαγνησία και 45 από αλλού. Για συγκριτικούς λόγους συγκεντρώθηκαν επίσης 53- από τα 68 που διανεμήθηκαν- ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 37 από δασκάλους και 14 από νηπιαγωγούς.

Η διαδικασία διήρκεσε από τον Ιανουάριο του 2009 έως τον Ιανουάριο του 2010. Έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, για να ελεγχθεί

η αξιοπιστία του και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων αλλά και να διερευνηθούν παράγοντες που δεν είχαν ληφθεί υπόψη αρχικά και αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι στόχοι της έρευνας γνωστοποιούνταν στους συμμετέχοντες μέσω ενημερωτικού σημειώματος, συνημμένου στο ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε επίσης εννέα πεδία προς συμπλήρωση για τα δημογραφικά τους στοιχεία[3].

Οι εξαρτημένες μετρήσεις ελήφθησαν μέσω κλιμάκων μέτρησης που περιλάμβαναν τρεις ερωτήσεις για τα κίνητρά τους αναφορικά με τη διεξαγωγή μουσειακών επισκέψεων (α= ,085), τέσσερις ερωτήσεις για την προηγούμενη μουσειακή εμπειρία τους (α= ,250), οκτώ ερωτήσεις για τις στρατηγικές που είναι σε θέση να αναπτύξουν στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (α= ,224), τρεις ερωτήσεις για το πώς θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις μουσειακές επισκέψεις (α= ,697), τρεις για τη στάση των μαθητών τους ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση (α= ,854) και οκτώ ερωτήσεις για τους παράγοντες που πιθανόν τους αποτρέπουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (α=,243).

Στις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου έγινε ανάλυση περιεχομένου και ακολούθησε αριθμητική κωδικοποίησή τους, ώστε να ελεγχθούν στατιστικά. Σ' αυτά τα μη παραμετρικά δεδομένα έγινε έλεγχος χ^2 για πιθανές συσχετίσεις καθώς και ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way Anova) και έλεγχος Wilcoxon, για πιθανές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών.

Ανάλυση των δεδομένων έδειξε καταρχήν ότι μόνο το 8,6% (N=18) από το σύνολο των εκπαιδευτικών είχαν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης στη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν από μουσεία ή σε επιμόρφωση που έλαβαν κατά τη διάρκεια προσωπικής εθελοντικής εργασίας σε μουσεία.

Είχαν επισκεφθεί μουσείο στη διάρκεια εκπαιδευτικής εκδρομής (46,2%, N= 97) ή για εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου (7,6%, N=16), στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας ή πολιτιστικού προγράμματος (14,8%, N= 31) ή σε απλές επισκέψεις με την τάξη σε σχέση με κάποιο διδασκόμενο μάθημα, κυρίως την Ιστορία ή την Ιστορία της Τέχνης (12,4%, N= 26). Το 19% (N= 40) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση. Ειδικά σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, μόνο το 27,6% (N= 58) του συνόλου των ερωτηθέντων απάντησαν καταφατικά.

3. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ανώνυμα στην έρευνα, σχηματίζοντας οι ίδιοι τους προσωπικούς τους εξαψήφιους κωδικούς συμμετοχής.

Θα επέλεγαν να επισκεφθούν κάποιο μουσείο με τους μαθητές τους κυρίως για γνωστικούς λόγους, με έμφαση στη διδασκαλία συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων, ενώ συγκριτικά λιγότεροι ήταν εκείνοι που έδωσαν έμφαση στα πολλαπλά μαθησιακά οφέλη της επίσκεψης στο μουσείο, σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 0,5% (N= 1) απάντησαν ότι δε θα επισκέπτονταν το μουσείο με τα παιδιά, ενώ το 4,8% (N= 10) δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση (διάγραμμα 1, Παράρτημα).

Αντίθετα, στην κλειστού τύπου ερώτηση, όπου καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους θα αποφάσιζαν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το 44,8% (N= 94) των εκπαιδευτικών προέταξαν αυτούς που αναφέρονται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και ανταποκρίνονται σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, όπως του μουσείου. Το 11,4% (N= 24) θα το έπρατταν για λόγους που σχετίζονται κυρίως με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ταυτόχρονα με τυπικές μορφές διδασκαλίας, το 40,5% (N= 85) επέλεξε ένα συνδυασμό των παραπάνω και το 3,3% (N= 7) δεν απάντησαν.

Στην πλειονότητά τους (96,2% , N= 202) υποστήριξαν ότι είναι αναγκαία η προετοιμασία των παιδιών, κυρίως για γνωστικούς λόγους (45,20%, N= 95) κι όσοι απάντησαν αρνητικά το έκαναν λέγοντας ότι «τα προγράμματα αυτά λειτουργούν με άριστα καταρτισμένο και ειδικευμένο προσωπικό, [είναι] άρτια οργανωμένα [και] καλύπτουν τις ανάγκες» (συμμετέχων με κωδικό 491907) ή γιατί «με την προετοιμασία των μαθητών θα χαθεί η μαγεία του χώρου και η έκπληξη. Τα παιδιά κουράζονται εύκολα και βαριούνται» (συμμετέχων με κωδικό xx0910) (διάγραμμα 2, Παράρτημα).

Το 95,2% (N= 200) των συμμετεχόντων υποστήριξαν ότι είναι εξίσου απαραίτητη η επεξεργασία των εμπειριών των παιδιών μετά την επίσκεψη και η συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη κυρίως για γνωστικούς λόγους (39%, N= 82) ή για λόγους αξιολόγησής της και ανατροφοδότησης (36,7%, N= 77) (διάγραμμα 3, Παράρτημα). Ως προς τους τρόπους που θα επέλεγαν για να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά τη μουσειακή επίσκεψη, οι περισσότεροι έκαναν λόγο κυρίως για διαδικασίες της τυπικής τάξης, όπως συζήτηση και ανακοινώσεις σε ομάδες ή διαθεματικές δράσεις και λιγότερο σε διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα (διάγραμμα 4, Παράρτημα).

Φαίνεται να πιστεύουν ότι, ανεξάρτητα από το είδος της μουσειακής εμπειρίας, περισσότερο θετική αναμένεται να είναι η στάση των μαθητών με καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση. Θεωρούν ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις απλές επισκέψεις σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν (32,4%, N= 68) ή σαν σχολική δραστηριότητα (31%, N= 65), τις ορ-

γανωμένες επισκέψεις σαν σχολική δραστηριότητα (37,6%, N= 79) ή με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό (37,6%, N= 79), ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό (50%, N= 104).

Ως προς τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ανακόψουν τις προθέσεις τους φαίνεται να προτάσσουν την αδιαφορία ή την κακή συμπεριφορά των παιδιών, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων (28,6%, N= 60). Το 20,5% (N= 43) απάντησε ότι δεν υπάρχει λόγος να μην επισκεφτούν κάποιο μουσείο, αλλά ότι είναι θέμα βούλησης και ανάλογης κατάρτισης του εκπαιδευτικού (2,9%, N= 6). Το 4,3% (N= 9) δεν απάντησαν στην ερώτηση (διάγραμμα 5, Παράρτημα).

Στις ερωτήσεις όπου κλήθηκαν να αξιολογήσουν παραμέτρους που βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να τους εμποδίσουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δήλωσαν ότι θα τους προβλημάτιζε η εξεύρεση μέσου μετακίνησης (47,1%, N= 99), η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος (46,2%, N= 97), η θεματική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (33,3%, N= 70) και τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο αυτά απευθύνονται (31,4%, N= 66). Η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων (35,2%, N= 74), το κόστος (37,6%, N= 79), ο καθορισμός συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη (36,2%, N= 76) καθώς και η στοχοθεσία των προγραμμάτων (31%, N= 65) δε φάνηκαν να τους προβληματίζουν ιδιαίτερα, αφού τα αξιολόγησαν ως προβλήματα μικρής σπουδαιότητας.

Τέλος, ως προς την ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το 11% (N= 23) υποστήριξε ότι αυτή βαρύνει αποκλειστικά το προσωπικό των μουσείων και το 24,3% (N= 51) δήλωσε ότι προτιμά να παρακολουθεί απλώς το πρόγραμμα μαζί με τα παιδιά. Το 39% (N= 82), όμως, θα ήθελε να το εφαρμόσει από κοινού με το προσωπικό των μουσείων και το 23,3% (N= 49) υποστήριξε ότι είναι καλύτερο να έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για την προετοιμασία και εφαρμογή του, αφού προηγουμένως τους έχει χορηγηθεί από τα μουσεία εκπαιδευτικό υλικό. Το 2,4% (N= 5) δεν απάντησαν σ' αυτήν την ερώτηση.

Στο σύνολο των συμμετεχόντων παρατηρήθηκε μη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μουσειακή επιμόρφωση και την εκπαιδευτική βαθμίδα (χ^2=3,176, *df*=2, *p*=.204), όπως και σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους (**χ^2**=1,929, *df*=2, *p*=.381).

Ανάλογα, ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας και των λόγων για τους οποίους διστάζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (*F(2)*=.687, *p*=.504), με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημα-

ντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη (*F(2)*=.079, *p*=.924) και τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα (*F(2)*=1.398, *p*=.249).

Επίσης, προέκυψε στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης εκπαιδευτικού προγράμματος στο παρελθόν και της αιτιολόγησης της ανάγκης για προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη (χ^2=6,04, *df*=7, *p*=.535) και της συνέχισης των δραστηριοτήτων στην τάξη έπειτα (χ^2=6,8, *df*=10, *p*=.744), όπως επίσης και μεταξύ των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και των τρόπων με τους οποίους θα αξιοποιούσαν αυτή την εμπειρία (χ^2=13,358, *df*=22, *p*=.923).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το πλαίσιο παλιότερης επίσκεψης σε μουσεία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα έτη υπηρεσίας τους (χ^2=23,15, *df*=8, *p*=.003). Στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας τους προκύπτει με τα αίτια για τα οποία διστάζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (χ^2=28,18, *df*=20, *p*=.105), με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη (χ^2=10,81, *df*=12, *p*=.545) και με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα (χ^2=20,47, *df*=20, *p*=.429). Επίσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τη μουσειακή επιμόρφωση (χ^2=.242, *df*=2, *p*=.886). Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μουσειακής επιμόρφωσης και των λόγων για τους οποίους θα δίσταζαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (χ^2=5.84, *df*=10, *p*=.828), του πλαισίου παλιότερης επίσκεψης (χ^2=3,63, *df*=4, *p*=.459), των λόγων για τους οποίους θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη (χ^2=2,78, *df*=6, *p*=.836) και των λόγων για τους οποίους θεωρούν σημαντική τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα (χ^2=11,22, *df*=10, *p*=.341).

Αντίθετα, στο σύνολο των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντικά συσχέτιση μεταξύ της μουσειακής επιμόρφωσης και του πλαισίου παλιότερης επίσκεψης (χ^2=17,34, *df*=4, *p*=.002), της αιτιολόγησης της ανάγκης για προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη (χ^2=38,81, *df*=7, *p*=.000) και της συνέχισης των δραστηριοτήτων στην τάξη έπειτα (χ^2=27,83, *df*=10, *p*=.002). Υπήρξε, τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να επισκεφτούν κάποιο μουσείο και τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στις ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου αντίστοιχα, με έλεγχο Wilcoxon, *T*(119)=-8.370, *p*=.000.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η περιορισμένη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην έρευνα και η άρνηση κάποιων να απαντήσουν, ειδικά στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, θα μπορούσε να υποδηλώνει την απροθυμία τους να εκφραστούν γραπτώς ή την πιθανότητα να μην είχαν ποτέ στο παρελθόν διερωτηθεί οι ίδιοι για ανάλογα ζητήματα και άρα να μην είχαν γνώση για το θέμα (Griffin & Symington, 1997). Θα μπορούσε, όμως, να υποκρύπτει το φόβο για την κατηγοριοποίηση των απόψεών τους ως κοινωνικά επιθυμητών ή μη, για ένα θέμα που επιδέχεται ανάλογες αξιολογικές κρίσεις (Bourdieu & Darbel, 1997), και άρα για την αξιολόγησή τους σε προσωπικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα από τις απαντήσεις τους εγείρεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό ήταν σαφής για τους συμμετέχοντες η διάκριση μεταξύ των απλών επισκέψεων σε μουσεία και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικότερα, ως προς τη δομή, τους στόχους και τα βασικά τους γνωρίσματα. Διαφάνηκε, δηλαδή, μια σχετική αδυναμία στη θεωρητική τους κατάρτιση ως προς την κριτική θεώρηση και, κατ' επέκταση, την αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία κι ένα συνακόλουθο κενό ανάμεσα στις προθέσεις τους και στις στρατηγικές που επιλέγουν κατά περίπτωση (Xanthoudaki, Tickle & Secules, 1998· Τζιαφέρη, 2005). Σε μια σχολική κουλτούρα, όπου η μάθηση έχει βαρύνουσα θέση και η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κάθε φορά χρειάζεται να δικαιολογείται υπό αυτό το πρίσμα, είναι πιθανό να χρησιμοποιούν τις μουσειακές επισκέψεις σαν μαθησιακό εργαλείο με αποκλειστικά γνωστικούς στόχους (Kriekouki – Nakou, 1996), επικροτώντας «κλασικές» στρατηγικές που κρατούν διαρκώς απασχολημένα και άρα υπό έλεγχο τα παιδιά, με το φόβο ότι μόνο έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Κι αυτό με τη σειρά του καθιστά προφανή την ανάγκη για τη δημιουργία κοινού πεδίου προβληματισμού μεταξύ σχολείου και μουσείου, για να επιτευχθεί μια οργανική και αποτελεσματική σχέση μεταξύ τους, ώστε, τελικά, μέσα από προσεκτική προετοιμασία, ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών, μετά την επίσκεψη στο μουσείο, να οδηγήσει σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες και στο περιβάλλον του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. Curator, 49(3), 365-386.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1997). *The love of art: European Art Museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. *Το βιβλίο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education, 81*(6), 763-779.

Καλογιάννη, Α., & Ζαβός, Θ. (υπό έκδοση). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των παιδιών για το μουσείο. *Πρακτικά 3ου Αρχαιολογικού Έργου Θεσσαλίας & Στερεάς Ελλάδας*. *Βόλος 12-15.3.09*.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Κ., & Φουρλίγκα, Ε. (2002) Εκπαιδευτικά Προγράμματα Αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες, 85Β,* 103-122.

Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips. *Science Education, 89*(6), 936-955.

Κόκκοτας, Π. Β. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών. Μέρος ΙΙ. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Kriekouki – Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment. Thesis submitted to the University of London for the degree of Doctor of Philosophy*. London: University of London – Institute of Education.

Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organize and conduct field trips. *Australian Science Teacher' s Journal, 44*(4), 43-50.

Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγική Σχολή / Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Storksdieck, M. (2004). Teachers' perceptions and practice surrounding a field trip to a planetarium. Paper presented at the *2004 Annual Meeting of the National Association for Research in Science teaching (NARST*), Vancouver, BC, Canada.

Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to Natural History Museums in Israel: teachers' roles. *Science Education, 89*(6), 920-935.

Τζιαφέρη, Σ. Γ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από*

το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Valavanidou, A., & Nikonanou, K. (2001). Pilot evaluation in a Greek Technical Museum: a useful contribution to museum planning. *Visitor Studies Today!, IV*(2), 12-16.

Wolins, I.S., Jensen, N., & Ulzheimer, R. (1992). Children's memories of museum filed trips: a qualitative study. *Journal of Museum Education, 17*(2), 17-27.

Xanthoudaki, M., Tickle, L., & Secules, V. (1998). Professional knowledge and art education. *GEM News, 70*, 13-14.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). *Σχολικοί περίπατοι και εκπαιδευτικές εκδρομές μαθητών Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υ.Α. 13324/Γ2/7.2.2006 (ΦΕΚ/Β/206/13.2.206)*.

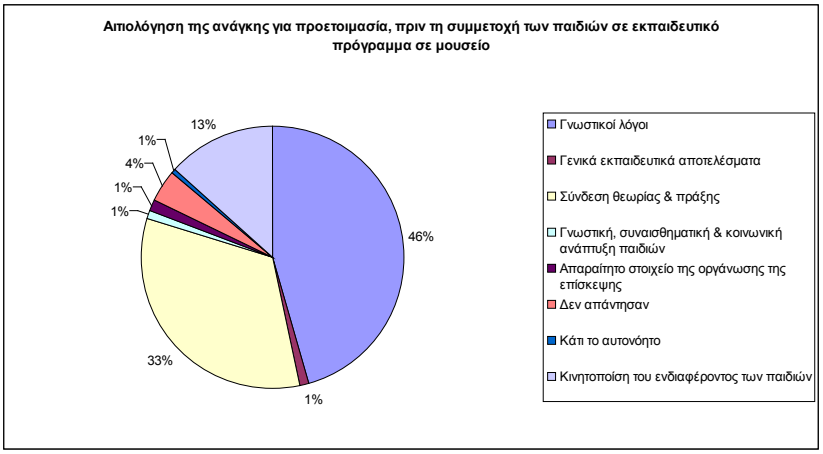
Yu, J. (2005). Museum field trips in Taiwan: Teachers' perceptions of large group visits to a Science museum. *Visitor Studies Today,* 8(3), 11-16.

ABSTRACT

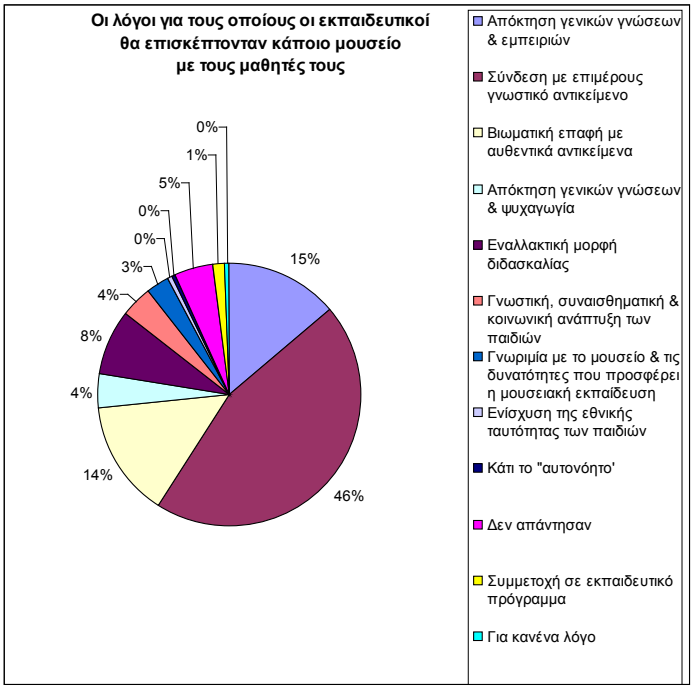
In Greece, limited research has been conducted in evaluating children's museum experiences. They usually visit them with their school and their teachers' role on the pedagogical utilization of the activities they will have is crucial. This study examines teachers' perceptions on the pedagogical use of museum visits via testing their motivations and strategies as well as the obstacles they probably face. Data analysis demonstrated that school visits to museums are typically associated with educational walks, mainly aiming to cognitive benefits. Practical issues and relative weaknesses in teachers' theoretical training seem to frustrate their intentions and to hinder the utilization of museums as non-formal learning places.

Αιμιλία Καλογιάννη
Αρχαιολόγος (M.Ed)
ΙΓ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Βόλου
Αθανασάκη 1, 38001 Βόλος
Τηλ.: 2421076278, fax: 2421076496
aimiliakalogianni@yahoo.gr

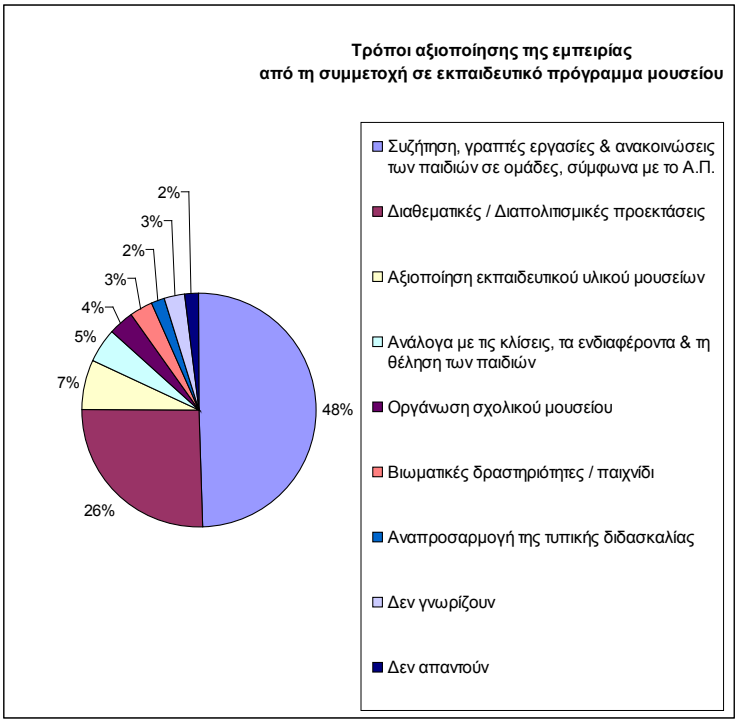
Παράρτημα



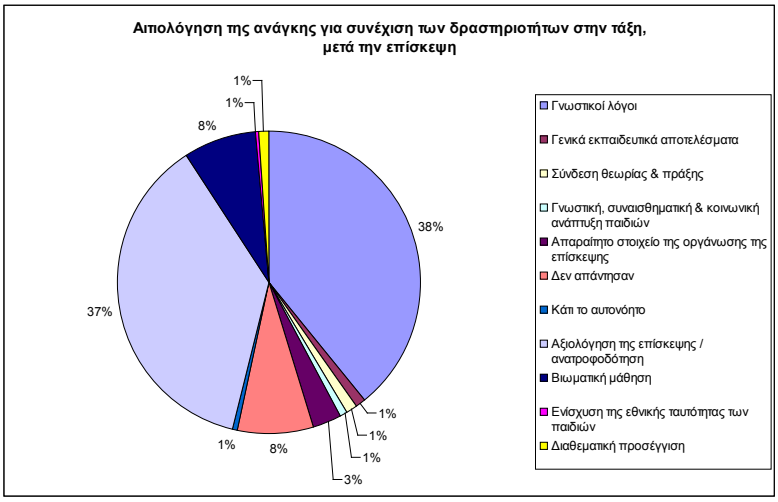
Διάγραμμα 1



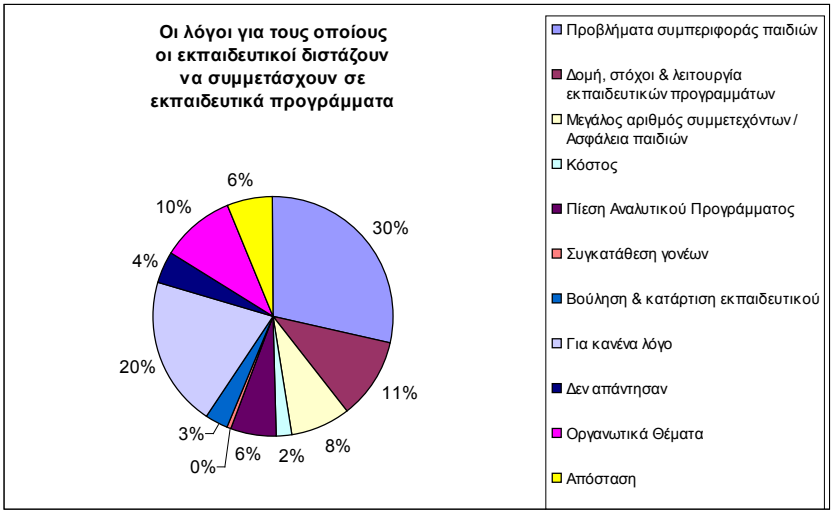
Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4


Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα
30%
11%
8%
2%
6%
0%
3%
20%
4%
10%
6%
Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών
Δομή, στόχοι & λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων
Μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων / Ασφάλεια παιδιών
Κόστος
Πίεση Αναλυτικού Προγράμματος
Συγκατάθεση γονέων
Βούληση & κατάρτιση εκπαιδευτικού
Για κανένα λόγο
Δεν απάντησαν
Οργανωτικά Θέματα
Απόσταση

Διάγραμμα 5

Διαδικασίες προώθησης των κοινωνικών αξιών κατά τη διδακτική πράξη

Καραβίδα Μαρία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση διερευνάται ο βαθμός ανάδειξης κοινωνικών αξιών στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, το οποίο εφαρμόζεται πιλοτικά στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από τον Σεπτέμβριο του 2012. Ειδικότερα, μελετάται το επιστημονικό πεδίο «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», όπως δομείται στη βάση του «Κοινωνικο – Πολιτισμικού Κονστρουκτιβισμού» αλλά και προσεγγίζεται μέσω ανάλογων στρατηγικών διδασκαλίας που αξιοποιούνται στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος.

Η εισήγηση είναι βασισμένη σε βιβλιογραφική διερεύνηση και στηρίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών οφείλει να κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση δεδομένου ότι οι κοινωνικές αξίες συντελούν στην επίτευξη της κοινωνικοποίησης και προσδιορίζουν τα μέσα και τους στόχους της αγωγής. Κάτω από αυτό το πρίσμα, κεντρική έννοια αναδεικνύεται η «αλληλεπίδραση». Πρόκειται για μια έννοια που παραμένει κυρίαρχη στις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες και στις διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις που συντελούνται σε ένα πλαίσιο συνεργατικών σχέσεων με στόχο την ανάπτυξη της ομαδικότητας και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και προτείνονται από τη σύγχρονη Διδακτική.

Επιπρόσθετα, σε ένα γενικευμένο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού ιδεών, αξιών και αρχών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διακρίνεται από στοιχεία ευελιξίας και ανοικτότητας σε διδακτικές καινοτομίες και προσεγγίσεις, καθώς παραμένει η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας.

1. ΑΞΙΕΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΑ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην παρούσα εισήγηση κεντρική έννοια αποτελούν οι «κοινωνικές αξίες» στη διδακτική πράξη. Με τον όρο «κοινωνικές αξίες» περιγράφονται οι γενικές αρχές και ιδέες που καθοδηγούν, προσανατολίζουν τις ατομικές και

ομαδικές συμπεριφορές και αποτελούν τις πεποιθήσεις της πλειονότητας των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σχετικά με το «καλό» ή το «κακό», το «ωραίο» και το «άσχημο», το «ηθικό» και το «ανήθικο», το «προοδευτικό» και το «συντηρητικό» (ΥΠΕΠΘ, 1998 · Φραγκουδάκη, 1985).

Ενδεικτικά αναφέρονται η αγάπη, η αδελφοσύνη, η αλληλεγγύη, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό καλό, η ελευθερία, η επικοινωνία, η ισότητα, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή καθώς επίσης η στοργή και η φιλία, ως οι κυριότερες «κοινωνικές αξίες» (Χ.Ε.Ε.Λ., 1983:26 όπ. αν. Μπάκας, 2003:46).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι οι κοινωνικές αξίες ως δημιουργήματα της κοινωνίας αναπτύσσονται εκεί που υπάρχει κοινωνική σχέση. Ταυτόχρονα, με τις αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία, αποτελούν τον πυρήνα του πολιτισμού προσδιορίζοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά και υποχρεώνοντας τα άτομα να εναρμονίζονται με τους νόμους και την ηθική.

Κάτω από αυτήν την οπτική, το σύστημα των αξιών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αμετάβλητο, διότι κάθε κοινωνία χαρακτηρίζεται από δυναμική εξέλιξη και, ως εκ τούτου, οι αξίες εμφανίζονται και αυτές εξελισσόμενες και μεταβαλλόμενες τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο. Επίσης, δέχονται έντονη κριτική και παύουν να γίνονται καθολικά αποδεκτές.

Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι αξίες συντελούν στην επίτευξη της κοινωνικοποίησης, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζουν άμεσα τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αφού αποτελούν κατευθυντήριους άξονες για την επιλογή της οργανωμένης γνώσης, του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος και των διδακτικών προσεγγίσεων (Κωνσταντίνου, 2006 · Φλουρής, 2000:97-98).

«Η εκπαίδευση για τις αξίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη ικανοτήτων για διερεύνηση και ανάλυση των κοινά παραδεκτών κοινωνικών αξιών και στερεοτύπων και ενθαρρύνει τη διασαφήνιση, την κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, οι οποίες αφορούν τις σχέσεις ατόμου – κοινωνίας – περιβάλλοντος» (Φλογαΐτη, 2006:218).

Στο γενικότερο προβληματισμό που προαναφέρθηκε, κυριαρχεί και το δίλημμα σχετικά με το αν πρέπει ή όχι να διδάσκονται συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, προβάλλοντας αντιρρήσεις στην παραδοσιακή ηθικο – πλαστικού χαρακτήρα εκπαίδευση και στη μεταβίβαση παραδοσιακών αξιών, υποστηρίζουν τη θέση υπέρ της ουδετερότητας της εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη ηθικά αυτόνομων πολιτών (Παπαδημητρίου, 2006:108). Ωστόσο, ο διδακτικός σχεδιασμός για την

προώθηση των κοινωνικών αξιών δε μπορεί να στηρίζεται σε απόλυτες θέσεις. Η Εκπαίδευση Αξιών είναι αδύνατον να απομονωθεί από τη γενική εκπαίδευση (Chazan, 1973). Εκπαίδευση ηθικά ουδέτερη δε μπορεί να υπάρξει αφού οι αξίες εκφράζονται από την εκπαιδευτική πολιτική και αποτυπώνονται στις πρακτικές που υιοθετεί το σχολείο καθώς και στο πρόγραμμα και κυρίως στο «παραπρόγραμμα» (Karabel & Halsey, 1977 · Apple, 1979 όπ. αν. Φλογαΐτη, 2006).

Μεθοδολογικά η «Εκπαίδευση για τις αξίες» έχει αναπτύξει στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες προέρχονται από τις απόψεις των διαφόρων ψυχολογικών θεωριών για την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς. Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με στόχο ένα αποτελεσματικό και συντονισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης αξιών. Πιο συγκεκριμένα το ζήτημα των αξιών προσεγγίστηκε μέσω των θεωριών της «Κοινωνικής Μάθησης», της «Γνωστικο – Αναπτυξιακής Προσέγγισης» και της «Γνωστικο – κοινωνικής Θεωρίας», αλλά και του «Κοινωνικο – πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού» στην οποία ψυχολογική βάση έδωσε ο Vygotsky. Κεντρικό σημείο της τελευταίας θεωρίας αποτελεί η έννοια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης». Έννοια, η οποία παρουσιάζεται κυρίαρχη στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής και στην κοινωνική ψυχολογία (Φράγκος, 1993 · Γκότοβος, 2002). Στη βάση της θεωρίας αυτής στηρίζεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του νέου Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο, στην ανάλυση που ακολουθεί.

Παράλληλα, η σύγχρονη Διδακτική, με τα παιδαγωγικά – διδακτικά μοντέλα της κριτικής σκέψης και της διδασκαλίας με μικρές ομάδες εργασίας, σε συνδυασμό με το είδος της κοινωνικοποίησης που επιδιώκουν, αντιπαραθέτει εναλλακτικές προτάσεις στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και στο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου. Η σημασία των διαφοροποιημένων διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συντελούνται σε πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπικοινωνίας, επικεντρώνεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη της ομαδικότητας που στον χώρο της εκπαίδευσης ταυτίζεται με την κοινωνικοποίηση και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των ατόμων στην κοινωνική ομάδα (Ματσαγγούρας, 2004).

2. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στη βάση της θεωρίας του «κοινωνικο – πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού» η κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία, εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών

λειτουργιών που επιτελεί το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός. Θεωρείται πολύ σημαντική για την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών μιας κοινωνίας. Ειδικότερα, πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη με την οποία επιτυγχάνεται «η εσωτερίκευση, η αφομοίωση και η εκδήλωση των αποδεκτών κοινωνικά τρόπων συμπεριφοράς, στάσεων, κανόνων, αξιών, η διαμόρφωση δηλαδή και η συγκρότηση της προσωπικότητας των ατόμων» (Μαραγκουδάκη, 1993:23).

Από παιδαγωγικής άποψης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο, που το σχολείο κοινωνικοποιεί τους μαθητές, με βάση το αξιακό σύστημα, μεταβιβάζοντας τους όλες εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική ζωή (Νταλάκας, 1983). Επίσης, η σημασία του ρόλου της κοινωνικοποίησης εστιάζεται στην απόκτηση εμπειριών από το άτομο που το προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες αξίες και στη συνέχεια να τις προάγει (Κωνσταντίνου, 2006). Ωστόσο, οι νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, σε συνδυασμό με την αξιολογική διαφοροποίηση, θέτουν σε αμφισβήτηση την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Η κριτική επικεντρώνεται στο ότι το σχολείο συνεχίζει να εντάσσει κοινωνικά τους μαθητές με αξίες, κανόνες, πρακτικές και προσανατολισμούς του παρελθόντος χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις νέες συνθήκες και τις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Κωνσταντίνου, 2006).

Από την άλλη μεριά, στη σημερινή κοινωνία, οι ευθύνες του σχολείου για την κοινωνικοποίηση των παιδιών συνεχώς αυξάνονται, αν και δεν κατέχει πλέον το μονοπώλιο της γνώσης και της μεταβίβασης αξιών στη νέα γενιά. Οι βασικές αλλαγές, που συνετέλεσαν στα όσα προαναφέρθηκαν, είναι η απόρριψη των αυταρχικών μεθόδων κοινωνικοποίησης, η κοινωνική κινητικότητα, οι αλλαγές της μεταβιομηχανικής οικογένειας, ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσεων, όπως το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, κ.ά.. που αφαίρεσαν από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων και στερούν από τα παιδιά ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Ματσαγγούρας, 2004 · Φύκαρης, 2010).

Με βάση τα ανωτέρω, οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και οι γρήγορες αλλαγές, που συντελούνται σε όλα τα επίπεδα, αντανακλώνται αναπόφευκτα και στο εκπαιδευτικό σύστημα καθιστώντας επιτακτική, πλέον, την ανάγκη της αναπροσαρμογής τόσο του διδακτικού όσο και του παιδαγωγικού προσανατολισμού του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2005).

Ειδικότερα, στην ελληνική πραγματικότητα, αυτές οι έντονες αλλαγές εκφράζονται μέσω της προσπάθειας ανάπτυξης ενός «Νέου Σχολείου». Παράλληλα, απαιτούν «την αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν απο-

τελεσματικά στις ανάγκες του πολίτη του 21ου αιώνα» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:6). Συγκεκριμένα, για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οι έννοιες της προσαρμογής, της ταύτισης, της ένταξης και της συμμόρφωσης αντικαθίστανται από τις έννοιες της αλληλεπίδρασης, της αλληλενέργειας και της επικοινωνίας. Κάτω από αυτήν την οπτική οι λειτουργίες του σχολείου οφείλουν να εξετάζονται σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία και ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση δε μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μόνο μιας τυποποιημένης διαδικασίας.

Επιπλέον, η αναπροσαρμογή των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών, ειδικότερα της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, είναι αποτέλεσμα και άλλων παραμέτρων βασισμένων σε σύγχρονες αναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες στρέφουν το ενδιαφέρον των παιδαγωγών στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και τη σημασία της κοινωνικής αλληλενέργειας (Κουτσουβάνου, 2007).

3. ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Στην παρούσα εισήγηση η έμφαση δίνεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία που εφαρμόζεται πιλοτικά από τον Σεπτέμβριο του 2012 στα σχολεία. Η διδασκαλία των κοινωνικών αξιών κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση, παρόλο που στην Ελλάδα δεν αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αλλά εντάσσεται στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως το μάθημα της ιστορίας, των θρησκευτικών, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή της μελέτης περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, κεντρικό σκοπό αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού ανάδειξης των κοινωνικών αξιών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

Ως σημαντική καινοτομία μπορεί να χαρακτηριστεί ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης, που αναγνωρίστηκε και προωθήθηκε και από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το οποίο εντάχθηκε στην ελληνική εκπαίδευση από το 2002. Το νέο πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζεται επικαιροποιημένο και βελτιωμένο σε σημεία που αφορούν την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στην αρχή ότι «η γνώση οικοδομείται από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:8) .

Στις αλλαγές που έχουν γίνει στο νέο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, μεταξύ άλλων, τονίζεται η κοινωνικο – πολιτισμική διάσταση της γνώσης, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, «υποστηρίζεται από τη θε-

ωρία του "κοινωνικο – πολιτισμικού κονστρουκτιβισμού"» (Νέο πρόγραμμα Σπουδών, 2011:6). Σύμφωνα με τις απόψεις της συγκεκριμένης θεωρίας, οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτιστικές διεργασίες επιδρούν δυναμικά στην ανάπτυξη των μαθητών, προκαλώντας αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους. Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι έννοιες του κοινωνικού πλαισίου, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Επίσης, ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας καθίσταται σημαντικός τόσο για την κατανόηση της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και για την κοινωνικο – γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν αναφερθεί, διαπιστώνεται ότι η αναπροσαρμογή του προγράμματος σπουδών επιβλήθηκε από κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς λόγους, κυρίως από την άποψη ότι οι μαθητές σήμερα δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες των επιδράσεων των ενηλίκων, αλλά ως μέλη μιας ομάδας που συμμετέχουν ερμηνευτικά και ενεργητικά τόσο στην κοινωνική όσο και στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Κωνσταντίνου, 2006). Η έμφαση, πλέον δίνεται στην ισότιμη και ποιοτική επικοινωνία, στο πλαίσιο της συλλογικής αλληλεπικοινωνίας και εργασίας, στοχεύοντας στην αυτόνομη κοινωνικοποίηση, την ατομική ολοκλήρωση και την αυτονομία. Στη βάση αυτή κύρια επιδίωξη του Νέου Προγράμματος Σπουδών είναι η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξασφαλίζοντας τους δυνατότητες αυτενέργειας, μέσω καινοτόμων διδακτικών δράσεων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 2004).

Και στην περίπτωση της Εκπαίδευσης Αξιών, όπως προωθείται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σημείο αναφοράς παραμένει η έννοια της «αυτονομίας», αφού βασικός στόχος της είναι το πέρασμα του μαθητή από την ηθική ετερονομία στην ηθική αυτονομία.[1] Όσον αφορά την Ηθική Εκπαίδευση, που προωθείται μέσω του Νέου Προγράμματος Σπουδών, ο Χρυσαφίδης αναφέρει σχετικά, ότι «οι στρατηγικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα οφείλουν να ξεπεράσουν τα ιδεαλιστικά διδακτικά μοντέλα που επιβάλλουν δεσμευτικά ηθικές αρχές και υποχρεώσεις. Κυρίαρχο, επομένως, στοιχείο για την εκπαίδευση και τις αξίες, αποτελεί η κοινωνική διάσταση της διδακτικής παρέμβασης, η οποία προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή, δράση, αναζήτηση εσωτερικών αναγκών και βιωματι-

1. Σύμφωνα με αρκετούς συγγραφείς «Ηθικά αυτόνομος νοείται εκείνος ο οποίος δομεί μια άποψη όχι γιατί αυτή του παρουσιάζεται ως αδιαμφισβήτητη και του επιβάλλεται εξωτερικά, αλλά γιατί τη βλέπει κριτικά και έχει την ελευθερία της επιλογής ή της άρνησής της» (Straughan, 1988:35,123 όπ. αν. Καραγεωργάκης & Λιθοξοΐδου & Αραμπατζίδου & Κουράκης & Γεωργόπουλος).

κών καταστάσεων, συνεργασία, αλληλεγγύη και συναπόφαση» (Χρυσαφίδης, 2005:161 όπ. αν. Γεωργόπουλος, 2005). Κάτω από αυτήν την οπτική, η ελεύθερη επιλογή, η προσωπική ευθύνη της συγκεκριμένης επιλογής και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, αποτελούν τις παραμέτρους εκείνες που οδηγούν στην εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η αναπροσαρμογή των στόχων, της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο διδακτικού και παιδαγωγικού προσανατολισμού. Η κριτική που ασκήθηκε στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα επικεντρώθηκε στο ότι ο αυστηρός διαχωρισμός των διδακτικών αντικειμένων και των διαδικασιών μάθησης δεν επαρκεί για την ικανοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών (Φύκαρης, 2005). Για το λόγο αυτό παραμένει, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και η οργάνωση μαθησιακών εμπειριών, που έχουν νόημα για τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής βαθμίδας, δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση.

Επίσης, τα προγράμματα που οργανώνονται με βάση την αρχή της «διαθεματικής προσέγγισης» εντάσσουν στο περιεχόμενό τους τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της διερεύνησης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Οι παραπάνω έννοιες σε συνδυασμό με την αυτονομία και τις κοινωνικές ικανότητες, αποτελούν ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τον αυτοπροσδιορισμό τους, την αυτενέργειά τους και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης. Με αυτόν τον τρόπο τους προετοιμάζουν ανάλογα ώστε να ανταποκριθούν σε μια κοινωνία που βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και να προσαρμοστούν στις κοινωνικές μεταβολές (Νέο πρόγραμμα Σπουδών, 2011 · Καρακατσάνη, 2004 · Φύκαρης, 2010).

Το επιστημονικό πεδίο ή αλλιώς η μαθησιακή περιοχή της «Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης» αποτελεί καινοτομία στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και στοχεύει στην προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Η έμφαση δίνεται στις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται, καθώς δε «διδάσκεται» όπως τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία. Η οργάνωση του προγράμματος στηρίζεται στην αλληλεπίδραση του μαθητή με τον /την νηπιαγωγό, αλλά και τους συνομήλικους του. Απώτερο στόχο αποτελεί η καλλιέργεια ηθικών και κοινωνικών αξιών. Παρόλο, που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δε μπορούν να λειτουργήσουν με ενσυναίσθηση και δε διαθέτουν την ωριμότητα να κατανοήσουν κάποιες κοινωνικές αξίες, ωστόσο η προσχολική ηλικία θεωρείται

κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας, τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο περιβάλλον, τη συγκρότηση μιας υγιούς προσωπικότητας και την προσαρμογή στο σχολικό και αργότερα στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιμέρους στόχοι του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου αποτελούν η διαμόρφωση της ταυτότητας, η ικανότητα της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, η προσωπική ενδυνάμωση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:67-68).

Η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ασφάλειας, αποδοχής, ελεύθερης έκφρασης και διαπραγμάτευσης, καθώς και η ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών, παράλληλα με τις δεξιότητες εκείνες που θα οδηγήσουν στην αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, αποτελούν τις προϋποθέσεις εκείνες για την υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων. Παράλληλα με την αξιοποίηση των «διδακτικών» ευκαιριών που προκύπτουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει στοχευμένες δράσεις σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις κυρίως «ανοιχτού τύπου», ο διάλογος και η συζήτηση αποτελούν βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, προάγοντας την ικανότητα της επικοινωνίας και της ενεργητικής ακρόασης. Ταυτόχρονα, δίνονται ευκαιρίες για αυθόρμητη έκφραση των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, το θέατρο, τη μουσική και το χορό. Ιδιαίτερη θέση κατέχει το παραμύθι αφού η ακρόαση ιστοριών αφενός χαλαρώνει και εκτονώνει και αφετέρου μπορούν να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας οργανωμένης δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό.

Το παιχνίδι, κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας, θεωρείται ο σπουδαιότερος παράγοντας για την ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, αποτελεί μέρος των καθημερινών κοινωνικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών με συνομηλίκους και ενήλικες. Το παιχνίδι, ως κοινωνική αλληλεπίδραση, προσφέρει στα παιδιά ένα πλαίσιο για την οικειοποίηση και την εσωτερίκευση των κοινωνικών αξιών και κανόνων. Τα παιδιά, με τη συμμετοχή τους κυρίως σε ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια, αναπτύσσονται κοινωνικά, ηθικά, νοητικά, κινητικά και συναισθηματικά. Αποκτούν και εξασκούν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους (Αυγητίδου, 1997).

Παράλληλα, αναγνωρίζεται το παιχνίδι ως κύρια κοινωνική πράξη των μηχανισμών της μίμησης, της ταύτισης και της εσωτερίκευσης, μέσω του οποίου το παιδί μαθαίνει και ενεργοποιεί ρόλους και διαμορφώνει την ταυτότητά του (Μιχαλακόπουλος, 1990). Ειδικότερα, με το ατομικό παιχνίδι ο μαθητής υποδύεται ταυτόχρονα δύο διαφορετικούς ρόλους, ενώ στο ορ-

γανωμένο ομαδικό παιχνίδι το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαφοροποίηση των ρόλων με βάση συγκεκριμένους κανόνες. Σημαντική θέση για την ανάληψη ρόλων και τη διαμόρφωση της ταυτότητας κατέχει το κοινωνικό παιχνίδι, δηλαδή το παιχνίδι με κανόνες. Οι κανόνες εκτός από το ότι θέτουν τη βάση της συνεργασίας οδηγούν στην «κοινωνική ηθική», αφού η τήρηση των κανόνων συμβάλλει στην ηθική συγκρότηση του παιδιού. Ιδιαίτερα, όταν οι κανόνες προτείνονται και δεν επιβάλλονται αναδεικνύεται περισσότερο η αξία του παιχνιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά ανταλλάσσουν ιδέες, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επινοούν ιδέες, διατυπώνουν ερωτήσεις, συνεργάζονται, επικοινωνούν. Συνεπώς, αναπτύσσουν την αυτονομία τους (Ντολιοπούλου, 2000). Το «κοινωνικό παιχνίδι» θεωρείται το παιχνίδι του κοινωνικοποιημένου ατόμου. Αρχικά, η έλλειψη συνεργασίας που παρατηρείται, ως αποτέλεσμα του εγωκεντρισμού, ξεπερνιέται καθώς το παιδί ωριμάζει κοινωνικά μέσω του παιχνιδιού. Το παιδί μέσα από την καθημερινή τριβή με τους ομοίους του, θα κατακτήσει την αυτονομία του, την έννοια της αμοιβαιότητας, της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαδική ζωή και τη συνεργασία. Έτσι, η ομάδα των συνομήλικων αποτελεί το φυσικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού. Με το παιχνίδι ρόλων, αντίστοιχα, το παιδί μιμείται τις συμπεριφορές των ενηλίκων και αφομοιώνει κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές δημιουργώντας κοινωνικά πρότυπα (Διαμαντόπουλος, 2009). Η κοινωνικοποιητική δράση του παιχνιδιού, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι συνεργατικές μορφές δράσης, όπως προβάλλονται από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, προετοιμάζουν κατάλληλα το μαθητή για την ένταξή του στην κοινωνία των ενηλίκων.

4. ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο γενικευμένο πλαίσιο επαναπροσδιορισμού των κοινωνικών αξιών και της προώθησής τους, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να μεταβάλει και να διαμορφώσει το ρόλο του ανάλογα (Νταλάκας, 1983 · Πυργιωτάκης, 2010 · Φύκαρης, 2010). Συγκεκριμένα, στο «μικρο – επίπεδο» της σχολικής τάξης το ενδιαφέρον συνεχίζει να εστιάζεται στις έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς και μαθητών μεταξύ τους. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες, καθώς και ο τρόπος που ο ίδιος αλληλεπιδρά με τα παιδιά, συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Οι στόχοι της «προσωπικής και

κοινωνικής ανάπτυξης» επιτυγχάνονται, όταν ο εκπαιδευτικός μέσα από μια σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής λειτουργεί ως πρότυπο, ως διαμεσολαβητής, ως εμψυχωτής της ομάδας και ως σύμβουλος ταυτόχρονα (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011).

Ωστόσο, για την επίτευξη της Εκπαίδευσης Αξιών παραμένει ανοικτό το ζήτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να υιοθετήσουν κάποιες αξίες και σε ποιο βαθμό. Ειδικότερα, το κύριο ερώτημα που τίθεται είναι ποιες είναι εκείνες οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν για να μετέχουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Φύκαρης, 2010: 286).

Ωστόσο, το σχολείο αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα, που όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φλογαΐτη, «εκφράζουν μια γενικότερη πολιτισμική κρίση» (Φλογαΐτη, 2006:222). Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που με τη διδασκαλία συγκεκριμένων αξιών εφοδιάζουν τους μαθητές ηθικά και διανοητικά έτσι ώστε ή να παραμείνουν μέρος αυτών των προτύπων ή να πάρουν μέρος στον ανασχεδιασμό αυτών των προτύπων, αφού με τη συμπεριφορά, τη στάση τους, τις απόψεις τους, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους, εκφράζουν αξίες που επηρεάζουν, άμεσα ή έμμεσα, τους μαθητές. Ως εκ τούτου, για τον εκπαιδευτικό ισχύει ότι και για την εκπαίδευση αξιών γενικότερα, αφού ουδετερότητα δε μπορεί να υπάρξει αλλά και η κατήχηση σε συνδυασμό με την επιβολή κρίνονται ως ακατάλληλες, οδηγώντας στην απόρριψη της αυταρχικότητας και του δογματισμού.

Βασική προϋπόθεση για τη μετάδοση αξιών αποτελεί η βίωσή τους μέσα από την καθημερινή ζωή και πράξη (Φύκαρης, 2010:236). Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό συνεπάγεται από τη μεριά του εκπαιδευτικού τη συνέπεια των λόγων και των πράξεών του και από τη μεριά των μαθητών την ενεργό συμμετοχή τους μέσα από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Στο θέμα διδασκαλίας συγκεκριμένων αξιών τονίζεται η ανάγκη οι μαθητές να κατανοούν γιατί κάποιες αξίες πρέπει να προωθούνται έναντι ορισμένων άλλων μέσω μεθοδολογικών τεχνικών, οι οποίες επιλέγονται συνειδητά και με κριτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς (Φλογαΐτη, 2006: 217-222). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να σκέπτονται κριτικά, να εκφράζονται ελεύθερα και να αντιπαρατίθενται εποικοδομητικά μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης (Φλογαΐτη, 2006). Επίσης, η ικανότητα να στοχάζονται οι μαθητές κριτικά πάνω σε ένα ευρύ φάσμα αξιών κρίνεται ως μια βασική αναγκαιότητα, γιατί αρκετές φορές ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεταβιβάσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που συχνά μπορεί να βρίσκονται σε σύγκρουση με τις

επιθυμίες, τις διαθέσεις αλλά και τους προσανατολισμούς των σύγχρονων τάσεων της νέας γενιάς (Φύκαρης, 2010).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, επιβάλλεται το μοντέλο του «κριτικού» και «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιλαμβανόμενος αφενός τις κοινωνικές επιταγές και αφετέρου τις ανάγκες των μαθητών, τους προετοιμάζει και τους ενεργοποιεί κατάλληλα ώστε να προσαρμοστούν στο αξιακό πλουραλιστικό πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Φύκαρης, 2010:277-278).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη βάση των αξιολογικών διαφοροποιήσεων θεωρούνται πλέον επιβεβλημένες λόγω του ότι το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα, αντανακλά το σύστημα των αξιών, των κανόνων, των προσανατολισμών και των ιδεολογιών που ισχύουν στην κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2006). Στις σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών και πολυπολιτισμική σύνθεση, αναδεικνύονται αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη, η αυτονομία, η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η αειφορία. Επίσης, προκύπτει η ανάγκη να καλλιεργηθούν στους μαθητές ικανότητες, όπως η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η διερεύνηση, η ανάλυση και ο αναστοχασμός (Φλογαΐτη, 2006 · Φύκαρης, 2010). Ιδιαίτερα για την Εκπαίδευση Αξιών, οι αξίες δεν εσωτερικεύονται όπως οι γνωστικές πληροφορίες, αλλά απαιτούν προσπάθεια σε βάθος χρόνου, τίθεται το ζήτημα οι διδακτικές παρεμβάσεις να αφορούν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο να στοχεύουν στην οργάνωση μιας ώρας διδασκαλίας (Καραγεωργάκης κα, 2005).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο βασίζεται σε σύγχρονες αναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες αναγνωρίζοντας το θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο στην επίτευξη της γνώσης όσο και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των σύγχρονων μαθητών. Με την έμφαση που δίνεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη βιωματική και συνεργατική μάθηση και στα σχέδια εργασίας, τα καινοτόμα προγράμματα και τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις επιτυγχάνεται η κοινωνιοκεντρική αποστολή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2004:30). Ωστόσο, προτείνεται η επανεξέταση του συγκεκριμένου προγράμματος μόλις ολοκληρωθεί η περίοδος της πιλοτικής εφαρμογής.

Εν κατακλείδι, στη σημερινή κοινωνία, όπως αναφέρει ο Φύκαρης, το σχολείο δε μπορεί να συνεχίσει τον παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό του ρό-

λο, δίνοντας έμφαση μόνο στην ατομική προσπάθεια και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι στρατηγικές και οι γνώσεις, που αποκτούν οι μαθητές θα πρέπει να συμβάλουν στην επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού τους, της αυτενέργειάς τους και της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης (Φύκαρης, 2010). Αυτό επιτυγχάνεται με το μετασχηματισμό των αναγκών και των απαιτήσεων της κοινωνίας σε διδακτικές προσεγγίσεις και σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας, είναι «ο μόνος τρόπος για να παραμείνει το σχολείο ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στα πλαίσια της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2004:9).

Λέξεις κλειδιά: αξίες, αλληλεπίδραση, διδασκαλία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ. – επιμ. (2001). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Γεωργόπουλος, Α. – επιμ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται.* Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο σχολείο,* Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το Παιχνίδι. Ιστορική εξέλιξη. Ερμηνευτικές θεωρίες. Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρνάρα.

Καραγεωργάκης Στ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ.,
Γεωργόπουλος, Α. (2005). «Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια», στο Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. - επιμ. (2005), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός,* Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 285-305.

Καρακατσάνη, Δ. 2003. *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση.* Εκδ. Μεταίχμιο.

Κουτσουβάνου, Ε. (2007). «Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων». *Επιστημονικό Βήμα,* τευχ. 6, σ.σ. 76-89.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή.* Αθήνα: Gutenberg.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των φύλων.* Εκδ. Οδυσσέας.

Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα,* εκδ. Γρηγόρη

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπάκας, Θ. (2003). «Οι κοινωνικές αξίες στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Ε΄ Δημοτικού». Στο Κουτσουβάνου κα (επιμ.): *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. Αθήνα. σ.σ. 453-463.

Νταλάκας, Θ. (1983). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία.* Ιωάννινα.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής Ηλικίας.* Εκδ. Τυπωθήτω.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.* www.digitalschool.minedu.gov.gr

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.* www.digitalschool.minedu.gov.gr

Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια διαχρονική θεώρηση.* Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.* Εκδ: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Κοινωνιολογία- Γ΄ Λυκείου.* ΟΕΔΒ Αθήνα.

Φλογαΐτη, Ε (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία.* Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση.* Εκδ. Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Εκδ. Παπαζήση.

Φράγκος, Χ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική.* Αθήνα: Gutenberg.

Φύκαρης, Ι. (2005). «Η Διαθεματικότητα ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, συσχετίσεις, δυνατότητα εφαρμογών». *Τα εκπαιδευτικά*, τευχ. 75-76, σ.σ. 21-34.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

SUMMARY

The main content of this lecture is the "social values" and their promotion through the new curriculum for preschool and primary school age in Greek Education. Taking for granted the idea that social changes and evaluative

differentation affect the educational process, this curriculum highlights the current educational perspective of the promotion of the social values, the student's awareness of the usability of these values for their integration in the broader social context and the power of cooperation and interaction.

Καραβίδα Μαρία
Νηπιαγωγός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ Ιωαννίνων
Διεύθυνση: Βλάστης 10
50100 Κοζάνη
E-Mail: katpappouli@yahoo.gr
Τηλ: 6948175555

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους μέσα από τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα

Ιωάννης Κωνσταντίνου

Με την παρούσα εισήγηση επιδιώκουμε να αναδείξουμε τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων, απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, δίνοντας βαρύτητα στην περίοδο μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, δηλ. μετά το 1981. Ειδικότερα, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τη στάση τους μέσα από τις αποφάσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων, τις σχετικές θεωρητικές πραγματεύσεις και αξιοποιώντας αντιπροσωπευτικά ευρήματα πρόσφατων ερευνών.

Αποτιμώντας με ένα συνοπτικό τρόπο την εφαρμογή ή την απόπειρα εφαρμογής των μέτρων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέχρι σήμερα, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι οι λέξεις «κλειδιά» στην κριτική, που ασκήθηκε από τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς, περικλείουν τους ακόλουθους χαρακτηρισμούς: η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε χαρακτήρα ελεγκτικό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, ιεραρχικό, ατομικό, αυταρχικό, τιμωρησιακό, υποκειμενικό, αναξιόπιστο, μη έγκυρο, μη αποδεκτό κ.ο.κ. Βέβαια, η διαβάθμιση της κριτικής και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών δεν ήταν πάντα ίδια και, ασφαλώς, ο αποκαλούμενος «επιθεωρητισμός» που κυριάρχησε μέχρι το 1981 δέχτηκε την οξύτερη κριτική από τον εκπαιδευτικό κλάδο όλων των βαθμίδων και τους ειδικούς, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και, κατά συνέπεια, την «απενεργοποίηση» του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέχρι τις μέρες μας.

Η στάση και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και γενικότερα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν εκφραστεί κυρίως μέσα από τα επίσημα συνδικαλιστικά τους όργανα. Στο σημείο που οι συνδικαλιστές εκπαιδευτικοί αντέδρασαν περισσότερο αφορά κατά βάση τον έλεγχο που τους ασκείται μέσω της αξιολόγησης. Δεν ήταν λίγες οι φορές που η εκπαιδευτική κοινότητα αντέδρασε, γιατί στην πράξη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με ελεγκτικούς μηχανισμούς και ανταπόδοση. Όλες τις περιόδους που επιχειρήθηκε η «ενεργοποίηση»

της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (π.χ. 1985, 1991, 1997, 2002), η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) αντίστοιχα κατέθεσαν τις δικές τους προτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στις οποίες εστίαζαν κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο και στις διαδικασίες αξιολόγησης που θα είχαν πιο συλλογικό χαρακτήρα, συμπεριλαμβανομένης και της δικής τους συμμετοχής (Παπακωνσταντίνου, Π. 1993, Κουτούζης, Μ. / Χατζηευστρατίου, Ι. 1999, Αθανασιάδης, Χ. 2001:147-148, Γεωργουδάκης, Γ. 2010). Οι προτάσεις, όμως, των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών δεν ελήφθησαν υπόψη όχι μόνο από την επίσημη πολιτεία αλλά ακόμη και από τους ίδιους τους συναδέλφους τους. Αντίθετα απ' ό,τι ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί δεν προώθησαν αυτές τις προτάσεις στα σχολεία, διότι ναι μεν είχαν θετική απήχηση σε αυτούς, αλλά, όπως και η αξιολόγηση έτσι και αυτές, δεν απηχούσαν τη βούληση όλων των εκπαιδευτικών για τη πρακτική εφαρμογή τους (Δούκας, Χ. 2000:35)

Αν και σήμερα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν διοριστεί μετά το 1982 δεν έχουν βιωμένες εμπειρίες και, προφανώς, δεν έχουν σαφή εικόνα από την εφαρμογή του «κυρίαρχου» και «παραδοσιακού» μοντέλου αξιολόγησης, δηλαδή του τεχνοκρατικού-γραφειοκρατικού, από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις «αρνούνταν την επιβολή των ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική λειτουργία και την μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια εκτελεστικά όργανα κυβερνητικών επιλογών και εντολών». Παρ' όλα αυτά μέσα από την συνδικαλιστική δράση δεν μπόρεσαν να αντιτάξουν «πειστικό» λόγο απέναντι στην κρατική πολιτική (Παπακωνσταντίνου, Π.1993:161).

Ο λόγος των συνδικαλιστικών οργανώσεων είναι φορτωμένος με επιφυλάξεις, η επιχειρηματολογία ασαφής και η αντίθεση δεν είναι κατηγορηματική. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών κλίνουν προς την αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στηριζόμενοι σε μια επιχειρηματολογία γενικής ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης, αύξησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου και παραγωγικότητας στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Επικαλούνται δε μια επιχειρηματολογία εμπνεόμενη από την τεχνοκρατική ή καλύτερα την τεχνοκρατική-γραφειοκρατική ιδεολογία. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δεν αντιλήφθηκαν εγκαίρως την τακτική του «διαίρει και βασίλευε» και δεν μπόρεσαν να γεφυρώσουν κάποιες διακλαδικές διαφορές εκτιμήσεων για να εκφραστούν ενιαία και μαζικά (Μαυρογιώργος, Γ.1986, Παπακωνσταντίνου, Π.1993, Νούτσος, Μπ.1999).

Όπως διαπιστώνεται από τα δεδομένα που προκύπτουν από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, ο επιθεωρητής είχε την εντολή από την πολιτεία να ασκήσει παράλληλα διοικητικό και εποπτικό έργο. Οι δύο αυτοί ρόλοι φαίνεται να συγκρούονται στην εφαρμογή τους στην πράξη σε σχέση με τους στόχους τους, μολονότι η συγκέντρωση αυτών των αρμοδιοτήτων σε ένα πρόσωπο προσέδιδε μεγαλύτερη εξουσία αλλά και κύρος στα άτομα που στελέχωναν το θεσμό. Ωστόσο, ο επιθεωρητής έδωσε περισσότερο βαρύτητα στην επιτέλεση του διοικητικού και ελεγκτικού ρόλου, παραμελώντας τον επιστημονικό και παιδαγωγικό. Ως στελέχη, λοιπόν, ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού μηχανισμού, στενά συνδεδεμένων και εξαρτώμενων από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, αρκετοί επιθεωρητές επέτρεψαν σε αυτές να τους χρησιμοποιήσουν ως μέσα πίεσης, ελέγχου και πειθαναγκασμού των εκπαιδευτικών και διατηρώντας την ευθύνη και την υποχρέωση σύνταξης υπηρεσιακών εκθέσεων για πολλές δεκαετίες, "αξιοποίησαν" αυτό το δικαίωμα πολλές φορές ως "όπλο" απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Αυτό ήταν και το πλέον κρίσιμο και επίμαχο σημείο που ο εκπαιδευτικός κλάδος όλων των βαθμίδων τήρησε αρνητική στάση έναντι του θεσμού (Ιορδανίδης, Γ. 2011:8).

Άλλοι, επιπλέον λόγοι, για την αρνητική στάση, ήταν ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν εκλάμβανε το θεσμό της επιθεώρησης ως αξιολόγηση, δεδομένου ότι γινόταν ερήμην τους. Όχι μόνο δε συμμετείχαν στη διαδικασία, αλλά και τα αποτελέσματά της (το προϊόν της αξιολόγησης) ήταν για τους εκπαιδευτικούς εντελώς άγνωστα και ερμητικά κλεισμένα μέσα στον υπηρεσιακό τους φάκελο. Επιπλέον, δε γνώριζαν με τι κριτήριο αξιολογούνται κάθε φορά (ήθος, διοικητική ικανότητα κ.λπ.). Είναι φανερό ότι μια τέτοιου είδους αξιολόγηση δεν εκπληρώνει το βασικό σκοπό της που θα έπρεπε να είναι η βοήθεια προς τον αξιολογούμενο, προκειμένου ν' ανακαλύψει τις τυχόν ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις κ.ο.κ. που έχει, για να μπορέσει ν' αποκτήσει περισσότερη αυτογνωσία και να βελτιωθεί. Κατά συνέπεια, λειτουργούσε αυθαίρετα, αφού στηριζόταν στην υποκειμενική εκτίμηση ενός αξιολογητή, χωρίς επιστημονική μέθοδο και αξιόπιστο κριτήριο. Δε θα ήταν υπερβολή αν ισχυριζόταν κανείς ότι ήταν ένα είδος «φακελώματος» από τη στιγμή που υπήρχαν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που ποτέ δε μάθαιναν το περιεχόμενό της. Αυτό το είδος αξιολόγησης εξυπηρετούσε άλλους σκοπούς και όχι την ανατροφοδότηση που είναι η ουσία της αξιολόγησης. Από τη στιγμή, μάλιστα, που επηρέαζε τη μισθολογική εξέλιξη και τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, λειτουργούσε εκβιαστικά και, αφού απέκλειε παντελώς το διάλογο, δημιουργούσε περισσότερο πειθήνια όργανα και όχι ελεύθερες προσωπικότητες με κριτική στάση

απέναντι στα προβλήματα της εκπαίδευσης. Είναι φυσικό μια τέτοιου είδους αξιολόγηση να είναι καταδικασμένη στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών (Αθανασίου, Λ. 1990:83-130, Παπαγρηγορίου, Ι. 1991,).

Στα χρόνια που μεσολάβησαν, από την κατάργηση του επιθεωρητή μέχρι σήμερα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη για τον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησαν τα όρια της σχετικής τους αυτονομίας στη σχολική μονάδα, δεδομένου ότι για αυτά τα χρόνια δεν ανέπτυξαν στο σχολείο εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους. Αν αυτό είχε γίνει θα ήταν δυσκολότερη η επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ούτε «μοναδικοί ένοχοι» ούτε «ολοκληρωτικά αθώοι». Μια «σοβαρή» αξιολογική προσπάθεια θα συμπεριλάμβανε τη μέτρηση-κατάταξη του συνόλου των παραγόντων που συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η υλικοτεχνική υποδομή, τα βιβλία, ο κοινωνικός περίγυρος κ.ο.κ.) (Μαυρογιώργος, Γ. 2005:309-320, Κάτσικας, Χ. 2002). Κατά το Δούκα, Χ. (2000:35), δύο παράγοντες είναι εκείνοι που διαμόρφωσαν κυρίως τη συνδικαλιστική πολιτική. Πρώτον οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και δεύτερον οι εξωτερικές επιρροές, κυρίως των πολιτικών κομμάτων.

Σύμφωνα με τον Αθανασιάδη, Χ. (2001: 147-148), τα εκπαιδευτικά συνδικάτα επιχείρησαν ευθύς εξαρχής να ματαιώσουν τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή των κρατικών προθέσεων, μεταθέτοντας τη συζήτηση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Πρότειναν (Δ.Ο.Ε. 1993, Ο.Λ.Μ.Ε. 1997) να προγραμματίζεται και να αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο τοπικό (σχολική μονάδα), περιφερειακό (διεύθυνση εκπαίδευσης) και εθνικό (υπουργείο παιδείας) με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, κρατικής διοίκησης και τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, σύμφωνα πάντα με την πρότασή τους, θα πρέπει να αξιοποιούνται αποκλειστικά για βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται αποδεκτή μόνο ως «κρίση» όσων εμπλακούν στη διαδικασία ανάδειξης στελεχών, δηλαδή διευθυντών, προϊσταμένων και σχολικών συμβούλων.

Ο ίδιος ερευνητής (ό.π.:148-149) υποστηρίζει ότι ο συνδικαλιστικός λόγος για το ζήτημα της αξιολόγησης ούτε κοινωνική αποδοχή διαθέτει ούτε υπήρξε ποτέ θερμό επεισόδιο ανάμεσα στην κυβέρνηση και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα. «Το σενάριο επαναλαμβανόταν μονότονα και χα-

μηλόφωνα ως εξής: Η κυβέρνηση έδινε στη δημοσιότητα ένα σχέδιο (π.χ. Προεδρικό Διάταγμα), τα συνδικάτα κατέθεταν με διαβήματα τη διαφωνία τους και η κυβέρνηση παρέπεμπε την υπογραφή του διατάγματος στις ελληνικές καλένδες. Στη διάρκεια των δύο δεκαετιών (1982-2000) το σενάριο επαναλήφθηκε έξι φορές. Η ερμηνεία, συνεπώς, η οποία αποδίδει την απουσία αξιολόγησης στην αντίσταση των εκπαιδευτικών συνδικάτων ηχεί ελάχιστα πειστικά, εφόσον η αντίσταση ουδέποτε υπερέβη τη φραστική διαφωνία των υπομνημάτων». Μόνο η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (1990-93), με τη διάχυτη αίσθηση πως έχει με το μέρος της την κοινή γνώμη, θεσμοθέτησε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χωρίς αξιοσημείωτη αντίσταση από τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και δίχως ιδιαίτερο πολιτικό κόστος. Αντιθέτως, επί 15 έτη (1981-89, 1993-2000) οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ, παρότι ο νομοθετικά εκφρασμένος λόγος τους ελάχιστα διέφερε από αυτόν της Νέας Δημοκρατίας, όχι μόνο δεν επιχείρησαν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά ακύρωσαν, στην κρίσιμη συγκυρία των αρχών της δεκαετίας του '90, τις νομοθετικές πράξεις της αντίπαλης κυβέρνησης.

Θα πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι στις αυταρχικές μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα έχουν μερίδιο ευθύνης και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Τις τελευταίες δεκαετίες δεν κατάφεραν να αναμειχθούν ενεργά στην εσωτερική πολιτική των σχολείων και δεν αξιοποίησαν την αυτονομία που τους παρεχόταν, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να δημιουργήσουν μεθόδους, οι οποίες θα τους πρόσφεραν τα μέσα να αντιδράσουν στην αξιολόγηση και έτσι έγιναν ευάλωτοι σε αυτή. Ωστόσο, ο τρόπος που η αξιολόγηση προβλέπεται να εφαρμόζεται στη χώρα μας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε αρνητικές αντιδράσεις, λόγω του ότι έχει περισσότερο εποπτικό, ελεγκτικό και αυταρχικό χαρακτήρα παρά ενισχυτικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην αρνητική αντίδραση συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό, αφενός η δυσπιστία και η αμφιβολία που υπάρχει, τουλάχιστον στην Ελλάδα, όσον αφορά τους στόχους, τα κριτήρια και τις τεχνικές της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους αξιολογητές και την πολιτεία και αφετέρου η προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ως έκφραση της ιδεολογικής και επίσημης εξουσίας. Αποτέλεσμα του τρόπου που εφαρμόζεται η αξιολόγηση στη χώρα μας είναι να φαίνεται στα μάτια των εκπαιδευτικών ως επιθεώρηση και να τους αναγκάζει να υιοθετούν αμυντική στάση απέναντί της. Η κατάσταση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, και σε μεγάλο βαθμό είναι, αμέτοχοι στην εκπόνηση και θέσπιση των προτάσεων και την εφαρμογή των μέτρων για την αξιολόγηση,

η οποία τους αφορά και άμεσα ως εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, Γ. 2005, Γρόλλιος Γ. /Λιάμπας, Τ./Τζήκας Χ. 2002) .

Την αρνητική στάση και άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αιτιολογεί ο Apple, M. (2002:152), αναφέροντας ότι: «Οι εκπαιδευτικοί μπορεί δικαιολογημένα να είναι καχύποπτοι για τους γραφειοκρατικούς τρόπους αξιολόγησής τους. Η ιστορία της αξιολόγησης της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε πάντα ευχάριστη και πολύ συχνά βασίστηκε σε μια βαθιά παρανόηση της ζωής που διάγουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Ένας άλλος λόγος, που συμβάλλει στην αρνητική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση, είναι οι επιπτώσεις της που έχει στους ίδιους. Είναι απολύτως φυσιολογικό οι άνθρωποι να εκφράζονται αρνητικά για διαδικασίες που γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εργασία τους. Γνωρίζοντας, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί ότι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση δεν θα έχει καμία θετική συμβολή σ' αυτούς, αλλά σκοπός της είναι να εντοπίζει τα σημεία στα οποία παρουσιάζουν αδυναμίες και προβλήματα, κάτι που θα έχει αρνητική επίπτωση στην εργασία τους, την αντιμετωπίζουν με καχυποψία και άρνηση».

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, δεν αντιδρούν αρνητικά στην εργασία φοβούμενοι μην έχουν μόνο αρνητικές προσωπικές επιπτώσεις, αλλά και γιατί την θεωρούν πολλές φορές επιζήμια και για την εργασία τους. Για να μην αντιμετωπίζουν, λοιπόν, προβλήματα με την αξιολόγηση συμμορφώνονται με την μορφή διδασκαλίας που τους επιβάλλεται για να μην θεωρηθούν παράτυποι. Ωστόσο, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο δεν συμφωνούν, αλλά νιώθουν και ότι προσβάλλονται από αυτή τη διαδικασία, διότι θεωρούν πως παραγνωρίζεται η δική τους άποψη που είναι και η πιο σημαντική, αφού αυτοί διδάσκουν και, συνεπώς, αυτοί γνωρίζουν ποια είναι τα πραγματικά προβλήματα και ποιος ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας (Πασιαρδής, Π. 1996).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, Μ. (2008), η αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά της αξιολόγησης οφείλεται κατά κανόνα:

- στη λανθασμένη αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία της,
- στη μη διασφάλιση των όρων που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης,
- στη δυσπιστία ως προς την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης,
- στις δυσκολίες αντικειμενικής αποτίμησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου» (http://users.sch.gr/symbath/seminars/23.02.08-

kassotakis.ppt -ανάκτηση 01.03.2008).

Για να αρθούν οι αντιδράσεις αυτές, ο Κασσωτάκης (2008) προτείνει τη διασφάλιση των ακόλουθων προϋποθέσεων:

- σφαιρική αντιμετώπιση όλων των πτυχών και των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου,
- αποδοχή του προτεινόμενου συστήματος από τους αξιολογούμενους,
- σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης,
- γνώση της χρήσης των αποτελεσμάτων της,
- εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα (όχι αποσπασματικές διαδικασίες αξιολόγησης, κατάλληλα μέσα και μέθοδοι, καταρτισμένοι αξιολογητές κ.ο.κ.),
- συνεκτίμηση της γνώμης των αξιολογουμένων,
- δικαίωμα ένστασης και δευτεροβάθμιας κρίσης (ό.π.).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα στη χώρα μας δίνουν απαντήσεις στα περισσότερα από τα ερωτήματα, που εγείρονται γύρω από το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και γενικά του εκπαιδευτικού έργου, και ειδικότερα δίνουν τη δυνατότητα, εκτιμούμε, πειστικών ερμηνειών στα επιχειρήματα και τις προτάσεις που εκφράζει πιο πάνω ο καθηγητής Κασσωτάκης. Επιπλέον, θα υποστηρίζαμε ότι αποκαλύπτουν με σαφή τρόπο, τουλάχιστον, τις προθέσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το όλο θέμα. Για το λόγο αυτό σταχυολογούμε ορισμένες από τις έρευνες αυτές, που χρησιμοποίησαν ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, αναδεικνύοντας χαρακτηριστικά ευρήματά τους γύρω από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Πάντως, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε προκαταβολικά ότι τα ευρήματα των ερευνών αυτών συμπίπτουν με την επιχειρηματολογία των εκπαιδευτικών και με συγκεκριμένες πτυχές που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε ορισμένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτών των ερευνών που διεξήγαγαν οι: Πασιαρδής, Π. 1996, Χαρακόπουλος, Κ. 1998, Παμουκτσόγλου, Α. 2003, Κελπανίδης, Μ./ Αντωνιάδη, Φ./ Παπαδοπούλου, Σ./ Ποιμενίδου, Δ. 2007, Κοσμά, Θ. 2008, Ζουγανέλη, Αι. / Καφετζόπουλος, Κ. / Σοφού, Ευ. / Τσάφος, Β. 2008, Μαντζιαρλή, Π. 2010.

Ξεκινώντας με τα πλέον συνοπτικά αλλά μεστά ευρήματα, παραθέτουμε τα γενικά συμπεράσματα από την έρευνα των Πασιαρδή, Π./Σαββίδη, Ι./ Τσιάκκιρου , Α., (2005:80), σύμφωνα με την οποία,

η αξιολόγηση στις καλύτερες στιγμές της λειτουργεί ως:

- επιβεβαίωση,

- επαγγελματική ενδυνάμωση,
- ορατή παρουσία,
- στήριξη και
- μέσο προς τον επαγγελματισμό,

ενώ στις χειρότερες στιγμές της λειτουργεί ως:

- επίδειξη δύναμης,
- όπλο για χρήση,
- αθέατη ρουτίνα,
- κατάλογος διορθωτικών μέτρων και οδηγιών και
- ως ανεπιθύμητη παρέμβαση.

Επιλέγοντας ευρήματα νεότερων ερευνών, που άπτονται της στάσης και αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγησή τους, αναδεικνύουμε με ποιοτικές περιγραφές τα κυριότερα απ' αυτά:

- η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε πολύ υψηλά ποσοστά (κατά μέσο όρο 75%), τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους ή, τουλάχιστον, την θεωρεί αναγκαία, εφόσον, όμως, συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις,
- οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες που αφορούν τη θέσπιση και την εφαρμογή της αξιολόγησής τους και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης,
- δείχνουν να εμπιστεύονται περισσότερο το Σχολικό Σύμβουλο ως αξιολογητή του εκπαιδευτικού τους έργου (παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού),
- το προσδοκώμενο όφελος των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τους ίδιους εκπαιδευτικού έργου (ανατροφοδότηση), η ατομική επιμόρφωση, ενώ λιγότεροι ελπίζουν σε μισθολογική ανέλιξη,
- περιορίζει τα φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσης ,
- εκτιμούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν αυξημένα προσόντα, και, ειδικότερα, επαρκή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, προκειμένου να τους αξιολογούν, καθώς και ειδικές γνώσεις και όχι να γίνεται από θεσμικά πρόσωπα που έχουν επιλεγεί με αναξιοκρατικά κριτήρια,
- οι αξιολογητές να χρησιμοποιούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά κριτήρια, αποδεκτές τεχνικές αξιολόγησης και να λαβαίνουν υπόψη τις ειδικές χωροχρονικές περιστάσεις του στενότερου και ευρύτερου περίγυρου,

- όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν συμφωνούν με την εφαρμογή της αξιολόγησής τους, επικαλούνται ως κύρια αιτία της διαφωνίας τους την έλλειψη αξιόπιστων και αντικειμενικών κριτηρίων και την ανεπάρκεια των αξιολογητών, καθώς επίσης την επιφύλαξη της επιστροφής στον «επιθεωρητισμό»,
- οι μεταβλητές, φύλο, ηλικία και έτη υπηρεσίας, φαίνεται να μην παίζουν σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών,
- παρά τους όποιους ενδοιασμούς τους, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλαδή τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται η λιγότερο κατάλληλη (Χαρακόπουλος, Κ. 1998, Παμουκτσόγλου, Α. 2003, Κελπανίδης, Μ./ Αντωνιάδη, Φ./Παπαδοπούλου, Σ./ Ποιμενίδου, Δ. 2007, Κοσμά, Θ. 2008, Ζουγανέλη, Αι. / Καφετζόπουλος, Κ. / Σοφού, Ευ. / Τσάφος, Β. 2008, Μαντζιαρλή, Π. 2010).

Ανακεφαλαιώνοντας την εισήγησή μας, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάσαμε αποτυπώνουν με σαφή τρόπο την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε οι συνδικαλιστικοί τους εκπρόσωποι. Ειδικότερα, ενώ δηλώνουν ότι η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία για παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς, επιμορφωτικούς, επαγγελματικούς κ.ο.κ. λόγους, ωστόσο οι ενδοιασμοί τους έχουν να κάνουν με τους στόχους της, τα κριτήρια, τις τεχνικές, την αξιοπιστία των αξιολογητών και, βέβαια, τις ίδιες τις προθέσεις και τους απώτερους σκοπούς της πολιτείας. Τα επιχειρήματα αυτά, θα υποστηρίζαμε ότι, συνιστούν τη μόνιμη και διαχρονική επωδό των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους φορέων μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, μολονότι έχει αλλάξει η σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι ένας ικανός αριθμός εκπαιδευτικών δεν έχει αξιολογηθεί ποτέ.

Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τόσο την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αξιολογητών και των κριτηρίων και των διαδικασιών που θα χρησιμοποιήσουν όσο και των σκοπών της αξιολόγησης που συνδέονται με τις προθέσεις της πολιτείας. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με την εν γένει στάση τους, αναδεικνύουν τις δικές τους προσδοκίες και νοοτροπίες, καθώς και την επιρροή που δέχονται από τις πολιτικές παρατάξεις.

Ο λόγος των συνδικαλιστικών οργανώσεων, μέσα από τις αποφάσεις των ΓΣ τους (βλ.Διδασκαλικό Βήμα 1925-2010, καθώς και: http.//www.doe.gr, http.//www.olme.gr), είναι γεμάτος από επιφυλάξεις και η επιχειρηματο-

λογία τους γενική. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι προτιμούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στηριζόμενοι σε μια επιχειρηματολογία γενικής ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης στη βάση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, παράλληλα αναδεικνύουν και την ατολμία και την απουσία βούλησης της πολιτείας να συνεργαστεί με την εκπαιδευτική κοινότητα και, συνεπώς, να αποκαταστήσει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στην ίδια και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης, που συμβάλλουν, πραγματικά, στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας. Στα περίπου είκοσι οκτώ χρόνια (1982 –2009) που ακολούθησαν μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, η πολιτική ηγεσία απέτυχε να προσεγγίσει αποτελεσματικά ή απέφυγε, στις περισσότερες περιπτώσεις, να ασχοληθεί με ζητήματα που προκαλούν τριβές και έντονες αντιδράσεις, υπακούοντας στη λογική του πολιτικού κόστους ή, σπανιότερα, επιχείρησε μονομερώς ή αυταρχικά την επαναδραστηριοποίηση του θεσμού, χωρίς να ακολουθήσει διαδικασίες και να κάνει τομές που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Χ. (2001), *Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982-2000,* στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1989), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο*. Στο: *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 229-254.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2002), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα μπρος και βήματα πίσω*. Στο: Καψάλης Γ., Κατσίκης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόμος Β΄, σ. 585-593, Ιωάννινα.

APPLE, M. (2002), *Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;* στο: Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ**.** (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα:* Σαββάλας.

ΓΕΩΡΓΟΥΔΑΚΗΣ, Γ. (2010), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ./ΛΙΑΜΠΑΣ, Τ./ΤΖΗΚΑΣ, Χ. (2002), *Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*, στο: Κάτσικας, Χ./Καββαδίας, Γ. (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί; σ.113-135. Αθήνα: Σαββάλας.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ (1993), τ. 1061, σ.3.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ (1992), τ.1049-1050, σ. 6-9.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ (1991), τ. 1037, σ.8.

Δ.Ο.Ε., (1993), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – Στελέχη Εκπαίδευσης – Αξιολόγηση μαθητή*, πηγή: http://www.doe.gr στις 10-04-2009.

Δ.Ο.Ε., δελτίο τύπου στις 19-4-2012.

ΔΟΥΚΑΣ, Χ. (2000), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994),* 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΖΟΥΓΑΝΕΛΗ, Αι. / ΚΑΦΕΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. / ΣΟΦΟΥ, Ευ. / ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2008), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών,* στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ, Γ. (2011), *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση,* http:www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/iordanidis.htm.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. (2002), *Δείκτες ποιότητας και αξιολόγηση του σχολείου,* στο: Κάτσικας, Χ./Καββαδίας, Γ. (επιμ.), Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα: Σαββάλας.

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1992), *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του,* στο: Ανδρέου, Α. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. (2002), *Δείκτες ποιότητας και αξιολόγηση του σχολείου*, στο: Κάτσικας, Χ./Καββαδίας, Γ. (επιμ.) Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα: Σαββάλας.

ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ./ ΑΝΤΩΝΙΑΔΗ, Φ../ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Σ./ΠΟΙΜΕΝΙΔΟΥ, Δ. (2007), *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 44, σ. 137-175.

ΚΟΣΜΑ, Θ. (2008), *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους από τους σχολικούς συμβούλους* (αδημ. μεταπτ. εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ, Μ. / ΧΑΤΖΗΕΥΣΤΡΑΤΙΟΥ, Ι. (1999), *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτι-*

κή μονάδα, στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α./ Κουτούζης, Μ./ Χατζηευστρατίου, Ι. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τόμος Γ΄: Πάτρα: ΕΑΠ.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2000), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα.* Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 13, σ. 75-87.

ΜΑΝΤΖΙΑΡΛΗ, Π. (2010), *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (αδημ. μεταπτ. εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1986), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση Προσεταιρισμού και Επαγγελματική Αυτονομία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 28, σ. 15-19.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (2005), *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τόμος Α'. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΝΟΥΤΣΟΣ, Μπ. (1999). *Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,* Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 49.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1997-1998), *Κοινή ανακοίνωση των Δ.Σ. των Δ.Ο.Ε.- Ο.Λ.Μ.Ε.,* Εκπαιδευτικά Θέματα.

Ο.Λ.Μ.Ε. (2003), *Έκθεση πεπραγμένων του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. κατά τη διετία 2001-2003*, Πρακτικά του 11ου Συνεδρίου, 6 Μάη.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα.

ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Γ. (1991), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25.

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση.

ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ, Π./ΣΑΒΒΙΔΗΣ, Ι./ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ, Α., (2005), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Έλλην.

ΧΑΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (1998), *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.* Αθήνα: Διδακτορική διατριβή.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

http://users.sch.gr/symbath/seminars/23.02.08-kassotakis.ppt
http://www.doe.gr
http://www.olme.gr

Ιωάννης Κωνσταντίνου
Εκπαιδευτικός

Αξιολόγηση μαθητή: για την αλλοτρίωση ή για τη μάθηση;

Τάσος Λιάμπας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό είναι οργανωμένη με την παραδοσιακή λογική που θέτει σε δεσπόζουσα θέση τις ποσοτικές/ποιοτικές κλίμακες αξιολόγησης (αριθμητικές, γραμμάτων, λεκτικές). Μ' αυτές αποτυπώνεται η ετυμηγορία του σχολείου που μετρά, αποτιμά, συγκρίνει και ιεραρχεί τις επιδόσεις του και η οποία καθιερώνεται ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικής του αξίας.

Σήμερα, διεθνώς στο επίπεδο της θεωρητικής συζήτησης, της έρευνας και της διδακτικής πράξης, η συμβολή της αξιολόγησης θεωρείται κρίσιμης σημασίας στο σχεδιασμό της μάθησης και στην παρέμβαση στη διδακτική διαδικασία για την επίτευξη των στόχων της. Ως βασικό μέλημα τίθεται η υποστήριξη των μαθητών κατά τη ροή του μαθήματος με σκοπό τη μάθηση. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε διαδικασία όπου συμμετέχουν ενεργητικά δάσκαλοι και μαθητές, ώστε οι δεύτεροι με την υποστήριξη των πρώτων όχι μόνο να κατανοήσουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να βελτιωθούν, αλλά και να γίνουν ικανοί να αναλάβουν την πρωτοβουλία ρύθμισης της μάθησής τους (Black, 2000: 407-410).

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗ ΒΙΑ

Στην παραδοσιακή αξιολόγηση οι βαθμοί λειτουργούν ως εύχρηστα εργαλεία ποσοτικοποίησης της γνώσης και νομιμοποιούν με την αντικειμενικότητα και την ουδετερότητα της διαδικασίας μέτρησης, την ιεράρχηση και την επιλογή των μαθητών, αποκρύπτοντας την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων με τη μορφή σχολικής ανισότητας και αποτυχίας**.** Οι μαθητές υπόκεινται στη συμβολική βία του σχολείου (Bourdieu, 1990: 13-14), δηλαδή στην έμμεση επιβολή σημασιών, ερμηνειών, αντιλήψεων, αρχών και αξιολογήσεων που τις προσλαμβάνουν ως επίσημες, νόμιμες και κυρίαρχες. Έτσι, οδηγούνται στην αυτονόητη αποδοχή της ιεράρχησης, της ταξινόμησης και της επιλογής τους στο όνομα των ίσων ευκαιριών (δικαιο-

σύνη) και της ηθικής (αξιοκρατία) (Φραγκουδάκη, 1985: 167) με βάση εκείνες τις ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες την κατοχή των οποίων το σχολείο διακηρύσσει, αναγνωρίζει και ανταμείβει. Εδώ, πολύ συχνά, παραβλέπεται ο καθοριστικός ρόλος του πολιτισμικού κεφαλαίου. Επειδή είναι άνισα κατανεμημένο, η κατοχή τους είναι δεδομένη για εκείνους τους μαθητές, που λόγω ταξικής θέσης της οικογένειας η πολιτισμική τους κληρονομιά τούς εξοικειώνει με τη σχολική κουλτούρα.

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΟΤΡΙΩΣΗ

Με την παραδοσιακή αξιολόγηση ο μαθητής εγκλωβίζεται σε μια διαδικασία ευπείθειας και αλλοτρίωσης. Με βάση την μαρξιστική ανάλυση, ο μαθητής ανταλλάσσει την εργασία του με βαθμό και «εκχωρεί» την κυριότητά της στο σχολικό θεσμό - όπως κι ο εργαζόμενος, όταν πουλά την εργατική δύναμη αντί μισθού στον εργοδότη. Διαδικασία που δεν προσφέρει στην αυτεπίγνωση και προσωπική ολοκλήρωση, αφού η εργασία του καθίσταται ξένη ή αλλότρια προς αυτόν καθώς την εκτελεί για κάτι/κάποιον άλλο. Ο ίδιος γίνεται απλό αντικείμενο που χρησιμεύει στην παραγωγή με βάση στόχους για τους οποίους δεν έχει λόγο (Spring, 1985: 54).

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντική η συνεισφορά του Φουκώ, ο οποίος θεωρεί το σχολείο ως τόπο άσκησης πειθαρχικής εξουσίας, αφού με την παραδοσιακή αξιολόγηση *«μετατρέπεται σε όργανο αδιάλειπτης εξέτασης»,* η οποία *«συμπληρώνει τη διαδικασία της εκπαίδευσης σ' όλη την έκτασή της»* (Φουκώ, 1989: 246). Μέσα από τις τεχνικές εξέτασης κάθε μαθητής μετατρέπεται σε ατομική περίπτωση/ντοκουμέντο και συγκροτείται ως αποτέλεσμα και αντικείμενο:

α) Γνώσης: παρατηρείται, μετράται, καταγράφεται, καταχωρείται, συγκρίνεται, αναλύεται … (παράγει γνώση όχι γι' αυτόν αλλά για το δάσκαλό του).

β) Εξουσίας: συμμορφώνεται με κανόνες, αποκλείεται, ταξινομείται, μορφώνεται, αναμορφώνεται … (τοποθετείται σ' ένα πεδίο διαρκούς επιτήρησης).

Αυτό το δίπολο γνώσης και εξουσίας συνεπάγεται τόσο την ένταξή του σ' ένα ομοιογενές σώμα όσο και τη διαφοροποίησή του (Φουκώ, ό.π.: 253-254).

Στην παραδοσιακή αξιολόγηση οι βαθμοί αποτελούν μια από τις πολλές εκδοχές της κυριαρχίας του θετικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης (Broadfoot, 1996: 100-101), γεγονός που εξηγεί την εμμονή του σχολείου στην «αυταπάτη της ακριβούς μέτρησης» και στη λειτουργία της ποσοτικοποίησης.

Το σχολείο εφαρμόζοντας το «*διαρκή υπολογισμό της βαθμολογίας σε «συν» και «πλην»*», ανταμείβει ανάλογα και τοποθετεί *«σε ιεραρχική κλίμακα τους*

«καλούς» και «κακούς» μαθητές, τον έναν σε σχέση με τον άλλον», πυροδοτώντας συνεχείς συγκρίσεις και ανταγωνισμούς μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, *«διαμέσου της μικροοικονομίας αυτής (…) πραγματοποιείται μια διαφοροποίηση όχι των πράξεων, αλλά των ίδιων των ατόμων, της φύσης τους, των δυνατοτήτων τους, του επιπέδου τους ή της αξίας τους (…), κυρώνοντας τις πράξεις με ακρίβεια σταθμίζει την «αληθινή» ποιότητα των ατόμων»* (Φουκώ, ό.π.: 240), συνεπώς κατασκευάζει την ταυτότητα των «καλών» και «κακών» μαθητών.

Έχει αποδειχθεί ότι οι βαθμοί οδηγούν: σε παράλογους συμψηφισμούς μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (ή περιοχών του ίδιου γνωστικού αντικειμένου) που χρειάζονται διαφορετικές ικανότητες/δεξιότητες, σε έωλες ιεραρχήσεις (πολλές φορές στη βάση δεκάτων) και σε άμεση/εύκολη παραγωγή μέσων όρων. Το αποτέλεσμα είναι οι βαθμοί να μην καθιστούν σαφές τι κατέχει ή δεν κατέχει ο μαθητής, να περιορίζουν το ενδιαφέρον για τα αίτια των επιδόσεων και επομένως, τις δυνατότητες αντιμετώπισης των δυσκολιών. Ακόμη, να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα μεταξύ ίδιων τάξεων διαφορετικών σχολείων (Perrenoud, 2003: 31). Συνακόλουθα, η γνώση αποκτά αξία για το μαθητή μόνο όταν επιτρέπει την απόκτηση ενός «καλού και αξιοπρεπούς βαθμού» μ' αποτέλεσμα να καλλιεργείται μια χρησιμοθηρική, επιφανειακή, κυνική και μινιμαλιστική σχέση μαζί της. Έτσι, δεν ενδιαφέρεται για τις δυνατότητες που προσφέρει η γνώση για την κατανόηση του κόσμου, για πνευματική ικανοποίηση και εγρήγορση, για την ολοκλήρωση του εαυτού, αποκαλύπτοντας την αλλοτρίωση που υφίσταται από την ουσία της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Perrenoud, 1995: 34).

Η ελευθερία, ο αυθορμητισμός, η απόλαυση της μάθησης υποχωρούν μπροστά σ' ό,τι «αποφέρει απτό κέρδος». Επιπλέον, η παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή *πραγμοποιείται*, χάνει την αυθεντικότητά της, αφού από σχέση υποκειμένων υποβιβάζεται σε σχέση αντικειμένων, δηλαδή προϊόντων που παράγουν οι μαθητές έναντι συμβολικών αμοιβών. Η αναλογία: εργασία/μισθός - διανοητική εργασία/βαθμός καταδεικνύει την επίδραση του σχολείου στην διαμόρφωση της κουλτούρας του μελλοντικού εργαζόμενου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, η παραδοσιακή αξιολόγηση προσαρμόζει τους μαθητές σε μια σχέση εξάρτησης από το δάσκαλο -που επέχει θέση αυθεντίας (κριτή – παντογνώστη) στην τάξη. Τους κατευθύνει να αποδέχονται παθητικά και να εσωτερικεύουν τα κριτήρια της δεδομένης τάξης πραγμάτων, να στρέφονται προς τους κατόχους γνώσης/εξουσίας για την επικύρωση/αναγνώριση του έργου τους και να μην αποδίδουν σημασία σε εκείνες τις ικανότητες/δεξιότητες οι οποίες μπορούν να τους ενδυναμώνουν εσωτερικά (Miller, 2008: 166).

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η κλασική αξιολόγηση ευνοεί με τη σειρά της την εφαρμογή συντηρητικών παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη, στις οποίες λανθάνουν μέχρι και κυριαρχούν θεωρητικές αρχές του συμπεριφορισμού, ο οποίος αποτελεί την εκδοχή του θετικισμού στην ψυχολογία.

Πρόκειται για μορφές/μεθόδους διδασκαλίας και δραστηριότητες (ή εκδοχές τους) στις οποίες «περιχαρακώνεται» το άτομο μαθητής (π.χ. μετωπική διδασκαλία αντί ομαδικής, τριμερής μέθοδος αντί μεθόδου πρότζεκτ) και διασφαλίζεται η αξιολόγηση απομονώσιμων, διακριτών, παρατηρήσιμων και μετρήσιμων ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Επιβάλλεται μια γραμμική και μονοδιάστατη πορεία στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ως αποκλειστικό σκοπό την εξέταση/έλεγχο της γνώσης που αποκτήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου (για ανάκληση ορισμένων «θραυσμάτων» γνώσης). Χρησιμοποιούνται ατομικές γραπτές δοκιμασίες με ίδιες τεχνικές αξιολόγησης που ακολουθούνται καθημερινά στη διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση, συνήθως, παρέχεται με βαθμό, με μονολεκτικές ποιοτικές κρίσεις, με σημάδια υπόμνησης του λάθους και σπανιότατα με σύντομα σχόλια. Αξιοποιούνται εξωτερικοί ενισχυτές (βαθμός, ποιοτικές κρίσεις) και γίνονται επαναλήψεις για να διατηρηθεί η γνώση που απομνημονεύθηκε. Για λόγους ισότητας όλοι οι μαθητές αξιολογούνται παρόμοια (τεχνικές αξιολόγησης, συνθήκες, χρόνος). Επικρατεί η αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα μεταβίβασης από το δάσκαλο κι ότι όλοι μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, στυλ, στον ίδιο ρυθμό και χρόνο.

Η συγκεκριμένη μηχανιστική αντίληψη και οι συντηρητικές παιδαγωγικές πρακτικές που είναι αίτιο και αποτέλεσμα της παραδοσιακής αξιολόγησης συρρικνώνουν τις δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Συνεργούν ώστε υψηλού επιπέδου πνευματικές δυνατότητες/ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών (περιέργεια, έμπνευση, διακινδύνευση, δημιουργικότητα, φαντασία, επιχειρηματολογία, συλλογισμός, επικοινωνία, κριτική σκέψη) να μην αναπτύσσονται (ή να υποβαθμίζονται και να εξαφανίζονται).

Απουσιάζει η διαδικασία της κατανόησης μέσω της αναδόμησης γνώσεων/εμπειριών των μαθητών με την εφαρμογή ενεργητικών παιδαγωγικών πρακτικών και ανοικτών διδακτικών δραστηριοτήτων (Black, 2001: 12) (π.χ. ομαδική μάθηση, τοποθέτηση προβλήματος, project), με τις οποίες οι μαθητές δημιουργούν συνεκτικές εννοιολογικές δομές, συμμετέχουν ενεργητικά στο μάθημα και αναπτύσσουν διαλόγους, παράγουν γνώση, βλέπουν την εφαρμογή του μαθημένου στην καθημερινή τους ζωή και καταλαβαίνουν το νόημα όσων μαθαίνουν.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Για να μπορέσει η διδασκαλία να αποκτήσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά πέρα από τις αλλαγές που απαιτούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα (σκοποί, περιεχόμενα), στην εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές (μέθοδοι, μορφές και μέσα διδασκαλίας, αξιολόγηση μαθητή). Εδώ, θα εστιαστούμε αποκλειστικά στην αξιολόγηση.

Από η δεκαετία του '50 τα ερευνητικά δεδομένα πάνω στη συνθετότητα της κατανόησης οδηγούν στην απόρριψη του συμπεριφορισμού. Επικρατούν, οι «κονστρουκτιβιστικές» θεωρήσεις που δίνουν έμφαση στη γνωστική διαδικασία, αντιμετωπίζοντας το μαθητή ως ενεργό δρώντα, ο οποίος μαθαίνει αναζητώντας πληροφορίες καθώς δραστηριοποιείται για την επίλυση ενός προβλήματος (NRC, 2000: 8, 10-11). Συγκεκριμένα, η μάθηση δεν συμβαίνει απλά ως αποτύπωση πληροφοριών, αλλά πρόκειται για κατανόηση, ερμηνεία και παραγωγή νοήματος. Είναι η οικοδόμηση της γνώσης με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

Σ' αυτό το πλαίσιο δύο θεωρήσεις αποτελούν τις αφετηρίες για τη μελέτη της (Gipps, 1999: 372-375). Η μία επικεντρώνεται στην «προσωπική» οικοδόμηση της γνώσης. Το άτομο αναδιοργανώνει τη δραστηριότητά του για να αποκαταστήσει τις διαταράξεις που προέρχονται από κοινωνικές διαδράσεις και διαδράσεις με αντικείμενα. Η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στους μετασχηματισμούς όσων γνωρίζει και πιστεύει (Πιαζέ) (Foulin & Mouchon, 2002: 4).

Κι η άλλη, επικεντρώνεται στην «κοινωνική» οικοδόμηση της γνώσης. Θέτοντας ως πρωταρχικής σημασίας ζήτημα την κοινωνική αλληλεπίδραση, εστιάζεται στη διαδικασία της επικοινωνίας μέσα στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό της πλαίσιο. Εδώ, η εμβέλεια ανάπτυξης των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού μεγαλώνει με την παρέμβαση ενός «υποστηρικτικού» ενήλικα που αλληλεπιδρά και συνεργάζεται μαζί του (Βιγκότσκι) (Δαφέρμος, 2002: 198). Παράλληλα, αποκτούν σημασία οι όροι και οι συμβάσεις της επικοινωνίας για τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία της και την αποφυγή αποκλεισμών. Έτσι, για παράδειγμα όταν η σχολική τάξη προσεγγίζεται ως κοινότητα πράξης (community of practice) (Wenger, 2000: 229) στην οποία μέσω κοινωνικής μάθησης οι μαθητές - μέλη αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, απαιτείται η εκπλήρωση 3 όρων: κοινός σκοπός και δέσμευση των μελών, σχέσεις αμοιβαιότητας, καθώς και ένα σύνολο απαραίτητων πόρων (γλώσσα, μέσα, κανόνες, στυλ, πρακτικές κ.ά.) στους

οποίους οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση και να είναι ικανοί να τους χρησιμοποιούν.

Επομένως, για το δάσκαλο είναι καθοριστικής σημασίας κατά την αξιολόγηση:

α) Η διερεύνηση της κατανόησης του μαθητή (των διαδράσεών του υπό το φως των μετασχηματισμών που επέρχονται στο γνωστικό του υπόβαθρο).

β) Η ποιότητα της επικοινωνίας με το μαθητή (σαφής πληροφόρηση, σεβασμός προσωπικότητας, ενθάρρυνση) και η λεπτομερής εξέταση σχετικά με το τι μπορεί να καταφέρει μόνος του και πού μπορεί να φτάσει με τη βοήθειά του.

γ) Όλοι οι μαθητές της τάξης (ως κοινότητα μάθησης) να γνωρίζουν το περιεχόμενο βασικών όρων, συμβάσεων και πρακτικών της αξιολόγησης (π.χ. κριτήρια ποιότητας, επίπεδα επιτυχίας, μορφές αριστείας) και της επικοινωνίας (π.χ. διάλογος, επιχειρηματολογία, ερώτηση), απαραίτητων για την εφαρμογή ανοικτών διαδικασιών μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό φαίνεται ότι οι συνθήκες που διασφαλίζουν την πληρότητα και την ακρίβεια της επικοινωνίας δασκάλου - μαθητή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση. Έρευνες σχετικά με τον τύπο της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι δάσκαλοι έχουν αποδείξει τη σπουδαιότητα της προφορικής ανατροφοδότησης με τη μορφή σχολίων έναντι της χορήγησης βαθμών στην πρόοδο των μαθητών (Butler, 1987: 480 & 1988: 11), καθώς και την προτίμηση των μαθητών για την προφορική ανατροφοδότηση (δηλώνουν ότι τους κατευθύνει προς τη βελτίωση της εργασίας τους στην τάξη) (Weeden et al., 2002: 102). Παρόμοια, η προφορική ανατροφοδότηση με τη μορφή σχολίων υπερέχει σε σπουδαιότητα έναντι εκείνης με βαθμό ή με έπαινο ή στην περίπτωση που δεν δίνεται καθόλου. Ακόμη, η επίδραση της ανατροφοδότησης με τη μορφή βαθμού ή επαίνου εντοπίζεται στην ενθάρρυνση του εξωτερικού κινήτρου[1], επομένως στη λιγότερο παραγωγική μορφή μάθησης που έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στο αυτο-συναίσθημα των λιγότερο καλών μαθητών (Butler, 1987: 481).

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η προαγωγή της μάθησης, ο εκδημοκρατισμός των παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και ο αγώνας για την αντιμετώπιση της σχολικής ανισότητας και

1. Γιατί η προσοχή επικεντρώνεται στην ευφυΐα και στον ανταγωνισμό μ' άλλους (ego involvement), αντί, όπως στο εσωτερικό κίνητρο, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας σε σχέση με τις απαιτήσεις του στόχου ή με την προηγούμενη απόδοση (task involvement) (Butler, 1987: 474).

αποτυχίας αναδεικνύουν την ανάγκη η αξιολόγηση να έχει στο επίκεντρό της τον μαθητή, να απαντά στις ανάγκες του, να είναι σαφής και κατανοητή, επομένως να είναι διαμορφωτική (formative assessment).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη παραδοσιακή. Η τελευταία, έχει κοινά στοιχεία με τη συνολική ή τελική αξιολόγηση (summative assessment) η οποία χρησιμοποιεί βαθμούς και γίνεται κυρίως για σκοπούς ιεράρχησης, επιλογής, προσδιορισμού μετρήσιμων ικανοτήτων, λογοδοσίας σχολείου σε καθορισμένες χρονικές στιγμές. Η διαμορφωτική δεν χρησιμοποιεί βαθμούς, ποιοτικές κρίσεις κτλ., είναι συνεχής και καθημερινή. Ενταγμένη σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας δασκάλου/μαθητή, διαπιστώνει τι κατανόησε ο μαθητής και εστιάζει αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας τόσο στην πληροφόρησή του (τη χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες) όσο και στην πληροφόρηση του δασκάλου (την αξιοποιεί για να βελτιώσει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στην τάξη).

Θεμελιώνεται στην ανατροφοδότηση, με την οποία γίνεται ξεκάθαρο στο μαθητή πού βρίσκεται και τι πρέπει να καταφέρει και τον προσανατολίζει για το πώς μπορεί να εργαστεί ώστε να «κλείσει το κενό» μεταξύ των δύο (Sadler, 1989: 121). Ακόμη, πλαισιώνεται με την αυτο-αξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση μαθητών, τη διασαφήνιση των σκοπών μάθησης και των κριτηρίων επιτυχίας, τις ερωτήσεις του δασκάλου και την ανάπτυξη διαλόγου, τον (ανα)-στοχασμό των μαθητών πάνω στα πεπραγμένα της μάθησης, την ενθάρρυνση και τις αυξημένες προσδοκίες προς το πρόσωπό τους από το δάσκαλο (Black et al., 2002: 5-14).

Η ΕΚΘΕΣΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σ' αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να προσφέρει πολλά η Έκθεση Περιγραφικής αξιολόγησης (ΕΠΑ). Αποτελεί την αδιάσπαστη συνέχεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και το 'γραπτό' επιστέγασμά της. Πρακτικά, μπορεί να αντικαταστήσει την επίδοση του τυπικού ελέγχου προόδου.

Στο επίκεντρο της ΕΠΑ είναι η διαφοροποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας για κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος απευθυνόμενος προς το μαθητή, επιλέγει και αναφέρει, ενταγμένο στο πλαίσιο μιας δεδομένης κατάστασης, ό, τι θεωρεί ως σημαντικό δείγμα της ανάπτυξής του για μια συγκεκριμένη περίοδο (π.χ. τρίμηνο): την προσπάθεια, τα επιτεύγματα και τις συμπεριφορές που συνεισφέρουν στην πραγμάτωσή τους (π.χ. αξιοποίηση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών), τις πνευματικές ικανότητες και

δεξιότητες (ή τις δυνατότητες που διαφαίνονται), τις κοινωνικές συμπεριφορές που προάγουν την προσωπικότητά του (π.χ. σχέσεις με τους συμμαθητές και την ομάδα), τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του. Αναπόσπαστο κομμάτι της ΕΠΑ είναι η περιγραφή, σε συσχέτιση με τα παραπάνω, των σημαντικότερων δυσκολιών που θεωρεί ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν. Έτσι, όταν πρόκειται π.χ. για τις δυσκολίες σ' ένα γνωστικό αντικείμενο, η περιγραφή βασίζεται στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή και προσφέρεται με τρόπο ώστε η ποιότητα και ποσότητα της εργασίας που απαιτείται από αυτόν να είναι κατανοητή και επιτεύξιμη. Ουσιαστικά, τον ανατροφοδοτεί, παρέχοντας κατάλληλες πληροφορίες με σκοπό να τον προσανατολίσει, ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, αλλά και για να αποσαφηνίσει το στόχο. Η έκθεση, χωρίς να προβαίνει σε προσωπικούς χαρακτηρισμούς, διαπνέεται από το ενθαρρυντικό πνεύμα «μπορείς να τα καταφέρεις». Ακολούθως, συνοπτικά περιλαμβάνει και τα (υπόλοιπα) γνωστικά αντικείμενα στο ίδιο πνεύμα και με παρόμοια δομή (Λιάμπας, 2011: 92-95).

Έχει αποδειχθεί ότι η ΕΠΑ πληροφορεί ουσιαστικά τον κάθε μαθητή για τα σημαντικά στοιχεία της εργασίας του αλλά και για τη γενικότερη παρουσία του στη σχολική ζωή, τον ενθαρρύνει, προάγει την αυτεπίγνωσή του και το ενδιαφέρον του για τη μάθηση. Δημιουργεί εσωτερικό κίνητρο, μ' αποτέλεσμα να δεσμεύεται ο ίδιος, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για όσα επισημαίνει ο δάσκαλος ότι πρέπει να επιτευχθούν και, παράλληλα, ενισχύει το διάλογο, τη συνεργασία, την επικοινωνία δασκάλου/μαθητή και εμπλουτίζει γνωστικά και συναισθηματικά την παιδαγωγική σχέση (Λιάμπας, ό.π.: 96-98).

Η αντικατάσταση της κλίμακας βαθμολογίας από την ΕΠΑ σε συνδυασμό με τη διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον προοδευτικό δάσκαλο να γνωρίσει σε βάθος το μαθητή του, να στοχαστεί βαθύτερα την παιδαγωγική – διδακτική διαδικασία και να εργαστεί για τον αναπροσανατολισμό της. Η συνειδητοποίηση εκ μέρους του, τόσο των ποικίλων μορφών αριστείας που μπορούν να καταφέρουν οι μαθητές, σε αντίθεση μ' ό, τι επιβραβεύει ο σχολικός θεσμός όσο και των ορίων εγκυρότητας της δικής του ετυμηγορίας (Μπουρντιέ, 2004: 99), τον ενδυναμώνει να σταθεί κριτικά και να εργαστεί ώστε το σχολείο να γίνει τόπος επιτυχίας για όλους. Στο πλαίσιο αυτό, επειδή η συνέργεια διαμορφωτικής αξιολόγησης και ΕΠΑ προωθεί την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης, αυτός, καθώς επικοινωνεί με το δάσκαλο για την εργασία του και μιλά για την προσπάθεια, τις δυσκολίες, τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις του, τα συναισθήματά του …. έχει ποικίλες

ευκαιρίες να διαμορφώσει κριτική στάση για τις ισχύουσες νόρμες και ιεραρχήσεις του σχολείου και να ανασυγκροτήσει τη μαθητική του ταυτότητα, υπερβαίνοντας λογικές παραδοσιακής αξιολόγησης που ευνοούν την κατασκευή αμετάκλητων ετυμηγοριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky.* Αθήνα: Ατραπός.

Λιάμπας, Τ. (2011). Έκθεση περιγραφικής Αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 167, 89-100.

Μπουρντιέ, Π. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος.* Αθήνα: Νήσος.

Perrenoud, P. (1995). Οι συνήθεις διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 31, 31-37.

Perrenoud, P. (2003). Θέλουν βαθμούς εκείνοι που παίρνουν καλούς βαθμούς *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 66, 30-31.

Spring, J. (1985). Η Ανάπτυξη της Συνείδησης: Από τον Μαρξ στον Φρέιρε, Στο *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής.* Αθήνα: Ράππας.

Foulin, J.N. & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2nd ed. London: Sage Publications.

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.

Black, P. (2001). Research and the Development of Educational Assessment *Oxford Review of Education,* 26(3 & 4), 407-419.

Black, P. (2001). Formative assessment and Curriculum Consequences. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and Assessment*, vol. 1. Westport, Ablex Publishing.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2002). *Working inside the black box.* GL assessment.

Butler, R. (1987). Task-Involving and Ego-involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback conditions on Motivational Perceptions. Interest and performance *Journal of Educational Psychology,* 79(4), 474-482.

Butler, R. (1988). Motivation: Enhancing and Undermining Intrinsic

Motivation. The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance *British Journal of Educational Psychology,* 58, 1-14.

Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment *Review of Research in Education,* 24, 355-392. (http://rre.sagepub.com/ content/24/1/355, ανακτήθηκε 8-8-2010)

Miller, S. j. (2008). Liberating Grades / Liberatory Assessment *International Journal of Critical Pedagogy,* 1(2), 160-171.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems *Instructional Science,* 18, 119-114.

NRC (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems.* (http://org.sagepub/content/7/2/225), ανακτήθηκε 20/8/2012.

Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* London: RoutlegeFalmer.

ABSTRACT

In the paper is studied the student assessment in the Primary school. It is primarily a summative assessment that expresses the student achievement with measurements: quantitative (degrees) and qualitative (characterizations). Its application alienates the student from the learning process. The study proposes the Report of Descriptive Assessment (RDA) that describes the situation of learning, encourages and supports the learning, strengthening the internal motive and attendance of student in the construction of knowledge and also, upgrades the formative assessment.

Τάσος Λιάμπας
Επίκ. Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – ΑΠΘ
Παιδαγωγική Σχολή
54124 Θεσ/νίκη
Email: aliabas@eled.auth.gr
Τηλ. 2310-991278

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας[1]

Μαρίνα Λουάρη
Μαρίτα Παπαρούση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλοί από εμάς έχουμε καταφύγει στα βιβλία αναζητώντας απαντήσεις σε ποικίλα ερωτήματα, ή προσπαθώντας να κατανοήσουμε τον εαυτού μας και τους άλλους. Αν και η χρήση των βιβλίων για θεραπευτικούς σκοπούς μπορεί να ερμηνευτεί διαφορετικά από τις διάφορες ομάδες επιστημόνων (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, γονείς, δασκάλους, βιβλιοθηκονόμους, κ.α.), καθώς δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ καθοδηγούμενης ανάγνωσης και βιβλιοθεραπείας (Smith, 1989) αυτό που τη διαφοροποιεί από την καθοδηγούμενη ανάγνωση είναι η χρήση διαφόρων τεχνικών μέσω των οποίων επιδιώκεται η καλλιέργεια αλληλεπίδρασης μεταξύ λογοτεχνικού κειμένου και αναγνώστη (Pardeck, 1998). Επομένως, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να οριστεί ως εκείνη η παρέμβαση κατά την οποία χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές (ανάγνωση βιβλίου, συζήτηση, ποικιλία δραστηριοτήτων) μέσω των οποίων επιδιώκεται αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και παιδιού, με τη μεσολάβηση κάποιου προσώπου, κατάλληλα προετοιμασμένου και πρόθυμου να συμμετάσχει σε μια τέτοια διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας ως μεθόδου παρέμβασης έχει επισημανθεί από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, βιβλιοθηκονόμους, κ.α. Ιδιαίτερα αποτελεσματική έχει αποδειχθεί σε θέματα που αφορούν τόσο τη διαχείριση συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών (φοβίες, άγχος, παραμέληση, κ.α.), όσο και στην ενημέρωση θεμάτων που θεωρούνται ταμπού ή δύσκολα προσεγγίζονται (διαφορετικότητα, σεξουαλική κακοποίηση, θάνατος, κ.α.). Τι συμβαίνει όμως με τους εκπαιδευτικούς; Παρότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να ενταχθεί και να αποτελέσει μέρος του σχολικού προγράμματος, δεν έχουν διερευνηθεί οι αντι-

1. Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος ΙΙ . Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

λήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά όχι μόνο την αποτελεσματικότητά της αλλά και την πρόθεσή τους να την εφαρμόσουν. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της στο σχολικό πλαίσιο. Από τη σχετική με το θέμα αυτό βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι όλοι οι ορισμοί της βιβλιοθεραπείας, από τον πιο απλό ως τον πιο περιεκτικό, έχουν κοινό χαρακτηριστικό τη χρήση βιβλίων είτε για την απόκτηση ενόρασης, την αντιμετώπιση και να διαχείριση προσωπικών (ψυχολογικών, συναισθηματικών) ή κοινωνικών προβλημάτων (Doll & Doll, 1997· Pardeck & Pardeck, 1997· Sridhar & Vaughn, 2000· Forgan, 2002) ή για την αναζήτηση λύσεων σε καταστάσεις που προκαλούν στρες (Stamps, 2003). Δημιουργώντας μια απόσταση ασφαλείας από το πρόβλημα, το άτομο το αντιμετωπίζει εμμέσως**,** αναζητώντας λύση, καθώς η άμεση αντιμετώπιση πολλές φορές είναι δύσκολη και επίπονη (Heath et all, 2005). Βέβαια η χρήση βιβλίων μπορεί να βοηθά τους ανθρώπους να χειριστούν και να επιλύσουν διάφορα προβλήματα, με την προϋπόθεση όμως ότι τα άτομα αυτά μπορούν να ταυτιστούν με κάποιους από τους ήρωες, να απελευθερώσουν συναισθήματα, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις και να ερευνήσουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης (Aiex, 1993). Ειδικότερα όσον αφορά τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά που**,** άμεσα ή έμμεσα, έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, βοηθά στη συναισθηματική τους εμπλοκή για την επίλυση του προβλήματός τους και την αποφυγή επανάληψης αντίστοιχης συμπεριφοράς στο μέλλον (Schreur, 2006) –αφού έχει διαπιστωθεί ότι αν αυτά καταφέρουν και ταυτιστούν με τους ήρωες των διαφόρων βιβλίων, μπορούν πιο εύκολα να εκφράσουν με λόγια αυτά που αισθάνονται, να αντιδράσουν ή να ζωγραφίσουν τις εικόνες που κρύβουν μέσα τους (Forgan, 2002).

Για να μιλήσουμε και για την εκπαιδευτική πράξη, καθημερινά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τη βία στο χώρο του σχολείου, την προκλητική συμπεριφορά, τις εκρήξεις θυμού, αλλά και τη χαμηλή αυτο-αντίληψη ορισμένων μαθητών τους. Για να έρθουν πιο κοντά στο παιδί δεν αρκεί μόνο η ενασχόλησή τους με τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και η καλλιέργεια σχέσεων ελεύθερης επικοινωνίας μαζί του, ώστε να του δίνουν την ευκαιρία να εκφράζει προσωπικά βιώματα. Συχνά τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για διάφορα γεγονότα, όπως θάνατος κάποιου κοντινού προσώπου ή διαζύγιο των γονιών τους και αντί να ξεσπάσουν μπορεί να υποφέρουν από κατάθλιψη. Χρειάζεται χρόνος και κατάλληλη βοήθεια από ειδικούς για να υπερνικήσουν αυτά τα συναισθήματα. Ο δάσκαλος της τάξης δεν αποστασιοποιείται από τα προβλήματα των μαθη-

τών του, αλλά σε συνεργασία με τα άτομα του στενού περιβάλλοντος του παιδιού προσπαθεί να συμβάλει στη βελτίωση της κατάστασης –και εδώ έρχεται να προσφέρει τη συμβολή της η βιβλιοθεραπεία η οποία μπορεί να συντελέσει ώστε οι μαθητές να διαπραγματευτούν αναπτυξιακές ανάγκες τους, να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα προσαρμογής σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο· πιο εκτεταμένα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και ως εργαλείο για την ενίσχυση της κατανόησης.

Η ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αυτό που έχει σημασία είναι ότι παρά το πλήθος των ορισμών και των όσων έχουν γραφεί σε θεωρητικό επίπεδο για τα οφέλη της, ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός επιστημόνων κάνει χρήση της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου (Pardeck & Pardeck, 1998· Cook et al., 2006· Herbert & Furner, 1997). Παρότι, όμως, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρύ πεδίο θεμάτων, δε**ν** θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι δεν αποτελεί αλάνθαστη μέθοδο που εφαρμόζεται από οποιονδήποτε και σε κάθε περίσταση (Olsen, 2007). Ο λεπτομερής σχεδιασμός αποτελεί προαπαιτούμενο. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού, καθώς υπάρχουν θέματα που προσεγγίζονται διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικιακές φάσεις (πχ διαζύγιο, θάνατος, αυτο-εκτίμηση). Η καταλληλότητα του περιεχομένου είναι ένας άλλος παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η αποτελεσματικότητά της, καθώς επίσης η ενδελεχής οργάνωση της παρέμβασης για την αποτελεσματικότητα της οποίας πρέπει να τεθούν ακριβείς στόχοι και αυστηρό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Ειδικότερα, δύο σημαντικές παράμετροι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πριν την πραγματοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης. **1) Ετοιμότητα:** Η διαδικασία της βιβλιοθεραπείας προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και δασκάλων, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ τους είναι εκείνη που οδηγεί στην επιτυχία της παρέμβασης κι όχι μόνο η ανάγνωση του βιβλίου (Wolpow & Askov, 2001). Το παιδί είναι έτοιμο να συμμετάσχει όταν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ παιδιού και διαμεσολαβητή, συμφωνία εκ των προτέρων ότι θα δουλέψουν μαζί, και προκαταρκτική, προσεκτική επιλογή των στόχων. **2) Επιλογή βιβλίων:** Το βιβλίο που θα επιλεγεί θα πρέπει να έχει λογοτεχνική αξία και να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα του παιδιού και η αναγνωστική του ετοιμότητα. Πρόχειρα γραμμένο βιβλίο, με χαρακτήρες που κατακλύζονται από στερεότυπα, απλοϊκές απαντήσεις σε πολύπλοκα

προβλήματα, προκαλεί πολύ περισσότερο κακό από ό,τι η μη χρήση του και δημιουργεί αρνητική άποψη για τη λογοτεχνία σε αντίθεση με την ποιοτική ανάγνωση που μπορεί να ωφελήσει με οποιοδήποτε τρόπο τον αναγνώστη (Aiex, 1993). Εν κατακλείδι, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε τους περιορισμούς που υπάρχουν και ότι παρόμοιες παρεμβάσεις δεν αποτελούν πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις. Για να επαναλάβουμε τα λόγια των Maich & Kean, αν οι μαθητές μας αρχίσουν να κάνουν συνδέσεις με προσωπικά βιώματα ή έστω βιώματα τρίτων, έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα. Αν αρχίσουν να προβληματίζονται και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις, η παρέμβασή μας είχε θετικό αποτέλεσμα (Maich & Kean, 2004).

ΣΤΑΔΙΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η απλή ανάγνωση ενός βιβλίου δεν οδηγεί από μόνη της στην ταύτιση με τον ήρωα και το φωτισμό για την επίλυση του προβλήματος. Θα πρέπει ο αναγνώστης να βιώσει τα παρακάτω για να έχει η παρέμβαση θεραπευτικά αποτελέσματα: **Ταύτιση**. Πριν την ανάγνωση του βιβλίου θα πρέπει να διεγερθεί η περιέργεια του ακροατή και να δείξει ενδιαφέρον, καθώς από εκείνη τη στιγμή που ο αναγνώστης διαπιστώνει τις ομοιότητες που τυχόν υπάρχουν αρχίζει η ταύτιση με τον ήρωα (Hebert & Furner, 1997), η οποία διευκολύνεται όταν ο ήρωας είναι ίδιας ηλικίας (Heath et al, 2005). **Κάθαρση**. Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι μόνος στο πρόβλημά του και ότι κι άλλοι βιώνουν παρόμοια προβλήματα και καταστάσεις (Hebert & Furner, 1997). Η σύνδεση των συναισθημάτων και των εμπειριών που πραγματοποιούνται στο στάδιο της ταύτισης είναι εκείνη που οδηγεί στην κάθαρση (Shechtman, 1999). Σ' αυτό το στάδιο ο αναγνώστης ταυτίζεται με τους ήρωες και βιώνει μια ανακούφιση από τα συναισθήματα που τον κατακλύζουν καθώς διαπιστώνει ότι δεν είναι μόνος (Olsen, 2007). **Ενόραση** είναι η συνειδητοποίηση του αναγνώστη ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι όμοιο με του ήρωα της ιστορίας και δεν είναι στατικό. Η βιβλιοθεραπεία δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα της μετατόπισης. Αυτή η προστιθέμενη απόσταση του επιτρέπει να αφήσει την αμυντική στάση που έχει και να γίνει πιο δεκτικός (Shechtman, 1999). Το πρόβλημα γίνεται προσεγγίσιμο και ο μαθητής αρχίζει να ελπίζει πως, όπως ο ήρωας της ιστορίας έτσι κι εκείνος, θα μπορέσει ή θα προσπαθήσει, να το επιλύσει.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

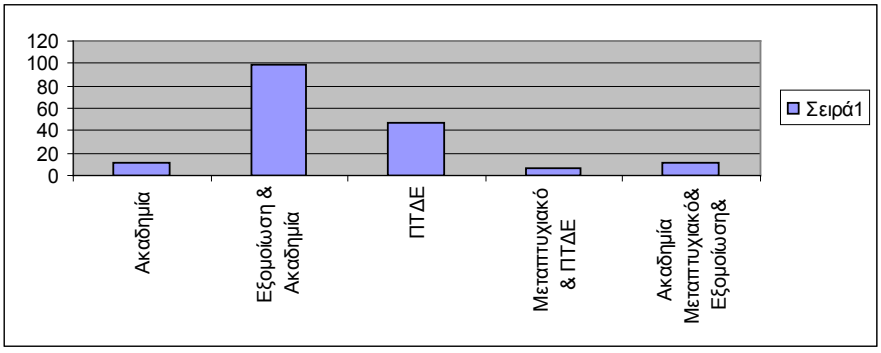
Δείγμα. Μοιράστηκαν 500 ερωτηματολόγια σε Βόλο, Χαλκίδα, Θεσσαλονίκη και Ηράκλειο και επιστράφηκαν 203. Επομένως, στην έρευνα συμμετείχαν 203 εκπαιδευτικοί, 81 άνδρες και 122 γυναίκες (Πίνακας 1).

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	81	39,9	39,9	39,9
	Γυναίκα	122	60,1	60,1	100,0
	Total	203	100,0	100,0	

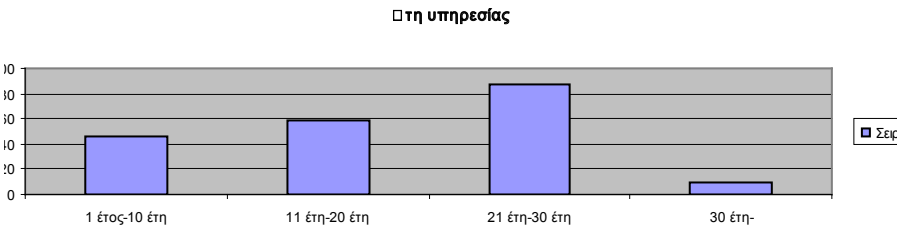
Πίνακας 1

Από αυτούς το 53,2% είναι απόφοιτοι **Α**καδημίας με εξομοίωση και το 25,3% απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος. Μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (3% για απόφοιτους ΠΤΔΕ και 5,9% για τους απόφοιτους παιδαγωγικών ακαδημιών με εξομοίωση) (Πίνακας 2).



Πίνακας 2

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, το 43,6% έχει προϋπηρεσία 21 ως 30 έτη και το 28,6% 11-20 (Πίνακας 3). Το 77,3% υπηρετεί σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή και το 16,7% σε ημι-αστική.



Πίνακας 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

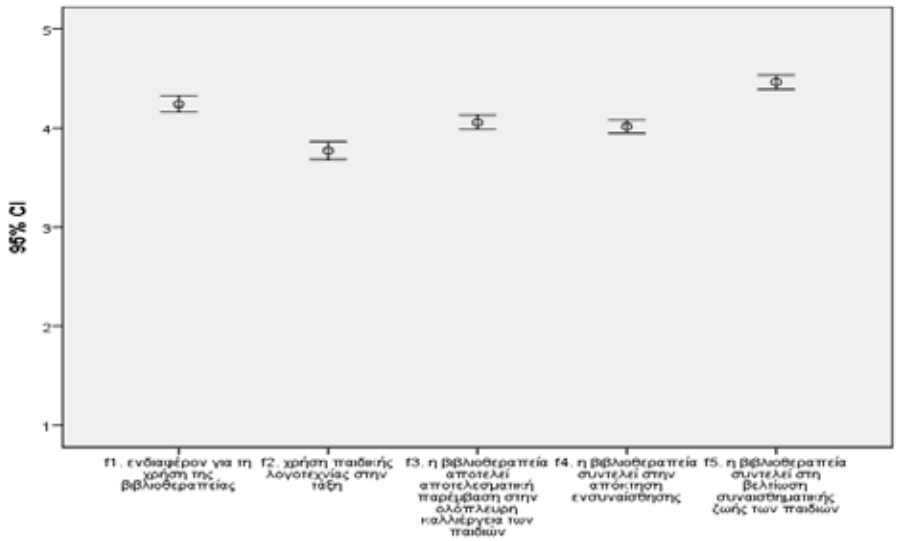
1. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθεραπεία;
2. Πιστεύουν ότι αποτελεί αποτελεσματική παρέμβαση στην ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών;
3. Χρησιμοποιούν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στην τάξη τους;

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Δόθηκε ένα εργαλείο το οποίο αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις. Το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές για την παραγοντική ανάλυση (ΚΜΟ= 0,831) από την οποία προέκυψαν 5 παράγοντες. Αναλυτικότερα, ο πρώτος παράγοντας αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη χρήση της λογοτεχνίας, ο δεύτερος τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη, ο τρίτος την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, ο τέταρτος την απόκτηση ενσυναίσθησης και ο πέμπτος τη βελτίωση της συναισθηματικής ζωής των παιδιών. Η εσωτερική αξιοπιστία ήταν πολύ καλή, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του Cronbach a ήταν μεγαλύτερη του 0,7 για το σύνολο του ερωτηματολογίου και 0,6 για τις υποκλίμακες. Οι συμμετέχοντες απάντησαν βάσει της 5-βαθμης κλίμακας Likert με άκρα Διαφωνώ απόλυτα –Συμφωνώ απόλυτα. Προκειμένου να διαπιστωθεί η κατανομή των απαντήσεων για το σύνολο των ερωτήσεων εξετάζεται η μέση τιμή των αξιολογήσεων κάθε σύνθετης μεταβλητής. Τα όρια της κλίμακας των μεταβλητών είναι 1 έως 5 από την κατασκευή των μεταβλητών. Η ενδιάμεση τιμή της κλίμακας αυτής είναι η τιμή 3 που εκφράζει μια μέτρια θέση και στάση. Όλοι οι παράγοντες εμφανίζουν υψηλές μέσες τιμές και άρα αξιολογούνται πολύ θετικά. Υψη-

λότερη τιμή αξιολόγησης συγκεντρώνει η θέση ότι η βιβλιοθεραπεία συντελεί στην βελτίωση της συναισθηματικής ζωής των παιδιών. Υψηλή επίσης μέση τιμή συγκεντρώνει το ενδιαφέρον για την χρήση της βιβλιογραφίας. Με μέσες τιμές κοντά στην τιμή 4 εμφανίζονται οι θέσεις ότι η βιβλιογραφία είναι αποτελεσματική στην ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών, καθώς και ότι συντελεί στην απόκτηση ενσυναίσθησης. Τέλος, υψηλή, αλλά συγκριτικά μικρότερη από τους άλλους παράγοντες, μέση τιμή εμφανίζει η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη. (Πίνακας 4).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη χρήση της βιβλιοθεραπείας είναι αρκετά υψηλό καθώς η μέση τιμή των απαντήσεων τους είναι πάνω από 4 (μέγιστη 5), με μια μικρή διαφοροποίηση ως προς το φύλο (για τις γυναίκες 4,3 και για τους άνδρες 4,1). Όσον αφορά την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά. Μεγάλο είναι το ενδιαφέρον τους για την ενημέρωσή τους σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλου υλικού το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση. Για να καλυφθεί αυτή η ανάγκη δηλώνουν ότι επιθυμούν να ανταλλάξουν απόψεις αλλά και υλικό.



Πίνακας 4

Θεωρούν ότι αποτελεί αποτελεσματική παρέμβαση στην ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών (μέση τιμή 3,9 ως 4,1), τονίζοντας ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητά της στη βελτίωση και προαγωγή της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Πιο επιφυλακτική είναι η στάση τους ως προς την πεποίθηση ότι μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Επίσης, μια αμφιβολία υποβόσκει στο κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Πιο επιφυλακτικοί εμφανίζονται οι άνδρες και οι γυναίκες πιο αισιόδοξες. Γενικά, ως προς τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην τάξη τους ο μέσος όρος των μέσων τιμών είναι κάτω από 4 (3,5 ως 3,9), φανερώνοντας μια μέτρια στάση ανεξαρτήτως του φύλου των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι είναι ενημερωμένοι για τους τίτλους των λογοτεχνικών βιβλίων που άπτονται θεμάτων τα οποία απασχολούν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Μάλιστα δηλώνουν ότι συχνά τα χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες.

Συζήτηση

Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου γενικά διαφαίνεται μια θετική στάση ως προς όλους τους παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιοθεραπεία. Συνήθως αποτελεί εργαλείο για ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και για το λόγο αυτό ίσως δεν έχει διερευνηθεί καθόλου η στάση των εκπαιδευτικών προς αυτή τη μέθοδο παρέμβασης. Παρόλα αυτά, η Παπαδοπούλου κάνει εκτενή αναφορά στο ρόλο και τα χαρακτηριστικά «του βιβλιοθεραπευτή δασκάλου» (Παπαδοπούλου, 2004:141) επισημαίνοντας την ανάγκη ειδίκευσης. Το γεγονός αυτό έρχεται να καλύψει το αίτημα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα για την οργάνωση ενός ανάλογου προγράμματος και τη δημιουργία επικουρικού υλικού. Μέσω επιμορφωτικών συναντήσεων μπορούν όχι μόνο να ενημερωθούν αλλά να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες, να εκφράσουν ανησυχίες και να νοιώσουν τη σιγουριά ότι θα έχουν υποστήριξη και βοήθεια σε ότι χρειαστούν είτε αφορά υλικό είτε υποστήριξη. Η βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα, ιδιαίτερα κατά την ώρα της ευέλικτης ζώνης και να ωφελήσει ποικιλοτρόπως τους μαθητές. Αφενός τους προσφέρει την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αξιόλογα κείμενα της λογοτεχνίας, να τα αγαπήσουν και να νοιώσουν τη μέθεξη της ανάγνωσης. Αφετέρου μπορούν να ανακουφιστούν από δύσκολες ή στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς μέσω της ταύτισης με τους ήρωες βιώνουν την ενόραση και μπορούν να φτάσουν στην κάθαρση.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση γιατί προάγει την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών, εφόσον μέσω αυτής τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την ακρόαση και τη γλώσσα, τη χειροτεχνική απασχόληση, τη δημιουργική πράξη –απόψεις που συνάδουν με δεδομένα από τη σχετική με το θέμα διεθνή βιβλιογραφία (Heath et al., 2005· Zambo, 2007· Prater et al., 2006). Επιπλέον, μέσω της βιβλιοθεραπείας πραγματώνεται η συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη καθώς μέσω συζητήσεων οι μαθητές εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, φανερώνοντας ένα εσωτερικό κόσμο, άγνωστο ίσως έως τώρα. Όμως η αποτελεσματικότητά της δεν περιορίζεται στο γνωστικό τομέα. Μπορεί οι συμμετέχοντες αυτής της έρευνας να δείχνουν μια επιφυλακτικότητα ως προς την προαγωγή της συναισθηματικής ζωής των μαθητών, όμως η σύγχρονη, διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τα θετικά αποτελέσματα της βιβλιοθεραπεία καθώς έχει θετικά αποτελέσματα για την ανακούφιση από το άγχος, την επιθετικότητα, το διαζύγιο ή ακόμη και το θάνατο (Heath et. al., 2005· Olsen, 2007· Sridhar & Vaughn, 2000) και οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να βοηθηθούν (Zambo, 2007· Forgan & Conzalez-DeHass, 2004· Gresham, Sugai & Horner, 2001). Επίσης, για τα ελληνικά δεδομένα έχει εφαρμοστεί από τις Ανδρέου & Παπαρούση ένα παρεμβατικό ερευνητικό πρόγραμμα στηριζόμενο στη βιβλιοθεραπεία με σκοπό τον περιορισμό της ενδοσχολικής βίας, τα αποτελέσματα του οποίου ήταν θετικά.[2] Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τον προληπτικό ρόλο που παίζει σε πολύπλοκες καταστάσεις, καθώς βοηθά μέσω της ενόρασης στην εύρεση λύσης ή την επιλογή κάθε φοράς κατάλληλης στρατηγικής (Prater et al., 2006).

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση της λογοτεχνίας στην τάξη τους είναι μέτρια, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της πίεσης του χρόνου που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Μπορεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού να ορίζεται ο σκοπός της λογοτεχνίας (ΔΕΠΠΣ, 2002), καθώς όμως όλα επαφίενται στη βούληση του κάθε εκπαιδευτικού το αποτέλεσμα συχνά είναι η διδασκαλία της λογοτεχνίας να συνδέεται μόνο με τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας ή να χρησιμεύει ως αφόρμηση παραγωγής λόγου, παραβλέποντας την ευχαρίστηση που προσφέρει η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου.

2. Αναφερόμαστε στο ερευνητικό πρόγραμμα «Επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο : Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη», που χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και υλοποιήθηκε το 2010-2011.

Συμπερασματικά, η βιβλιοθεραπεία ως μέθοδος παρέμβασης βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι δεν είναι μόνοι τους στα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τους εκπαιδευτικούς να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν προβλήματα στην επίλυση των οποίων μπορούν να συμβάλουν, και αν όχι στην επίλυση τουλάχιστον στην αποφόρτηση των μαθητών (Schreur, 2006). Μέσω της εφαρμογής της σε ομάδες ωφελούνται όλοι οι μαθητές κι όχι μόνο εκείνοι που έχουν ανάγκη (Zambo, 2007), καθώς τους βοηθά να απεγκλωβιστούν από τον εαυτό τους και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Sridhar &Vaughn, 2000). Και το σημαντικότερο, τους δίνει την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με αξιόλογα λογοτεχνικά κείμενα (Prater, et al., 2006) , τα οποία μπορεί να μη γνώριζαν ποτέ σε άλλη περίπτωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Aiex, N.K. (1993). Bibliotherapy. (Report NO. EDO-CS-93-05). Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357333).

Cook, K.E., Earles-Vollrath, T. & Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in school and clinic*, 42(2), 91-100.

Doll, B. & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and Mental Heath Professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Forgan, J.W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82.

Forgan J.W. & Conzalez –Dehass, A. (2004). How to infuse social skills training into literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 36, 24-30.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.

Heath, M.A., Sheen, D., Leavy, D., Joung, E. & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology*, 26, 563-580.

Hebert, T.P. & Furner, J.M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 164-179.

Maich, K. & Kean, S. (2004). Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children,* 1(2), 5-11.

Olsen, M. (2007). *Bibliotherapy: Schools Psychologists' report of use and efficacy.* Thesis of Brigham Young University, Department of Counseling Psychology and Special Education.

Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1997). Recommended books for helping young children deal with social and developmental problems. *Early Child Development and Care*, 136, 57-63.

Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998). *Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy.* New York: The Haworth Press, Inc.

Prater, M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T. & Johnstun, M.R (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure,* 50, 5-13.

Schreur, G. (2006). Using bibliotherapy with suspended students. *Reclaiming Children and Youth*, 15, 106-111.

Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 39-53.

Smith, A.G. (1989). Will the real bibliotherapist please stand up? *Journal of Youth Services in Libraries,* 2(3), 241-249.

Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behaviour. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.

Stamps, L.S. (2003). Bibliotherapy: How Books can help children cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(1), 25-29.

Wolpow, R. & Askov, E. (2001). Widened frameworks and practice: From bibliotherapy to the literacy of testimony and witness. *Journal of Adolescence & Adult Literacy.* 67(7), 606-609.

Zambo, D. (2007). What can you learn from Bombaloo? Using picture books to help young students with special needs regulate their emotions. *Teaching Exceptional Children,* 39, 32-39.

Ελληνόγλωσση

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2002). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λουάρη, Μ. & Παπαρούση, Μ. (2009). Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαιδευτι-

κή πράξη. Στο Τριλιανός, Α. – Καράμηνας, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τόμ. Β΄ Αθήνα : Ατραπός.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Bibliotherapy as therapeutic technique has been applied in a variety of settings and professionals have reported positive impact on treating difficult situations, such as anxiety, fears, etc. Although, it can be successfully incorporated in school settings no prior research was identified that examined teachers attitudes towards bibliotherapy or the use of it in schools. For that reason, 203 teachers participated in this research. They elaborated a questionnaire which assessed their concepts, beliefs and their intention to implement bibliotherapy. The results indicated that teachers use bibliotherapy and acknowledge the effectiveness of the implementation. They also interest in informing about new bibliotherapeutic techniques and resources in order to have the most positive impact on their students' emotional development.

Μαρίνα Λουάρη
Αναπ. Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Μαγνησίας
Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Διεύθυνση: Κυρτσώνη 2, Αγριά – Βόλος, ΤΚ 37300
Τηλέφωνο: 2428092238 – 6979237175
e-mail: mlouari@uth.gr, mlouari@hotmail.com

Μαρίτα Παπαρούση
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ΠΤΔΕ.
Διεύθυνση Σειρήνων, 14 Τ.Κ. 17561 Παλαιό Φάληρο – Αττική
Τηλέφωνο: 2421074993, 6972571596
e-mail: mpaparou@uth.gr

Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των λαθών των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Αγγελική Μαρτίνου

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το γλωσσικό μάθημα, καταλαμβάνει διαχρονικά το μεγαλύτερο ποσοστό από τις ώρες διδασκαλίας των ωρολογίων προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου και γίνεται έτσι ο σημαντικότερος φορέας μετάδοσης γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων, εμπειριών, ιδεών και πληροφοριών (Φλουρής, 1998:164, Βουγιούκας, 1994:30). Μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία επιδιώκεται η σωστή και ολοκληρωμένη κατάρτιση των μαθητών και στους τέσσερις τομείς: ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραπτή έκφραση (Αθανασίου, 2003:81).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα, ο βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν αποτελεσματικά (προφορικά και γραπτά) κατανοώντας και παράγοντας διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων. Μέσω της παραγωγής αυτής είναι δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος.

Τα νέα βιβλία της γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου που γράφτηκαν στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Γλώσσας (ΦΕΚ 303/13-3-2003 τ. Β΄) είναι αποτέλεσμα συμπύκνωσης των σύγχρονων θεωριών, δεδομένων και μεθοδολογίας.

Η τομή στην προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή στάσης στον τρόπο διδασκαλίας της παραγωγής λόγου. Η όλη διαδικασία εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός τώρα έχει να διδάξει τ**ην παραγωγή λόγου**, η οποία επιτελείται με συστηματικές διαδικασίες και απευθύνεται σε διαφορετικό αποδέκτη κάθε φορά με διαφορετικό σκοπό. Με τη νέα στρατηγική προσέγγισης:

- Γράφοντας ενεργούμε.
- Η διδασκαλία της παραγωγής λόγου δεν γίνεται αυτόματα αλλά:
  - ακολουθείται διαδικασία,
  - παρέχονται πλαίσια και μέσα,

– εμπλέκονται τα παιδιά,
– μετέχει ο δάσκαλος (Παπαρίζος 2005:34).

Η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της κειμενικής παραγωγής συνίσταται στην παροχή συγκεκριμένης υποστήριξης στους μαθητές και στον εξοπλισμό των τελευταίων με τα κατάλληλα μαθησιακά υλικά, ώστε να παράγουν αποτελεσματικά κείμενα, ανάλογα με την προθετικότητα και τους αποδέκτες τους, αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο και καταστασιακότητα της κειμενικής παραγωγής.

Οι μαθητές παράγουν λόγο:

α) περιγραφικό ή αφηγηματικό στις μικρότερες τάξεις και

β) κατευθυντικό/ επιχειρηματολογικό στις μεγαλύτερες.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία δεν είναι ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση του παραγόμενου κειμένου. Συνδέεται με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με σχέση επανατροφοδότησης. Η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου σημαίνει καθοδήγηση του μαθητή μέχρι και την αξιολόγηση του γραπτού του. Γενικός στόχος είναι η σταδιακή υποχώρηση της καθοδήγησης και η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ελέγχει μόνος του τη διαδικασία εκπόνησης ενός κειμένου, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Ως εκ τούτου, σημαντικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου παίζει η διόρθωση, η οποία θα πρέπει να ξεκινά ταυτόχρονα με την εκμάθηση της γραφής. Η διόρθωση οφείλει να ξεκινά από ξεκάθαρους στόχους που έχουν ήδη τεθεί όταν αρχίζει το γράψιμο. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του δασκάλου και δεν περιορίζεται μόνο στον έλεγχο της επίδοσης, αλλά προκύπτει από τη συνεργασία δασκάλου και μαθητών ή συμμαθητών μεταξύ τους και εμπλέκει κάθε μαθητή ατομικά (Βιβλίο δασκάλου, Ε΄:13). Η αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να διενεργείται με συστηματικό τρόπο και να αποτιμάται ως προς το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε, αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή. Ο Ματσαγγούρας (2001) στο μοντέλο που προτείνει, προβλέπει μορφές και τεχνικές αξιολόγησης που εντάσσουν τους τομείς και τα κριτήρια της κοινής αποδοχής στην (αυτο- και ετερο-) αξιολόγηση α) του κειμένου β) τη νοηματική συνεκτικότητα, γ) την πληροφοριακή πληρότητα και δ) την επικοινωνιακή καταλληλότητα του κειμένου.

Η αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών εμπεριέχει μεγάλες διαφοροποιήσεις. Η έρευνα έχει εντοπίσει ως κοινά αποδεκτά κριτήρια από τους βαθμολογητές: Δομή κειμένου, ακρίβεια, σαφήνεια, αλληλουχία σκέψεων, σύντα-

ξη, λεκτικό πλούτο, τεκμηρίωση απόψεων, κατανόηση θέματος, πληρότητα ανάπτυξης, ορθογραφία, γενική εικόνα, πρωτοτυπία σκέψεων και ύφος (Ματσαγγούρας, Ηλίας 2001:287). Κατά το Θηβαίο (όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2001) οι μαθητές ταυτίζουν την αξία ενός μαθητικού κειμένου με την ορθογραφία και τη σύνταξη, τις οποίες προβάλλουν ως τα μοναδικά κριτήρια αξιολόγησης του μαθητικού γραπτού λόγου. Οι βαθμολογητές φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ορθογραφία και την καλλιγραφία απ΄ότι στην πρωτοτυπία και το ύφος (Χαραλαμπάκης, *1999α*).

Τα λάθη γίνονται αφορμή για πρόοδο, αναζητήσεις, αμφιβολίες, προβληματισμούς και νέους σχεδιασμούς(Βάμβουκα, 2008).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο με τα νέα βιβλία, αναφορικά με

- τα λάθη που θεωρούν σημαντικά κατά την αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου,
- το κατά πόσο θεωρείται αποτελεσματική η διδακτική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου,
- τη χρήση επιπλέον διδακτικού υλικού.

2.2. Το δείγμα της έρευνας

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 31 δάσκαλοι εργαζόμενοι σε δημόσια σχολεία του πρώην 1ου Γραφείου Α/θμιας εκπαίδευσης Πειραιά κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Οι 6 ήταν άντρες και οι 25 γυναίκες. Το είδος της δειγματοληψίας είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1997).

Ειδικότερα:
Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, η χρήση του οποίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων σε πολύ σύντομο χρόνο και με το ελάχιστο κόστος. Επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ η μη παρουσία του ερευνητή και η ανωνυμία των ερωτηματολογίων

εξασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βάμβουκας, 1998). Αναμφίβολα, είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στη ψυχοκινητική έρευνα (Manstead & Semin, 2007). Οι ερωτήσεις ήταν:

α) κλειστές,

β)διαβαθμισμένης κλίμακας.

2.3 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα του δείγματος, εισήχθησαν τα ερευνητικά δεδομένα σε βάση δεδομένων στον Η/Υ. Για τη στατιστική επεξεργασία και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε εξ ολοκλήρου το στατιστικό πακέτο Statical Package for Sosial Sciences (S.P.S.S.).

3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΧΟΛΙΑ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος με βάση την τάξη που δίδαξαν.

Τάξη	Frequency	Percent	Valid Percent
Α΄	5	16,1	23,8
Β΄	2	6,5	9,5
Γ΄	2	6,5	9,5
Δ΄	3	9,7	14,3
Ε΄	2	6,5	9,5
ΣΤ΄	6	19,4	28,6
ΟΛΟΗΜΕΡΟ	1	3,2	4,8
Total	21	67,7	100,0
Missing system	10	32,3	
Total	31	100,0	

Οι περισσότεροι διδάσκουν στην Έκτη τάξη (28,6%) και στην Πρώτη τάξη (23,8%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας.

Έτη Υπηρεσίας	Frequency	Percent
1-5	**6**	**19,4**
6-15	**13**	**41,9**
16-25	**8**	**25,8**
πάνω από 25	**4**	**12,9**
Total	**31**	**100,0**

Το **41,9%** των δασκάλων έχουν υπηρεσία από 6-15 έτη

Ερωτήματα

1. Οι δάσκαλοι του δείγματος απάντησαν στην ερώτηση**: «Ποιες κατηγορίες λαθών των μαθητών σας στην *¨Παραγωγή γραπτού λόγου¨* θεωρείτε ως σημαντικές και σε ποιο βαθμό;»**

Οι επιμέρους μεταβλητές αναφέρονται σε:
Α. Ελλιπή ανάπτυξη του κειμένου
Β. Ελλιπή συνοχή κειμένου
Γ. Ελλιπή δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες
Δ. Ασάφειες
Ε. Νοηματικά κενά Στ. Γραμματικά λάθη Ζ. Λάθη στίξης
Η. Συντακτικά λάθη
Θ. Συχνές επαναλήψεις λέξεων Ι. Εκτός θέματος κείμενο
Κ. Κακή εμφάνιση του κειμένου
Οι πίνακες εμφανίζουν την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος ως προς τις επιμέρους μεταβλητές.

Οι απαντήσεις δόθηκαν με τους χαρακτηρισμούς Πολύ σημαντική, Αρκετά σημαντική, Μικρής σημασίας και Εντελώς ασήμαντη

Χρησιμοποιούμε την αντιστοιχία: Πολύ σημαντική=1, Αρκετά σημαντική=2, Μικρής σημασίας=3 και Εντελώς ασήμαντη=4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Α: Ελλιπής ανάπτυξη του κειμένου

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	9	29,0
	Αρκετά σημαντική	21	67,7
	Μικρής σημασίας	1	3,2
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Β: Ελλιπής συνοχή του κειμένου

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	17	54,8
	Αρκετά σημαντική	13	41,9
	Μικρής σημασίας	1	3,2
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Γ: Ελλιπής δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	14	45,2
	Αρκετά σημαντική	13	41,9
	Μικρής σημασίας	4	12,9
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Δ: Ασάφειες

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	5	16,1
	Αρκετά σημαντική	12	38,7
	Μικρής σημασίας	14	45,2
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Ε: Νοηματικά κενά

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	11	35,5
	Αρκετά σημαντική	15	48,4
	Μικρής σημασίας	5	16,1
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3ΣΤ: Γραμματικά λάθη

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	4	12,9
	Αρκετά σημαντική	11	35,5
	Μικρής σημασίας	15	48,4
	Εντελώς ασήμαντη	1	3,2
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Ζ: Λάθη στίξης

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	2	6,5
	Αρκετά σημαντική	13	41,9
	Μικρής σημασίας	11	35,5
	Εντελώς ασήμαντη	5	16,1
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Η: Συντακτικά λάθη

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	3	9,7
	Αρκετά σημαντική	21	67,7
	Μικρής σημασίας	7	22,6
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Θ: Συχνές επαναλήψεις λέξεων

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	1	3,2
	Αρκετά σημαντική	18	58,1
	Μικρής σημασίας	12	38,7
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Ι: Εκτός θέματος κείμενο

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	23	74,2
	Αρκετά σημαντική	2	6,5
	Μικρής σημασίας	4	12,9
	Εντελώς ασήμαντη	2	6,5
	Total	31	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 3Κ: Κακή εμφάνιση του κειμένου

		Frequency	Percent
Valid	Πολύ σημαντική	6	19,4
	Αρκετά σημαντική	15	48,4
	Μικρής σημασίας	10	32,3
	Total	31	100,0

2. Οι δάσκαλοι απάντησαν στην ερώτηση**: Ποιος είναι ο βαθμός εκτίμησής σας όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην «Παραγωγή γραπτού λόγου» ;**

Ναι, είναι απόλυτα αποτελεσματική=1, Ναι, είναι αρκετά αποτελεσματική=2, Όχι, είναι αρκετά αναποτελεσματική=3, Όχι, είναι απόλυτα αναποτελεσματική=4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην «Παραγωγή γραπτού λόγου»

		Frequency	Percent
Valid	Ναι, είναι απόλυτα αποτελεσματική	5	16,1
	Ναι, είναι αρκετά αποτελεσματική	15	48,4
	Όχι, είναι αρκετά αναποτελεσματική	11	35,5
	Total	31	100,0

Η πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος θεωρούν ότι η διδασκαλία της «Παραγωγής γραπτού λόγου» είναι αρκετά αποτελεσματική (48,4%),.

3. Οι δάσκαλοι απάντησαν στην ερώτηση: **Γίνεται στην τάξη σας δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου»;**

(Ναι, πολύ συχνά=1, Ναι, αρκετά συχνά=2, Όχι, σπάνια=3, Όχι, ποτέ=4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου».

		Frequency	Percent
Valid	Ναι, πολύ συχνά	12	38,7
	Ναι, αρκετά συχνά	15	48,4
	Όχι, σπάνια	3	9,7
	Όχι, ποτέ	1	3,2
	Total	31	100,0

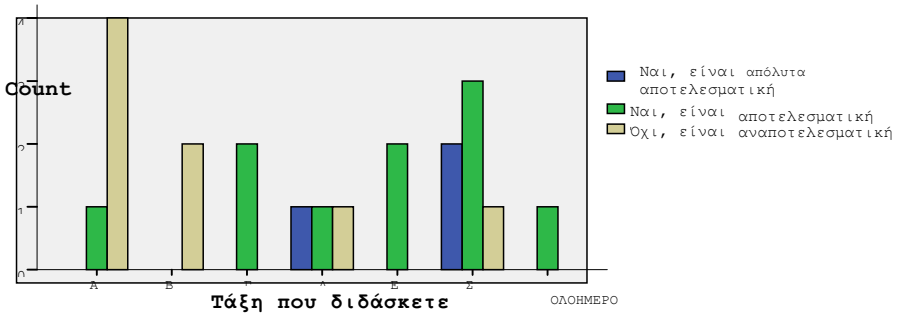
Οι περισσότεροι δημοσιοποιούν αρκετά συχνά τις εργασίες των μαθητών τους (48,4%),

4. Οι δάσκαλοι απάντησαν στην ερώτηση**: Χρησιμοποιείτε άλλο διδακτικό υλικό εκτός από αυτό του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών;**

Όλοι (100,0%) απάντησαν πως χρησιμοποιούν κι άλλο διδακτικό υλικό, εκτός από αυτό του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών.

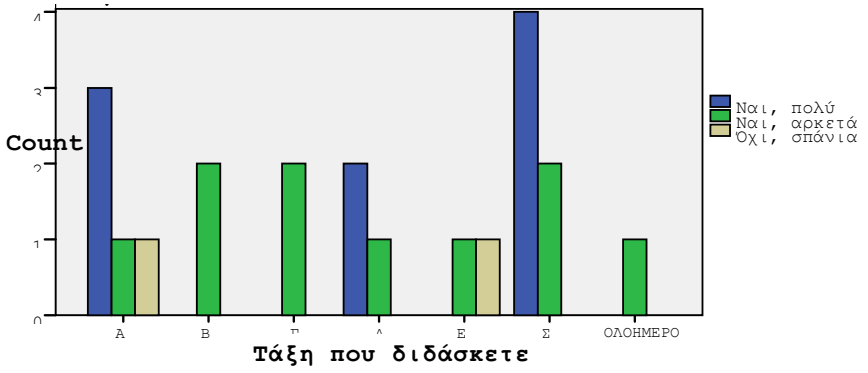
Συσχετισμός τάξης που διδάσκει ο εκπαιδευτικός και βαθμού εκτίμησης στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου.

Ποιος είναι ο βαθμός εκτίμησής στην αποτελεσματικότητα της διδ/ας της παραγωγής γραπτού λόγου

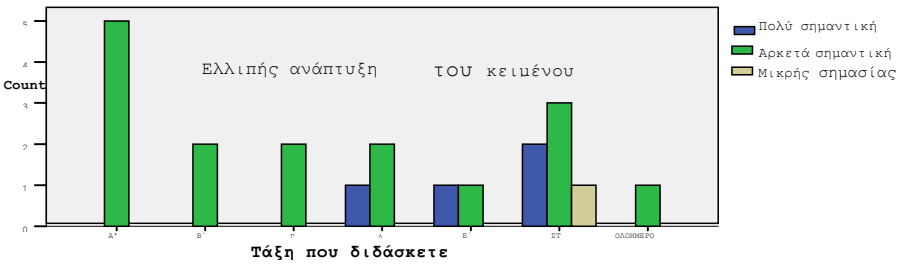


Συσχετισμός τάξης και δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου" .

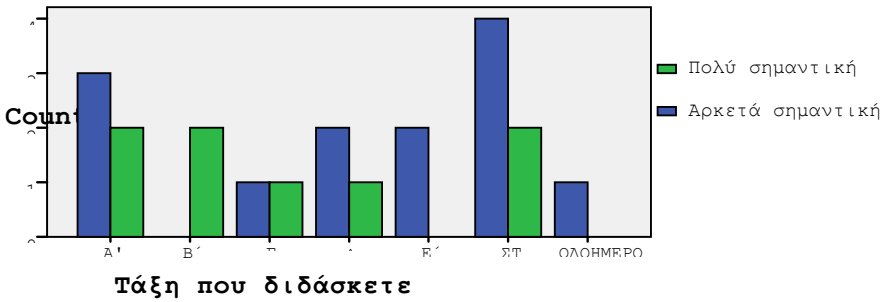
Γίνεται στην τάξη σας δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών παραγωγής γραπτού λόγου



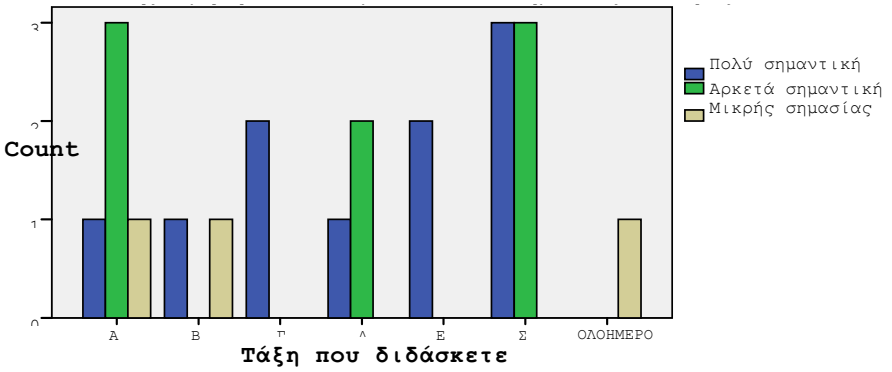
Α. Τάξη που διδάσκετε * Ελλιπής ανάπτυξη του κειμένου



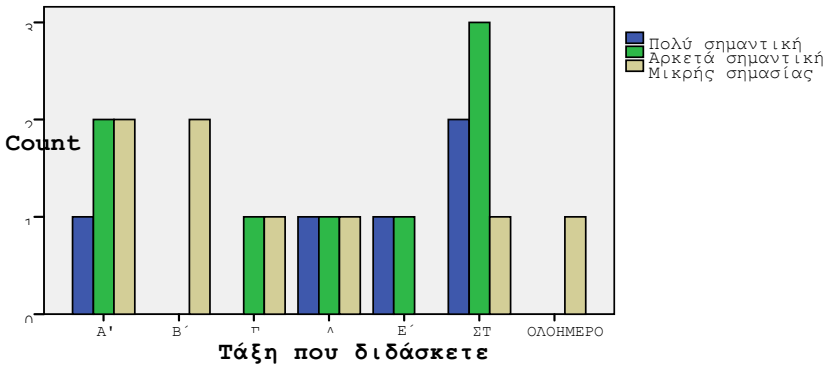
Β. Τάξη που διδάσκετε * Ελλιπής συνοχή του κειμένου



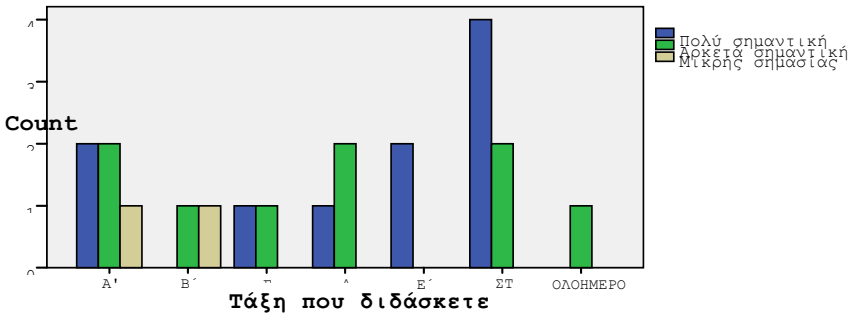
Γ. Τάξη που διδάσκετε * Ελλιπής δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες



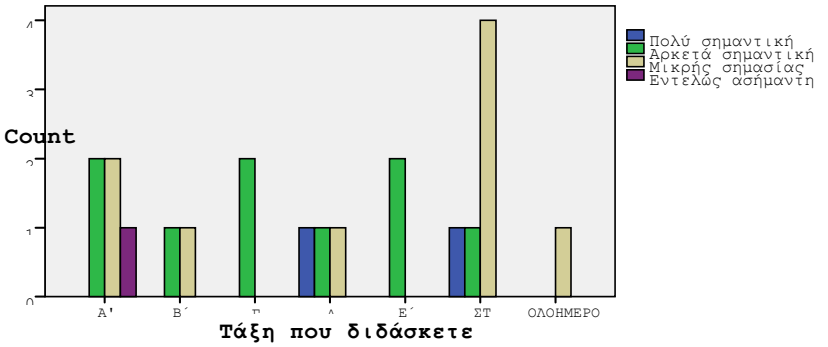
Δ. Τάξη που διδάσκετε * Ασάφειες Ασάφειες



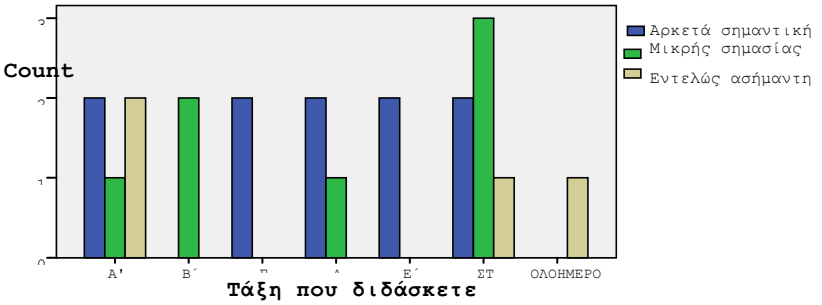
Ε. Τάξη που διδάσκετε * Νοηματικά κενά



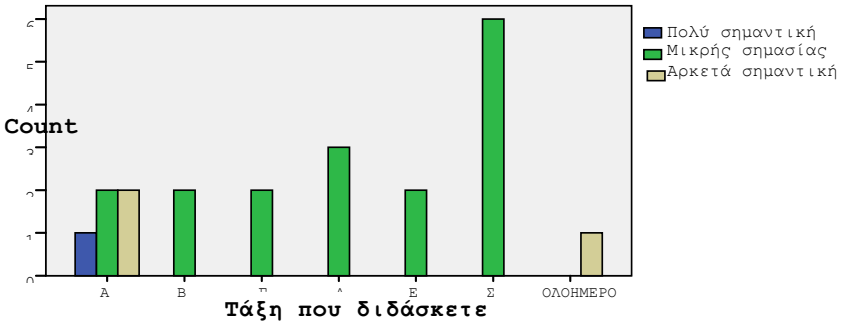
ΣΤ. Τάξη που διδάσκετε * Γραμματικά λάθη



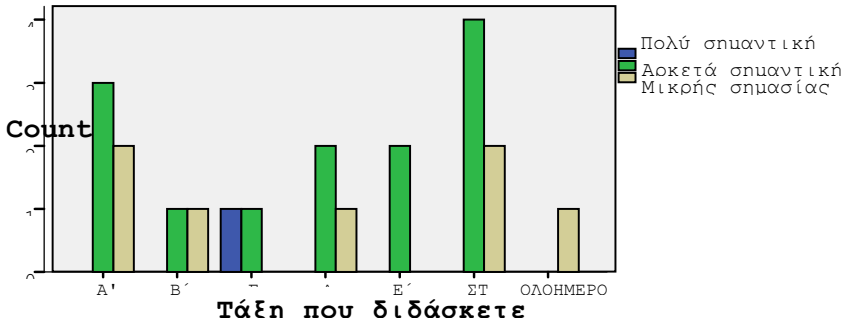
Ζ. Τάξη που διδάσκετε * Λάθη στίξης



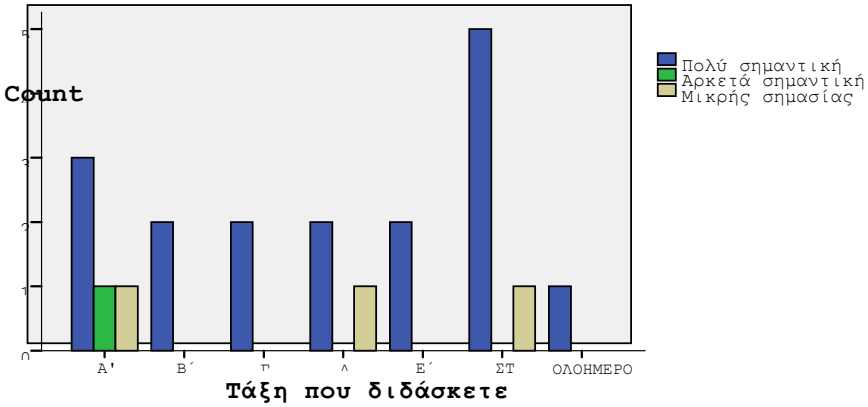
Η. Τάξη που διδάσκετε * Συντακτικά λάθη



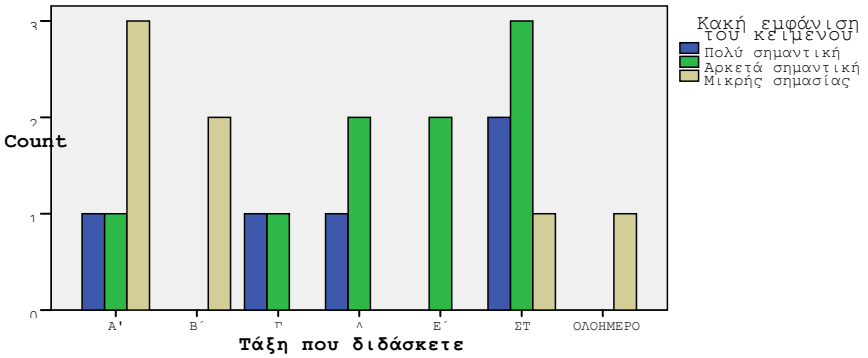
Θ. Τάξη που διδάσκετε * Συχνές επαναλήψεις λέξεων Συχνές επαναλήψεις λέξεων



Ι. Τάξη που διδάσκετε * Εκτός θέματος κείμενο Εκτός θέματος κείμενο

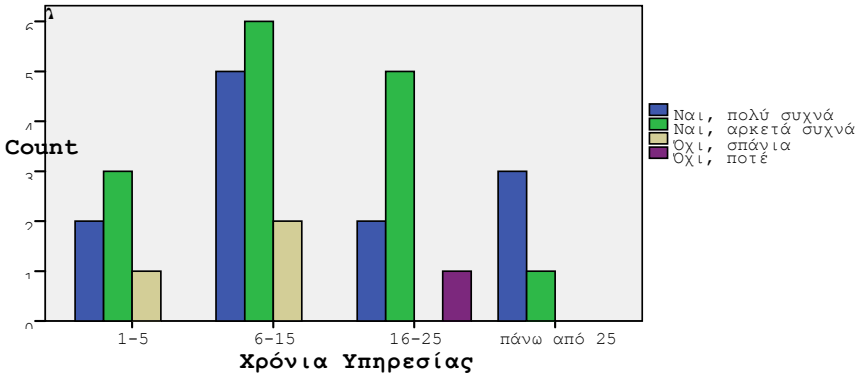


Κ. Τάξη που διδάσκετε * Κακή εμφάνιση του κειμένου

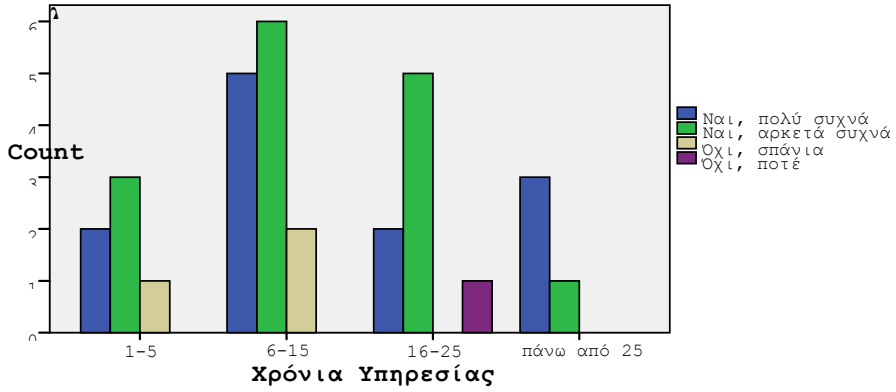


Εξετάζονται οι διαφορές στη σημασία που αποδίδουν οι δάσκαλοι του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες λαθών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου», ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Χρόνια Υπηρεσίας * Ποιος είναι ο βαθμός εκτίμησής σας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του 'Παραγωγή γραπτού λόγου'



Χρόνια Υπηρεσίας * Γίνεται στη τάξη σας δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών της παραγωγής γραπτού λόγου



Χρόνια Υπηρεσίας * Χρησιμοποιείτε άλλο διδακτικό υλικό εκτός από αυτό του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών

			Χρησιμοποιείτε άλλο διδακτικό υλικό εκτός από αυτό του βιβλίουκαι του τετραδίου εργασιών	
			NAI	Total
Χρόνια Υπηρεσία	1-5 ς	Count	6	6
		% of Total	19,4%	19,4%
	6-15	Count	13	13
		% of Total	41,9%	41,9%
	16-25	Count	8	8
		% of Total	25,8%	25,8%
	Πάνω από 25	Count	4	4
		% of Total	12,9%	12,9%
Total		Count	31	31
		% of Total	100,0%	100,0%

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι δάσκαλοι του δείγματος ρωτήθηκαν για τις κατηγορίες λαθών που κάνουν οι μαθητές τους στην «Παραγωγή γραπτού λόγου» και τη σημασία που αποδίδουν οι πρώτοι στην κάθε μια. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι δάσκαλοι του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος την «Ελλιπή συνοχή του κειμένου» (54,8%), την «Ελλιπή δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες» (45,2%) και το «Κείμενο εκτός θέματος» (74,2%), θεωρούν αρκετά σημαντικό λάθος την «Ελλιπή ανάπτυξη του κειμένου (67,7%), τα «Νοηματικά κενά» (48,4%), τα «Λάθη στίξης» (41,9%), τα «Συντακτικά λάθη» (67,7%), τις «Συχνές επαναλήψεις λέξεων» (58,1%), και την «Κακή εμφάνιση του κειμένου» (48,4%) και τέλος θεωρούν μικρής σημασίας λάθος τις «Ασάφειες» (45,2%) και τα «Γραμματικά λάθη» (48,4%).

Η πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος θεωρούν ότι η διδασκαλία της «Παραγωγής γραπτού λόγους» είναι αρκετά αποτελεσματική (48,4%), οι περισσότεροι δημοσιοποιούν αρκετά συχνά τις εργασίες των μαθητών τους (48,4%), ενώ όλοι (100,0%) χρησιμοποιούν κι άλλο διδακτικό υλικό, εκτός από αυτό του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν στη σημασία που αποδίδουν σε διάφορες κατηγορίες λαθών, ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν.

Αναφορικά με τον βαθμό εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της «Παραγωγής γραπτού λόγου», από τους δασκάλους του δείγματος που θεωρούν απόλυτα αποτελεσματική τη διδασκαλία της, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν ότι η διδασκαλία της «Παραγωγής γραπτού λόγου» είναι αρκετά αναποτελεσματική, η πλειοψηφία (το 28,6%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη.

Όσον αφορά στη δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου», από τους δασκάλους που το κάνουν πολύ συχνά, η πλειοψηφία (το 19,0%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που σπάνια δημοσιοποιούν τις εργασίες, η πλειοψηφία (το 4,8%) διδάσκει στην Α' και Ε' τάξη αντίστοιχα.

Έπειτα εξετάζονται οι διαφορές στη σημασία που αποδίδουν οι δάσκαλοι του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες λαθών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου», ως προς την τάξη στην οποία διδάσκουν.

Ως προς την «Ελλιπή ανάπτυξη του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, μόνο 1 δάσκαλος που διδάσκει στη ΣΤ' τάξη θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας, ενώ κανένας δάσκαλος δεν το θεωρεί εντελώς ασήμαντο λάθος.

Ως προς την «Ελλιπή συνοχή του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 19,0%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ κανένας από τους δασκάλους του δείγματος δεν θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας ή εντελώς ασήμαντο.

Ως προς την «Ελλιπή ανάπτυξη του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ μόνο 1 δάσκαλος που διδάσκει στη ΣΤ' τάξη θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας, ενώ κανένας δάσκαλος δεν το θεωρεί εντελώς ασήμαντο λάθος.

Ως προς την «Ελλιπή συνοχή του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 19,0%) δι-

δάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ κανένας από τους δασκάλους του δείγματος δεν θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας ή εντελώς ασήμαντο.

Ως προς την «Ελλιπή δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 14,3%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 4,8%) διδάσκει στην Α' και Β' τάξη καθώς και στο Ολοήμερο σχολείο αντίστοιχα. Ως προς τις «Ασάφειες», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στην Α' και Β' τάξη αντίστοιχα.

Ως προς τα «Νοηματικά κενά», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 19,0%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ μόνο ένας δάσκαλος της Α' τάξης και ένας δάσκαλος της Β' τάξης του δείγματος θεωρούν ότι είναι λάθος μικρής σημασίας.

Ως προς τα «Γραμματικά λάθη», μόνο ένας δάσκαλος που διδάσκει στη Δ' τάξη και ένας που διδάσκει στη ΣΤ' τάξη του δείγματος θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό λάθος, ενώ μόνο ένας δάσκαλος που διδάσκει στην Α' τάξη θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος εντελώς ασήμαντο.

Ως προς τα «Λάθη στίξης», από τους δασκάλους που το θεωρούν αρκετά σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στην Α', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη αντίστοιχα, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν το συγκεκριμένο λάθος εντελώς ασήμαντο, το 9,5% διδάσκει στην Α' τάξη.

Ως προς τα «Συντακτικά λάθη», μόνο ένας δάσκαλος που διδάσκει στην Α' τάξη τα θεωρεί πολύ σημαντική κατηγορία λαθών, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν τη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στην Α' τάξη.

Ως προς τις «Συχνές επαναλήψεις λέξεων», μόνο ένας δάσκαλος που διδάσκει στη Γ' τάξη τα θεωρεί πολύ σημαντική κατηγορία λαθών, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν μικρής σημασίας το συγκεκριμένο λάθος, η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στην Α' και ΣΤ' τάξη αντίστοιχα.

Ως προς το «Εκτός θέματος κείμενο», από τους δασκάλους που το θεωρούν πολύ σημαντική κατηγορία λάθους η πλειοψηφία (το 23,8%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 4,8%) διδάσκει στην Α', Δ' και ΣΤ' τάξη αντίστοιχα.

Ως προς την «Κακή εμφάνιση του κειμένου», από τους δασκάλους που το θεωρούν πολύ σημαντική κατηγορία λάθους η πλειοψηφία (το 9,5%) διδάσκει στη ΣΤ' τάξη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 14,3%) διδάσκει στην Α' τάξη.

Αναφορικά με τον βαθμό εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της «Παραγωγής γραπτού λόγου» ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, από τους δασκάλους του δείγματος που θεωρούν απόλυτα αποτελεσματική τη διδασκαλία της «Παραγωγής γραπτού λόγου», η πλειοψηφία (το 6,5%) υπηρετεί 6-15 έτη και πάνω από 25 έτη αντίστοιχα, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν ότι η διδασκαλία της «Παραγωγής γραπτού λόγου» είναι αρκετά αναποτελεσματική, η πλειοψηφία (το 16,1%) υπηρετεί 1-5 έτη.

Όσον αφορά στη δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου» ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων του δείγματος, από τους δασκάλους που το κάνουν πολύ συχνά, η πλειοψηφία (το 16,1%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ μόνο ένας δάσκαλος του δείγματος που υπηρετεί 16-25 έτη δεν δημοσιοποιεί ποτέ τις εργασίες των μαθητών του.

Τέλος, εξετάζονται οι διαφορές στη σημασία που αποδίδουν οι δάσκαλοι του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες λαθών των μαθητών στην «Παραγωγή γραπτού λόγου», ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Ως προς την «Ελλιπή ανάπτυξη του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,7%) υπηρετεί 16-25 έτη και πάνω από 25 έτη αντίστοιχα, ενώ μόνο 1 δάσκαλος που υπηρετεί 16-25 έτη θεωρεί το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας.

Ως προς την «Ελλιπή συνοχή του κειμένου», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 25,8%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ μόνο ένας δάσκαλος που υπηρετεί 6-15 χρόνια θεωρεί τη συγκεκριμένη κατηγορία λάθους μικρής σημασίας.

Ως προς την «Ελλιπή δόμηση του κειμένου σε νοηματικές ενότητες», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 25,8%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν το συγκεκριμένο λάθος μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 6,5%) υπηρετεί 1-5 έτη.

Ως προς τις «Ασάφειες», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 9,7%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας λάθος, η πλειοψηφία (το 16,1%) υπηρετεί 16-25 έτη.

Ως προς τα «Νοηματικά κενά», από τους δασκάλους του δείγματος που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 22,6%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ από τους δασκάλους του δείγματος που θεωρούν μικρής σημασίας το συγκεκριμένο λάθος, η πλειοψηφία (το 6,5%) υπηρετεί 16-25 έτη.

Ως προς τα «Γραμματικά λάθη», από τους δασκάλους του δείγματος που τα θεωρούν πολύ σημαντικά λάθη, η πλειοψηφία (το 9,7%) υπηρετεί 6-15 έτη,

ενώ μόνο ένας δάσκαλος που υπηρετεί 1-5 έτη θεωρεί τη συγκεκριμένη κατηγορία λάθους εντελώς ασήμαντη.

Ως προς τα «Λάθη στίξης», από τους δασκάλους που το θεωρούν πολύ σημαντικό λάθος, η πλειοψηφία (το 3,2%) υπηρετεί 6-15 έτη και 16- 25 έτη αντίστοιχα, ενώ από τους δασκάλους του δείγματος που θεωρούν εντελώς ασήμαντη τη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών, η πλειοψηφία (το 6,5%) υπηρετεί 16-25 έτη.

Ως προς τα «Συντακτικά λάθη», από τους δασκάλους που τα θεωρούν πολύ σημαντικά λάθη, η πλειοψηφία (το 3,2%) υπηρετεί 1-5 έτη, 6-15 έτη και 16-25 έτη αντίστοιχα, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν τη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 6,5%) υπηρετεί 6-15 έτη, 16-25 έτη και πάνω από 25 έτη αντίστοιχα.

Ως προς τις «Συχνές επαναλήψεις λέξεων», μόνο ένας δάσκαλος που υπηρετεί 1-5 έτη τα θεωρεί πολύ σημαντική κατηγορία λαθών, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν μικρής σημασίας το συγκεκριμένο λάθος, η πλειοψηφία (το 19,4%) υπηρετεί 16-25 έτη.

Ως προς το «Εκτός θέματος κείμενο», από τους δασκάλους που το θεωρούν πολύ σημαντική κατηγορία λάθους, η πλειοψηφία (το 35,5%) υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ από τους δασκάλους που θεωρούν εντελώς ασήμαντη τη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών, η πλειοψηφία (το 3,2%) υπηρετεί 1-5 έτη και 16-25 έτη αντίστοιχα.

Ως προς την «Κακή εμφάνιση του κειμένου», από τους δασκάλους που το θεωρούν πολύ σημαντική κατηγορία λάθους, η πλειοψηφία (το 9,7 υπηρετεί 6-15 έτη, ενώ από τους δασκάλους που το θεωρούν μικρής σημασίας, η πλειοψηφία (το 12,9%) υπηρετεί 1-5 έτη.

Υπάρχει ανομοιογένεια στην αξιολόγηση των γραπτών των παιδιών. Η στίξη δεν απασχολεί τους δασκάλους των μεγάλων τάξεων. Οι δάσκαλοι κυρίως της ΣΤ΄, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα λάθη των μαθητών τους, ενώ των μικρότερων τάξεων κινούνται με ελαστικότητα και χωρίς αυστηρότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει ενιαία κριτήρια αποτίμησης του γραπτού λόγου των μαθητών. Πρέπει να αντιμετωπίζουν τα «λάθη» των μαθητών με τα επιστημονικά κριτήρια, που συνάδουν με τις σύγχρονες γλωσσολογικές αντιλήψεις και θα πρέπει να οργανωθεί η κατάλληλη επιμόρφωσή τους.

Οι βασικοί στόχοι του Α.Π δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συνεχίσουν να λειτουργούν βάσει μιας πρακτικής, η οποία αγνοεί την πολυπλοκότητα της κειμενικής επικοινωνίας και επιμένει στην κατάτμηση του γλωσσικού φαινομένου περιορίζοντας έτσι την επικοινωνία στο προτασιακό επίπεδο. Συνεπώς, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για υιοθέτηση ενός κειμενικά-επικοινωνιακά προσανατολισμένου τρόπου διδασκαλίας.

Με δεδομένο το παραπάνω πλαίσιο απαιτείται κατά τη διδασκαλία η ανάπτυξη καθορισμένων και σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας λόγου, διαδικασία κατά την οποία είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή του μαθητή.

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια μακρά διαδικασία που συμπεριλαμβάνει σχεδιασμό, παραγωγή και επεξεργασία του παραγόμενου κειμένου και επιτυγχάνεται με συστηματική καθοδήγηση. Το λάθος αποτελεί γνώμονα κατανόησης του τρόπου σκέψης του μαθητή και άρα της μάθησής του. Κρύβει ένα αυθεντικό νοητικό δρομολόγιο. Πίσω από το γραπτό σημάδι ενυπάρχει πάντα η σκέψη του μαθητή. Με την καταγραφή των λαθών ο δάσκαλος προσεγγίζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σκέψης του μαθητή.

Τα λάθη δεν πρέπει να απαξιώνονται, αλλά οφείλουν να αξιοποιούνται δημιουργικά για την ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας αποτελούν μια πρώτη διερεύνηση του θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003 (ΦΕΚ 303, τ. β' /13- 3-2003).

Αθανασίου, Λεωνίδας (2003). *Γλώσσα-γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βάμβουκα, Ιωάννα (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία,* 1, 159-175

Βάμβουκας, Μιχάλης (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βουγιούκας, Αριστείδης (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μητσοπούλου Χρ., Φιλοπούλου Μ., Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εγχειρίδια Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο*:* «Βιβλία δασκάλου», τάξεις Α΄-ΣΤ΄. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ο.Ε.Δ.Β.

Manstead & Semin, (2007). Η μεθοδολογία στην κοινωνική ψυχολογία. Στο: *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. Επιμ.: Hewstone M., Stroebe W. Αθή-

να: Παπαζήση.
Ματσαγγούρας, Ηλίας (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Μήτσης, Ναπολέων (2001), *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
Παπαρίζος, Χρίστος (2005). Η γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό. Νέα προγράμματα, νέα εγχειρίδια και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο:
Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 38-48.
Σαλβαράς, Γιάννης & Σαλβαρά, Μαρίνα (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα: Ατραπός.
Φλουρής, Γεώργιος (19984). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
Χαραλαμπάκης, Χρ (1999α). *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική.* Αθήνα: Α. Χριστάκης

ABSTRACT

In this current study teachers' views are explored within the framework of the instruction of the language lesson in Primary School in relation to the new textbooks regarding the errors which teachers consider significant during the assessment of the production of written discourse, the extent to which the instructional procedure of the production of written discourse is considered effective, and the use of supplementary instructional material.

Μαρτίνου Αγγελική
Msc Επιστημών της Αγωγής
Δ/ντρια 11ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά Σωκράτους 62
Δραπετσώνα, 18648
210 4617044 κιν: 6937069470, fax: 2104614777
e-mail:martinou@sch.gr

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: εσωτερική – εξωτερική ή συνύπαρξη των δύο για ποιοτικότερη εκπαίδευση

Κωνσταντίνα Πετούση

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Πρωτεύοντα ρόλο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαδραματίζει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τον όρο αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εννοούμε την αξιολόγηση ενός πλαισίου που στο σύνολό του περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους και τους παράγοντες που συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική πολιτική κ.τ.λ. (Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:171).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια συστηματική, οργανωμένη, ερευνητική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων που αποτιμά με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς ελέγχει το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, εντοπίζει τις αιτίες μη ικανοποιητικής επίτευξης τους, με σκοπό τη βελτίωση του αξιολογούμενου και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της ανατροφοδότησης. Κύρια στοιχεία είναι το αντικείμενο και το υποκείμενο της αξιολόγησης, η μεταξύ τους σχέση και ο τρόπος υλοποίησης (Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:115-116, Κασσωτάκης οπ. αναφ. Ντολιοπούλου, 2008:42).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση βασίζεται σε δύο μοντέλα, το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό. Το πρώτο επιδιώκει την ποσοτική αποτύπωση επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Το δεύτερο μοντέλο δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση (Μαντάς&Ταβουλάρη&-Δαλαβίκας, 2009:199. Π.Ι, 2009:5).

2. ΕΙΔΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ανάλογα με το φορέα που είναι υπεύθυνος για την υλοποίησή της η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Η πρώτη διεξάγεται από

παράγοντες εκτός σχολείου ενώ η δεύτερη από τα μέλη της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) γι αυτό αποκαλείται και αυτοαξιολόγηση (Μπακάλμπαση&Δημητρίου&Φωκάς, 2011:95-96).

2.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Οι φορείς υλοποίησης της δεν μετέχουν άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία και προέρχονται από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης ή την αναλαμβάνουν με ανάθεση. Τα κριτήρια είναι προκαθορισμένα από την κεντρική διοίκηση-εξουσία, η οποία είναι αποδέκτης των αποτελεσμάτων (Eurydice 2004 οπ. αναφ. Μαντάς&Ταβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:200) βέβαια συχνά επιδρούν άμεσα και στους εκπαιδευτικούς π.χ. ως προς την προαγωγή τους.

Σύμφωνα με το Σολομών (1998 οπ. αναφ. Γεωργουδάκης, 2010:33) η εξωτερική αξιολόγηση ακολουθεί δύο λογικές:

α) τη λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Αναφέρεται κυρίως στην επιθεώρηση, στην άμεση ιεραρχική παρατήρηση.

β) τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή». Σκοπός της είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους. Μιλώντας για καταναλωτές αναφέρεται στους γονείς. (Μπάλιου, 2011:15).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία αποτίμησης και κρίσης η οποία μπορεί να είναι αντικειμενική ή υποκειμενική ανάλογα αν τα στοιχεία είναι ικανά να τεκμηριώσουν την κρίση (Δημητρόπουλος, 2007:166). Πρωταρχικός σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η κεντρική εξουσία να ελέγχει και να καθοδηγεί τα σχολεία καθώς έτσι διασφαλίζει ποιοτική παροχή εκπαίδευσης και εξασφάλιση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αφού όλοι λογοδοτούν για τις επιδόσεις τους. (MacBeath&Schratz, 2000:153-154).

Η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει τις παρακάτω μορφές:

Α) *Επιθεώρηση*: Τεχνοκρατικού τύπου διαδικασία που ελέγχει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Β) *Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring).* Μηχανισμός ελέγχου και παρακολούθησης διαφόρων πτυχών της εκπαίδευσης όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό. Μερικά απ' αυτά τα στοιχεία αξιοποιούνται άμεσα από το Υπουργείο όμως συχνά υπάρχει καθυστέρηση στην αξιοποίηση τους, γεγονός που δε βοηθάει στη χάραξη ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Γ) *Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*: Διεξάγονται από διάφορους ερευνητικούς φορείς εξετάζοντας σε βάθος συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης. Υπάρχει περιορισμένη εμπλοκή των σχολείων καθώς και ελλιπής

αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους από τους υπεύθυνους της εξουσίας (Μαντάς&Ταβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:201· Σολομών, 1999:15-18· Κατσαρου&Δεδούλη, 2008:128-130).

Η επιθεώρηση, η κατεξοχήν μορφή εξωτερικής αξιολόγησης συγκεντρώνει αρκετά θετικά και αρνητικά σημεία. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της είναι μια εύκολη διακριτή, συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου, ένα άμεσο ή έμμεσο κίνητρο για την τήρηση των εκπαιδευτικών νόμων. Εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών χωρίς να τους επιβαρύνει καθώς οι ίδιοι δεν αφιερώνουν χρόνο αλλά συντηρεί την εκπαιδευτική ιεραρχία. Παρουσιάζεται ως αξιόπιστη διαδικασία αφού οι επιθεωρητές δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα και μπορούν να κάνουν συγκρίσεις και προτάσεις γενικευμένες, ευρύτερης εμβέλειας.

Οι επικριτές της υποστηρίζουν ότι επικεντρώνεται στα πρόσωπα και σε μετρήσιμα στοιχεία παραλείποντας έτσι ουσιαστικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματά της δεν δραστηριοποιούν τους εκπαιδευτικούς, δεν προάγουν την αυτογνωσία τους αντίθετα προκαλούν άγχος και ενισχύουν το φόβο και την υπακοή τους. Έτσι αμφισβητείται ως διαδικασία αφού δεν ενισχύει τη συλλογικότητα σε επίπεδο σχολείου με απώτερο στόχο την ουσιαστική βελτίωση αλλά αποτιμά με απλοϊκό τρόπο το έργο των εκπαιδευτικών δίνοντας μια τυπική εικόνα συχνά όχι δίκαιη και αληθής. Κατά συνέπεια υπάρχει προκατάληψη για τις υποκειμενικές κρίσεις του επιθεωρητή καθώς τα κριτήρια δεν είναι σαφή και η πληροφοριακή αξία των αποτελεσμάτων δε χρησιμεύει για τη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος αφού δεν ξεπερνούν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. (Κατσαρου&Δεδούλη, 2008:128· Σολομών, 1999:15-17).

2.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και παίρνει δύο μορφές, την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Η **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** θεωρείται συμπληρωματική της επιθεώρησης, καθώς συγκεντρώνει τα βασικά χαρακτηριστικά της, με τους ανώτερους στη διοικητική σχολική ιεραρχία να κρίνουν τους κατώτερους τους. Βασικό στοιχείο είναι η υποκειμενικότητα και ο έλεγχος της υπακοής στο νόμο. Εστιάζει στο άτομο και δε συμβάλλει στην αλλαγή του σχολείου.

Η **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση** εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα συστήματα και μετατοπίζει μεγάλο μέρος της ευθύνης και των αποφάσε-

ων σε τοπικό επίπεδο. Αντιμετωπίζει το σχολείο ως ολότητα και δεν εστιάζει στο άτομο ή μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα. (Μαντάς&Ταβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:201-202· Σολομών, 1999:19).

Μελετώντας τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αυτοαξιολόγηση συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για μια συστηματική ενέργεια συλλογής, συγκέντρωσης και παρακολούθησης δεδομένων από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας με την ανάπτυξη δεικτών απόδοσης σε ζητήματα που αφορούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τη συνολική λειτουργία του σχολείου με σκοπό την αποτίμηση του έργου και το σχεδιασμό δράσεων προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι μετέχοντες στη διαδικασία καθορίζουν οι ίδιοι τα κριτήρια (Δούκας, 1999:179· Schildkamp, Μπαγάκης οπ. αναφ. Μπακάλμπαση & Δημητρίου & Φωκάς, 2011:97-98· Μαντάς &Ταβουλάρη &Δαλαβίκας, 2009:201).

Ο στόχος της είναι καθαρά αναπτυξιακός, βελτιωτικός. Αποτελεί δυναμική διαδικασία αυτογνωσίας, μέσω της συνεχούς αυτοκριτικής, μοναδική για κάθε σχολική μονάδα, που ταιριάζει στη φιλοσοφία, στη φυσιογνωμία και στην κουλτούρα της. Τα σχολεία βελτιώνονται εκ των έσω, παρακολουθώντας την πρόοδο τους. Επομένως δεν πρέπει να παρουσιαστεί ως υποχρέωση, επιβάρυνση, αναγκαίο κακό αλλά ως βασικό συστατικό ουσιαστικής μάθησης και διαχείρισης. (MacBeath&Schratz, 2000:159-160).

Διαδικασία εφαρμογής και προϋποθέσεις της αυτοαξιολόγησης

Κάθε σχολική μονάδα αποφασίζει για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει. Σύμφωνα με το Σολομών (1999) πραγματοποιείται σε δύο φάσεις, τη διαγνωστική και τη διερευνητική. Η διαγνωστική γίνεται στην έναρξη του προγράμματος, διαρκεί 2-4 εβδομάδες και συμμετέχουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Αποσκοπεί στην απεικόνιση της υπάρχουσας κατάστασης πραγματοποιώντας μια συνολική θεώρηση της σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη φάση, τη διερευνητική, γίνεται μια εξειδικευμένη θεώρηση κάποιων τομέων. Συγκεκριμένα οι εμπλεκόμενοι εμβαθύνουν στους δείκτες ποιότητας που έχουν επιλέξει. Πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια του έτους, συμπληρώνεται με το σχεδιασμό ενός προκαταρκτικού προγράμματος δράσης και ολοκληρώνεται με τη δημιουργία της τελικής έκθεσης αξιολόγησης από κοινού όλων των μετεχόντων (Σολομών, 1999: 131-140).

Για να γίνει η αυτοαξιολόγηση μια βιώσιμη και αποδοτική διαδικασία αλλαγής πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχήν απαιτείται **αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για να κινήσει διαδικασία αξιολόγησης η σχολική μονάδα** και δεύτερον **παροχή κινήτρων στους εμπλεκόμενους** (Γεωργα-

λή&Παππάς&Παρράς, 2008:151). Εκτός από τις παραπάνω «εξωτερικές» προϋποθέσεις απαιτούνται και κάποιες «εσωτερικές». Συγκεκριμένα απαιτείται:

Αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης. Πέραν της ελεγκτικής της διάστασης πρέπει να γίνει κατανοητό ότι πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία με ανατροφοδοτικό ρόλο.

Αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων. Κύριος αποδέκτης των αποτελεσμάτων είναι η σχολική μονάδα, καθώς αυτή πρέπει να τα «εκμεταλλευτεί» και να προγραμματίσει τις δράσεις της χωρίς τη συνδρομή της κεντρικής εξουσίας.

Προσοχή στην ερμηνεία και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους ώστε να αποφεύγονται γενικεύσεις, παρερμηνείες.

Αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων. Επιδιώκεται ένα μοντέλο οριζόντιων σχέσεων ισοτιμίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η δομή των κάθετων ιεραρχικών σχέσεων δεν έχει θέση σε μια τέτοια διαδικασία παρόλο που οι σχέσεις αυθεντίας αποτελούν συστατικό των παιδαγωγικών σχέσεων.

Αναγνώριση και σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων των συμμετεχόντων. Οι αντιπαραθέσεις και οι διαφωνίες που θα προκύψουν ως απόρροια των διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων των ατόμων πρέπει να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να λειτουργήσουν θετικά και προς όφελος της εκπαίδευσης κα της ποιοτικής μάθησης (Σολομών, 1999:26).

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης

Μια συστηματική διαδικασία απαιτεί χρόνο και κόπο ιδιαίτερα την πρώτη φορά. Οι σαφείς στόχοι, το σωστό χρονοδιάγραμμα και η πεποίθηση για τη σημαντικότητα της διαδικασίας μπορούν να περιορίσουν τον απαιτούμενο χρόνο και να παρακαμφθούν τυχόν εμπόδια καθώς συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα. (Σολομών, 1999:27-28). Συγκεκριμένα θεωρείται ότι:

- Παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου συμβάλλοντας στη βελτίωσή του με βάση τις δικές του δυνάμεις (Σολομών 1998 απ. αναφ. Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:132).
- Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για βαθύτερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.
- Ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας, δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της, απαραίτητα στοιχεία τόσο της συστηματικής έρευνας όσο και της συνεχούς βελτίωσης του σχολείου.

- Ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους, αναγνωρίζοντας πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς.
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν και να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες αφού διερευνούν, κρίνουν, αποφασίζουν για ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω.
- Ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες κινητοποιώντας όλες τις ομάδες του σχολείου και κυρίως τους μαθητές.
- Ενισχύεται ο αυτοέλεγχος του σχολείου και το κύρος του στην τοπική κοινωνία.
- Κατά την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης εντοπίστηκαν κάποιες αδυναμίες στις οποίες βασίζεται η κριτική που δέχεται. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι:
- Υπάρχουν δυσκολίες στη συλλογή, επεξεργασία και κυρίως στην αξιοποίηση των ευρημάτων καθώς τα στοιχεία αφορούν μια σχολική μονάδα και όχι το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα απαιτούμενα εφόδια ή τις ικανότητες να διαχειριστούν τη διαδικασία αναπτύσσοντας πρακτικές διερεύνησης, να ερμηνεύσουν τα δεδομένα και να διατυπώσουν προτάσεις βελτίωσης.
- Οι διαδικασίες είναι απαιτητικές και χρονοβόρες και το όφελος δεν είναι ανάλογο της προσπάθειας και του κόπου. Έτσι δύσκολα διατηρείται το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων σε μια διαρκή διαδικασία στην οποία δεν εμφανίζονται άμεσα τα αποτελέσματά της (Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:132· Σολομών, 1999:19).
- Η Ευρωπαϊκή συνδικαλιστική επιτροπή εκπαίδευσης αναφέρει ότι δεν έχει την ανάλογη δυναμική για την αλλαγή στην εκπαίδευση (Δούκας, 1999:180).

Έτσι απ' τη μια υποστηρίζεται ότι ο αναπτυξιακός ρόλος της αυτοαξιολόγησης περιορίζεται όταν λογοδοτεί σε εξωτερικούς παράγοντες απ' την άλλη υπάρχει ανάγκη ύπαρξης ενός εξωτερικού κριτή και υποστηρικτή της διαδικασίας.

3. ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο εμπλουτι-

σμό μπορούν να εξελιχθούν σε μια θετική διαδικασία και να προασπιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους (Nevo, οπ. αναφ. Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:165). Βασική παράμετρος στην αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος είναι ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

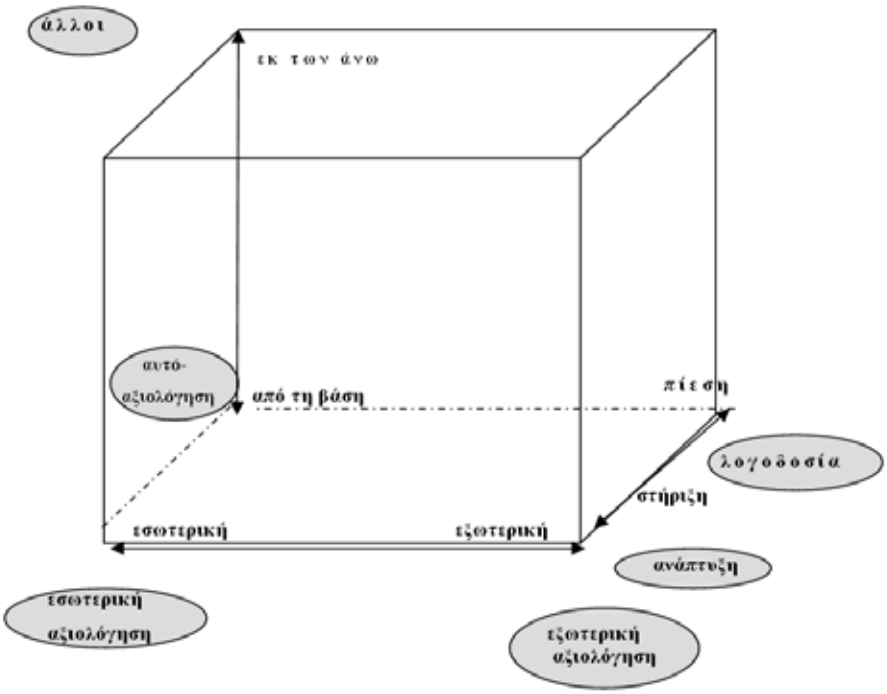
Η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση μπορούν να υπάρχουν με τρεις μορφές κατά τον Alvik (1997 οπ. αναφ. Μαντάς&Ταβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:206):

α) Παράλληλα, όπου σχολείο και εξωτερικοί αξιολογητές ενεργούν ανεξάρτητα και αντιπαραβάλλουν τα αποτελέσματά τους.

β) Διαδοχικά, όπου η μια ομάδα (σχολείο) χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της άλλης (εξωτερικός αξιολογητής)

γ) Συνεργατικά, όπου και οι δύο ομάδες μαζί συζητούν, διαπραγματεύονται τα κριτήρια υπολογίζοντας τα κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση. (Μπάλιου, 2011:26).

Σε πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνυπάρχουν οι δύο μορφές αξιολόγησης είτε λειτουργούν ανεξάρτητα είτε αλληλοεξαρτώνται. Αυτό σχετίζεται με τη μορφή που έχει αποκτήσει η αξιολογική διαδικασία και τις κατευθύνσεις στις οποίες κινείται. Η σχέση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ανταποκρίνεται στις σχέσεις του σχολείου με την κεντρική εξουσία και των παραγόντων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι ένα «δίδυμο» που υποστηρίζει την αλλαγή καθώς αυτή μπορεί να προκύψει με διαδικασίες που αναπτύσσονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) και όχι έχοντας φορά «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process) (Mac Donald, 2003 οπ. αναφ. Μαντάς &Τ αβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:203· Π.Ι. 2009:10).



«Ο κύβος» της αξιολόγησης (MacBeath&Schratz, 2000:157)

Στόχος των Ευρωπαϊκών χωρών είναι το πάντρεμα των δύο όπου οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων θα ανταποκρίνονται στις εσωτερικές ανάγκες. Ωστόσο σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα ο συνδυασμός αυτός δεν αποτελεί κοινή πρακτική, παρόλο που η αξιολόγηση που αποβλέπει στην ενδυνάμωση του σχολείου και του εκπαιδευτικού μπορεί να εφαρμοστεί με βάση τις τρεις διαστάσεις του παραπάνω κύβου. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων με την εξεύρεση ενός ιδανικού σημείου ισορροπίας να είναι καταλυτική για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, εφαρμόζουν ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης με προσπάθειες για εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης με απώτερο σκοπό την καλύτερη ισορροπία των δύο. (MacBeath&Schratz, 2000:154-158· MacBeath οπ. αναφ. Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:165).

4. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Μετά την κατάργηση της επιθεώρησης το 1982 υπήρξαν κάποιοι νόμοι και διατάγματα που όρισαν τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά δεν έγινε καμία εφαρμογή. Ο Ν. 2525/1997, άρθρο 8, όρισε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως τη διαδικασία αποτίμησης και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Ο Ν. 2986/2002 συγκεκριμενοποίησε το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Δεν αποτελεί μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 άρθρο 32 κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το νέο σχολικό έτος. Στο τέλος του συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας συνολικά, β) η επίτευξη των στόχων του αρχικού προγράμματος δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

Η μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που επιδιώκεται να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με την υπαριθμ. 37100/Γ1/31-03-2010 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας» στηρίζεται στο πειραματικό πρόγραμμα του Σολομών (1999), αναφέρει ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στοχεύει να αναδείξει το σχολείο σε βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο μέχρι την έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους και μετά από διετή πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας δεν έχει ξεκινήσει η καθολική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, απαραίτητη πλέον διαδικασία, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός βελτίωσης εκπαιδευτικών πρακτικών και ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργαλή&Ταβουλάρη& Δαλαβίκας, 2008:289).

Η δύναμη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να αναμορφώσει το σχολείο με διαδικασίες διαλόγου, αναστοχασμού, προβληματισμού που οδηγούν στη βελτίωσή του, αρκεί να υπάρχει η ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και η πεποίθηση ότι αξίζει το χρόνο και τον κόπο (Σολομών, 1999:26-28).

Τα τελευταία χρόνια σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη τα κίνητρα της αξιολόγησης σχετίζονται περισσότερο με τη βελτίωση παρά με τη λογοδοσία. Έτσι η επιθεώρηση, η παραδοσιακή μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, τροποποιείται με αποτέλεσμα να μην εστιάζει μόνο στο άτομο αλλά να επιδιώκει μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται μια προσπάθεια να οριστούν σαφέστερα κριτήρια για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας των κρίσεων με τη συγκρότηση ομάδων επιθεωρητών για να περιοριστεί τυχόν αυθαιρεσία στις κρίσεις (Σολομών, 1999:15-17). Συνεπώς, ο κύριος ρόλος της εξωτερικής αξιολόγησης μεταβάλλεται, αφού μπορεί είτε να λειτουργεί υποστηρικτικά στην εσωτερική, βοηθώντας τα σχολεία ως προς την ποιότητα, είτε να ελέγχει το βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτουν τα θεσμικά όργανα στα σχολεία (Eurydice 2004 οπ. αναφ. Μαντάς&Ταβουλάρη&Δαλαβίκας, 2009:206· Κατσαρού&Δεδούλη, 2008:130).

Οι εκπαιδευτικές αρχές διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα στρέφονται στην αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων η οποία αναδεικνύεται σε βασικό στοιχείο ενδυνάμωσης του σχολείου μέσω αυτοελέγχου (Σολομών, 1999:20) και επιδιώκεται στροφή από την αξιολόγηση του ατόμου στην αξιολόγηση του συστήματος με ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού. (Ντολιοπούλου, 2008:43). Επομένως το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον αυτόνομο συντελεστή στο συνολικό παραγόμενο αποτέλεσμα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση μέχρι σήμερα έχει θεωρηθεί μια διοικητική ενέργεια ενώ ουσιαστικά συνδέεται με εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (οικονομικό επίπεδο), διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία (παιδαγωγικό επίπεδο), αντιμετωπίζει πρακτικά, εκπαιδευτικά και διοικητικά προβλήματα (Γεωργαλή&Παππάς&Παρράς, 2008:290). Όμως η ώριμη αυτοαξιολόγηση είναι μέσα στη σχολική ζωή. Έργο του σχολείου είναι να την κάνει καλύτερη, πιο συστηματική, πιο τεκμηριωμένη καθώς είναι μια διαδικασία συμμετοχική (MacBeath&Schratz, 2000:159-160).

Ουσιαστική αλλαγή στο σχολείο μπορεί να φέρει ο συνδυασμός των δύο μορφών αξιολόγησης καθώς, όπως αναφέρει ο Nivo (στο Μπακάλμπαση&-Δημητρίου&Φωκάς, 2011:95 «η σύζευξή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητά τους». Αρκεί βέβαια να βρεθεί το λεπτό σημείο ισορροπίας μεταξύ τους το οποίο καθορίζεται από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργαλή, Κ, & Παππάς, Ε. & Παρράς, Π. (2008). Εσωτερική εκπ/κή πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπ/κών μονάδων στο Γεωργογιάννης, Π. *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα

Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα. Δίαυλος

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπ/σης και του εκπ/κού έργου*. Αθήνα. Γρηγόρης

Δούκας, Χ. (1999), Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* τ. 1, σελ 172-186

Κατσαρού, Ε.& Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Mac Beath, J. Schratz, M. (2000). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα. Μεταίχμιο

Μαντάς, Π. &Ταβουλάρη, Ζ.& Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 15 σελ. 195-209

Μπακάλμπαση, Ε.& Δημητρίου, Ι. &Φωκάς, Ε. (2011), Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα, τ. 15, σελ. 93-106*

Μπάλιου, Ε. (2011) *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα

Ντολιοπούλου, Ε. &Γουργιώτου, Ε. (2008) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα. Gutenberg

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009), *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Νόμος 2525/1997
Νόμος 2986/2002
Νόμος 3848/2010

ABSTRACT

Education evaluation constitutes a major theme in international education forums on account of its close relation to the call for qualitative educational systems. Teacher evaluation can be distinguished in external and internal evaluation depending on who is the evaluating agent. The purpose of this paper is to briefly summarize the different types of education evaluation analyzing their main goals, advantages and disadvantages. In addition, It will also analyze the interaction between two types of evaluation and the implications of such an interaction for an improved educational system. Particular attention will be drawn to the combination of self- and peer-evaluation types as ideal evaluating methods both in Greece as well as internationally.

Κωνσταντίνα Πετούση
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης
Λυγιά - Λευκάδας, Τ.Κ. 31100
Τηλέφωνο: 6973384268 - 2645071451
Fax: 2645021726
E-mail: konpetousi@yahoo.gr

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αρχαιολογικοί Χώροι: το παράδειγμα του αρχαιολογικού χώρου Σέσκλου.»[1]

Ευαγγελία Σταμέλου

Τα μουσεία του 21ου αι. – και σ' αυτά βέβαια εντάσσονται και οι αρχαιολογικοί χώροι – ως άτυποι φορείς εκπαίδευσης και, κυρίως, ως χώροι που υπηρετούν τον πολιτισμό στην ευρύτερη ανθρωπιστική του διάσταση κι όχι μόνο μέσα στα όρια του τοπικού περιεχομένου τους, καλούνται να αναπτύξουν διόδους επικοινωνίας με το ευρύ κοινό, με στόχο να γίνουν προσβάσιμα ακόμη και σε ομάδες ατόμων, που «κατά παράδοση» δεν συνηθίζουν να τα επισκέπτονται. Μέσα από προγράμματα προσέγγισης που προωθούν έμπρακτα και δημιουργικά την εκπαιδευτική τους διάσταση, στοχεύουν στην άμεση σύνδεσή τους με την ευρύτερη κοινωνία, προσφέροντας οργανωμένες δραστηριότητες, που προσκαλούν τις ομάδες αυτές να συμμετάσχουν ενεργά και να ενταχθούν στα πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα του τόπου τους.

Τα σύγχρονα μουσεία και ως «ανοιχτά μουσεία» και οι αρχαιολογικοί χώροι διαμορφώνουν τους προσανατολισμούς τους σε άμεση συνάρτηση με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας και κυρίως με γνώμονα την ανάγκη για δια βίου μάθηση και την αναγνώριση της συμβολής της άτυπης στην τυπική εκπαίδευση (Κακούρου-Χρόνη, 2005· Finkelstein, 2005). Βασικός σκοπός είναι η κατάκτηση της γνώσης τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όχι με την προσφορά έτοιμων γνώσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά με την ενθάρρυνση της αυτενέργειας μέσα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση προσωπικών ερμηνειών για τα πράγματα και μιας προσωπικής εμπειρίας επίσκεψης στο μουσείο/αρχαιολογικό χώρο.

Ειδικά σε ό,τι αφορά στο παιδικό κοινό των μουσείων, για τα ελληνικά τουλάχιστον δεδομένα, αυτό τα επισκέπτεται συνήθως σε ακαδημαϊκά πλαίσια και σε συνάρτηση με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως την Ιστορία, πρακτική που δικαιολογείται θεσμικά, καθώς «γενικός σκοπός της διδασκαλίας της είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορι-

1. Θερμές ευχαριστίες οφείλω στη συνάδελφο κ. Αιμιλία Καλογιάννη, υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη ΙΓ΄Ε.Π.Κ.Α., για την υποστήριξη, τις συμβουλές και την πολύτιμη βοήθειά της, τόσο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στη συγγραφή του συγκεκριμένου άρθρου.

κής συνείδησης, μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες» (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας: 184). Στο πλαίσιο αυτό, επικροτείται η χρήση πολυτροπικών πηγών πληροφοριών για μια περισσότερο άτυπη προσέγγιση της Ιστορίας, που βασίζεται στη γενική παραδοχή ότι η ιστορική γνώση και ερμηνεία από τα παιδιά, τα βοηθά να κατανοήσουν, μέσα από ενεργητικές και δημιουργικές διαδικασίες, τι είναι η Ιστορία και πώς τελικά μπορούμε να τη χρησιμοποιούμε γόνιμα στο παρόν. Άλλωστε, στη σύγχρονη έρευνα υποστηρίζεται ότι τα παιδιά όταν επεξεργάζονται αντικείμενα και εικόνες, μεταφράζουν τις οπτικές αναπαραστάσεις σε εννοιολογικές και λεκτικές, χωρίς να δεσμεύονται, έτσι, σε κάτι επιφανειακό, αλλά κατακτώντας αντίστοιχες έννοιες και δομώντας αντίστοιχο λόγο (Νάκου, 2001· 2004).

Από την άλλη, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, παρέχει τη δυνατότητα για ενασχόληση των μαθητών με κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα, που απασχολούν την ανθρωπότητα. Το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιό της απορρέει από τις διεθνείς συνθήκες. Στη στοχοθεσία της εντάσσονται στόχοι γνωστικοί, αισθητικοί και επιστημονικοί, με σκοπό την εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία, συμμετοχικοί, ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, και κοινωνικοί, με γνώμονα τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την καθημερινή ζωή (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: 640). Βασικοί άξονες, τέλος, στη θεματολογία της είναι οι κλιματικές αλλαγές, ο αέρας, το νερό, το έδαφος, η ενέργεια, τα δάση, η βιοποικιλότητα, η εξαφάνιση των ειδών, η διαχείριση απορριμάτων και οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις. Στις βασικές αρχές που τη διέπουν εντάσσεται ο προσανατολισμός στη μελέτη πρόληψης ή επίλυσης περιβαλλοντικών θεμάτων, στη διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος, στην άμεση δραστηριοποίηση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, στην έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην έρευνα, την κριτική επεξεργασία των παρεχόμενων πληροφοριών και τη δράση (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: 640).

Ως εκ τούτου, τα προγράμματα προσέγγισης που σχεδιάζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων για το περιβάλλον και τον πολιτισμό οργανώνονται με βάση τις δύο αυτές παραμέτρους, δίνοντας έμφαση σε ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος, όπως άλλωστε προβλέπεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο. Προτεραιότητα δίνεται στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση και όχι στη μάθηση αποσπασματικών και απομονωμένων

γνώσεων ή τη χωρίς νόημα για το παιδί καλλιέργεια δεξιοτήτων, με εξαντλητικές επαναληπτικές εργασίες. Έχει αποδειχθεί, άλλωστε, ότι ο βαθμός της βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στα επιμέρους στάδια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επηρεάζει άμεσα το ενδιαφέρον τους, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση (Καλογιάννη, 2011). Συνήθως, τα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως εκπαιδευτική περιήγηση, έρευνα και παρατήρηση, φυλλάδια εργασίας, εργαστήριο και παιχνίδι (Κασβίκης-Νικονάνου-Φουρλίγκα, 2002· Μουρατιάν, 1995· Τζιαφέρη, 2005). Ιδιαίτερα το παιχνίδι και οι πρακτικές δραστηριότητες γενικότερα, αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για να κατανοήσουν τα παιδιά τον κόσμο τους μέσα από ενεργητικές διαδικασίες (Κασβίκης-Νικονάνου-Φουρλίγκα, 2002· Μουρατιάν, 1995· Τζιαφέρη, 2005) και παρέχουν μια ισορροπία μεταξύ των παιγνιωδών και των περισσότερο τυπικών διαδικασιών μάθησης (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Η ένταξη βιωματικών δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποσκοπεί στο να μετουσιωθεί η επαφή με τα αρχαία αντικείμενα και την αρχαιολογική πληροφορία σε μια ενδιαφέρουσα και ευχάριστη για τα παιδιά εμπειρία επίσκεψης σε ένα αρχαιολογικό χώρο/μουσείο (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), που σαν αποτέλεσμα έχει την κατάκτηση της γνώσης με δυναμικό και ευχάριστο τρόπο.

Ο αρχαιολογικός χώρος του Σέσκλου, σημείο αναφοράς στην ιστορική πορεία της περιοχής εξαιτίας του νεολιθικού οικισμού, αποτελεί πόλο έλξης χιλιάδων επισκεπτών κάθε χρόνο. Το κοινό του αρχαιολογικού χώρου αποτελούν μαθητές, φοιτητές, οργανωμένες ομάδες τουριστών και απλοί επισκέπτες, σε διάφορες ηλικίες, με διαφορετικό πολιτισμικό ή εθνικό υπόβαθρο, κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και ποικίλα ενδιαφέροντα και προσδοκίες από την επίσκεψη. Την τελευταία τριετία, αξιοποιώντας τις υποδομές που δημιουργήθηκαν στο παρελθόν στον αρχαιολογικό χώρο με στόχο την επικοινωνία με τους επισκέπτες (Αδρύμη – Σισμάνη, 2002), οργανώνονται, είτε συστηματικά ή στο πλαίσιο εκδηλώσεων, δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα από την ΙΓ΄ Ε.Π.Κ.Α. ή και σε συνεργασία με φορείς της περιοχής, με βασικό στόχο τα παιδιά που συμμετέχουν σ' αυτές να «κατακτήσουν» το χώρο και να τον εντάξουν γόνιμα και δημιουργικά στη δική τους καθημερινότητα.

Έτσι, σε τακτική βάση πραγματοποιούνται, μετά από προσυμφωνημένο ραντεβού**, εκπαιδευτικές περιηγήσεις μαθητών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.** Στο πλαίσιο αυτό, πέρα από την περιήγηση στα δυο τμήματα του νεολιθικού οικισμού (Σέσκλο Α και Σέσκλο Β), αξιοποιούνται

ταυτόχρονα και οι υπάρχουσες υποδομές στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του νέου φυλακίου, όπου οι σχολικές ομάδες έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν πληρέστερα μέσα από τα διαθέσιμα οπτικοακουστικά μέσα.

Την αφορμή, εξάλλου, για συστηματικότερη εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Νεολιθικό οικισμό έδωσε η Πανελλήνια Εκστρατεία «Περιβάλλον και Πολιτισμός, που θεσπίστηκε το 2008 από τη Διεύθυνση Μουσείων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου, με στόχο την ευαισθητοποίηση του κοινού σε θέματα διαχείρισης και προστασίας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Η θεματική των δράσεων ήταν αφιερωμένη ανά διετία στα τέσσερα στοιχεία της φύσης. Έτσι, το 2010-2011 οι εκδηλώσεις είχαν θέμα «Φωνές Νερού Μυριάδες», και το 2012-2013 «Παντέχνου πυρός σέλας – Λαμπερές ιστορίες φωτιάς». Με σκοπό την ανάδειξη των αναρίθμητων μορφών του νερού, του υδάτινου τοπίου και των ανθρώπινων έργων που προέκυψαν από αυτές, καθώς και των μεταμορφώσεων της φωτιάς, διαχρονικού συμβόλου δημιουργικής δύναμης, ενέργειας, φωτός και αισιοδοξίας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές δράσεις με θεματικές περιηγήσεις και προγράμματα για το ευρύ κοινό και για μαθητές αντίστοιχα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα[2] που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκστρατείας για το νερό, απευθυνόταν σε μαθητές ηλικίας 8 έως 12 ετών και είχε τίτλο **«Με Νερό και Χώμα».** Περιλάμβανε θεματική **εκπαιδευτική περιήγηση** στον αρχαιολογικό χώρο με έμφαση στα επιλεγμένα μνημεία που καταδεικνύουν τη σημασία και τις ποικίλες διαστάσεις της αξίας του νερού στη ζωή των νεολιθικών ανθρώπων (Εικόνα 1, Παράρτημα). Στα παιδιά διανεμήθηκε **εκπαιδευτικό έντυπο** που περιλάμβανε πληροφοριακό υλικό και σύντομες ασκήσεις επικεντρωμένες στις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιήγησης..

Κατά το σχεδιασμό του προγράμματος και συνακόλουθα στην εφαρμογή του, δόθηκε έμφαση στις παιγνιώδεις και πρακτικές δραστηριότητες. Έτσι, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιήγησης, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να περιεργαστούν τα **πιστά αντίγραφα** των αρχαίων αντικειμένων που τους διανεμήθηκαν, εξερευνώντας τη χρήση τους και τον τρόπο κατασκευής τους και διαμορφώνοντας έτσι τις απόψεις τους γι' αυτά. Στη συνέχεια, χωρισμένα σε ομάδες μέσα από **«Κυνήγι Θησαυρού»** (Εικόνα 2, Παράρτημα), ακολουθώντας τον αντίστοιχο χάρτη, εξερεύνησαν

2. Στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος συνέβαλαν καθοριστικά, στα πλαίσια της πρακτικής τους εξάσκησης, οι φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ.κ. Καζάνα Αγάπη, Κορίτσα Μαργαρίτα, Σούζα Πετρούλα και Φάσσα Ελένη.

το χώρο συλλέγοντας πληροφορίες γι' αυτόν με τη μορφή **εκπαιδευτικού παιχνιδιού (πάζλ)** (Εικόνα 3, Παράρτημα), ενώ εκ περιτροπής συμμετείχαν σε **εργαστήρι πηλού**. Εδώ, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν την πρώτη ύλη και να δοκιμάσουν μεθόδους και τεχνικές επεξεργασίας της, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα μέσα από ένα μοναχικό παιχνίδι. Αντίθετα, η συμπλήρωση του πάζλ και το κυνήγι θησαυρού τους έδωσε τη δυνατότητα να συνεργαστούν κατανέμοντας ρόλους και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, σε ένα περιβάλλον παιχνιδιού δομημένο μεν, αλλά ταυτόχρονα ευέλικτο, ώστε να τους δίνει την ευκαιρία να αυτοκαθορίζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Northern Territory Government 2006).

Τα παιδιά πήραν σαν **αναμνηστικό** της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα το έργο τους από το εργαστήρι πηλού, ενώ η νικήτρια ομάδα κατά τη συμπλήρωση του πάζλ πήρε για το σχολείο της φάκελο που περιείχε το ενημερωτικό τρίπτυχο έντυπο για τον αρχαιολογικό χώρο που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του εορτασμού, την αντίστοιχη αφίσα και το έντυπο υλικό του Υπουργείου, το εκπαιδευτικό φυλλάδιο εργασίας, καθώς και το έπαθλο του παιχνιδιού, το ίδιο το πάζλ. Ολοκληρώνοντας την εκπαιδευτική αυτή εμπειρία, τα παιδιά αποτύπωσαν τις εντυπώσεις τους ζωγραφίζοντας ή γράφοντας στα **απαντητικά δελτάρια** που δημιουργήθηκαν για τους σκοπούς του εορτασμού από το Υπουργείο και τους διανεμήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για ίδιας ηλικίας μαθητές οργανώθηκε και κατά το έτος 2012, επίσης στα πλαίσια της πανελλήνιας εκστρατείας «Περιβάλλον και Πολιτισμός», με θέμα τη φωτιά και είχε τίτλο **«Μια σπίθα…αρκεί!».** Σκοπός του ήταν να αναδείξει το ρόλο της φωτιάς στην καθημερινή ζωή των νεολιθικών κατοίκων του Σέσκλου. Στο σχεδιασμό του προγράμματος δόθηκε και πάλι έμφαση στις παιγνιώδεις και πρακτικές δραστηριότητες, καθώς και στις έννοιες της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Έτσι, μετά την **εκπαιδευτική περιήγηση** στα επιλεγμένα μνημεία του αρχαιολογικού χώρου, ακολούθησε **«Κυνήγι Θησαυρού»**, στη διάρκεια του οποίου τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και κλήθηκαν να εντοπίσουν το «θησαυρό» ακολουθώντας το χάρτη, εξερευνώντας το χώρο και αξιοποιώντας τις πληροφορίες που είχαν προσλάβει στη διάρκεια της περιήγησης. Στη συνέχεια, οι ομάδες ενώθηκαν και πάλι για να παίξουν **«Ντόμινο»** (Εικόνα 4, Παράρτημα) και να αφηγηθούν, ενώνοντας τα κομμάτια του παι-

χνιδιού, την ιστορία που ξετυλιγόταν μέσα από την επεξεργασία εικόνων, μεταφράζοντας έτσι τις οπτικές αναπαραστάσεις σε εννοιολογικές και λεκτικές. Και σ' αυτήν την περίπτωση, τα παιδιά στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτύπωσαν λεκτικά ή ζωγραφικά τις εντυπώσεις τους στα ειδικά απαντητικά δελτάρια (Εικόνα 5, Παράρτημα).

Τέλος, σε συνεργασία με τοπικούς φορείς σχεδιάζονται και οργανώνονται εκπαιδευτικές δράσεις για μεικτές ομάδες παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρεται το Πρόγραμμα **«Οδηγοί στην κοινωνία – γνωρίζουμε το παρελθόν, δημιουργούμε το μέλλον»[3], που πραγματοποιήθηκε** το Μάιο του 2011, σε συνεργασία με το Τοπικό Τμήμα Ν. Ιωνίας Βόλου του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού.

Στη Δράση συμμετείχαν παιδιά από 5 έως 15 ετών, τα οποία **περιηγήθηκαν στον αρχαιολογικό χώρο** και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες. Μέσα από μια διαδικασία παιχνιδιού που θύμιζε «κυνήγι θησαυρού» και περιλάμβανε αυτοσχέδιους χάρτες και πινακίδες σήμανσης, κατευθύνθηκαν στους 5 σταθμούς που είχαν διαμορφωθεί στα ισάριθμα σημεία του Αρχαιολογικού Χώρου, προκειμένου να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που οι σταθμοί αυτοί περιελάμβαναν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, χωρισμένα σε πέντε (5) ομάδες, εκφράστηκαν δημιουργικά σε **Εργαστήρι Ζωγραφικής νεολιθικών αγγείων σε χαρτί** στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο του νέου φυλακίου του Αρχαιολογικού Χώρου, **Κατασκευής κούκλας από άχυρα** (Εικόνα 6, Παράρτημα) και **Εργαστήρι πηλού** (Εικόνα 7, Παράρτημα) στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο των πέτρινων κτιρίων του Δ.Ρ.Θεοχάρη, ενώ έπαιξαν **«Όπως Παλιά» Κουτσό** (Εικόνα 8, Παράρτημα) **και Τυφλόμυγα** στο χώρο μπροστά στην είσοδο του Αρχαιολογικού Χώρου.

Οι ομάδες των παιδιών ακολούθησαν μια κυκλική πορεία μέσα στο χώρο προκειμένου να μετακινηθούν από σταθμό σε σταθμό και τελικά να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες. Στο τέλος, ενώθηκαν και πάλι προκειμένου να βοηθήσουν στην **αποψίλωση και τον καθαρισμό του κήπου** γύρω από το φυλάκιο του Αρχαιολογικού Χώρου.

Τα παιδιά πήραν σαν **αναμνηστικά** την αχυρένια κούκλα, το πήλινο αντικείμενο και τη ζωγραφιά που δημιούργησαν κατά τη συμμετοχή τους στα αντίστοιχα εργαστήρια της Δράσης, καθώς και από ένα πήλινο αναμνηστικό «μετάλλιο» που κατασκεύασαν γι' αυτά οι Οδηγοί τους.

3. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσω ότι η εκπαιδευτική αυτή δράση έγινε με την πρωτοβουλία του Σώματος Ελληνικού Οδηγισμού και συγκεκριμένα του Τοπικού Τμήματος Ν. Ιωνίας Βόλου, ενώ ψυχή της δράσης ήταν η κ. Αγγελική Καμπούρη, υπεύθυνη του Τμήματος, στην οποία οφείλεται τόσο ο σχεδιασμός όσο και το μεγαλύτερο μέρος της οργάνωσης των επιμέρους δραστηριοτήτων.

Η πιο άμεση αξιολόγηση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να γίνει μέσα από την παρατήρηση και εκτίμηση του αποτελέσματος της δουλειάς των ίδιων των παιδιών. Μέσα από αυτή μπορεί να καταδειχθεί ποιοτικά αν και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό τούς παρείχε κίνητρα και ερεθίσματα για δημιουργική ενασχόληση με αντικείμενα και καταστάσεις και αν τελικά έγινε η αφορμή για να σκεφτούν, να δημιουργήσουν και ίσως να μάθουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα απαντητικά δελτάρια της εκστρατείας «Περιβάλλον και Πολιτισμός», στα οποία φαίνεται ότι τα παιδιά ανακαλούσαν ακόμα και σε μη λεκτικό επίπεδο (Witmer, Luke & Adams, 2000: Johnsson, 2004) εκείνες τις βιωματικές δραστηριότητες που τους έκαναν περισσότερο εντύπωση, υποδηλώνοντας, έτσι, τη σημασία τους για την κατάκτηση της γνώσης

Ο πολυτροπικός χαρακτήρας, εξάλλου, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επέτρεψε στα παιδιά να συνδυάσουν τη γνώση με το παιχνίδι, την εθελοντική προσφορά με τη διασκέδαση, την περιπέτεια με την ανακάλυψη, κι όλα αυτά μέσα από διαδικασίες που προάγουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Simandiraki, 2004). Η χαρά στα μάτια των παιδιών μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έδωσε στους εμψυχωτές την αίσθηση ότι ο αρχαιολογικός χώρος «ζωντάνεψε», προκαλώντας αισθήματα ικανοποίησης σε όλους τους συμμετέχοντες.

Κι όλα αυτά σε μια εποχή που τα πάντα, ακόμα και τα μνημεία, τα μουσεία και οι αρχαιολογικοί χώροι, τείνουν να αποτιμούνται με οικονομικούς και εισπρακτικούς όρους. Η αποτίμηση, όμως, του εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και ηθικού κέρδους που πηγάζει από την εφαρμογή παρόμοιων δράσεων αποτελεί πηγή έμπνευσης και μοναδικό κίνητρο για τη συνέχιση της προσπάθειας, ώστε το γέλιο των παιδιών να μετατραπεί σε δημιουργικό εργαλείο μάθησης στη σχολική τους ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αδρύμη – Σισμάνη, Β. (2002).Ανάδειξη προϊστορικών οικισμών Διμηνίου – Σέσκλου. *Μνημεία της Μαγνησίας. Πρακτικά Συνεδρίου «Ανάδειξη του Διαχρονικού Μνημειακού Πλούτου του Βόλου και της Ευρύτερης Περιοχής». Βόλος 11-12/5/2001*.

Finkelstein, D. (2005). Science museums as resources for teachers: an exploratory study on what teachers believe. Paper presented at the *National association for Research in Science. Teaching annual conference,*

Dallas, TX, April 4-7, 2005.

Johnsson, E. (2004). *Pupils' ideas about museum experiences*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 2, 2008, από: http://www.mlalondon.org.uk/uploads/documents/HUBpupilideas.pdf.

Καλογιάννη, Α. (2011). «Πείτε μας τη γνώμη σας…» Μαθητές και Εκπαιδευτικοί Αξιολογούν Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Στο Ειρ. Γαβριλάκη (επιμ.) *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (σσ. 197-208). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Ε.Π.Κ.Α. – Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.

Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2005). Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση. Αθήνα: Πατάκη.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Κ. & Φουρλίγκα, Ε. (2002). Εκπαιδευτικά Προγράμματα Αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες, 85Β, 103-122*.

Μουρατιάν, Ζ. (1995). Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του μουσείου. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικές αρχές και η φιλοσοφία τους. Στο *Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά 10 έως 15 ετών. Ημερίδα με την ευκαιρία της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων. Θεσσαλονίκη, 18 Μαΐου 1995* (σσ. 13 – 18). Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος

Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 159-183.

Northern Territory Government. (2006). *Play based learning*. Ανακτήθηκε στις 2/1/2011 από http://www. det.nt.gov.au/data/assets/pdf file/0015/960/play-based learning. pdf.

Simandiraki, A. (2004). Μινωπαιδιές: the Minoan civilization in Greek primary education. *World Archaeology,* 36 (2),177-188.

Siraj - Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English Preschools. *British Educational Research Journal, 39, 115-132*.

Τζιαφέρη, Σ.Γ. (2005). Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Witmer, S., Luke, J., & Adams, M. (2000). Exploring the potential of Museum. *Art Education,* September 2000, 46-52.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 30/08/2008 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Ιστορία.* Ανακτήθηκε στις 30/08/2008 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

ABSTRACT

Museums of the 21st century. – including the archaeological sites - as informal education providers and, most importantly, as places serving culture, are required to develop channels of communication with general public, in order to become accessible even to groups of people who "traditionally" are not accustomed to visiting them. Through outreach programs that promote their educational dimension, they aim at linking them directly with the wider community, offering organized activities that invite these groups to actively participate and join in the cultural and social life of their region. In this context, in the archaeological site of Sesklo, educational activities are being organized with the fundamental objective the children who participated in them to "conquer" the site and integrate it in their everyday routine.

Ευαγγελία Σταμέλου
Αρχαιολόγος
ΙΓ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων
Διεύθυνση: Αθανασάκη 1, 38001, Βόλος
Τηλέφωνο: 24210 76278 & 6972274678
Fax: 24210 76496
e-mail: evageliastamelou@yahoo.gr & estamelou@culture.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εικόνα 1. *«Με Νερό και Χώμα», 2011.*
Εκπαιδευτική περιήγηση στον Αρχαιολογικό Χώρο Σέσκλου.

Εικόνα 2. *«Με Νερό και Χώμα», 2011. Κυνήγι Θησαυρού.*

Εικόνα 3. *«Με Νερό και Χώμα», 2011. Εκπαιδευτικό παιχνίδι πάζλ.*

Εικόνα 4. *«Μια σπίθα…αρκεί!», 2012. Εκπαιδευτικό παιχνίδι Ντόμινο*

Εικόνα 5. *«Μια σπίθα…αρκεί!», 2012. Τα παιδιά συμπληρώνουν τα απαντητικά δελτάρια.*

Εικόνα 6. *«Οδηγοί στην κοινωνία – γνωρίζουμε το παρελθόν, δημιουργούμε το μέλλον», 2011. Κατασκευή κούκλας από άχυρα.*

Εικόνα 7. *«Οδηγοί στην κοινωνία – γνωρίζουμε το παρελθόν, δημιουργούμε το μέλλον», 2011. Εργαστήρι πηλού.*

Εικόνα 8. *«Οδηγοί στην κοινωνία – γνωρίζουμε το παρελθόν, δημιουργούμε το μέλλον», 2011. Παιχνίδι «Όπως Παλιά» Κουτσό.*

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων

Μελπομένη Σταμπουλή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «αξιολόγηση» εδώ και πολλά χρόνια έχει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ειδικότερα στην εκπαίδευση παρατηρείται μια έντονη προσπάθεια ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης όπου θα δίνεται έμφαση όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης διαμορφώνονται τρεις τάσεις, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993):

1. Η τάση που θεωρεί ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσης πρέπει να ασκείται από το κράτος και την ιεραρχία
2. Η τάση που θεωρεί ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στο όνομα της αυτονομίας και της προστασίας της εκπαίδευσης από εξωτερικές παρεμβάσεις
3. Η τάση που θεωρεί ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους μαθητές και τους γονείς ως τους μοναδικούς «καταναλωτές» της εκπαίδευσης.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση είναι ένας όρος που είναι πλέον ευρέως διαδεδομένος σε πολλούς τομείς. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (Κουτούζης και ΧηΕυστρατίου, 1999) «*οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών… ενός οργανισμού… με κύριο σκοπό να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας*».

Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση «*αξιολόγηση… είναι η διαδικασία αποτίμησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*» (Κουτούζης και ΧηΕυστρατίου, 1999)

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992), αξιολόγηση είναι η αποτίμηση όλων εκείνων των παραγόντων που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο, από

την υλικοτεχνική υποδομή ως τη συνολική οργάνωση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και την εργασιακή τους συνέπεια.

Άρα η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί δίνει τη δυνατότητα σε κάθε ενδιαφερόμενο να διαπιστώσει τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης, αλλά και τις αιτίες τους. Ως διαδικασία κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να διαπιστωθεί αν μια εκπαιδευτική μονάδα πετυχαίνει αποτελεσματικά τους στόχους της και υλοποιεί τα οράματά της.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Η αξιολόγηση σήμερα έχει αναδειχτεί σε πεδίο αντιπαράθεσης και έντονης αμφισβήτησης που αφορούν τους ορισμούς, τους όρους και τις ιδεολογικές συντεταγμένες. (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999) Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αρχικά εμφανίστηκε ως μέσο μέτρησης του βαθμού αφομοίωσης, κατανόησης και απόδοσης των παρεχόμενων γνώσεων από τους μαθητές, και είχε αυτούς ως μοναδικό αντικείμενο μελέτης. Παρ' όλο που μέσα απ' την αξιολόγησή τους θα μπορούσαν να συναχθούν πολύτιμα συμπεράσματα που αφορούσαν το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ουδέποτε συλλέχθηκαν ή αξιοποιήθηκαν.

Αργότερα, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000 α), ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιήθηκε και ως μέσο ελέγχου ή και ως μέσο συμμόρφωσης προς επιλογές που είχαν κεντρικά αποφασιστεί. Ήταν μια *αυτόνομη ελεγκτική διαδικασία*, η οποία ασκούνταν από διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με ανταπόδοση. Έμεινε γνωστή ως *επιθεώρηση*, που είχε βασικούς σκοπούς την σωστή διαχείριση των δημόσιων χρηματοδοτήσεων και τη διασφάλιση της εφαρμογής των αποφάσεων των αρχών της εκπαίδευσης. Η επιθεώρηση είχε ως αντικείμενο, κατά κανόνα, τη διδασκαλία, πολλές φορές όμως επεκτεινόταν και σε παιδαγωγικά ή διδακτικά θέματα ή και σε θέματα εμφάνισης και συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών, μέσα ή έξω από το χώρο του σχολείου. Τα θεωρούμενα ως πλεονεκτήματά της ήταν ότι

- διασφάλιζε έναν ενιαίο χαρακτήρα στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιθυμίες του έθνους και έτσι προστατευόταν από προσωπικές επιλογές και επικίνδυνες πρωτοβουλίες.
- αποτελούσε έναν αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου στην κοινωνία για τα όσα συνέβαιναν στα σχολεία
- διευκόλυνε την διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών στο εκπαι-

δευτικό σύστημα

- Με την πάροδο των χρόνων, ασκήθηκε οξεία κριτική σ' αυτού του είδους την αξιολόγηση, που επικεντρωνόταν στα εξής:
- εστίαζε στις ικανότητες των προσώπων και υποτιμούσε ένα σωρό άλλους παράγοντες
- ενίσχυε τις εξουσιαστικές σχέσεις
- τα αποτελέσματά της δεν μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. (Ανδρέου 2003)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ

Η κριτική απέναντι στην αξιολόγηση-έλεγχο, δημιούργησε μια δυσπιστία στους εκπαιδευτικούς και οδήγησε τα τελευταία χρόνια σε τροποποιήσεις της χρήσης της αξιολόγησης, των στόχων, των μεθόδων και των τεχνικών της. Οι λόγοι είναι κυρίως η ανάγκη και το αίτημα για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, η ανάγκη πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων που οδηγεί στην καλύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και τέλος η πεποίθηση ότι η κατοχή γνώσης και δεξιοτήτων από τα άτομα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επαγγελματικής απασχόλησης και σταδιοδρομίας γι' αυτά και πηγή πλούτου για τη χώρα τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000)

Σκοπός της αξιολόγησης, όπως προβλέπεται στην Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 (Ανδρέου και Μαντζούφας, 1999), είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μια διάκριση της αξιολόγησης σε κατηγορίες μπορεί να γίνει με βάση το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Έτσι μπορούμε να έχουμε την αξιολόγηση των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, αλλά και αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου σχολείου ως σύνολο ή μόνο κάποιων λειτουργιών του, αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ο.κ.

Μια δεύτερη διάκριση της αξιολόγησης αναφέρεται στους στόχους που επιδιώκει οι οποίοι μπορεί να είναι

- η συμμόρφωση προς τις επιταγές ενός αυταρχικού συστήματος
- η αναθεώρηση μέρους ή και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος
- η απόδοση λόγου σε όσους έχουν λόγο να ενδιαφέρονται
- η παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας
- η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού
- η προσπάθεια βελτίωσης της εικόνας του σχολικής μονάδας προς τα έξω

Μια ακόμα διάκριση σχετίζεται με τη θέση του φορέα σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Έχουμε λοιπόν την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση πραγματοποιείται από κάποιον που ανήκει συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης ή είναι ένας ανεξάρτητος εμπειρογνώμονας που κλήθηκε ειδικά για να αξιολογήσει μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες. Στη δεύτερη περίπτωση η αξιολόγηση πραγματοποιείται από μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, γονείς, διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές ή και συνδυασμό αυτών). Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης οι γνώμες διίστανται υπέρ της μιας ή της άλλης αξιολόγησης. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης συμπίπτουν σχεδόν μ' αυτά που προαναφέρθηκαν και αφορούσαν την επιθεώρηση. Απομένει να δούμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Μαντζούφα (1999) η σχολική μονάδα γίνεται το κέντρο όπου διοχετεύονται όλες οι ενέργειες προκειμένου να αντιμετωπιστούν διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα. Για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους όμως απαιτείται συνεργασία και αποδοχή των διαδικασιών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Η μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης που αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια είναι η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή η εσωτερική αξιολόγηση που επιχειρείται από το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς, ενδεχομένως τους μαθητές, αλλά και από άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η λογική της αυτοαξιολόγησης είναι ότι:

- δεν έχει ως στόχο να αποκαλύψει αδυναμίες του προσωπικού, να το διαχωρίσει σε καλό και κακό και να αποδώσει ευθύνες ή εύσημα
- αναγνωρίζει τις μη διδακτικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έρ-

γου (π.χ. κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός, σχέση μαθητών-δασκάλων κ.ο.κ.) ως εξ' ίσου σημαντικές με τις διδακτικές
- οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα έχουν την ωριμότητα να αντιμετωπίσουν κριτικά το έργο τους

Όπως κάθε μορφή της αξιολόγησης, έχει και η αυτοαξιολόγηση τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Έτσι:
- ενθαρρύνει δημιουργικές πρωτοβουλίες στο σχολείο
- διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών
- κινητοποιεί το ενδιαφέρον και των πιο αδρανών μελών
- ενισχύει την αυτό-εκτίμηση των μαθητών και εκπαιδευτικών
- ενισχύει το γενικότερο κύρος της σχολικής μονάδας

Από την άλλη πλευρά βέβαια:
- απαιτείται μακρύς χρόνος εξοικείωσης και κατάλληλη επιμόρφωση του προσωπικού
- απαιτούνται υψηλά κίνητρα προκειμένου να υπερπηδηθούν εμπόδια κατά την υλοποίηση των σχεδίων
- μετατίθεται το κέντρο βάρους από τους στόχους της αυτοαξιολόγησης στις διαδικασίες
- επικεντρώνονται σε δευτερεύοντα προβλήματα που δεν αφορούν άμεσα τη σχολική μονάδα προκειμένου να υπάρχουν ελαφρυντικά για την επικρατούσα κατάσταση
- πολλές φορές αναπτύσσεται αλαζονική στάση έναντι μορφών εξωτερικής αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000 α)

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν πέντε θεματικά πεδία ανάλυσης (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. και Κ.Ε.Ε., 2010):

1ο πεδίο: Μέσα, πόροι, ανθρώπινο δυναμικό
2ο πεδίο: Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου
3ο πεδίο: Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο
4ο πεδίο: Εκπαιδευτικές διαδικασίες
5ο πεδίο: Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Τα παραπάνω θεματικά πεδία εξειδικεύονται σε τομείς ποιότητας ως εξής, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ	**ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**
1. Μέσα, πόροι, ανθρώπινο δυναμικό	1α. Υλικοτεχνική υποδομή 1β. Οικονομικοί πόροι 1γ. Ανθρώπινο δυναμικό
2. Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου	2α. Οργάνωση του σχολείου 2β. Διοίκηση του σχολείου 2γ. Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου
3. Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο	3α. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών 3β. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών 3γ. Σχέσεις μεταξύ μαθητών 3δ. Σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων 3ε. Σχέσεις μεταξύ σχολείου και φορέων
4. Εκπαιδευτικές διαδικασίες	4α. Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών 4β. Ποιότητα της διδασκαλίας 4γ. Οργάνωση της τάξης 4δ. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες 4ε. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
5. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	5α. Φοίτηση και διαρροή μαθητών 5β. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα μαθητών 5γ. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών

Πίνακας θεματικών πεδίων και τομέων ποιότητας

- Τομέας 1α. Υλικοτεχνική υποδομή

Η υλικοτεχνική υποδομή προφανώς παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η καταλληλότητα του κτιρίου, η ασφάλειά του, η τήρηση των κανόνων υγιεινής, η εύκολη πρόσβαση σ' αυτό, η επάρκεια αιθουσών, η ύπαρξη ειδικών αιθουσών και χώρων, η έκταση του αύλειου χώρου είναι μερικοί από τους τομείς που πρέπει διερευνηθούν προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία, να επεξεργαστούν, και να αναλυθούν ώστε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Κατ' αντιστοιχία, πρέπει να διερευνηθεί ο εξοπλισμός, δηλαδή οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, όργανα και υλικά εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών, υλικά για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όργανα για το μάθημα της Γυμναστικής κ.ο.κ.

- Τομέας 1β. Οικονομικοί πόροι

Πρέπει να ερευνηθούν τα έσοδα και τα έξοδα του σχολείου ανά πηγή προ-

έλευσης και ανά κατηγορία αντίστοιχα, καθώς και κατά πόσο τα έσοδα αρκούν για να καλυφθούν τα έξοδα που απαιτούνται για τη λειτουργία του σχολείου.

- Τομέας 1γ. Ανθρώπινο δυναμικό

Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι από τους πιο βασικούς στην παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Εκείνο που πρέπει να εξεταστεί, εκτός από την επάρκειά του, είναι η ποιοτική διάσταση του ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με την κατάλληλη χρησιμοποίησή του στη σχολική μονάδα.

- Τομέας 2α. Οργάνωση του σχολείου

Το οργανωτικό πλαίσιο της σχολικής ζωής προσδιορίζεται από τη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού ωρολογίου προγράμματος που επιτρέπει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη στήριξή τους στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

- Τομέας 2β. Διοίκηση του σχολείου

Η διοίκηση του σχολείου προσδιορίζεται από διατάγματα και εγκυκλίους που καθορίζουν συνήθως και την τελευταία του λεπτομέρεια. Ωστόσο η σχολική κοινότητα εξακολουθεί να έχει περιθώρια λήψης αποφάσεων σε σημαντικά θέματα, όπως για παράδειγμα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού της έργου, στην διδακτική προσέγγιση των ενοτήτων κ.ο.κ.

- Τομέας 2γ. Αξιοποίηση μέσων-πόρων του σχολείου

Για τη σωστή λειτουργία του σχολείου απαραίτητη είναι η ορθολογική διαχείριση των οικονομικών του πόρων και η αξιοποίηση των χώρων και του εξοπλισμού του. Στο συγκεκριμένο τομέα εξετάζεται και η σχέση του σχολείου με τη σχολική επιτροπή.

- Τομείς 3α έως 3ε. Κλίμα και σχέσεις στο σχολείο

Είναι προφανές ότι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε μαθητές είτε γονείς είτε μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ όλων αυτών είναι οι μοναδικοί τρόποι για να λειτουργεί το σχολείο παραγωγικά, μέσα σ' ένα κλίμα δημοκρατισμού και ισότητας, χωρίς καχυποψίες και επιφυλάξεις.

- Τομέας 4α. Εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών

Το σχολικό πρόγραμμα υπηρετεί ορισμένες αξίες, βασίζεται σε κάποιους κανόνες και υποστηρίζεται από διδακτικό υλικό. Κατά συνέπεια δεν υπάρχουν πολλές δυνατότητες πρωτοβουλιών από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού. Παρ' όλα αυτά όμως η οργάνωση της διδασκαλίας του και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για να την στηρίξει, είναι ένα είδος δυναμικής παρέμβασης και ποιοτικής βελτίωσης του έργου του.

- Τομέας 4β. Ποιότητα της διδασκαλίας

Η διδασκαλία στοχεύει στην κατάκτηση γνωστικών στόχων των περιεχομένων των μαθημάτων, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και αξιών. Μπορεί να γίνει πολύ πιο αποτελεσματική αν ληφθούν κάποιοι παράγοντες υπόψη. Η αξιολόγησή τους μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας.

- Τομέας 4γ. Οργάνωση της τάξης

Η μάθηση είναι η διαδικασία αλλαγής αντιλήψεων, ιδεών και στάσεων των μαθητών. Επιτυγχάνεται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη σύνδεση των προς μάθηση καταστάσεων με τις εμπειρίες της πραγματικής τους ζωής. Η παροχή κινήτρων για την ενεργοποίηση των μαθητών και η κάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να κάνει πολύ πιο αποτελεσματική την μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένα απαραίτητο στοιχείο σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Για να είναι αποτελεσματική και παραγωγική πρέπει να είναι έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και σύντομη. Πρέπει να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και όχι στο διαχωρισμό των μαθητών σε καλούς και κακούς.

- Τομέας 4δ. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Οι διάφορες ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας είναι αυτές που συνθέτουν τη φυσιογνωμία της και διαμορφώνουν όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής. Ορισμένα σχολεία είναι γνωστά για τις αθλητικές τους επιδόσεις, άλλα για τις αυστηρές τους αρχές, άλλα για την έντονη συμμετοχική τους δράση σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Η αξιολόγηση του σχολείου θα δείξει αν είναι επωφελής η φυσιογνωμία που διατήρησε η σχολική μονάδα ή αν οφείλει να την αλλάξει.

- Τομέας 4ε. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τα πτυχία του προσωπικού σχετικά με τις ειδικότητές τους, οι επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει, πτυχία ξένων γλωσσών, δεύτερα πτυχία, μεταπτυχιακά ή διδακτορικά διπλώματα είναι μερικά από τα προσόντα των εκπαιδευτικών που μένουν κάποιες φορές μένουν αναξιοποίητα, λόγω κακών χειρισμών των υπευθύνων. Αντίθετα, εκείνο που λαμβάνεται κυρίως υπόψη για την καταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού (και όχι αδίκως) είναι η εκπαιδευτική του εμπειρία (τα χρόνια υπηρεσίας του).

- Τομέας 5α. Φοίτηση και διαρροή μαθητών

Αφορά κυρίως την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα γυμνάσια και στα λύκεια όπου η ελλιπής φοίτηση των μαθητών μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία όλου του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

- Τομέας 5β. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών

Επίδοση είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας του κάθε μαθητή να κατακτήσει τους γνωστικούς στόχους που του θέτει το σχολείο. Πρόοδος είναι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Οι όροι φαίνονται συνώνυμοι, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι. Η βαθμολογία είναι το συνηθέστερο μέτρο αποτίμησης της προόδου. Η συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών και της προόδου τους, μπορεί να βοηθήσει τη σχολική μονάδα να βγάλει πολύτιμα συμπεράσματα για την πορεία της.

- Τομέας 5γ. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Η ανάπτυξη των παιδιών συνήθως θεωρείται μέλημα των γονέων και της οικογένειας γενικότερα, όμως το σχολείο δίνει και αυτό πολλές ευκαιρίες για αισθητική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια μέσα από εκδρομές, άθληση, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παρακολουθήσεις θεαμάτων κ.ο.κ. Όσες περισσότερες τέτοιες ευκαιρίες προσφέρει, τόσο πιο ουσιαστικός είναι ο ρόλος του στην ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992) ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αντικειμενική αξιολόγηση είναι δυνατή μόνο από ειδικούς ερευνητές που στηρίζονται σε δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί με αυστηρά ελεγμένες επιστημονικές διαδικασίες και έχουν αναλυθεί και συσχετιστεί με καλά οργανωμένα σχέδια έρευνας. Ίσως κάτι τέτοιο να είναι εφικτό για μεμονωμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου, π.χ. για την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ή των προγραμμάτων, αλλά είναι αδύνατο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή των μαθητών. Οι εξωτερικές αξιολογήσεις απαιτούν μακροχρόνιες έρευνες, επιπλέον κοστίζουν πολύ και, το χειρότερο απ' όλα, κατά τη διάρκειά τους χάνεται η αμεσότητα της σχολικής πραγματικότητας που μόνο ένας που τη βιώνει μπορεί να την αξιολογήσει. Αυτό σημαίνει ότι πιο κατάλληλοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Υπάρχουν βέβαια πολλοί επικριτές που υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να είναι αντικειμενική η εσωτερική αξιολόγηση, δηλαδή οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν το σχολείο τους, τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους και τους εαυτούς τους. Προτείνουν λοιπόν ή τους εξωτερικούς αξιολογητές ή αξιολογήσεις εθνικής εμβέλειας.

Μια λύση για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα θα ήταν ο συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Ένας εξωτερικός αξιολογητής απ'

τη μια, γνώστης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, χωρίς πιθανά συμφέροντά του να εξαρτώνται από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, να παρατηρεί, να μελετά, να συλλέγει στοιχεία, να έρχεται σε επαφή με τους ενδιαφερόμενους, να επεξεργάζεται, να συγκρίνει, να κατατάσσει, να ομαδοποιεί, να αποφασίζει και να αξιολογεί. Απ' την άλλη μια επιτροπή αποτελούμενη από το διευθυντή, τον προϊστάμενο ή/και το σχολικό σύμβουλο, από έναν ή περισσότερους εκπρόσωπους του συλλόγου διδασκόντων, από έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων κι από έναν εκπρόσωπο της τοπικής κοινωνίας να συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα και να συναποφασίζει βάση των προαναφερθέντων δεικτών ποια πράγματα πρέπει ν' αλλάξουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και ποια πρέπει να παραμείνουν ως έχουν. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να αποτελεί πρώτη ύλη για περαιτέρω σχεδιασμό και προγραμματισμό της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας κι όχι μέσο ελέγχου ή επίκρισης των παραγόντων της εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Ερευνητικές εργασίες τα τελευταία χρόνια που αφορούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης είναι η συνολική, δηλαδή αυτή που αξιολογεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό έργο. Δεν είναι μια πράξη ελέγχου ή απόδειξης δύναμης, αλλά στοχεύει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι μια διαδικασία ενισχυτική του εκπαιδευτικού έργου, που για να λειτουργήσει πρέπει να γίνει αποδεκτή από τους εμπλεκόμενους. Όπως υποστηρίζει και ο Ανδρέου (1999) *η εσωτερική αξιολόγηση είναι η συλλογική και διαρκής διερεύνηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους παράγοντες. Στόχος είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο, η δραστηριοποίηση των παραγόντων για τη βελτίωσή του και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας.* Είναι βέβαια λογικό ότι, όπως σε κάθε είδους αξιολόγηση, έτσι και στην εσωτερική υπάρχουν δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Τα οφέλη όμως σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και σε εθνικό επίπεδο για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολύ περισσότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΝΔΡΕΟΥ Α., (1992) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα, εκδοτικός όμιλος συγγραφέων–καθηγητών

ΑΝΔΡΕΟΥ Α., (2003) Η αξιολόγηση στο Εκπαιδευτικό Σύστημα στο *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί,* Αθήνα, ΙΝΕ ΓΣΕΕ

ΑΝΔΡΕΟΥ Α. και ΜΑΝΤΖΟΥΦΑΣ Π., (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., (1992) Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του στο ΑΝΔΡΕΟΥ Α., (επιμ) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου,* Αθήνα, εκδοτικός όμιλος συγγραφέων–καθηγητών

ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ Μ. και ΧΑΤΖΗΕΥΣΤΡΑΤΙΟΥ Ι., (1999) Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα στο ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ Α., ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ Μ., ΧΑΤΖΗΕΥΣΤΡΑΤΙΟΥ Ι., (επιμ) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης,* Πάτρα, Ε.Α.Π.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2000 α) *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές,* Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2000 β) *Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,* Αθήνα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2000 γ) *Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα,* Αθήνα

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο,* Αθήνα, Έκφραση

ΣΟΛΟΜΩΝ Ι., (επιμ.) (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα,* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, (2010) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Βασικό πλαίσιο,* Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

SUMMARY

The issue of evaluation, which aims to improve the quality of educational work is, during the last years, a major axis of debate in European level and beyond. The turn from the assessment as a control tool for teachers and educational systems to the assessment for improving the quality

of educational work gives another content and a different approach to assessment practices, highlighting the interdependence of the concepts of assessment and quality. It also actively contributes to a) mobilization of all factors of the school, their involvement in commonly decided actions and their commitment to their own plans, b) consolidation of cooperative behaviors and clarification of problems and c) self-education and teacher training.

In this paper we describe the necessity of the evaluation of educational work in primary schools and we analyze the thematic fields that are related to a) available resources, and human potential, b) organization and administration of the school c) climate and human relations at school, d) educational processes, and e) educational outcomes.

Μελπομένη Σταμπουλή,
δασκάλα,
Μητροπόλεως 6, 65403 Καβάλα,
τηλ. 6974704451, melinakav@hotmail.com

Αυτό-Αξιολόγηση σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η εφαρμογή της οδηγεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου; (Μελέτη περίπτωσης)

Πηνελόπη Φραντζή
Αθανασία Μπανιά
Αθανάσιος Αμπλάς

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας αλλά και διεθνώς γύρω από τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητα για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν καίρια την εκπαίδευση και ως προς τους στόχους της και ως προς τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιό της και ως προς τα αποτελέσματά της. Η διαρκής αναμόρφωση στοιχείων της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη μέσα από μια συστηματική διαδικασία παρακολούθησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2008:115).

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει το θέμα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η μελέτη περίπτωσης που θα παρουσιαστεί, αφορά στη σχολική μονάδα Δημοτικού Σχολείου Άνω Αλισσού του Νομού Αχαΐας. Η εν λόγω σχολική μονάδα δεν ανήκει στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.) και εμπίπτουν στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Η απόφαση και η πρωτοβουλία να διεξαχθεί η έρευνα προέκυψε από την αποδοχή των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για τη σημαντικότητα της βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της μέσω του μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης. Εξάλλου, η αυτοαξιολόγηση είναι ένα μοντέλο αξιολόγησης που στηρίζεται στην αρχή ότι η αξιολόγηση που διενεργείται πρέπει να αντικρίζεται ως διαδικασία που τίθεται σε εφαρμογή με πρωτοβουλία του σχολείου (Δημητρίου, 2010:273).

Αρχικά γίνεται μια θεωρητική αναφορά μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο αλλά και τη σημασία της

αξιολόγησης, της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ακολουθούν: η περιγραφή, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και τα συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ»

Ο όρος αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι πολιτικά, κοινωνικά και ιδεολογικά φορτισμένος και εξαιτίας αυτής της συνθήκης υπάρχει η ασάφεια και η ποικιλομορφία στην παραδοχή ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού από το σύνολο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (Παυλινέρη, 2010:229). Ο Δημητρόπουλος (2002:30) δίνει έναν περιεκτικό ορισμό: «η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς».

Η Helens Simons (Δημητρόπουλος, 2002:30) ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 προτείνει ένα μοντέλο «αξιολόγησης της διαδικασίας» και ειδικότερα την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σχολείου ως ολότητας. Επιμένει στην άποψη ότι το σχολείο πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγησή του στο μέγιστο δυνατό βαθμό και, εάν είναι δυνατό, να καταστεί το ίδιο αξιολογητής του εαυτού του με σκοπό την αυτοβελτίωσή του (Παυλινέρη, 2010:235).

«Στη λογική του αυτο-ελέγχου του σχολείου με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωσή του με βάση τις δικές του δυνάμεις αναπτύχθηκε το μοντέλο της σχολικής αυτοαξιολόγησης (Σολομών, 1998:16)» (αναφέρεται στο Παυλινέρη, 2010:236).

Μια πρώτη αναφορά σε ερευνητικό επίπεδο έγινε το 1999 με τον Ιωσήφ Σολομών, ο οποίος έθεσε πρώτος ερευνητικά το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας» (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, τ.Ι, 2011:6).

«Η εσωτερική αξιολόγηση η οποία εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση και τη συνειδητή λειτουργία των εκπαιδευτικών (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία, Σουηδία, Φινλανδία, κτλ.). Στα ανωτέρω συστήματα, η εσωτερική αξιολόγηση έχει στόχο να καταστήσει τη Σχολική Μονάδα προνομιούχο πλαίσιο για ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση και για τη διαμόρφωση και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, τ.Ι, 2011:7). Μορφές της εσωτερικής αξιολό-

γησης είναι η «*ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και η *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*» (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, τ.Ι, 2011:7). Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εννοείται η αξιολόγηση που ασκείται από τους ανώτερους διοικητικά στην εκπαιδευτική ιεραρχία προς τους κατώτερους, ενώ η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συλλογική διαδικασία η οποία αναπτύσσεται στα στοιχεία που συνιστούν το εσωτερικό του σχολείου.

«Η αυτοαξιολόγηση σχολείου αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης ενός τομέα της σχολικής πραγματικότητας ή και ολόκληρης της σχολικής μονάδας, με πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της υπηρεσίας. Η πρακτική αυτή, από τη μια, ενδυναμώνει τη θέση του εκπαιδευτικού και θωρακίζει το επαγγελματικό του κύρος και, από την άλλη, εισάγει εκλογίκευση στην εργασία των σχολείων και ενσυνείδητη βελτιωτική προσπάθεια η οποία έχει επιστημονική βάση» (Καμαρινόπουλος κ.ά., 2007:40-41).

ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τους Scheerens & Demeuse το 2005 (αναφέρεται στο Παπαντωνίου & Χριστοφίδου, 2012: 130).

Ο MacBeath (1999) αναφέρει ότι πρόκειται για μία «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωσή της μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (Χριστόφια-Παλάτου & Καλογήρου, 2009: 135). Το σημαντικότερο είναι ότι τίθεται σε εφαρμογή με πρωτοβουλία της ίδιας της σχολικής μονάδας (Χριστόφια-Παλάτου & Καλογήρου, 2009: 136).

Να σημειώσουμε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε συστήματος ή μορφής αξιολόγησης αποτελεί η αποδοχή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η συνεργασία των τελευταίων με τις εκπαιδευτικές αρχές (Παπασταμάτης, 2001:57).

Η σχολική αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει την ευρεία συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονιών, των μαθητών και των τοπικών φορέων στη συλλογή δεδομένων και τη λήψη των αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση θέσεων αλλά και τη διαφάνεια και τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων (Μιχαηλίδου, 2008: 30).

Συνοψίζοντας, ένα πρόγραμμα αξιολόγησης αποτελεί ένδειξη της σχολικής κουλτούρας και επίδοσης, εντοπίζει τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων ανά-

μεσα σε εκπαιδευτικούς, διευκολύνει τη σχολική μονάδα να αναπτύξει το χρονοδιάγραμμά της θέτοντας στόχους, παρέχει στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται ένα εύρος από εργαλεία αξιολόγησης και εμπειρίας τα οποία ενισχύουν και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογούν τους μαθητές, δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τις υποχρεώσεις τους, εμπλέκει σε εποικοδομητικό διάλογο τους ενδιαφερόμενους φορείς και, γενικότερα, βελτιώνει τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς λόγω του αναστοχασμού που προϋποθέτει (The Aspect Committee, 2005. MacBeath, 2000 αναφέρεται στο Μιχαηλίδου, 2008: 32).

Αξιολογούμε, προκειμένου να πάρουμε αποφάσεις (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 44). Γνωρίζουμε, δηλαδή, την υπάρχουσα κατάσταση και βάζουμε νέους στόχους για τη βελτίωσή της (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 54). Τα αποτελέσματα που προσδοκώνται είναι η ενημέρωση και η γνωστοποίηση του αντικειμενικού σκοπού της αυτο-αξιολόγησης, η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας μέσα από τη συνεργατικότητα, η διαμόρφωση νέων σχέσεων (μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών αρχών), η δέσμευση για μια συνεχή και δυναμική διαδικασία και η αυτονομία του σχολείου δια μέσου της μοναδικότητάς του (Παπαδημητρακόπουλος, 2006:56).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η μελέτη περίπτωσης στην εκπαίδευση είναι μια από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης. Για την έρευνά μας επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά του (Bell, 1999: 31).

Η έρευνα που ακολουθεί παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης για την οποία λήφθηκαν υπόψιν: η ελληνική πραγματικότητα, οι συγκεκριμένες δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος, το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης (άρθρ.32 του Ν.3848/2010, άρθρ.4 του Ν.2986/2002 και 37100/Γ1/31-3-2010 εγκύκλιος του ΥΠΔΒΜΘ), τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών, καθώς και η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, η οποία συνέπεσε χρονικά με την πρώτη χρονιά λειτουργίας της νέας σχολικής μο-

νάδας (που προέκυψε μετά από τη συγχώνευση δύο γειτονικών σχολείων: του Δημοτικού Σχολείου Άνω Αλισσού και του Δημοτικού Σχολείου Κάτω Αλισσού), αλλά και το πρώτο έτος της τετραετούς θητείας της νέας Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Οι γεωγραφικές συνθήκες στις οποίες βρίσκεται η συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι σε απόσταση είκοσι (20) χιλιομέτρων μακριά από την πόλη της Πάτρας. Η περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται ως ημι-αγροτική.

Το δείγμα της έρευνάς μας ήταν δώδεκα (12) άτομα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στη σχολική μονάδα. Ο πληθυσμός της έρευνάς μας ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές, αποσπασμένοι, ωρομίσθιοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (δηλαδή Μουσικής, Φυσικής Αγωγής, Αγγλικής Γλώσσας και Γαλλικής Γλώσσας). Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους κυμαινόταν από 6-31 έτη. Ως προς το φύλο η αναλογία των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν: οκτώ (8) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες.

Ως μέσα συλλογής πληροφοριών χρησιμοποιήθηκαν: η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο θα εξασφάλιζε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας από το 1-5.

Ανατρέχοντας στο βασικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου του Υπουργείου, διακρίνουμε την ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας μέσω συγκεκριμένων θεματικών πεδίων (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, τ. Ι, 2011: 10):

I. Μέσα- Πόροι- Ανθρώπινο Δυναμικό
II. Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου
III. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο
IV. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
V. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Στη μελέτη μας θα αξιοποιήσουμε το θεματικό πεδίο αξιολόγησης με τίτλο: ΙΙΙ. ***Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο,*** το οποίο έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει σημαντικές παραμέτρους-δείκτες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Διαμορφώσαμε εργαλεία διερεύνησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των δεικτών (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, τ. ΙΙ, 2011: 46) όπως είναι το ερωτηματολόγιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για την έρευνά μας, είναι τα εξής:

- Πώς διαμορφώνονταν οι σχέσεις μεταξύ:
  - των εκπαιδευτικών;
  - σχολείου-γονέων;

- σχολείου-φορέων;
- της διεύθυνσης και όλων των παραπάνω;

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα της παρατήρησης και των κλειστών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα παρακάτω ευρήματα της έρευνας.

Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών επιτεύχθηκε σε πολύ καλό επίπεδο, όπως επίσης η δημιουργική συνεργασία και η συλλογική δράση. Υπήρχαν τακτικές συναντήσεις και συνεργασία των εκπαιδευτικών για θέματα μαθησιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά με κύρια χαρακτηριστικά της επικοινωνίας αυτής, τα εξής: την εμπιστοσύνη, τον αλληλοσεβασμό και τη συλλογικότητα. Το περιεχόμενο των θεμάτων αυτών περιελάμβανε την αξιολόγηση των μαθητών, την οργάνωση εκδηλώσεων (επιμορφωτικών συναντήσεων εκπαιδευτικών ή γονέων, επετειακών εκδηλώσεων, υλοποίηση καινοτόμων δράσεων), τη συνεργασία με φορείς, καθώς και την αντιμετώπιση καταστάσεων εκτάκτου κινδύνου ή τεχνικών προβλημάτων στο κτιριακό συγκρότημα, όταν προέκυπταν (δηλαδή, γενικότερα θέματα οργάνωσης ετήσιου προγραμματισμού και οργάνωσης σχολικής μονάδας και κατανομή καθηκόντων που αφορούσαν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας).

Η δυναμική των σχέσεων των εκπαιδευτικών προωθούσε την ανάπτυξη και την εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων, τη συμμετοχή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους σε δραστηριότητες, όπως ελληνικοί και διεθνείς διαγωνισμοί συγγραφής ιστοριών, διαγωνισμοί ζωγραφικής, αθλητικοί διαγωνισμοί κ.ά.

Η Διεύθυνση ενθάρρυνε και επιβράβευε κάθε ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, προωθούσε και διευκόλυνε την επίδειξη επαγγελματισμού από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε εκδηλώσεις κοινωνικού χαρακτήρα που συντόνιζαν οι ίδιοι (π.χ. συνεστιάσεις, εκδρομές), με αποτέλεσμα να έχει αναπτυχθεί υψηλός βαθμός αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων

Στη σχολική μας μονάδα οι σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων αναπτύχθηκαν με την κατάλληλη επικοινωνία, με αμοιβαίο σεβασμό, με τη διαμόρφωση

θετικού κλίματος και την ανάπτυξη συνεργασίας. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων βρισκόταν σε άμεση και τακτική επαφή κυρίως με τη Διεύθυνση αλλά και προσωπικά με όσους εκπαιδευτικούς υπήρχε μια παλαιότερη γνωριμία και οικειότητα. Οι πρωτοβουλίες-δράσεις-εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν (π.χ. χριστουγεννιάτικο παζάρι, ενημερωτική εκδήλωση - με εισηγητές καθηγητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών και ψυχολόγους - εκδήλωση αστροβραδιάς στο χώρο του σχολείου με τη συνεργασία της Αστρονομικής εταιρείας ΩΡΙΩΝ) ήταν άρτια οργανωμένες.

Οι γονείς έδειχναν ενδιαφέρον να ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, χωρίς να συνεπάγεται αυτό ότι κάποιες ελάχιστες φορές δεν έκαναν παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό έργο, π.χ. υπόδειξη πιο λειτουργικού τρόπου διαβάσματος και εργασίας των μαθητών στο σπίτι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με θεωρίες, «η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι αυξάνει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Γεωργίου, 2000· Jeynes, 2005) και παράλληλα προλαμβάνει αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς από τα παιδιά» (McNeal, 2001 αναφέρεται στο Μαρκόπουλος, Λουριδάς, 2010: 35). Με την εμπλοκή τους νιώθουν το σχολείο ως κτήμα τους και προσπαθούν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του.

Σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την παρατήρηση ήταν η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση που είχαν οι γονείς απέναντι στους περισσότερους εκπαιδευτικούς (εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων), αλλά και στη Διεύθυνση.

Σχέσεις μεταξύ Σχολείου και φορέων

«Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι καθαρά συμμετοχική διαδικασία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) που τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Hargreaves, 1994·Rudd & Davies, 2000)» (Μαρκόπουλος, Λουριδάς , 2010: 33).

Η αρχική συνεργασία με εξωτερικούς φορείς ξεκίνησε με τον Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος ήταν πάντα συνεργάσιμος και υποστηρικτικός σε μαθησιακά, παιδαγωγικά αλλά και διδακτικά προβλήματα. Μέσω του Σχολικού Συμβούλου συνεχίστηκε η συνεργασία με τους υπόλοιπους υποστηρικτικούς εκπαιδευτικούς φορείς, όπως το ΚΕΔΔΥ, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης του Νομού για διαδικαστικά προβλήματα τα οποία προέκυπταν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Ο Σχολικός

Σύμβουλος έχει το προνόμιο να γνωρίζει το συγκείμενο κάθε σχολικής μονάδας της περιφέρειάς του και, παράλληλα, μπορεί να βλέπει τα πράγματα από τη μακροσκοπική τους πλευρά, δυνατότητα που δεν έχουν οι άλλοι συμμετέχοντες.

Αξιοσημείωτη ήταν η συνεργασία με την τοπική και ευρύτερη κοινότητα, το Δήμο Δυτικής Αχαΐας και τις αντίστοιχες Αντιδημαρχίες, οι οποίες εξυπηρετούσαν τη σχολική μονάδα σε κάθε περίπτωση που αυτό ήταν εφικτό (π.χ. με τη χρήση των λεωφορείων του Δήμου, προκειμένου οι μαθητές να επισκεφθούν το Καρναβαλικό Εργαστήρι, μία θεατρική παράσταση στο Δημοτικό Θέατρο, το Αρχαιολογικό Μουσείο Πατρών, το πλοίο των Μινωικών Γραμμών, το πανηγύρι της τοπικής εορτής Αγίου κλπ.).

Στήριξη και διάδοση των δράσεων της σχολικής μονάδας υπήρξε και από τον τοπικό τύπο στον οποίο φιλοξενούνταν σχετικά άρθρα για την προβολή του έργου του σχολείου και την ανατροφοδότηση μέσω αυτού του τρόπου των δράσεων των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας των γονέων.

Ελλιπής υπήρξε η συνεργασία με τους υπεύθυνους των Καινοτόμων δράσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, καθώς είχε μειωθεί ο αριθμός των Υπευθύνων κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 με τις νέες τροποποιητικές ρυθμίσεις του Υπουργείου και κατά συνέπεια ο υπερβολικός φόρτος εργασίας των εναπομείναντων Υπευθύνων.

Μια πρωτότυπη πρωτοβουλία επιτεύχθηκε στα πλαίσια της συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα: αυτή ήταν η αδελφοποίηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας με την αντίστοιχη σχολική μονάδα του ακριτικού νησιού του Καστελλόριζου, το Δημοτικό Σχολείο Καστελλόριζου.

Αρκετά σωματεία και αθλητικοί οργανισμοί επισκέφθηκαν τη σχολική μονάδα με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών όπου μετέφεραν το αθλητικό ιδεώδες με την προώθηση των αθλημάτων τους (π.χ. ομάδα χειροσφαίρισης Πατρών, ομοσπονδία μπάσκετ κ.λπ.).

Η τοπική Εκκλησία με εκπρόσωπό της επισκεπτόταν το σχολείο μετά από πρόσκλησή μας, προκειμένου να προσφέρει θεάρεστο έργο μετάδοσης χριστιανικών και θεολογικών γνώσεων στους μαθητές, είτε να δώσει συνέντευξη στους μαθητές των τάξεων (ανάλογα με την διδακτέα ύλη και τις ασκήσεις του καθημερινού μαθήματος). Επιπλέον στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο Μητροπολίτης της Ιεράς Μητροπόλεως των Πατρών μετά από πρόσκλησή μας, επισκέφθηκε τη σχολική μονάδα μας, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν από κοντά το ανώτατο στην εκκλησιαστική ιεραρχία πρόσωπο.

Συγγραφείς, ποιητές, αγιογράφοι και καλλιτέχνες (Μουσικό σύνολο πνευστών) μύησαν τους μαθητές στην τέχνη της λογοτεχνίας και την ποίηση.

Με την επίσκεψη πιστοποιημένων επαγγελματιών ψυχικής υγείας (Πρόγραμμα «ΑΡΙΑΔΝΗ») στον «Εθισμό των νέων στο Διαδίκτυο» έγινε η ενημέρωση των μαθητών των τάξεων Δ - Ε σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου και η υπόδειξη τρόπων και κανόνων ασφαλούς χρήσης τους διαδικτύου από τους μαθητές.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

«Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός 1987, Θεοφιλίδης 1994, Σαΐτης κ.ά. 1997) στο (Σαΐτης, 2005:256) «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου» (Σπαθής, 2006:4).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι αυτός ο οποίος θα προωθήσει την ιδέα και την πράξη της αυτοαξιολόγησης.

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ώστε να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή του μηχανισμού αξιολόγησης. Καμιά εκπαιδευτική αλλαγή που επιβάλλεται από την ηγεσία δεν μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, αν δεν έχει την αποδοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991, αναφέρεται στο Μαρκόπουλος, Λουριδάς, 2010:36).

Η θέση του διευθυντή, είναι πολυδιάστατη και σύνθετη γιατί απαιτεί την ανάληψη πολλαπλών καθηκόντων, κάποια από τα οποία σχετίζονται με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και κάποια άλλα με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και με τη δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος.

Επιπρόσθετα, οι διευθυντές καλούνται να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα και να εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα.

Επιπλέον, οφείλουν να ελέγχουν την πορεία των ευρύτερων εργασιών της σχολικής μονάδας, να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλλουν στη διατήρηση του πνεύματος της συνοχής και της ισοτιμίας στο Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς και να προωθούν σχέσεις εποικοδομητικής και δημιουργικής συνεργασίας τόσο με τους μαθητές όσο με τους γονείς τους αλλά και τους φορείς της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταρχήν, η σχολική μονάδα μας που εφάρμοσε την αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει το επιστημονικό κύρος και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών.

Δίνει τη δυνατότητα στο διδακτικό προσωπικό να αισθανθεί ότι η βελτιωτική προσπάθεια είναι δική του και ότι η προσπάθεια που ξεκινά, του ανήκει. Η συμμετοχή του προσωπικού είναι ουσιαστική, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το συναίσθημα ότι αυτή προκύπτει από συναπόφαση και κανονιστική αναπροσαρμογή και όχι από εξουσιαστική επιβολή (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007:46).

«Στόχος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι η επισήμανση των λαθών των εκπαιδευτικών και ο καταμερισμός ευθυνών για αυτά. Τα λάθη αντιμετωπίζονται με θετικό τρόπο, ώστε να υπάρξει βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Μαρκόπουλος, Λουριδάς, 2010:34).

Σύμφωνα με μια βασική αρχή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το να μοιράζεσαι την γνώση του τι θεωρείται «καλό» για τα σχολεία, προωθεί μια βάση διαλόγου για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ministry of Education of Toronto, 2010:9).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μας:

- κινητοποίησε όλους τους παράγοντες του σχολείου
- τους ενέπλεξε σε κοινά αποφασισμένες δράσεις
- τους δέσμευσε απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς
- εμπέδωσαν συνεργατικές συμπεριφορές
- δεν είχε στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ τ.Ι, 2011: 9).

Από τα παραπάνω συμπεράσματα κατέστη κατανοητό ότι στην αξιολόγηση της σχολικής μας μονάδας, ικανοποιήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια (σύμφωνα με τους: Χανιωτάκη, Καψάλη, 2002: 29):

- οι εκπαιδευτικοί είχαν διάθεση να συνεργάζονται με συναδέλφους, ανταλλάσσοντας ιδέες και μεθόδους διδασκαλίας, καλλιεργώντας την αυτοδέσμευση και τη συνευθύνη,
- συμμετείχαν σε συνεδριάσεις και συσκέψεις για ζητήματα σχολείου,
- αποζητούσαν βοήθεια, συμβουλές και καθοδήγηση, όταν χρειάστηκε, από συναδέλφους και ειδικούς,
- επικοινωνούσαν, συζητούσαν -όταν χρειαζόταν- με γονείς και δημιουργούσαν μια εποικοδομητική σχέση γονέων-εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βοήθησε στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας (Μαρκόπουλος, Λουριδάς, 2010:36).

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας δεν είναι γενικεύσιμα στον πληθυσμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γιατί η παρούσα έρευνα ορίζεται ως

μια πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης δεν εξετάστηκε η σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδριανόπουλος, Αναστάσιος. Καμαρινόπουλος, Σπύρος. Τζώνης, Νικόλαος. (2007). *Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.* Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Διδ/λείο Παν/μίου Πατρών.

Δημητρίου, Δημήτρης. (2010). Αντιπαραβάλλοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε σχέση με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο: Προοπτικές αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. *11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου,* «Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη» *4-5 Ιουνίου 2010,* Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Παπασταμάτης, Αδαμάντιος. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση.* Μάρτιος 31/2001, 57.

Bell, Judith. (1999), Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαρκόπουλος, Ιωάννης. Λουριδάς, Πολυζώης. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, Δεκέμβριος 2010. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 25-41.

Ministry of Education of Ontario, (2010). *The school effectiveness framework-K12*, *A support for school improvement and student success,* Ontario, 1.

Μιχαηλίδου, Ελένη. (2008). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: η εφαρμογή ερευνητικού προγράμματος στο Κ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού. *10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* "Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία" *6-7 Ιουνίου 2008*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 29-39.

Παπαδημητρακόπουλος, Βασίλειος. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6. Ιούνιος 2006. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 13-59.

Παπαντωνίου-Ζορπά, Σοφία. Χριστοφίδου, Έλενα. (2012). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. *12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* "Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θε-

σμοί, Αξίες, Κοινωνία" *8-9 Ιουνίου 2012,* Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 130-140.

Παυλινέρη, Παναγιώτα. (2010). *Ανάπτυξη ομάδων συλλογικής δράσης στη σχολική μονάδα και η αυτοαξιολόγηση ως περιεχόμενό τους: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των ερευνητών της εκπαίδευσης***,** Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Διδακτορική Διατριβή).

Σπαθής, Απόστολος. (2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Τρίκαλα: αυτοέκδοση.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Κατσαρού, Ελένη. Δεδούλη, Μαρίνα. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.- Κ.Ε.Ε. (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ.- Κ.Ε.Ε. (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος ΙΙ: Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χανιωτάκης, Νίκος. Καψάλης, Αχιλλέας. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής* Πρώην *«Σχολείο και Ζωή»,* Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης. 2/2002, 28-29.

Χριστόφια-Παλάτου, Μαριάννα. Καλογήρου, Παναγιώτα. (2009). *Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.* Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Συνέδριο με θέμα: Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο, 6/7-11-2009, Λευκωσία, 135-146.

Νομοθεσία-Εγκύκλιοι:

Νόμος 3848/2010
Νόμος 2986/2002
Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 του ΥΠΔΒΜΘ

ABSTRACT

Evaluation, as one of the integral components of the educational process directly affects the quality of the teaching process.

According to the International bibliography, assessment of the school unit brings actual results when closely linked to self-evaluation (MacBeath, 1999) as an inside assessment of the school unit intends to improve self-evaluation through a constant procedure.

The present case study attempts to shed light on self-assessment of the school unit at a preliminary analysis of the subject matter: "School Environment and Relationships", as revealed through the relevant literature and the discussion with a team of twelve (12) teachers.

Πηνελόπη Φραντζή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δ/ντρια Δημ.Σχ.
Μεταπτ. Δίπλ. στις Επιστήμες της Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
Δίπλ. Μετ/σης Διδ/λείου Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
Δ/νση: Αγίου Κωνσταντίνου 46, Τ.Κ.26442, Πάτρα
Τηλ.: 6936334334, Fax: 2693071440,
E-mail: frap@upatras.gr

Αθανασία Μπανιά
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μεταπτ. Φοιτ. Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών
Δ/νση: Αγυιάς 70, Τ.Κ. 26442, Πάτρα
Τηλ.: 6933351419,
E-mail: athanasiabania@gmail.com , athbania@upatras.gr

Αθανάσιος Αμπλάς
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Διεύθυνση: Πάροδος Διονύσου 8, Διάκου, Τ.Κ. 26331, Πάτρα
Τηλ.: 2610-224315/ 6970187992
E-mail: athamplas@gmail.com, ablracing@sch.gr

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ανιχνεύοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες ενηλίκων γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων: Νέα δεδομένα και παλιά προβλήματα

Ελένη Γιαννακοπούλου
Κωνσταντίνος Θάνος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση παρουσιάζονται εμπειρίες ενηλίκων γυναικών, οι οποίες συμμετείχαν σε διαφορετικού τύπου προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, μετά από μια μακροχρόνια αποχή από κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι αφηγήσεις τους, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν με στόχο τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετώπισαν και των εμποδίων που ξεπέρασαν, προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα προγράμματα αυτά. Οι γυναίκες της έρευνάς μας ανακαλώντας τις εμπειρίες τους, επιβεβαιώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις των πολλαπλών συγκρούσεων μεταξύ των διαφορετικών τύπου ευθυνών τους, τις οποίες επιφορτίζονται όταν μετά από χρόνια οικογενειακής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής επανέρχονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα διατυπώνονται προβληματισμοί για την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις αρχές της δεκαετίας του ΄90 μέχρι τις μέρες μας, σχεδόν αποκλειστικά με τη χρηματοδότηση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αναπτύσσονται και υλοποιούνται προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα οποία η συμμετοχή των γυναικών εμφανίζεται αυξημένη. Στα διάφορα ΚΠΣ και τις αντίστοιχες δράσεις, οι γυναίκες αποτελούν μια «επιλέξιμη» ομάδα στόχο και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται στη λογική της προσφοράς ίσων ευκαιριών. Φαίνεται ότι οι γυναίκες συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά με στόχο να αναπληρώσουν τις «χαμένες» εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα ή να καλύψουν προσωπικά κενά που δημιουργήθηκαν από αλλαγές στις κοινωνικές δομές της ζωής και της εργασίας τους.

Σε όλη την Ευρώπη οι γυναίκες αποτελούν περίπου το 70% των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, μη τυπικής εκπαί-

δευσης και άτυπης μάθησης που δεν συνδέονται άμεσα με την κατάρτιση για την αγορά εργασίας. Για την Ελλάδα, τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία από τη συμμετοχή των γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι χαρακτηριστικά. Όπως φαίνεται στα στοιχεία της έκθεσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου του 2007 (Πίνακας 1), στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στις σχολές γονέων και στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων η συμμετοχή των γυναικών ανέρχεται σε ποσοστά που κυμαίνονται από 56% έως και 92% στο σύνολο των εγγεγραμμένων ενηλίκων.

Πίνακας 1. Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.
Πηγή: *Έκθεση Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου 2007* (European Parliament, 2007)

Σχολικό έτος	Εκπαιδευτικά προγράμματα	Γυναίκες	Ποσοστό συμμετοχής Γυναικών	Σύνολο Άνδρες & Γυναίκες
2004-5	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	1.235	56,34%	2.192
"	Σχολές γονέων	5.181	91,75%	5.647
"	Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων	15.683	63,24%	24.798
2005-6	"	49.549	71,26%	69.531
"	Προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Νέες Τεχνολογίες)	15.083	92,40%	16.323

Από αντίστοιχα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (2006, 2008, 2010), (Πίνακας 2), προκύπτει ότι στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων τα οποία είχαν στόχο κυρίως την αγορά εργασίας και χρηματοδοτήθηκαν από τα διάφορα Επιχειρησιακά Προγράμματα των Κοινοτικών Πλαισίων στήριξης η συμμετοχή των γυναικών ανήλθε σε ποσοστά της τάξης του 80% για όλη τη χρονική περίοδο 2003 έως 2009.

Πίνακας 2. Συμμετοχή σε Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με χρηματοδότηση Επιχειρησιακών Προγραμμάτων των ΚΠΣ.
Πηγή: *ΕΚΕΠΙΣ (2006,2008,2010)*

Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με χρηματοδότηση Επιχειρησιακών Προγραμμάτων των ΚΠΣ	Γυναίκες	Ποσοστό συμμετοχής Γυναικών	Σύνολο Άνδρες & Γυναίκες
2003-5	48.560	80,90%	60.018
2005-7	38.618	79,13%	48.805
2007-9	59.475	81,09%	73.348

Με δεδομένη τη μεγάλη ποσοτικά συμμετοχή των γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων την τελευταία δεκαετία, βασικός στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο εντοπισμός των δυσκολιών που αντιμετώπισαν και των εμποδίων που ξεπέρασαν γυναίκες μέσης ηλικίας προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά.

ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ένα από τα θέματα τα οποία βρίσκονται στο επίκεντρο του προβληματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, από την οπτική των εμποδίων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η ανάλυση των εμποδίων είναι σημαντική, τόσο κατά την αρχική απόφαση και την επιλογή της συμμετοχής τους σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, όσο και κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης και της ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις που κάθε πρόγραμμα θέτει με το περιεχόμενο των θεματικών του ενοτήτων, το χρονοδιάγραμμα, τα υλικά, τα μέσα, τις μεθόδους εκπαίδευσης και αξιολόγησης ή τους τύπους και τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων (Giannakopoulou & Koulaouzides, 2008).

Το θέμα της συμμετοχής, όπως προκύπτει από μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών, αποτελεί αντικείμενο ερευνών αλλά

και θεωρητικών αναλύσεων, με ιδιαίτερη έμφαση στα εμπόδια με διάφορους όρους (φραγμοί, εμπόδια, δυσκολίες, κλπ) που συναντούν οι ενήλικες, ιδίως μετά από μια μακρόχρονη αποχή τους από κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Η σπουδαιότητα της διερεύνησης των εμποδίων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχει αναλυθεί από πολλές και διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και έχουν διατυπωθεί ποικίλα κριτήρια για την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες. Η Cross (1981), στο βιβλίο της «Adults as learners» παρουσιάζει για πρώτη φορά μια συγκροτημένη ταξινόμηση των εμποδίων τα οποία δημιουργούν στους ενήλικες προβλήματα συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και επιτυχούς ολοκλήρωσης τους. Με αφετηρία την ταξινόμηση αυτή, αλλά παίρνοντας υπόψη και άλλες συναφείς αναλύσεις (πχ Mackeracher et al, 2006), οι ακόλουθες κατηγορίες εμποδίων αποτέλεσαν τη βάση του ερευνητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας:

Καταστασιακά εμπόδια, τα οποία αναφέρονται σε προβλήματα της καθημερινής ζωής των ενηλίκων, όπως για παράδειγμα υπευθυνότητες του σπιτιού, των μελών της οικογένειας, των παιδιών, της εργασίας, οικονομικές αντιξοότητες, έλλειψη χρόνου εργασιακός φόρτος, έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια ή τους εργοδότες.

Δομικά εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών φορέων. Εδώ περιλαμβάνονται και εμπόδια τα οποία δημιουργούνται από πρακτικές των εκπαιδευτικών δομών ή κυβερνητικές αποφάσεις, όπως για παράδειγμα πολύπλοκες διαδικασίες επιλογής ή εισαγωγής, σύνθετοι κανονισμοί σπουδών, έλλειψη πρόσβασης σε υποστηρικτικά μέσα ή δομές εκπαίδευσης, πχ Η/Υ, βιβλιοθήκες, κλπ.

Εμπόδια στάσεων, τα οποία αφορούν στάσεις και αξίες των εκπαιδευομένων αλλά και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από οικογενειακές εκπαιδευτικές και εργασιακές εμπειρίες ή άλλες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, όπως για παράδειγμα προκαταλήψεις για την ηλικία και τη δυνατότητα εκπαίδευσης, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, την έλλειψη εμπιστοσύνης στο εαυτό τους ή αρνητική εικόνα για την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Ακαδημαϊκά εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με τα τυπικά προσόντα αλλά και τις ουσιαστικές δυνατότητες συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα μη ολοκλήρωση βασικών σπουδών ή αποξένωση από πρακτικές μελέτης.

Παιδαγωγικά εμπόδια, τα οποία οφείλονται πρωτίστως σε συμπεριφορές των εκπαιδευτών ή των υπευθύνων σπουδών των εκπαιδευτικών κέντρων, όπως για παράδειγμα μη κατανόηση ή μη εφαρμογή αρχών και μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, άγνοια ή υποβάθμιση των ιδιαιτεροτήτων των ενηλί-

κων εκπαιδευομένων, έλλειψη επικοινωνίας εκπαιδευτών – εκπαιδευμένων.

Κοινωνικο-πολιτισμικά εμπόδια, τα οποία προκύπτουν από κατεστημένους ρόλους ανδρών και γυναικών, κοινωνικά πρότυπα και παραδόσεις, όπως ο σεξισμός, η πατριαρχία, κλπ. Ως εμπόδιο ιδιαίτερης σημασίας στην κατηγορία αυτή έχουν αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές οι πολλαπλοί και συχνά αντικρουόμενοι ρόλοι που οι γυναίκες καλούνται να διαδραματίζουν στη καθημερινή ζωή τους, όπως εκείνος της μητέρας, της συζύγου, της εργαζόμενης κλπ (Read et al., 1988).

Είναι προφανές ότι τα εμπόδια αυτά δεν προκύπτουν στην ίδια ένταση και στον ίδιο βαθμό από όλες τις κατηγορίες ενηλίκων, αλλά διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, καθώς και την εκπαιδευτικής τους βιογραφία.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και στα εμπόδια που ξεπέρασαν γυναίκες μέσης ηλικίας προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον μας σε γυναίκες προέρχεται πέρα από το γεγονός της αυξημένης συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως προαναφέρθηκε, στο δεδομένο ότι η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει αντικειμενικά σημαντικό ρόλο στην επίτευξη αλλαγών σε υπάρχουσες ιεραρχίες μεταξύ ανδρών και γυναικών και στην εξάλειψη κοινωνικών στερεοτύπων για τα φύλα (Merriam & Caffarella, 1999).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, υιοθετώντας μια φαινομενολογική οπτική, επικεντρώθηκε στην υποκειμενική εμπειρία των γυναικών, αναζητώντας τις προσωπικές αντιλήψεις και ερμηνείες των εμποδίων που βίωσαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η έρευνα διεξήχθη το τρέχον έτος 2012 και καταγράφηκαν αναλυτικά οι εμπειρίες 12 επιλεγμένων γυναικών από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, οι οποίες αποτέλεσαν και τα δεδομένα της έρευνας. Η καταγραφή των εμπειριών τους έγινε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επέτρεψαν την αλληλεπίδραση ερευνητών και υποκειμένων της έρευνας και προσέφεραν ευκαιρίες για διευκρινήσεις και παραπέρα συζήτηση των θεμάτων που αναδείχθηκαν. Η ημι-δομημένη συνέντευξη με τη δυνατότητα επαναδιατύπωσης των αρχικών ερωτημάτων μπορεί να ενθαρρύνει τις γυναίκες ώστε να «σπάσουν τη σιωπή» τους για προσωπικές επιλογές, να φωτίσουν ξεχασμένες σκέψεις για τις συνθήκες εκ-

παίδευσής τους ή να αναδείξουν απόψεις για μύθους και προκαταλήψεις, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα καταγραφής τόσο των εμπειριών τους όσο και των αναστοχασμών τους για τις εμπειρίες αυτές. Έτσι, οικοδομείται μια σχέση εμπιστοσύνης, η οποία επιτρέπει την σε βάθος διερεύνηση των εμπειριών που μας ενδιαφέρουν, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα της κάθε γυναίκας. Με γνώμονα λοιπόν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδρομής κάθε μιας από της γυναίκες που συμμετείχαν στη έρευνά μας, η συζήτηση διατηρούσε ένα σχετικά σταθερό πλαίσιο μέσα από το οποίο διέτρεχε όλο το φάσμα των ερωτημάτων.

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η γνωστή στη βιβλιογραφία θεματική ανάλυση (Braun and Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση είναι μια ποιοτική μέθοδος ανάλυσης η οποία επιδιώκει, να εντοπίσει να αναλύσει και να αναδείξει χαρακτηριστικά «θέματα» που προκύπτουν από τα δεδομένα, και να τα αξιοποιήσει για την ανάλυσή τους. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται από τις *Braun and Clarke,* (2006: 82), *«Ένα θέμα αποτυπώνει κάτι σπουδαίο μέσα στα δεδομένα από την οπτική των ερευνητικών ερωτημάτων και αντιπροσωπεύει μια τυπική απόκριση ή εκφράζει χαρακτηριστικό νόημα στο σύνολό των δεδομένων της έρευνας*».

Στην ανάλυσή μας και με βάση το ερευνητικό μας ερώτημα τα θέματα διαμορφώθηκαν με κριτήριο τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και των εμποδίων που ξεπέρασαν προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη συμμετοχή τους στα προγράμματα αυτά.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

(α) οι υπευθυνότητες του σπιτιού, της οικογένειας, των παιδιών και της εργασίας, είναι βασικά εμπόδια τα οποία αναφέρονται ως καταστασιακά και αναδεικνύονται ως σημαντικός παράγοντας δημιουργίας δυσκολιών για την συμμετοχή των γυναικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά των δεδομένων που τεκμηριώνουν την παραπάνω διαπίστωση.

> *"… Πολλές φορές σκέφτηκα να σταματήσω … κάθε βράδυ που έπεφτα για ύπνο ήμουν κατάκοπη. Από τη μια οι απαιτήσεις των σπουδών, από την άλλη οι δουλειές του σπιτιού, τα παιδιά … έπρεπε να περάσουν όλα από μένα".* (ΑΜ, 37 ετών γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος).

"…Τα παιδιά μου όταν με έβλεπαν να διαβάζω, κάτι πάθαιναν … τότε ήθελαν να συζητήσουμε ή να τους φτιάξω κάτι να φάνε. Περίμενα να κοιμηθούν για να διαβάσω… και τι μπορείς να μάθεις τα μεσάνυχτα;". (ΒΜ, 48 ετών γυναίκα, εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
"Δεν μπορούσα να διαβάσω μέχρι αργά. Το πρωί έπρεπε να ξυπνήσω νωρίς για τη δουλειά…" (ΣΘ, 33 ετών γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος).
"…διάβαζα και συγχρόνως μαγείρευα. Στο ένα χέρι κρατούσα την κουτάλα και στο άλλο το βιβλίο. Έπρεπε να έχω φαγητό για την άλλη μέρα που θα έλλειπα για μάθημα". (ΜΓ, 37 ετών γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος).
"…Πλέον είχα περισσότερες ευθύνες. Και απέναντι στο πανεπιστήμιο και απέναντι στην οικογένειά μου". (ΦΛ, 41 ετών γυναίκα, οικονομολόγος).
"… Περίμενα να μεγαλώσουν τα παιδιά για να σπουδάσω… είχα και τους παππούδες που ήθελαν φροντίδα … ήταν πρακτικές οι δυσκολίες … δεν είχα βοήθεια … διαφορετικά θα ήταν αν είχα και τους γονείς μου κοντά, δεν θα το έκανα τόσο αργά…" (ΧΖ, 45 ετών γυναίκα, ελεύθερη επαγγελματίας).

(β) οι προκαταλήψεις για την ηλικία τους και τη δυνατότητα εκπαίδευσής τους ως ενηλίκων, σε συνδυασμό με χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη εμπιστοσύνης στο εαυτό τους, αναδείχτηκαν ως ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής των γυναικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

"…Στο σπίτι αισθάνομαι ασφάλεια … όμως στο πανεπιστήμιο πολύ εκτεθειμένη… πως μπορώ να συναγωνιστώ τόσα νέα παιδιά. Κακά τα ψέματα, η μνήμη σε μας τους μεγάλους δεν μας βοηθάει πια." (ΘΝ, 43 ετών γυναίκα, εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
"…νόμιζα ότι δεν θα τα καταφέρω, ότι δεν θα ανταποκριθώ στις απαιτήσεις των σπουδών. Δεν είχα εμπιστοσύνη στον εαυτό μου… κι ακόμη δεν έχω… δεν το έχω λύσει αυτό." (ΚΒ, 33 ετών γυναίκα, νοσηλεύτρια).
"…μερικές φορές αισθάνομαι τόσο μεγάλη, βλέπω τους μικρότερους συμφοιτητές μου και αναρωτιέμαι: τι δουλειά έχει η Αλεπού στο παζάρι". (ΒΜ, 48 ετών, γυναίκα, εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Στα παραπάνω αποσπάσματα εκφράζονται οι αντίστοιχες στάσεις των γυναικών, προφανώς διαμορφωμένες μέσα από τις οικογενειακές, εκπαιδευτικές και εργασιακές τους εμπειρίες ή άλλες διαστάσεις της κοινωνικής τους ζωής.

(γ) οι κατεστημένοι ρόλοι ανδρών και γυναικών και τα αντίστοιχα κοινωνικά πρότυπα, φαίνεται να αποτελούν πηγές προβλημάτων με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωπες οι γυναίκες κατά τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

> *"… μετά από τόσα χρόνια κατάφερα να ξανασπουδάσω… γι' αυτό θεωρώ τον εαυτό μου και λίγο αντράκι."* (ΑΚ, 46 ετών, γυναίκα, εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση).
> *"…το τι θα πουν οι γύρω μου πάντα με προβλημάτιζε ... δεν ήθελα να δώσω δικαιώματα … περισσότερο να είμαι εντάξει στα παιδιά και στην οικογένειά μου … τα παιδιά θέλουν τη μάνα τους, κακά τα ψέματα, είναι στη φύση της…"* (ΒΟ, 40 ετών, γυναίκα, οικιακά).
> *"Ως γυναίκα είχα πολύ περισσότερους ρόλους απ' ότι ο άντρας μου. Ήμουν γυναίκα, νοικοκυρά, ήμουν και εργαζομένη … όλα αυτά θέλουν κάποιο χρόνο ο οποίος αφαιρείται απ' το χρόνο του διαβάσματος… Η γυναίκα δεν μπορεί να αποποιηθεί αυτούς τους ρόλους … δεν μπορεί… θα είναι κατακριτέα από την κοινωνία μετά …"* (ΣΣ, 39 ετών γυναίκα, ιδιωτική υπάλληλος).
> *"…κάποιες φορές που η μητέρα μου με έβλεπε να διαβάζω μου έλεγε: διάβασε, να δω τι θα καταλάβεις. Έτσι όπως πας, θα μείνεις στο ράφι…"* (ΠΟ, 36 ετών, γυναίκα, δημόσιος υπάλληλος).

Στα παραπάνω αποσπάσματα ιχνηλατούνται κυρίαρχες αντιλήψεις που για χρόνια καθόριζαν τη σχέση των γυναικών με την επιστήμη, την εργασία, την πολιτική και την κοινωνική ζωή, αλλά και χαρακτηριστικά της εικόνας για τη φύση της γυναίκας, που έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του κοινωνικού της ρόλου και αιτιολογούν τις απόψεις των γυναικών για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση.

ΝΕΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΠΑΛΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ.

Οι διαπιστώσεις που εκτέθηκαν προηγούμενα, επιβεβαιώνουν ανάλογες διαπιστώσεις συναφών ερευνών, για τις αρνητικές επιπτώσεις των πολλαπλών ρόλων και των αντιθετικών υπευθυνοτήτων των γυναικών (σπίτι-οικογένεια-παιδιά-εργασία), στη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Προσεγγίζοντας τις διαπιστώσεις αυτές από την οπτική των κοινωνικών δομών και όχι των ατομικών αναγκών και ενδιαφερόντων, αναδύονται διαφορετικού τύπου ερμηνείες των προβλημάτων συμμετοχής και των εμποδίων αξιοποίησης των εκ-

παιδευτικών ευκαιριών που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες. Οι δύο αυτές αντιθετικές οπτικές, δηλαδή κοινωνικές δομές έναντι ατομικών αναγκών, συνεπάγονται την ανάπτυξη διαφορετικών μέτρων για την άρση των εμποδίων και την μείωση των προβλημάτων της συμμετοχής των ενηλίκων γυναικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εάν προταχθεί η οπτική των ατομικών ενδιαφερόντων και κινήτρων, τότε η αντιμετώπιση των εμποδίων περνάει μέσα από αποτελεσματικές τεχνικές διάγνωσης αναγκών και πολιτικές προσφοράς κινήτρων. Εάν αντίθετα θεωρήσουμε τα εμπόδια και τις δυσκολίες ως παράγωγα των κοινωνικών δομών, τότε υιοθετώντας μια φεμινιστική οπτική θα πρέπει να θέσουμε ερωτήματα και να επιδιώξουμε τους μετασχηματισμούς των δομών αυτών, ώστε η συμμετοχή των γυναικών οποιασδήποτε ηλικίας ή οικογενειακής κατάστασης να θεωρείται αυτονόητο δικαίωμα και δυνατότητα. Επειδή, όμως, οι διχοτομίες δεν επαρκούν για την ερμηνεία σύνθετων φαινομένων, οι διαπιστώσεις της έρευνάς μας θα πρέπει να ειδωθούν ταυτόχρονα και από μια ψυχολογική και από μια κοινωνική οπτική. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι οι γυναίκες που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μετά από μια περίοδο μακράς απουσίας από εκπαιδευτικές δραστηριότητες κάνουν επιλογές και «διακινδυνεύουν», προκειμένου να ανταποκριθούν στις επιδιώξεις τους. Με άλλα λόγια η συμμετοχή γυναικών σε προγράμματα εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν οργανώσει τη ζωή τους με κριτήριο τις ζωές των άλλων, αποτελεί ένα κοινωνικά «επικίνδυνο» εγχείρημα το οποίο δεν μπορεί να αγνοείται ούτε από τους οργανωτές και τους συντονιστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ούτε από τους εκπαιδευτές ενηλίκων (Tett, 2006).

Οι γυναίκες που σήμερα συναντάμε στις διάφορες μορφές της εκπαίδευσης ενηλίκων από τα ΣΔΕ μέχρι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, για να περιοριστούμε μόνο σε χαρακτηριστικές εκπαιδευτικές δομές, έχουν εμπειρίες από εποχές με διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες από τις σημερινές. Επομένως οι εμπειρίες των ενηλίκων γυναικών μέσης ηλικίας, οι οποίες συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, μετά από μια μακροχρόνια αποχή από κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, μπορούν να αποτελέσουν πηγή προβληματισμού για τις διαδικασίες αναπαραγωγής της ανισότητας και αφετηρία για αναστοχασμό σχετικά με τις διαστάσεις των έμφυλων διακρίσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.):
Σύστημα Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Κέντρων Επαγγελματι-

κής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Δεύτερη φάση εφαρμογή 2003-2005, 2005-2006, 2007-2009. Αθήνα, 2006, 2008, 2010.

European Parliament, 2007, CULTURE AND EDUCATION: «GENDER ASPECTS IN LIFELONG LEARNING». Ανακτημένο 2/8/2012 από http://www.cyclisis.gr/files/GENDER_POLICIES_VT.pdf και στο

http://www.europarl.europa.eu/activities/expert/eStudies.do?language=EN Brussels.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3: 77-101.

Cross, K. P. (1981). Adults as learners, San Francisco, Jossey-Bass.

Giannakopoulou, H. & Koulaouzides, G. (2008), The second chance of the "second sex": participation barriers for women in postgraduate adult distance education. Στο A. Chronaki (ed.), Mathematics, Technologies, Education. The Gender Perspective, Thessaly University Press, Volos, Greece, pp. 103-107.

Mackeracher, D., Suart, Th., & Potter, J. (2006). Barriers to Participation in Adult Learning. Ανακτημενο 16/06/2012 από http://www.nald.ca/library/research/sotfr/barriers/barriers.pdf

Merriam, S & Caffarella, R. (1999) Learning in Adulthood. Jossey-Bass. San Francisco.

O'Leary, Z. (2004). The Essential Guide to Doing Research. London: SAGE.

Read, N. O., Elliott, M. R., Escobar, M. D., & Slaney, R. B. (1988). The effects of marital status and motherhood on the career concerns of reentry women, *The Career Development Quarterly, 3*7, 46-55.

Tett, L. (2006), Community Education: Participation risk and desire. Στο C. Leathwood and B. Francis (ends). *Gender and Lifelong Learning. Critical feminist engagements,* Routledge, London σ.97-107.

Summary

In the paper are presented experiences of adult middle-aged women who participated in different types of adult education programs, after a long abstinence from any educational activity. Their narratives were recorded and analyzed in order to identify the difficulties faced and the obstacles overcome in order to successfully complete these programs. The women of our survey recalling their experiences confirm the negative effects of multiple collisions between different type of responsibility, which they entrusted when after years of family, social and professional life back in

training activities. At the same time expressed concerns about the gendered dimension of adult education.

Ελένη Γιαννακοπούλου
Καθηγήτρια – Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
Αρκαδίου 10, ΤΚ: 152 31, Χαλάνδρι.
Τηλ: 210 2597519 (γρ.)
210 6983540 (οικ.)
6945 175283 (κιν.)
e-mail: egian@tutors.eap.gr

Κωνσταντίνος Θάνος
Μεταπτυχιακός φοιτητής
στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο Πρόγραμμα Σπουδών:
«Σπουδές στην Εκπαίδευση».
Μόσχως Τζαβέλλα 19, ΤΚ: 45 221, Ιωάννινα.
Τηλ: 26510 57910 (γρ.)
26510 39467 (οικ.)
6944 290053 (κιν.)
e-mail: konthanos@gmail.com

Οι «θεωρίες δράσης» και οι «θεωρίες σε χρήση» των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών

Λαμπρίνα Γιώτη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα για τη σχέση θεωρίας και πρακτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποτομέα της οποίας αποτελεί και η εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έχει αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Brookfield, 2005; Jarvis, 2004; Γιώτη, 2010). Στη χώρα μας υπάρχει ένα αξιοσημείωτο κενό ερευνών και δημοσιεύσεων, τόσο στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και για το ρόλο και το έργο των Σχολικών Συμβούλων σ΄ αυτήν.

Με γνώμονα την παραδοχή ότι κάθε πρακτική στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνέπεια, συχνά ακούσια και ανεπίγνωστα, μίας συγκεκριμένης φιλοσοφικής θέσης διεξαγάγαμε έρευνα με στόχο να αποτυπώσουμε και να ερμηνεύσουμε τις υιοθετημένες θεωρίες δράσης και τις θεωρίες σε χρήση των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα των σημαντικότερων φιλοσοφικών ρευμάτων που επέδρασαν στη διαμόρφωση της θεωρίας και της πρακτικής του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για τη θεωρητική μας θεμελίωση επιλέξαμε το ευρέως διαδεδομένο ταξινομικό σχήμα των Elias και Merriam (2005[3]) που προτείνει πέντε φιλοσοφικά ρεύματα σκέψης τα οποία άσκησαν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση της θεωρίας και της πρακτικής του πεδίου: Το *Φιλελευθερισμό (ΦΦΕΕ)*, τον *Προοδευτισμό (ΠΦΕΕ)*, το *Συμπεριφορισμό (ΣΦΕΕ)*, τον *Ανθρωπισμό (ΑΦΕΕ)* και το *Ριζοσπαστισμό (ΡΦΕΕ)*, αλλά και ευρύτερες θεωρητικές συνεισφορές στο πεδίο.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΕ ΧΡΗΣΗ Η ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Οι Argyris & Schön (1974:7) έθεσαν το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης όταν έκαναν τη διάκριση μεταξύ *υιοθετημένης θεωρίας* και

θεωρίας σε χρήση. Υποστήριξαν (2003:224) ότι «οι θεωρίες της επαγγελματικής πρακτικής κατανοούνται καλύτερα ως ειδικές περιπτώσεις των *θεωριών σε δράση* που καθορίζουν κάθε εμπρόθετη συμπεριφορά». Μία θεωρία για την πράξη συνίσταται σε μία ομάδα αλληλοσυσχετιζόμενων θεωριών δράσης που εξειδικεύονται για τις καταστάσεις αυτές της πράξης προκειμένου ν' αποφέρουν τις προτιθέμενες συνέπειες. Οπότε, όταν τίθεται το ερώτημα σε κάποιον, για το τι θα έκανε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, η απάντηση που συνήθως δίνει είναι η υιοθετημένη θεωρία δράσης για την κατάσταση αυτή. Δηλαδή, είναι μία τυπική φιλοσοφία ή θεωρία, ή η προσωπική θεωρία, την οποία ένας εκπαιδευτής/σχολικός σύμβουλος ή εκπαιδευτικός ρητά και συνειδητά πιστεύει ότι χρησιμοποιεί. (ό.π.:225).

Ωστόσο, η θεωρία που πραγματικά κυβερνά τις δράσεις κάποιου είναι η *θεωρία του σε χρήση,* η οποία μπορεί να είναι συμβατή, ή όχι, με την υιοθετημένη θεωρία του. Όταν γνωρίζεις τι θα κάνεις σε μία δεδομένη κατάσταση, γνωρίζεις ποια είναι η θεωρία σε χρήση για αυτήν την κατάσταση. Δηλαδή, γνωρίζεις τη φύση των αποτελεσμάτων που κατορθώνονται, την κατάλληλη δράση για την περίσταση που θα καταλήξει σε αυτά και τις παραδοχές που εμπεριέχονται σε αυτήν τη θεωρία (ό.π.). Μπορεί να περιλαμβάνει μία τυπική φιλοσοφία ή τυπική θεωρία ή τη σιωπηρή-αυτονόητη θεωρία κάποιου, να είναι ρητή και ενσυνείδητη ή σιωπηρή και ασυνείδητη[1]. Επομένως, η διάκριση μεταξύ υιοθετημένης φιλοσοφίας ή θεωρίας και θεωρίας σε χρήση είναι ότι η πρώτη αφορά σε μία θεωρία δράσης ενώ η δεύτερη αφορά στις παραδοχές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που ένα πρόσωπο πράγματι χρησιμοποιεί στην πράξη του (Lehman, 2003:82).

Οι Argyris & Schön (1974) σχολιάζουν πως δεν είναι εύκολο να συνδέσει κανείς την υιοθετημένη θεωρία ή φιλοσοφία του με τη θεωρία του σε χρήση, καθώς όπως έχει καταδειχθεί δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία μεταξύ των δύο. Όπου υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της υιοθετημένης θεωρίας ή φιλοσοφίας και της θεωρίας σε χρήση, τότε οι δράσεις του ατόμου ταιριάζουν με τις συνειδητές του σκέψεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εισήγηση μας παρουσιάζει μέρος των δεδομένων έρευνας που διενεργήθηκε με μικτή μεθοδολογία (ποιοτική και ποσοτική) κατά την περίοδο 2006-08. Τον πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι Σχολι-

1. Την έννοια της σιωπηρής ή ασυνείδητης γνώσης (tacit ή implicit knowledge) την πρωτοεισήγαγε ο Polanyi (1968).

κοί Σύμβουλοι (ΣΣ) Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας (247 υποκείμενα). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Αυτοδιερεύνησης Φιλοσοφιών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΦΕΕ) (Zinn, 2004[3]) που κατασκευάστηκε με βάση το σχήμα των Elias και Merriam. Το ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα ήταν πολύ υψηλό, 72,46% (N=179). Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το SPSS 13 αξιοποιώντας τεχνικές περιγραφικής, επαγωγικής στατιστικής και ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σκόπιμο δείγμα που επιλέχθηκε με δειγματοληψία θεωρητικής κατασκευής. Διενεργήσαμε οκτώ (8) ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις με Σχολικούς Συμβούλους που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Η ανάλυση του ποιοτικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά στάδια με τη μέθοδο της κριτικής ερμηνευτικής με αξιοποίηση του λογισμικού NVIVO.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Οι ερωτήσεις τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στις συνεντεύξεις αποτυπώνουν τις υιοθετημένες θεωρίες και τις θεωρίες σε χρήση των Σχολικών Συμβούλων για τα 1) κίνητρα τα 2) εμπόδια και τις 3) ατομικές διαφορές στη μάθηση, οι οποίες καθοδηγούν την πρακτική τους στην εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσουμε στις θεωρίες των ΣΣ για το ρόλο των συναισθημάτων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, για τους λόγους που κάνουν αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωση, αλλά και για τους παράγοντες που τους διαφοροποιούν ως προς τη μάθηση. Θα παρουσιαστούν αρχικά τα ποσοτικά ευρήματα[2] με βάση το Μέσο Όρο (Μ.Ο.) που συγκέντρωσε η κάθε προτίμησή τους κατά φθίνουσα σειρά, και ακολούθως τα ποιοτικά για κάθε άξονα ερωτήσεων.

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι ***τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων:***

- πρέπει να αναδυθούν στην επιφάνεια προκειμένου να εμπλακούν αληθινά οι ίδιοι στη μάθησή τους» (ΡΦΕΕ-Μ.Ο.:6,08),
- προσφέρουν την απαραίτητη ενέργεια που θα τους βοηθήσει να επικεντρωθούν σε προβλήματα ή ερωτήματα (ΠΦΕΕ-Μ.Ο.:5,78),
- αξιοποιούνται από έναν ικανό εκπαιδευτή-σύμβουλο για να πετύχουν τους στόχους (ΣΦΕΕ-Μ.Ο.:5,74),

2. Το ερωτηματολόγιο είναι κατασκευασμένο με βάση μία επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert η οποία κυμαίνεται από τη βαθμίδα «Ισχυρή διαφωνία» (1) έως την «Ισχυρή συμφωνία» (7).

- μπορούν να εισχωρήσουν στη διδασκαλία για να προσελκύσουν την προσοχή των εκπαιδευόμενων (ΦΦΕΕ-Μ.Ο.:5,62),
- θα έχουν πιθανά σε μεγάλο βαθμό σχέση με τον τρόπο που θα προσεγγίσουν τη μάθησή τους (ΑΦΕΕ-Μ.Ο.:5,24).

Στα αθροιστικά ποσοστά που συγκεντρώνουν στις κατηγορίες «Σημαντική» και «Ισχυρή συμφωνία», η συντριπτική πλειοψηφία των ΣΣ επιλέγει τη ΡΦΕΕ με 76,1%, ενώ αποδίδουν ισοδύναμη αξία στις θέσεις της 2ης, 3ης και 4ης επιλογής τους, που σχεδόν ισοψηφούν (με ποσοστά 68,7%, 68,7% και 67,6% αντίστοιχα). Σε κάθε περίπτωση αποδίδουν μεγάλη σημασία στο ρόλο των συναισθημάτων τα οποία αποτελούν εξαιρετικά ισχυρό παράγοντα τόσο θετικής όσο και αρνητικής υποκίνησης της μάθησης όπως διαφαίνεται και στις αφηγήσεις τους.

Στη σχετική συζήτηση, οι Σχολικοί Σύμβουλοι διακρίνουν σε θετικά όσα συναισθήματα λειτουργούν ως κίνητρο και αρνητικά όσα εμποδίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τα συνδέουν, αντίστοιχα, αφενός με τη *δυνατότητα ελεύθερης επιλογής και συμμετοχής σε μία επιμόρφωση,* σύμφωνη με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, και αφετέρου με την *υποχρεωτικότητα και* την *επιβολή* της. Τα αρνητικά συναισθήματα υπάρχει η τάση από τη μία να ερμηνεύονται με βάση το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και από την άλλη να συνδέονται με ατομικά προβλήματα και δυσκολίες. Σημαντικό στη διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων θεωρούν, τόσο τον παράγοντα των «σχέσεων» που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, όσο και το ρόλο του εκπαιδευτή στη διαχείρισή τους.

Στη βιβλιογραφία γίνεται εκτενής αναφορά στο ρόλο των συναισθημάτων στη μάθηση των ενηλίκων, όπου συναρτώνται, κυρίως, με παράγοντες υποκειμενικούς, όπως προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις, αυτοεκτίμηση (Rogers, 1999; Jarvis, 2004; MacKeracher, 2004[2]:15). Ως σημαντικοί παράγοντες επισημαίνονται και τα περιβάλλοντα εντός των οποίων διαδραματίζεται η μάθηση, τα οποία ο Brookfield (2005) αποκαλεί «συναισθηματικά πεδία μάχης» για αναγνώριση και εξουσία, αλλά και η επίδραση γενικότερα των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων στους όρους κατανόησης των συναισθημάτων (Dirkx, 2001:64).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, συμπεριλαμβανομένων και όσων συνειδητοποιούν τα αίτια των αρνητικών συναισθημάτων, δεν κάνουν προεκτάσεις σε παραδοχές ή/και περιστάσεις που τα υποθάλπουν. Ακόμη και αν οι περισσότεροι υιοθετούν τη θεώρηση της ΡΦΕΕ στο ΕΦΕΕ, δεν συναρτούν τα συναισθήματα αυτά με τις παραδοχές και τους στόχους του συγκεκριμένου ρεύματος, για παράδειγμα σε σχέση με την καταπίεση που βιώνουν από τη θέση τους στον κατα-

μερισμό εργασίας ή τις βιωμένες σχέσεις εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Ούτε τα αντιμετωπίζουν ως μία προϋπόθεση για την ανάδυση κριτικής συνειδητοποίησης, που θα τους εμπλέξει ενεργά σε μια μετασχηματιστική προοπτική. Ακροθιγώς, μόνον, ορισμένοι αναφέρονται στο όλο επιβαλλόμενο σκεπτικό του επιμορφωτικού τους έργου, δίχως όμως ουσιαστικές προεκτάσεις προς μία διεργασία αναστοχασμού και αμφισβήτησής του (Μαυρογιώργος, 2007). Επομένως, οι θεωρίες τους σε χρήση θεμελιώνονται σε σιωπηρές παραδοχές που αποκλίνουν από τις θεωρίες τους σε δράση.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υποστηρίζουν πώς ***όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για ένα θέμα, αυτό συμβαίνει γιατί…***:

- *Ο εκπαιδευτής δεν γνωρίζει αρκετά για το αντικείμενο-θέμα ή δεν είναι σε θέση να το κάνει ενδιαφέρον* (ΦΦΕΕ-Μ.Ο.:5,54)
- *Δεν παίρνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας* (ΣΦΕΕ-Μ.Ο.:5,43)
- *Δεν βλέπουν κάποιο όφελος για την καθημερινή τους ζωή* (ΠΦΕΕ-Μ.Ο.:5,35)
- *Δεν είναι έτοιμοι να το μάθουν ή δεν αποτελεί υψηλή προτεραιότητα γι' αυτούς προσωπικά* (ΑΦΕΕ-Μ.Ο.:5,25)
- *Δεν συνειδητοποιούν πόσο σοβαρές μπορεί να είναι οι επιπτώσεις της μη κατανόησης ή μάθησης του αντικειμένου-θέματος* (ΡΦΕΕ-Μ.Ο.:4,15)

Αναφορικά με την τελευταία τους προτίμηση η πλειοψηφία εκφράζει ουδέτερη θέση με ποσοστό 55,9%, ενώ η θέση αυτή συγκεντρώνει και το υψηλότερο ποσοστό διαφωνίας (17,9%). Παράλληλα, όλες οι θέσεις συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά στις βαθμίδες που εκφράζουν ουδετερότητα.

Η πλειοψηφία των ΣΣ ενστερνίζεται τη θέση της ΦΦΕΕ και ακολούθως της ΣΦΕΕ, θεωρώντας τους εκπαιδευτές καταλυτικό παράγοντα υποκίνησης και διατήρησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων. Υιοθετούν μία τεχνοκρατική εκπαιδευτική φιλοσοφία που αναγνωρίζει ότι τα κίνητρα είναι μόνον εξωτερικά και κατά συνέπεια ο ρόλος των εκπαιδευόμενων στη μάθηση παθητικός. Παραγνωρίζουν, ωστόσο, την επίδραση του θεσμικού πλαισίου και μία σειρά άλλων κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών παραγόντων στη διαμόρφωση των κινήτρων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, ενώ βρίσκονται σε αντίφαση με τις θεωρίες τους σε χρήση .

Σε αντίφαση με τις θεωρίες δράσης τους βρίσκονται οι θεωρίες σε χρήση που επικαλούνται όπου η «ευθύνη» για την αδιαφορία μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτή κυρίως στον εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα λοιπόν με τους ΣΣ οι *αντιστάσεις*, οι *παγιωμένες αντιλήψεις-προκαταλήψεις*, η *ανεπαρκής ικανο-*

ποίηση των αναγκών και τα «*ψυχολογικά*» *προβλήματα* των εκπαιδευτικών συνιστούν τα σημαντικότερα εμπόδια στη μάθηση τους. Οι θεωρήσεις τους διαμορφώνουν δύο διακριτές κατηγορίες:

α) Η πρώτη τα αποδίδει σε παράγοντες που συνάπτονται με το *θεσμικό* και γενικότερο *κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο,* ενώ

β) Η δεύτερη τα αποδίδει *σε ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*.

Στη σχετική βιβλιογραφία, η P. Cross (στο Rogers, 1999:274) αναφέρει τρία βασικά εμπόδια-φραγμούς που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι και προκύπτουν: 1) από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, 2) από τα ίδια τα προγράμματα και 3) εσωτερικά από την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων. Ο A. Rogers (ό.π.:275) περιγράφει ως καταστασιακά εμπόδια όσα οφείλονται σε φυσικούς ή περιβαλλοντικούς (κοινωνικοπολιτισμικούς) παράγοντες, καθώς και στις κακές σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου. Εξίσου, μπορεί να αποτελέσουν φραγμό στη μάθηση τα συναισθήματα, οι προκαταλήψεις και οι παγιωμένες αντιλήψεις και συνήθειες των εκπαιδευομένων, η ανάγκη για συμμόρφωση, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (ό.π.:277-282; Jarvis, 2004:114-6; Κόκκος, 2005:89-93). Οι Ostrove & Cole (2003:683) σε μία συνθετική ψυχοκοινωνική προσέγγιση ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικές ιδεολογίες της κινητικότητας, των ίσων ευκαιριών και της ισονομίας ωθούν και παραπέμπουν σε ατομικές ερμηνείες των αιτίων δημιουργίας των εμποδίων, οι οποίες εντέλει προκύπτουν από την ταξική τοποθέτηση των υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τους Σχολικούς Συμβούλους, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών οφείλονται στο *φόβο της αξιολόγησης* και της *στενής καθοδήγησης από τα πάνω*, οι οποίες επιτείνονται τόσο από την απουσία συστηματικής και συλλογικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφώσεων, όσο και εξαιτίας του καταναγκαστικού χαρακτήρα που παίρνει η συμμετοχή τους σ' αυτές. Στις θεωρίες τους σε χρήση, οι ΣΣ επιδιώκουν να άρουν τα παραπάνω εμπόδια καταργώντας άτυπα την καταγραφή των απουσιών και προσελκύοντας τη συμμετοχή αξιοποιώντας θετικά κίνητρα (Elias & Merriam, 2005[3]:128), χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται ότι συνειδητοποιούν τους περιορισμούς που απορρέουν από την κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία και πολιτική.

3. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες στην έρευνα, πιστεύουν ότι ***οι διαφορές των εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία προκύπτουν από***

- *την κουλτούρα, τις κοινωνικές καταστάσεις και μειώνονται όταν αναγνωρίζουν κοινές ανάγκες και προβλήματα (ΡΦΕΕ-Μ.Ο.:5,89*)
- *από διαφορετικές εμπειρίες που οδηγούν σε διαφορετικές εφαρμο-*

γές νέας γνώσης και δεξιοτήτων στις δικές τους καταστάσεις (ΠΦΕ-Ε-Μ.Ο.:5,68) ***είτε οι διαφορές***

- *δεν θα παρεισφρήσουν στη μάθησή τους, αν στον κάθε εκπαιδευόμενο δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία για εξάσκηση και ενδυνάμωση (ΣΦΕ-Ε-Μ.Ο.:5,05)*
- *καθιστούν ικανούς τους εκπαιδευομένους να μαθαίνουν καλύτερα στο δικό τους ρυθμό και με το δικό τους τρόπο (ΑΦΕΕ-Μ.Ο.:5,03),*
- *είναι σχετικά ασήμαντες στο βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν κοινή βάση για κατανόηση (ΦΦΕΕ-Μ.Ο.:3,70).*

Μάλιστα, η τελευταία σε προτίμηση επιλογή τους, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό όσων εκφράζουν διαφωνία με ποσοστό 24,6%, που είναι μεγαλύτερο από όσους εκφράζουν συμφωνία για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ η πλειοψηφία με 58,1% εκφράζει ουδέτερη θέση.

Οι μέσοι της ΡΦΕΕ και της ΠΦΕΕ είναι σημαντικά υψηλότεροι από τους υπόλοιπους μέσους. Στην ερώτηση αυτή παρουσιάζεται μία αντίστροφη εικόνα από αυτήν της προηγούμενης, με την πλειοψηφία των ΣΣ να υιοθετεί θεωρητικά την κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη φύση της εμπειρίας και της γνώσης, ενώ αναδεικνύουν την εμπειρία ως πρωταρχικής σημασίας παράγοντα διαφοροποίησης της μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις θεωρίες σε χρήση των Σχολικών Συμβούλων, οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευόμενων οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες. Για τους περισσότερους απορρέουν από τη *διαφορετική συνειδητοποίηση και αυτοπροσδιορισμό σε σχέση με την επιλογή και το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους* (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 2005). Όπως παρατηρούμε, όσοι ΣΣ υιοθετούν ένα θεωρητικό προσανατολισμό που επηρεάζεται από τα ρεύματα της ΠΦΕΕ, ΡΦΕΕ και ΑΦΕΕ εκφράζουν μία προοδευτική φιλοσοφία και συναρτούν τις μαθησιακές διαφορές με τη *διαφορετική κουλτούρα*, *κοσμοθεωρία*, ή/και *διάθεση* των εκπαιδευομένων *να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή τους*, αλλά και με τις *διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα*. Για όσους υποστηρίζουν τις θέσεις της ΣΦΕΕ και της ΦΦΕΕ, υιοθετώντας μία πιο συντηρητική θεωρία δράσης, *οι διαφορές* στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα *είναι ζήτημα χαρακτήρα, ικανοτήτων και προηγούμενων γνώσεων* ή/και *διαφορετικής ανατροφοδότησης* από τον εκπαιδευτή, τους γονείς, τους προϊσταμένους. Σύμφωνα με τους τελευταίους, ο χαρακτήρας νοείται ως μία sui generis κατηγορία και όχι ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Ακόμη, και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις δεν συνάπτονται άμεσα με κοινωνικά αίτια. Αυτή η τελευταία εκδοχή είναι πολύ ενδιαφέρουσα, στο βαθμό που έρχεται σε κατάφορη αναντιστοιχία με την υιοθέτηση, από τους πε-

ρισσότερους στο ερωτηματολόγιο, μίας ριζοσπαστικής θεωρίας δράσης αναφορικά με τις ατομικές διαφορές.

Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις των διαφορών μεταξύ των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Άλλες από αυτές θεμελιώνονται στα κυρίαρχα ενδιαφέροντα, άλλες στους ρόλους και τις περιόδους κρίσεων και άλλες στο φύλο και την κοινωνική τάξη (Rogers, 1999:86-91). Αν θεωρήσουμε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων που προσέρχονται σε μία εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζουν και τις μεταξύ τους διαφορές, τότε διαφέρουν ως προς τους στόχους που επιδιώκουν, το φάσμα των εμπειριών που διαθέτουν, τους αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης, τη διάθεση για ενεργητική συμμετοχή, τα μαθησιακά εμπόδια και τέλος τους μηχανισμούς άμυνας ή την παραίτηση (Κόκκος, 2005:86-93). Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές και πολιτικές φιλοσοφίες των Σχολικών Συμβούλων επηρεάζουν και την ταυτοποίηση και ερμηνεία των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευομένων. Διαφορών που επεξηγούνται είτε με όρους ατομικής και εξελικτικής ψυχολογίας είτε με όρους που αποδίδονται στην κοινωνική τους θέση και στο διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της έρευνας υιοθετούν ως θεωρίες δράσης για τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών, αρχές και πρακτικές που αντλούν κυρίως από τη Ριζοσπαστική και ακολούθως την Προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ωστόσο, στις θεωρίες τους σε χρήση παρατηρούμε μία συντηρητική στροφή προς την Ανθρωπιστική κυρίως, και δευτερευόντως την Πραγματιστική (ΦΕΕ), με αποτέλεσμα να είναι αναντίστοιχες, έως και αντιφατικές, με τις υιοθετημένες θεωρίες τους, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται και από έναν έντονα εκλεκτικό χαρακτήρα. Φαίνεται πως οι σιωπηρές, αυτονόητες προσωπικές θεωρίες τους στην πράξη συντηρητικοποιούνται σε σχέση με τις πιο προοδευτικές συνειδητά υιοθετημένες προτιμήσεις τους, καθώς προσκρούουν σε εμπόδια που απορρέουν από το επιβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο, ιδέες της κοινής λογικής και μη εκφρασμένες θεωρίες που προκύπτουν από την προσωπική εμπειρία (Hunt, 1987:1; Μαυρογιώργος, 2007).

Η κοινωνική οργάνωση καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της κοινωνίας σχηματίζουν τις παραστάσεις του κόσμου και τις αντιλήψεις του κοινού νου, ενώ συγκεκριμένοι θεσμοί όπως το σχολείο διαμορφώνουν και ελέγχουν αυτόν τον κοινωνικά κατασκευασμένο «τρόπο βίωσης» της

πραγματικότητας φροντίζοντας για την αναπαραγωγή και επιβολή του ως «δεδομένου», «φυσιολογικού» και «αυθόρμητου» (Brookfield, 2005; Elias & Merriam, 2005[3]:235-6). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η προοδευτική και η αυξημένης δημοτικότητας τα τελευταία χρόνια ανθρωπιστική φιλοσοφία για την εκπαίδευση ενηλίκων αντανακλά τη θεσμική κουλτούρα που πλαισιώνει τη μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους επηρεάζοντας αποφασιστικά τη διαμόρφωση των παραδοχών που υπαγορεύουν την εκπαιδευτική πρακτική τους (Γιώτη, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. (2003). Theories of Action. In P. Jarvis & C. Griffin (eds), *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education, vol V* (pp. 222-234). London; New York: Routledge.

Γιώτη, Λ. (2010). «Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων». *Διδακτορική Διατριβή, Φ.Π.Ψ.-ΕΚΠΑ*.

Dirkx, J.M. (2001).The Power of Feelings: Emotion, Imagination and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 89,* 63-72. Retrieved [21.11.2009] http://direct.bl.uk/bld/.

Elias L. J. & Merriam S. (2005[3]). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar; Florida: Krieger Publishing Co.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hunt, D.E. (1987). *Beginning with ourselves: In practice, theory, and human affairs.* Cambridge; MA: Brookline Books.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lehman, M. A. (2003). Interrupting the Reflective Practitioner: Discovering the Espoused Philosophies and Theories and Theories-In-Use of 13 Adult Educators. *Unpublished Dissertation*. Ohio State University.

MacKeracher, D. (2004[2]). *Making Sense of Adult Learning*. Toronto; Canada: University of Toronto Press Inc.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Μύθοι για τη διδασκαλία: "Το παν εξαρτάται από το δάσκαλο". Αναδημοσίευση από τη *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 48. *Ανακτή-*

θηκε [17.7.2007] από http://www.paremvaseis.org/yliko29.htm.
Ostrove, M.J. & Cole, R.E. (2003). Privileging Class: Toward a Critical Psychology of Social Class in the Context of Education. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 677-692.
Rogers, A. (1999[2]). *Teaching Adults*. Wiltshire; UK: Open University Press.
Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (2005[2]). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Εκδ. Ύψιλον Βιβλία.
Zinn, L. (2004[3]). Identifying your Philosophical Orientation. In M. W. Galbraith (ed.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction.* Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

ABSTRACT

This paper presents part of the findings of an empirical research which was designed with mixed methodology. The findings concern the School Counselors' theories in action and theories in use upon the motivation, the obstacles and the individual differences in the learning of teachers, in the context of continuing education/training as it is conducted in the framework of their institutional role. The research outcome shows that Counselors' espoused theories draw mostly from radical and progressive educational philosophy, while their theories in use are controversial and eclectic, mainly grounded to a humanistic and progressive framework. Their theories in use emphasize to meet teachers needs and instigate their learning providing positive motives and blunt the obstacles that result from their individual differences and the imposed institutional frame of teachers' training.

Λαμπρίνα Γιώτη
Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής, ΕΚΠΑ
28ης Οκτωβρίου 35 – 15772 Αθήνα
2107759653
2107759653
lgioti@ppp.uoa.gr

Προτάσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης της προφορικής έκφρασης και της δημιουργικής σκέψης

Ευαγγελία Λουτριανάκη

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα η κλασική ρητορική ως η τέχνη του «καλῶς λέγειν, δηλαδή του λόγου που χαρακτηρίζεται από γραμματική αρτιότητα, αισθητική ομορφιά, ηθική αξία και πρακτική αποτελεσματικότητα» (Pernot, 2005: 7) επαναπροσδιορίζεται και εμπλουτίζεται ως έννοια και αποτελεί πεδίο αναφοράς για «τους στόχους που θέτει και τα μέσα που χρησιμοποιεί ο λόγος, ώστε να είναι αποτελεσματικός από επικοινωνιακή άποψη» (Σαραφίδου, 1998: 17-18). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός που χαρακτηρίζει πλέον τον όρο «ρητορική», στο πλαίσιο και της παρούσας πρότασης, της προσδίδει το χαρακτήρα ενός «αισθητικού τρόπου επικοινωνίας», σύμφωνα με τον όρο του Schiller, και θέτει ως βασική αρχή του σχεδιασμού το στόχο παραγωγής «επινοητικού» λόγου, προφορικού και γραπτού, και όχι «χρηστικών» πειστικών ομιλιών (Φρυδάκη, 2003: 37, 35).

Η παρούσα ερευνητική πρόταση εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο της σύγχρονης ρητορικής παιδείας, καθώς έχει ως αντικείμενο τη συστηματική και παράλληλη καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης: το πρόγραμμα «Τεισίας» εφαρμόζεται σε ρητορικούς ομίλους μαθητών, ενηλίκων και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών όλων των αντικειμένων τα τελευταία 10 χρόνια. Το σχολικό έτος 2010-2011 εφαρμόστηκε ως έρευνα σχεδιασμού (design research), στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής και με άδεια του Π.Ι., σε 8 σχολεία και σε δείγμα 130 μαθητών. Επίσης, από το 2006, έχει αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης (με εθελοντική συμμετοχή της γράφουσας) για πάνω από 600 εκπαιδευτικούς, φοιτητές, νέους αποφοίτους και επαγγελματίες σε εργαστήρια που έχουν διοργανώσει η Ελληνική Ένωση για την Προώθηση της Ρητορική στην Εκπαίδευση, οι υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων Ανατολικής Αττικής και Β΄ Αθήνας, το Γραφείο Διασύνδεσης του ΕΚΠΑ,

δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, σχολικοί σύμβουλοι, σύνδεσμοι φιλολόγων, Δήμοι και άλλοι φορείς (όπως η Αγροτική Τράπεζα).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται το παραπάνω πρόγραμμα, το οποίο χαρακτηρίζει μια διεπιστημονική βάση (κλασική ρητορική, σύγχρονες θεωρίες επικοινωνίας, εκπαιδευτικό δράμα, λεξικολογία, κοινότητες μάθησης, τεχνικές παραγωγής ιδεών και δημιουργικής επίλυσης προβλήματος κ.ά.). Θα αναφερθούν οι δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξει ο κεντρικός πυρήνας των πέντε ρητορικών αγωνισμάτων, που εισάγονται σταδιακά (εκφραστική ανάγνωση, παιχνίδι ρόλων, αυθόρμητος λόγος, προτρεπτικός λόγος, αγώνας αντιλογίας – debate) και οι κατηγορίες των συνοδευτικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων (ατομικών και ομαδικών), κυρίως παιγνιώδους χαρακτήρα.

Β. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα αντλεί κατά κύριο λόγο στοιχεία και έννοιες από το φιλοσοφικό πραγματισμό και τον John Dewey. Έχοντας στον πυρήνα της εκπαιδευτικής σκέψης του την «εμπειρία», ο Dewey (1980) υπογραμμίζει το ρόλο της διερεύνησης και τη χρήση του προφορικού λόγου, της ομιλίας, για την επίλυση προβλημάτων σε μια δυνάμει γνωστική διαδικασία. Πρόκειται για «μια θεωρία που βοηθά τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν ικανότητες ανταπόκρισης απέναντι στις προκλήσεις» (Elkjaer, 2009: 107). Με αφετηρία αυτό το σημείο η δημιουργική φύση του πραγματισμού συνδυάζεται, στο πλαίσιο του προγράμματος, με ευρήματα από τον χώρο της ψυχολογίας, που αφορούν στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας-δημιουργικής σκέψης (Παρασκευόπουλος, 2004). Στο επίπεδο της δημιουργικής σκέψης πολλά θεωρητικά στοιχεία και δραστηριότητες έχουν βασιστεί στη θεωρία του Kieran Egan (1992) για την εκπαίδευση της φαντασίας.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει το πρόγραμμα αντλούνται ή/και αντλούν έμπνευση αφενός από ισοκρατικές και αριστοτελικές θεωρίες και πρακτικές και αφετέρου από σύγχρονες όψεις της ρητορικής τέχνης, που σχετίζονται με επικοινωνιακές αρχές, γλωσσολογικές προσεγγίσεις και θεατρικές / δραματικές τεχνικές. Οι τελευταίες έχουν εμπνεύσει ιδιαίτερα τη γενικότερη βιωματική και παιγνιώδη προσέγγιση που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα. Τέλος, κεντρική θέση, όπως προαναφέρθηκε, έχουν θεσμοθετημένα, στον ελληνικό και διεθνή χώρο, ρητορικά αγωνίσματα.

Οι παραπάνω θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις οργανώθηκαν με βάση το εξελικτικό μοντέλο αναλυτικού προγράμματος του Stenhouse (1975). Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του είναι ότι προσδιορίζει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές και δάσκαλοι διαμορφώνουν τους δικούς τους στόχους, ερευνούν άλλους τομείς, διατυπώνουν εναλλακτικούς στόχους ή βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις (Μαρμαρινός 2000: 142).

Σημειώνουμε, τέλος, ότι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης ειδικά εκπαιδευτικών οι συμμετέχοντες ασκούνται στο να είναι έτοιμοι να αξιοποιήσουν δημιουργικά οτιδήποτε απρόοπτο προκύψει, είτε αυτό είναι ένα σχόλιο, μια αντίδραση, μια διαφωνία, μια αμφισβήτηση, μια απλή απορία. Επιπλέον, τίθενται υπό συζήτηση τρόποι άσκησης των μαθητών στην κριτική τοποθέτηση απέναντι σε ό,τι ακούν και στη μη άκριτη αποδοχή απόψεων και μάλιστα αστήρικτων ισχυρισμών. Αυτή η ατμόσφαιρα παραπέμπει στο εννοιολογικό σύστημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Φρυδάκη, 2003: 21).

Γ. ΔΙΑΡΚΕΙΑ, ΣΤΟΧΟΙ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι επιμορφούμενοι / συμμετέχοντες λαμβάνουν μέρος σε βιωματικά σεμινάρια των 10-20 ωρών ή και σε ετήσια εργαστήρια – ρητορικούς ομίλους, συνολικής διάρκειας 50 ωρών περίπου.

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα θέτει ως γενικό στόχο την παράλληλη και συστηματική καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης. Οι ειδικότεροι στόχοι συνδυάζονται με τη σταδιακή εισαγωγή των ρητορικών αγωνισμάτων (βλ. πίνακα παρακάτω). Οι δεξιότητες που αντιστοιχούν σε κάθε αγώνισμα έχουν κλιμακούμενη δυσκολία αλλά και σπειροειδή διάταξη: η μία δεξιότητα «χτίζει» αλλά και «χτίζεται» πάνω στην επόμενη, που είναι λίγο πιο απαιτητική. Ο απώτερος στόχος είναι η προετοιμασία ολοκληρωμένων ομιλητών, οι οποίοι χειρίζονται με δεξιοτεχνία και αποτελεσματικά τον προφορικό λόγο και αξιοποιούν συνειδητά τεχνικές για τη δημιουργική και εναλλακτική προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος.

Επιπλέον, η βιωματική γνωριμία με όλες τις προτεινόμενες ασκήσεις δίνει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα διαμόρφωσης προσωπικής άποψης για την επιλογή εκείνων των ασκήσεων / παιχνιδιών / δραστηριοτήτων που είναι κατάλληλες για τον επαγγελματικό χώρο τους (π.χ. οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν δραστηριότητες προφορικού λόγου και δη-

μιουργικής σκέψης στο σχεδιασμό των μαθημάτων τους).

Τέλος, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η έμφαση στη διαδικασία αυτό- και ετερο-αξιολόγησης: μετά από κάθε δραστηριότητα ζητείται από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για τον ομιλητή ή για τον εαυτό τους, να μοιραστούν συναισθήματα, να αναδείξουν αρετές και αδυναμίες, να προτείνουν σημεία προς βελτίωση, να κρίνουν την εξέλιξη και, το κυριότερο, να παραγάγουν μόνοι τους τη θεωρία. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αναμένεται να είναι όσο το δυνατόν πιο συντονιστικός, ώστε να λειτουργήσει και ο ίδιος ως παράδειγμα.

Στο συνοπτικό πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι ειδικότεροι στόχοι τους οποίους θέτει το πρόγραμμα και οι κατηγορίες ασκήσεων με ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που επιλέγει ο εκπαιδευτής ανάλογα με τη δυναμική και τις ανάγκες της κάθε ομάδας:

Πρόγραμμα «Τειρεσίας»
Συνοπτικός Πίνακας
ειδικότερων στόχων και δραστηριοτήτων

Ρητορικά αγωνίσματα (με συγκεκριμένους στόχους – δεξιότητες προς ανάπτυξη το καθένα)

1. Εκφραστική ανάγνωση
- Δυνατότητα σωστής απόδοσης και χρήσης της *στίξης*
- Γνωριμία με ποικίλα είδη *ύφους*
- Επαφή με βασικούς κανόνες *ορθοφωνίας*
- Ανάπτυξη *οπτικής επαφής* με το κοινό

2. Παιχνίδι ρόλων
- Επαφή με βασικά στοιχεία *υποκριτικής* και *γλώσσας του σώματος*
- Απελευθέρωση *εκφραστικότητας* και *φαντασίας* με τον αυτοσχεδιασμό
- Απόδοση διάφορων *μορφών διαλόγου ή μονολόγου*
- Δυνατότητα *διασκευής κειμένου* και *αλλαγής ύφους* στο πλαίσιο δραματοποίησης

3. Αυθόρμητος λόγος
- Ανάπτυξη *δημιουργικής σκέψης* και *φαντασίας*
- Εξοικείωση με *τεχνικές παραγωγής ιδεών*
- Ανάπτυξη της *αφηρημένης, συμβολικής και αναλογικής σκέψης* – χρήση της *μεταφοράς*
- Καλλιέργεια της *αυτοπεποίθησης* μέσα από την προσπάθεια τέρψης του κοινού

4. Προτρεπτικός λόγος
- Εντοπισμός *στοιχείων προφορικότητας* σε δείγματα λόγου (από αρχαία ελληνική γραμματεία, ιστορία, σύγχρονη πολιτική)
- Εφαρμογή αρχών σωστής *δόμησης κειμένου*
- *Προσαρμογή λόγου και ύφους* ανάλογα με το ακροατήριο
- Εξοικείωση με τη *φύση του επιχειρήματος* και τα *είδη των συλλογισμών*
- Γνωριμία με *ρητορικά σχήματα* και *σχήματα λόγου*
- Επαφή με γνήσια *ρητορικά κείμενα*

5. Διττοί λόγοι – debate
- Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων – *αγωγή του ακροατή*
- Δυνατότητα *ορισμού και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων*
- Εξάσκηση στην *περιληπτική απόδοση* ομιλίας
- Εξοικείωση με την *κατανόηση και αντίκρουση επιχειρηματολογίας*
- Γνωριμία με τη *μεθοδολογία αναζήτησης, συγκέντρωσης, επιλογής και σύνθεσης υλικού*
- *Καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας*

Δραστηριότητες προφορικού λόγου – ασκήσεις για βελτίωση στα ρητορικά αγωνίσματα

1. **Ασκήσεις αφήγησης και περιγραφής** (π.χ. προσωπικές εμπειρίες, ρεπορτάζ, διαδικαστικά κείμενα, παραστατική αφήγηση - storytelling [ανέκδοτο, μύθος, γεγονός, εμπειρία, παραμύθι, φανταστική ιστορία κ.ά.], «πώς ένιωσες όταν… / πώς θα αισθανόσουν, αν…»)
2. **Ασκήσεις αυτοσχεδιασμού** (π.χ. αγώνας αυτοσχεδιασμού, συνέχιση κειμένου / διαλόγου, αυτοσχέδιες σκηνές, αλυσιδωτή ιστορία, κύκλος ιδεοθύελλας, αλφαβήτα)
3. **Ασκήσεις δημιουργικής σκέψης / γραφής** (π.χ. άλλες χρήσεις, συμπλήρωση σχημάτων, «τι θα συνέβαινε, αν…», τροποποιήσεις, τίτλοι – λεζάντες, brainstorming, ερωτήσεις SCAMPER, τα 6 σκεπτόμενα καπέλα του de Bono, αφίσα, τηλεοπτική / ραδιοφωνική διαφήμιση, Γραφείο ιδεών, Κουτί ιδεών, συλλογές λέξεων και άλλες ασκήσεις του Gianni Rodari)
4. **Ασκήσεις ύφους** (π.χ. διαφορετική απόδοση φράσης / κειμένου, σχολιασμός / προσθήκη στίξης, ανάγνωση και σύγκριση κειμένων, παιχνίδια ρόλων [λ.χ. συνέντευξη, εισήγηση, συντονισμός συζήτησης, πώληση προϊόντος], ρητορικά σχήματα, λακωνικότητα – συνθηματικός λόγος, οπτική γωνία)
5. **Ασκήσεις λεξιλογίου** (π.χ. ιστορία / αφήγηση με λέξεις του λεξιλογίου, επίπεδα ύφους – επικοινωνιακό πλαίσιο, εμπλουτισμός με τη βοήθεια λεξικών, ορισμός, περίληψη)
6. **Ασκήσεις για τη γλώσσα του σώματος** (π.χ. «Μιλώντας με τα χέρια», κατανόηση συναισθημάτων από εικόνες / βίντεο, παντομίμα)
7. **Ασκήσεις επιχειρηματολογίας** (π.χ. ανακριτική καρέκλα, «Ναι μεν, αλλά…», «Γιατί;», διάδρομος debate, διάδρομος συνείδησης, παιχνίδια ρόλων με επιχειρήματα, προσομοίωση δίκης, η ρητορική της εικόνας, ραπ τραγούδι)
8. **Ασκήσεις ομαδικότητας / συνεργασίας**
9. **Ασκήσεις επικοινωνίας** (π.χ. συντονισμός συζήτησης, κύκλοι συζήτησης, συντονισμός ομάδας, διαπραγματεύσεις, διαχείριση κρίσεων)
10. **Ασκήσεις για την αυτοπεποίθηση**
11. **Ασκήσεις ορθοφωνίας**

Δ. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι η διάρκεια της επαφής και εξοικείωσης με το πρόγραμμα είναι αντιστρόφως ανάλογη με την προσωπική βελτίωση των συμμετεχόντων στο αντικείμενο αλλά και με την κάλυψη (και επέκταση) όλου του περιεχομένου. Με άλλα λόγια, ο συμμετέχων σε ένα σεμινάριο 10 ωρών κατά κύριο λόγο ενημερώνεται συνοπτικά για το περιεχόμενο του προγράμματος, εφαρμόζει βιωματικά κάποιες από τις ασκήσεις και σκέφτεται ορισμένες εφαρμογές που θα μπορούσε να δοκιμάσει στον επαγγελματικό χώρο του ή στην καθημερινότητά του. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή σε έναν ετήσιο όμιλο παρέχει την ευκαιρία ουσιαστικής και σε βάθος άσκησης και εξοικείωσης, που προσδίδει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην πρακτική εφαρμογή και, το σημαντικότερο, διάθεση για προσωπικό πειραματισμό.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (σε ποσοστό 99%) εκφράζονται θετικά για τη συμμετοχή τους στην παρούσα εκπαιδευτική πρόταση. Στις αξιολογήσεις και συζητήσεις ανατροφοδότησης σημειώνεται μεταξύ των θετικών η συνεχής βιωματική συμμετοχή, η καταγραφή της θεωρίας μέσα από την αξιολόγηση, η ποικιλία των δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη κριτηρίων για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου, η απόκτηση αυτοπεποίθησης στη δημόσια ομιλία, η αποτελεσματικότερη επικοινωνία σε κάθε περίσταση, η ικανότητα επιλογής (συχνά ασυνείδητης) κατάλληλων τεχνικών και τακτικών (παραγωγής ιδεών, επίλυσης προβλήματος, πειθούς κ.λπ.), καθώς και η αναμενόμενη βελτίωση στο επίπεδο προφορικής και γραπτής έκφρασης (πλουσιότερο λεξιλόγιο, εκφραστικότητα, δομημένος λόγος, ευρεία ενημέρωση και πλούσιο περιεχόμενο). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν αλλαγή στο κλίμα της τάξης, που λαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, τη μορφή ενός εργαστηρίου διαλόγου και παραγωγής ιδεών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η καθαρά παιδαγωγική διάσταση της ρητορικής τέχνης και ο εμπλουτισμός της με τεχνικές δημιουργικής σκέψης χαρακτηρίζουν το παρόν πρόγραμμα, το οποίο έχει αποδειχθεί χρήσιμο και εφαρμόσιμο από ενηλίκους και μάλιστα εκπαιδευτικούς και εν γένει εμψυχωτές ομάδων. Με στόχο είτε την προσωπική αυτοβελτίωση είτε την άντληση ιδεών για δραστηριότητες είτε και τα δύο (σε συνάρτηση πάντοτε με τη διάρκεια συμμετοχής), θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος της επιμόρφωσης φοιτητών και νέων απο-

φοίτων, να ενταχθεί σε προγράμματα δια βίου μάθησης και να εμπλουτίσει την εμπειρία κριτών ρητορικών αγώνων και προπονητών ομάδων που ασχολούνται με τη ρητορική τέχνη.

Βιβλιογραφία (επιλογή)
Σύγχρονες μορφές της ρητορικής

Ελληνόγλωσση

Bell G. (1991). *Η τεχνική των ομιλιών.* Γαλιλαίος.
Γεωργακοπούλου Α. - Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Edwards M. (2002). *Οι αττικοί ρήτορες.* Μτφρ. Δ.Γ. Σπαθάρας. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Θεοδωρακόπουλος Β.Θ. (1984). *Τα ρητορικά κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Ιορδανίδου, Α. (1987). Ο προφορικός λόγος στο σχολείο: υλικό για συζήτηση και έρευνα. *Γλώσσα* 14:48-52.
Καλλία Ελ. (2003). *Η ρητορική τέχνη στην καθημερινή ζωή (ή Οι αγαπημένοι της Πολύμνιας).* Αθήνα: Παπαζήσης.
Καραντινός Σ. (1935). *Αγωγή του προφορικού λόγου.* Αθήνα.
Καραντινός Σ. (1961). *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*. Θεσσαλονίκη.
Μπαμπινιώτης Γ. (1984). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*. Αθήνα.
Μυράτ Δ., *Η Αγωγή του Λόγου,* Εστία.
Nietzsche F. (2004). *Μαθήματα Ρητορικής.* Αθήνα: Πλέθρον.
Νικήτας Κλ. Σ. (1960, 1962[3]). *Περί προφορικού λόγου και ρητορικής: οδηγός ομιλητικής και ρητορικής.* Αθήνα: Εκδ. Ινστιτούτου Ρητορικής.
Ντάλτας, Π. (1985). Προφορικός και γραπτός λόγος. Μια σκιαγραφία για τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος. *Σεμινάριο 5* (Γλώσσα και Εκπαίδευση. Τεύχος αφιερωμένο στον καθηγητή Εμμ. Κριαρά): 117-136.
Παπακωνσταντίνου Ν. (1979). *Αγωγή του Λόγου.* Δωδώνη.
Πετρούνιας, Ε. (1984). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Κεφ. 1.2, Προφορικός - γραφτός λόγος. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
Pease A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος.* Έσοπτρον.
Πλατρίτης, Χ. (1996). Προφορικός και γραπτός λόγος. *Γλώσσα* 40: 21-38.
Ραυτοπούλου, Μ. (1999). Λόγος προφορικός ή γραπτός αναλόγως των περιπτώσεων. *Φιλόλογος* 96:216-232.

Σαραφίδου Τρ. (1998), *Θέματα Σύνταξης και Λόγου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας,* Αθήνα: Α. Σταμούλης.
Schopenhauer A. (2003). *Εριστική Διαλεκτική (ή η τέχνη του να έχεις πάντα δίκιο)*. Αθήνα: PRINTA.
Σκαρτσής Σ. (2002). *Η Προφορικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σταυρόπουλος Σ.Ι. (1978). *Η σύγχρονη Ρητορική.* Αθήνα.
Σχίζας Εμμ. (2003). *Εγχειρίδιο Διττών Λόγων*. Αθήνα: Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία.
Τανός, Χ. (1987). Προφορικός λόγος: ο παραμελημένος της εκπαίδευσης. *Γλώσσα* 13:64-71.
Τσολάκης Χ.Λ. (1995). *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
Verderber R.F. (1998[10]). *Η πρόκληση της αποτελεσματικής επικοινωνίας – Αγωγή λόγου.* Αθήνα: Έλλην.
Weston A. (2005[3]). *Ένα βιβλίο κανόνων για τα επιχειρήματα.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Ξενόγλωσση

Andrews R. (1995). *Teaching and learning argument.* Cassel.
Biber, D. (1986). On the investigation of spoken/written differences. *Studia Linguistica* 40 (1): 1-21.
Braverman D. (2002). *Playing a part: drama and citizenship*. London: Trentham Books Limited.
Corbert E.P.J. - Connors R.J. (1999). *Classical Rhetoric for the modern student*. Oxford University Press.
Daley P. – Dahlie M.S. (2001). *50 debate prompts for kids*. Scholastic Professional Books.
Georgakopoulou, A. & D. Goutsos (1997). *Discourse Analysis. An Introduction*. Κεφ. 2, The modes of discourse. Εδιμβούργο: Edinburgh University Press.
Halliday, M.A.K. [1985] 1989. *Spoken and Written Language*. 2η έκδ. Οξφόρδη: Oxford University Press.
Lucas St. (2002). «Speechmaking, pedagogy, and civic responsibility», *American Communication Journal,* 5(2) (Winter).
Meany J. - Shuster K. (2002). *Art, Argument and Advocacy: Mastering Parliamentary Debate*. Νέα Υόρκη: IDEA Press Books.
Meany J. - Shuster K. (2002). *On That Point!: An Introduction to Parliamentary Debate.* Νέα Υόρκη: IDEA Press Books.

Meany J. - Shuster K. (2005). *Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades.* Νέα Υόρκη: IDEA Press Books.
Ong, W. (1971). *Rhetoric, Romance and Technology.* N.Y.: Cornell University, Ithaca.
Rodenburg P. (1993). *The need for words.* Λονδίνο: Menthuen Drama.
Snider Alfred C. - Schnurer Maxwell (2002). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. Νέα Υόρκη: IDEA Press Books.
Tannen, D. (επιμ. [1]1982). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Νόργουντ, Νιου Τζέρσεϊ: Ablex.

Κλασική Ρητορική

(Βλ. εκτεταμένη βιβλιογραφία στα:)
Kennedy G. (2000). *Ιστορία της Κλασσικής Ρητορικής.* Αθήνα: Παπαδήμας.
Pernot L. (2005). *Η ρητορική στην αρχαιότητα,* μτφρ. Ξ. Τσελέντη. Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος.

Βιωματική - δημιουργική μάθηση
Ελληνόγλωσση

Βυγκότσκι Λ. ([2]1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Αντζελίνα Ρόδη. Αθήνα: εκδ. «Γνώση».
Γκόβας Ν. (2002), *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
Δεδούλη Μ. (2002). «Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
Dewey J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση,* μτφ. Λ. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 30.
Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σεργή, Λ. (1987). *Δραματική ΄Εκφραση Και Αγωγή Του Παιδιού.* Αθήνα: Gutenberg.
Φρυδάκη Ευ. (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας,* Αθήνα: Κριτική.
Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Βιωματική - δημιουργική μάθηση
Ξενόγλωσση

Boud, D., Cohen R., & Walker, D. (Eds) (1993). *Using experience for learning.*
Dixon-Krauss L. (επιμ.) (1996), *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and assessment,* Longman Publishers: NY.
Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All.* London, New York: Cassell.
Gardner H., *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century,* New York: Basic, 2000.
Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning.* Bergin and Garvey Critical Studies in Education Series.
Kolb, D. (1984). *Experiential Learning.* New Jersey: Pentice Hall.
Lipman, M. (1988*). Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
Mezirow, J. (1991). *Transfomative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
Peter, M. (1994). *Drama for All.* London: David Fulton Publishers.

Δημιουργική σκέψη
Ελληνόγλωσση

Καϊλα, Μ. & Ξανθάκου, Γ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα.* Αθήνα: Ατραπός.
Μαγνήσαλης, Κ. (2002). *Δημιουργική σκέψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μαρμαρινός, Ι.Γ. (1978). *Δημιουργικότης και Κοινωνικοοικονομικόν επίπεδον*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήναι.
Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1969). Δημιουργική νόησις: Η φύσις και η αγωγή της**.** *Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου, 6* (5), 18-23.
Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια,* Αθήνα.
Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Τσιμπούκης. Κ. (1970). Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα νόησις: Η φύσις και η μέτρησίς της. *Σχολείο και Ζωή, 18*.
Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία (2003). *Πρόγραμμα «Δαίδαλος» για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης: Σχέδιο διδακτικού προγράμματος*. Αθήνα: Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία (πολυγραφημένη έκδοση).

Δημιουργική σκέψη
Ξενόγλωσση

Amabile, T.(1986).The personality of creativity. *Creative Living*, 15(3) 12-16.
Bagley, M.T. &Hess, K.K. (1984). *200 ways of using imagery in the classroom.* New York: Thrillium.
Cresci, M.M. (1989). *Creative dramatics for children.* Glenview, IL: Scott, Foresman.
Dacey, J.S. (1989). *Fundamentals of creative thinking.* Lexington, MA: Lexington, MA: Lexington Books.
Davis, G.A. & Rimm, S.B.(1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning. Ages 8-15*. London: Routledge.
de Bono, E. (1967). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic Book.
de Bono, E. (1973). *CoRT Thinking*. Elmsford, NY: Pergamon.
de Bono, E. (1999b). *Six thinking hats,* New York: Back Bay Books / Little Brown and Company.
Kirton, M.J. (1994). *Adaptors and Innovators: Styles of Creativity and Problem-Solving*. London: Routledge.
McCaslin, N. (1974). *Creative dramatics in the classroom.* New York: McKay.
Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination* (3rd ed.). New York: Scribners.
Parnes, S. J. & Harding, H. F. (Eds) (1962). *A sourse book for creative thinking*. New Yorgk: Scribner's Sons.
Sternberg. R.J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Educational Association.
von, Oech, R. (1983). *A whack on the side of the head*. New York: Warner Communications.

Αναλυτικά προγράμματα

Stenhouse L. (1975), *An Introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann.
Egan K. (2005), *Ο Πεπαιδευμένος Νους. Πώς τα νοητικά εργαλεία διαμορφώνουν την κατανόησή μας.* Μτφρ. Ευάγγελος Μουρίκης. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

The systematic and thorough cultivation of creative thinking, which enriches content in an even grammatically and aesthetically speaking is the main subject of this design research: more than 600 teachers of all disciplines have been trained in the "Teisias" project. It features an interdisciplinary basis (classical rhetoric, educational drama, techniques generating ideas, etc.) and its content includes five core rhetorical contests, introduced gradually (expressive reading, role playing, spontaneous speech, persuasive speech, debate) and various types of accompanying activities, mostly with a playful character, that develop specific and necessary skills in each of these contests. The ultimate goal for teachers (and hence for students) is to improve personal communication and thinking skills and to familiarize with specific tools and techniques useful in any every day or professional situation.

Ευαγγελία Λουτριανάκη
φιλόλογος-εκπαιδευτικός
εκπαιδεύτρια ρητορικής, DEA, υπ. Δρ,
πρόεδρος της Ελληνικής Ένωσης
για την Προώθηση της Ρητορικής στην Εκπαίδευση
Ρήγα Φεραίου 23, Ν. Ψυχικό, ΤΚ 15451 Αθήνα
210-6740829, 6977307730
valialoutrianaki@yahoo.gr

Η δια Βίου μάθηση και εκπαίδευση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα

Γρηγόρης Μιχάλης
Ελένη Χασιώτη

Ο επίσημος όρος της Ε.Ε. για τη δβμ αναφέρεται σε: κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση. (European Commission, Corn(2001)678). Συμπεριλαμβάνει τη μάθηση για προσωπικούς, κοινωνικούς και επαγγελματικούς λόγους. Με τον όρο Δβμ εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει αυτόνομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. .(Wikipedia, Frei Enzykliopadie, http://de.wikipedia.org/wiki Lebenslanges Learner). Αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα μάθησης, στην οποία συμμετέχουν ενήλικες, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προοπτικών, τη προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη, αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Δίνει ουσιαστικά την ευκαιρία επανένταξης στη μορφωτική διαδικασία αλλά και τη δυνατότητα πιστοποίησης (με τον ανάλογο τίτλο) δεξιοτήτων και ικανοτήτων που έχουν αναπτυχθεί στο επάγγελμα και οι οποίες δεν είναι πιστοποιημένες. (ΒΜΒΓ,2004.σ.1). Μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα περιβάλλοντα, εντός ή εκτός των τυπικών μορφωτικών συστημάτων. (Initiative Neut Qualitat der Arbiet:www.inqua.de/Inqua-Labanslanger Lerner,2006,σ.1). Έτσι ΔΒΜ μπορεί να κάποιος να λαμβάνει είτε σε ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε ανεπίσημα στο σπίτι, στο χώρο εργασίας ή στην ευρύτερη κοινότητα (Jarvis,1999 από: Κουτρούκης/Κουλαουτζίδης, 2005 σ.4). Τη μεγάλη σπουδαιότητά της επιβεβαιώνουν επιστημονικές έρευνες και εμπειρικές αναλύσεις οι οποίες έχουν καταδείξει ότι η δια βίου μάθηση έχει σημαντική οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική αξία. Η ενίσχυσή της ουσιαστικά σημαίνει περισσότερη επένδυση στον άνθρωπο και στις γνώσεις του (Initiative Neut Qualitat der Arbiet:www.inqua.de/Inqua-Labanslanger Lerner,2006,σ.1).

ΤΙ ΕΠΙΒΑΛΕΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ;

1. Ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες απαξιώνουν γρήγορα το

γνωστικό απόθεμα επιχειρήσεων και εργαζομένων.
2. Η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και οι απαιτήσεις πολυδυναμίας και πολυειδίκευσης από τον εργαζόμενο του σήμερα.
3. Οι αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση της προσφοράς εργασίας και η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας.
4. Οι επιλογές των ίδιων των εργαζομένων για μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση του εργάσιμου και προσωπικού χρόνου τους.
5. Η επαγγελματική κινητικότητα.

Σκοπός της δβμ είναι να δοθεί έμφαση στη δημοκρατική μάθηση, την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων, την χαλάρωση των θεσμικών δεσμών της τυπικής εκπαίδευσης, με σκοπό μια δικαιότερη συμμετοχική κοινωνία.

Η δια βίου μάθηση οφείλει να αποτελεί τον κεντρικό άξονα που διαπερνάει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Ο όρος δια βίου μάθηση είναι ευρύτερος από αυτόν της δια βίου εκπαίδευσης και της αποσπασματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 2006). Η δια βίου εκπαίδευση προέκυψε ως ανάγκη για την εκπαίδευση προσωπικού πάνω σε νέες εξελίξεις. Ξεκίνησε να γίνεται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kendal, 2005) και συνδέεται με τη δια βίου εξάρτηση από σχολεία και εκπαιδευτικούς φορείς (Titmus, 1999). Από την άλλη, η δια βίου μάθηση εμπεριέχει και την άτυπη γνώση (Kenny et all, 2000), την καθημερινή και συνήθως υποσυνείδητη μάθηση την οποία και πρέπει να μεγιστοποιήσουμε (Titmus, 1999). Αποκαλύπτει δε, την έννοια μιας φυσικής διαδικασίας μάθησης και κάνει έντονο το γεγονός ότι η μάθηση συμβαίνει σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικούς τρόπους κάθε φορά. Αναδεικνύει μαθησιακές προτάσεις και ενθαρρύνει όλους τους πολίτες να λάβουν μέρος σε αυτές (Rogers, 2006). Η δια βίου μάθηση δεν είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης. Αποτελεί μια μεθοδολογική αρχή για την παροχή και συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης (Koper, 2004).

Παρόλα αυτά είναι διαπιστωμένο, ότι οι ιδέες της δια βίου μάθησης δεν έχουν επηρεάσει σχεδόν καθόλου την τυπική εκπαίδευση (Titmus,1999), η οποία χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στην καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης στους νέους ανθρώπους, καθώς και από αδυναμία να εντάξει στα προγράμματά της ενήλικους πολίτες (Rogers,2006). Αυτό που προτείνεται είναι να σταματήσουμε να θεωρούμε την τυπική εκπαίδευση ως μορφή εκπαίδευσης ανεξάρτητη και συχνά ανταγωνιστική της δια βίου μάθη-

σης. Αντίθετα, πρέπει να τη θεωρήσουμε ως συμπληρωματική της και να δημιουργήσουμε το περιβάλλον στο οποίο αυτές μπορούν να ενοποιηθούν. Η δια βίου μάθηση πρέπει να είναι ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο επιτρέπει να συμμετέχουν όλοι και το οποίο συμπεριλαμβάνει όλες τις διαθέσιμες πηγές γνώσης (Kendal, 2005). Χρειαζόμαστε ένα σύστημα το οποίο θα εκμεταλλευθεί τις δυνατότητες των διάφορων εκπαιδευτικών οργανισμών και θα πολλαπλασιάσει την εκπαιδευτική τους επιρροή φέρνοντάς τους σε επαφή όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους δημόσιους φορείς, τις τοπικές αρχές και τις επιχειρήσεις (Elliott, 1997). Η πολιτεία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό του κατάλληλου δικτύου προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Ο τρόπος υλοποίησης του δικτύου αυτού είναι που θα άρει τα όποια οργανωτικά και κοινωνικά αίτια αποκλεισμού από τη μάθηση μεγάλων ομάδων πληθυσμού (Rainbird, 2000) και φυσικά θα καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Griffin, 1999).

Ένα από αυτά τα προγράμματα δβμ το οποίο λειτούργησε από το 2007-2013 που χρηματοδοτείται από την Ε.Ε. και το Ευρωπαϊκό κοινωνικό ταμείο είναι το **«Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση».** Καλείται να αναδείξει τη ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, να περιορίσει περαιτέρω την εκπαιδευτική αποτυχία, τη πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τις ανεπαρκείς βασικές δεξιότητες. Ακόμη, παρέχει καλύτερες ευκαιρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων, βελτιώνει την ποιότητα και την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τέλος, συνεχίζει την προσπάθεια εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμού.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

Α. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στοχεύει να τους ευαισθητοποιήσει σχετικά με νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αι, την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενες εκπαίδευσης, την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, την αποτελεσματική εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, τη συνεργασία με την οικογένεια και τοπική κοινωνία, τη σύνδεση του σχολείου με τη κοινωνική, οικονομική , πολιτισμική και περιβαλλοντική πραγματικότητα και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Β. το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ): έχει ως σκοπό τη δημιουργία κατάλληλης τεχνολογικής και επιστημονικής υποδομής που θα κάνει δυνατή την άρτια και ταχεία υποστήριξη των προγραμμάτων και την υλοποίηση των ενεργειών αρμοδιότητάς της, την ενσωμάτωση της τε-

χνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση ενηλίκων, την εφαρμογή ειδικών ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη μεθοδολογίας στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προκειμένου να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση διαφόρων κατηγοριών ενηλίκων, τη διαχείριση Ευρωπαϊκών προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση ενηλίκων και τέλος την παραγωγή και διάδοση εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Γ. την εκπαίδευση ενηλίκων που στοχεύει στην ενίσχυση του συστήματος και των υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και της ίσης πρόσβασης σε αυτή(αύξηση της συμμετοχής μέσω κινήτρων), την ενίσχυση των εργαλείων δια βίου εκπαίδευσης και καθιέρωση κινήτρων για την αύξηση της συμμετοχής και τέλος την ανάπτυξη της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος προβλέπεται να αναπτυχθούν και υλοποιηθούν δράσεις που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ όπως:

1. Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας
2. Κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων
3. Σχολές γονέων
4. Εκπαίδευση μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και του πολιτισμό
5. Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες

Ένα άλλο πρόγραμμα **(«ΕΚ2020»)** το οποίο εκτελείται τη χρονική περίοδο 2011-2013 έχει ως στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη της Ε.Ε. ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, καλύτερες και περισσότερες θέσεις απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, διασφαλίζοντας, παράλληλα, ικανοποιητική προστασία περιβάλλοντος για τις μελλοντικές γενιές. Αποσκοπεί ιδίως στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κοινότητα ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς.

Οι στρατηγικές προτεραιότητες για το 2012 είναι η συμβολή στην ανάπτυξη ποιοτικής δβμ και η προώθηση υψηλών επιδόσεων, η καινοτομία μιας ευρωπαϊκής διάστασης στα συστήματα και τις πρακτικές στο χώρο της δβμ. Η υποστήριξη της πραγμάτωσης του ευρωπαϊκού χώρου για τη δβμ, η συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της προσπελασιμότητας των ευκαιριών για τη δβμ στα κράτη-μέλη. Η ενίσχυση της συμβολής της δβμ στην κοινωνική συνοχή, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά, στον διαπολιτισμικό διάλογο, στην ισότητα των φύλων και στην

προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου. Ακόμη, η συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητα κλπ.

Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από 4 τομεακά προγράμματα:

1. COMENIUS – σχολική εκπαίδευση
2. ERASMUS - τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης της προηγμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
3. LEONARDO DA VINCI – αρχικά και συνεχής επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
4. GRUNDTVIG – εκπαίδευση ενηλίκων

ΝΕΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Υπάρχει ένας αριθμός εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που προσφέρουν πολύτιμες τεχνικές για τους σκοπούς της εκπαιδευτικής μας κεντρικής ιδέας. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι:

Α. αυτορυθμιζόμενη μάθηση

Η ικανότητα αυτορυθμιζόμενης μάθησης είναι θεμελιακό προαπαιτούμενο για μια επιτυχή δβμ. Μόνο όταν ο μαθητευόμενος μπορεί να εφαρμόσει όλα τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας αυτόνομα και ανεξάρτητα απ' τους δασκάλους και άλλα άτομα που έχουν αυτή τη δικαιοδοσία, τότε θα είναι ικανός να προσαρμόσει τα σχέδια και τις προσπάθειές του στις εναλλασσόμενες συνθήκες και εξελίξεις στη ζωή του. Ο μαθητευόμενος σχεδιάζει και ελέγχει εξ' ολοκλήρου τη μαθησιακή πορεία και δρα αυτόνομα στη λήψη αποφάσεων για όλες τις πλευρές μάθησης (στόχοι, περιεχόμενο μάθησης, διαδικασία, υλικά κλπ).

Β. παραγωγική μάθηση

Είναι ένας νέος τύπος μάθησης που αποκτάται μέσα από την εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες με αποτέλεσμα να δημιουργεί άμεση σχέση μάθησης-ζωής. Για ορισμένους αυτή η μορφή μάθησης είναι πιο κατανοητή απ' ότι οι αφηρημένες-θεωρητικές γνώσεις. Ο μαθητευόμενος βιώνει την εμπειρία του να είναι ικανός να κάνει χρήση ικανοτήτων του, για να κάνει κάτι διαφορετικό και να πετύχει κάτι, το οποίο βιώνει με τις δικές του δυνάμεις και πόρους. Αυτό εγείρει εσωτερική παρακίνηση για μάθηση και ενισχύει την

προσδοκία για αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, κάποιος αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και εντείνει τη προσπάθεια να τις βελτιώσει.

Η παραγωγική μάθηση φιλοδοξεί να δημιουργήσει τρείς σημαντικές μαθησιακές συνδέσεις:

α) προσωπική σύνδεση με τον ίδιο το μαθητευόμενο

β) πρακτική σύνδεση: η μάθηση αναπτύσσεται έξω από τη παραγωγική δραστηριότητα και ανατροφοδοτείται πάλι από αυτή.

γ) πολιτισμική σύνδεση: στις διαδικασίες των ειδικών μαθημάτων, κάθε μαθησιακή κατάσταση περιέχει κοινωνικές και πολιτισμικές πτυχές από τις οποίες ο μαθητευόμενος μπορεί να ωφεληθεί. Δημιουργώντας αυτές τις πολιτισμικές συνδέσεις το άτομο ενσωματώνεται στην κοινωνία.

Γ) συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση περιλαμβάνει μαθησιακές διευθετήσεις/διακανονισμούς. Βασικός της στόχος είναι να βρει μια κοινή λύση σε ένα πρόβλημα ή να αναπτύξει μια κοινή κατανόηση μιας κατάστασης. Η εργασία μοιράζεται στους συμμετέχοντες ή σε κάποια μικρή ομάδα και η λύση προέρχεται από τη σύνδεση των αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, συνεισφέρουν ενεργά στις δικές τους γνώσεις και ιδέες στη μαθησιακή πορεία και τέλος, βιώνουν τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία, η οποία είναι σημαντική και διαρκής.

Το περιβάλλον της συνεργατικής μάθησης που πρόκειται να σχεδιαστεί απ'τον «εκγυμναστή» χαρακτηρίζεται από το ότι:

α. δημιουργεί θετικές εξαρτήσεις

β. αποσκοπεί στην ατομική υπευθυνότητα

γ. δίνει τη δυνατότητα των αλληλεπιδράσεων

δ. αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες

ε. η εργασία στην ομάδα περιλαμβάνει στοχασμό

Δ) εμπειρική μάθηση

Η μάθηση πάντοτε συνδέεται με συγκεκριμένη εμπειρία και οι ενήλικες μαθητευόμενοι ιδιαίτερα, συγκρίνουν νέες καταστάσεις με παρελθούσες εμπειρίες, την ήδη υπάρχουσα γνώση με γνωσιακά σχήματα.

Ο David Kolb και ο Roger Fry (1975) ανέπτυξαν έναν κύκλο της μάθησης ο οποίος βασίζεται στην εμπειρία και συνεχίζει ακόμα και σήμερα να συνεισφέρει θεμελιακά στην κατανόηση της μάθησης από τους ενήλικες. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε 4 μαθησιακές φάσεις:

α. συγκεκριμένες εμπειρίες: στο ξεκίνημα της μαθησιακής πορείας το

άτομο συνήθως αναλαμβάνει μια δράση και βιώνει τις συνέπειές της σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

β. παρατήρηση και σκέψη της κατάστασης από το άτομο αναδρομικά.

γ. αναπτύσσει αφηρημένες ιδέες: εάν συγκεντρωθεί ένας παρόμοιος αριθμός εμπειριών, το άτομο αρχίζει να γενικεύει βασιζόμενο στους παραλληρισμούς. Οι βαθιές εμπειρίες μπορούν να μεταφερθούν σε νέες καταστάσεις.

δ. ανασκόπηση και μεταφορά εννοιών: από τη στιγμή που τα άτομα έχουν κατανοήσει την υποβαστάζουσα αρχή, ξεκινά να πειραματίζεται ενεργά, να εισάγει ποικίλες μορφές και να μεταφέρει την έννοια σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες. Εάν πράγματι μια μαθησιακή διαδικασία έχει συμβεί, το άτομο προβλέπει τις πιθανές συνέπειες μιας πράξης σε κάθε είδους διαφορετικές συνθήκες. Ο μαθητευόμενος γίνεται πιο ενεργός επηρεάζοντας τη κατάσταση προς τη κατεύθυνση της αναζήτησης των δικών του στόχων και ενδιαφερόντων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιδιώκει τη διακρίβωση της επίτευξης προσδιορισμένων παιδευτικών στόχων καθώς και την ενίσχυση της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου και πρέπει να στηρίζεται στις αρχές της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της αντικειμενικότητας.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΒΕ

Τα προγράμματα μπορεί να προσφέρονται είτε εξ' αποστάσεως είτε πρόσωπο με πρόσωπο (δια ζώσης).

Η διαδικασία αξιολόγησης και πιστοποίησης γνώσεων/δεξιοτήτων/ικανοτήτων των εκπαιδευομένων στηρίζεται σε τρείς πυλώνες:

α. στην αναγνώριση των προηγούμενων γνώσεων/δεξιοτήτων/ ικανοτήτων των εκπαιδευομένων

β. στην αξιολόγηση της επίδοσής τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

γ. στη τελική πιστοποίηση των αποφοίτων

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σε προγράμματα δια ζώσης πραγματοποιείται σε κάθε ενότητα του προγράμματος και εξάγεται με βάση τη

παρουσία και την ενεργή συμμετοχή, την επίδοση σε γραπτή δοκιμασία (πραγματοποιείται με ευθύνη του εκπαιδευτή και τα θέματα προέρχονται από τράπεζα θεμάτων που υπάρχει στο Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) και την επίδοση σε εξέταση στον Η/Υ. Η συνολική επίδοση προέρχεται από το άθροισμα των μορίων κάθε ενότητας. Η αξιολόγηση σε εξ' αποστάσεως προγράμματα πραγματοποιείται και εξάγεται με βάση τη παρουσία και την ενεργή συμμετοχή, τη συμμετοχή σε εργασίες (projects) και την επίδοση εξέτασης στον Η/Υ.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ

Οι εκπαιδευτές αξιολογούνται από τους εκπαιδευομένους ως προς τις γνώσεις που κατέχουν για το συγκεκριμένο θέμα, τη μεταδοτικότητα, την οργάνωση, τις θεματικές ενότητες, την επικοινωνία με τους καταρτιζόμενους, τη τήρηση των ωραρίων κλπ. Οι αξιολογήσεις κάθε εκπαιδευτή συγκεντρώνονται σε ένα έντυπο που αναγράφεται και ο τελικός βαθμός του. Με βάση αυτό αποφασίζεται η συνέχιση της συνεργασίας μόνο με τους εκπαιδευτές που αξιολόγηση τους ήταν αρκετά ικανοποιητική.

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και η επιμονή των διεθνών οργανισμών και κυρίως της Ε.Ε. στην αξιολόγηση των δράσεων που χρηματοδοτούνται επηρέασε σε σημαντικό βαθμό το σχεδιασμό προγραμμάτων. Έτσι, στην εκπόνησή τους λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την αξιολόγησή τους, και αυτό γίνεται με πρόβλεψη μετρήσιμων αποτελεσμάτων και κριτηρίων. Επιπλέον, (Βεργίδης, 1999) οι αρμόδιες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής εκπόνησαν συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που χρηματοδοτούν και επεξεργάστηκαν την αναγκαία ορολογία, ώστε να έχουν στη διάθεσή τους συγκρίσιμες μελέτες αξιολόγησης για τη πορεία υλοποίησης και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών στα κράτη-μέλη. Ο όρος αξιολογησιμότητα (evaluability) δηλώνει το βαθμό που ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αξιολογηθεί.

Για την εκπαίδευση, και ειδικότερα για την εκπαίδευση ενηλίκων, η αξιολόγηση έχει σημασία αν οδηγεί στη λήψη αναγκαίων αποφάσεων για καλύτερη πραγματοποίηση των στόχων του προγράμματος που βρίσκεται σε εξέλιξη. Η αξιολόγηση είναι χρήσιμη στο βαθμό που χρησιμοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση ενός προγράμματος. Ο πιο σημαντικός στόχος είναι να καταγραφούν τα θετικά στοιχεία και οι αδυναμίες του έτσι ώστε να τροποποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται. Ένα καλό πρόγραμμα απαιτεί συστηματική διάγνωση και αξιολόγηση με στόχο τη διόρθωση των σφαλμάτων και την εξάλειψή τους.

Με βάση τη Δ.Καμαρινού, η εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από μια σειρά αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, μαθησιακές δραστηριότητες, διδακτικό υλικό, θεσμικό πλαίσιο) που καθορίζουν τη πραγματοποίηση των στόχων. Επομένως, η αξιολόγηση που αφορά το σχεδιασμό ενός προγράμματος πρέπει να απαντά σε ορισμένα ερωτήματα όπως:

Οι στόχοι, η μεθοδολογία και το περιεχόμενο του προγράμματος βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιθυμίες των υλοποιητών του και είναι σημαντικοί για αυτούς;

- Είναι συμβατό με τις δυνατότητες των υλοποιητών του και πώς αυτοί μπορούν να υποστηριχθούν για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή του;
- Έχουν ληφθεί υπόψη τα όρια του θεσμικού πλαισίου και των συνθηκών υλοποίησης και πώς αυτοί οι παράγοντες μπορούν να βελτιωθούν;
- Η προτεινόμενη μεθοδολογία (παιδαγωγικές αρχές, υλικό, μέθοδοι, συνθήκες) είναι η πλέον κατάλληλη, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος;
- Εν κατακλείδι, κάθε αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι μια μοναδική διαδικασία, με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαιτεί κατάλληλα επιλεγμένες λύσεις για τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη. Για τον λόγο αυτόν είναι δύσκολο να δίνονται «συνταγές» για το πώς θα πρέπει να διεξαχθεί η αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης,Δ.(1999).Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση.Στο ΑΚόκκος(Επιμ.),*Εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*(σελ.113-127).Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Καμαρινού,Δ. Η αναγκαιότητα της έρευνας-δράσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Γ.Μπαγάκης(Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ.375-381), Αθήνα:Μεταίχμιο

Rossi,P.H.,Lipsey.N.W.,&Freeman,H.E(2004).*Evaluation:a systematic approach* (p.373). Thousand Oaks: Sage publications

Jarvis,P.(1999):*International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London, Kogan Page

Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004):*Strategie für Lebenslanges lernen in der BRD,* Heft 115

Initiative Neue Qualität der Arbeit,2006,(*www.inqua.de/lNqua-Lebenslanges Lernen)*

Wikipedia freie Enzyklopädie, *http://de.wikipedia.org/wiki_Lebenslanges Lernen*)

Rogers, A. (2006) '*Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation*',*International Journal of Lifelong Education*, 25(2), pp.125-137

Kendall, M.(2005) 'Lifelong Learning Really Matters for Elementary Education in the 21st Century', *Education and Information Technologies*,10(3), pp.289–296

Titmus, C.,(1999) 'Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning?', *International Journal of Lifelong Education*,18(5),pp.343-354

Kenny, M., Ralph, S., Brown, M.(2000) 'Lifelong Learning, Professional Development and Community Work', *Research in Post-Compulsory Education*,5(1)

Koper, R., Tattersall, C.(2004) 'New directions for lifelong learning using network technologies', *British Journal of Education Technology*,35(6),pp. 689-700

Elliott, G.,(1997) 'Learning and Teaching in Post-Compulsory Education: a lifelong perspective', *Research in Post-Compulsory Education*, 2(3)

Rainbird,H.(2000) 'Skilling the Unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda', *Journal of Education and Work*,13(2)

Griffin,C.,(1999) 'Lifelong learning and welfare reform', International Journal of Lifelong Education,18(6),pp.431-452

www.edull.gr
www.ideke.edu.gr
www.eu.europa.eu
www.pro-skills.eu

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

The present study attempts to reveal new approaches of lifelong adult learning, training and education procedure. It also attempts to make us familiar with well known evaluation systems of educational programs aiming in up to date knowledge and it's dispersion. It will also be addressed the lifelong learning contribution in development promotion, employment and

social consistency. Finally there will be report of lifelong learning methods and programs referring to general population and special social groups. Through this study we attempt to reveal the importance of lifelong learning as well how it can be formed during time to remain equal effective.

Γρηγόρης Μιχάλης
Υπεύθυνος ΣΣΝ Ιωαννίνων - MSC Κοινωνικής Ψυχιατρικής-Παιδοψυχιατρικής
Χ.Νιούβολα 3 – Τ.Κ. 45445
6937231781
gr.michalis@gmail.com

Χασιώτη Ελένη
Φοιτητριά ΠΤΝ Ιωαννίνων
Χ.Νιούβολα 3 – Τ.Κ. 45445
6937085912
elhasioti@gmail.com

Θεωρία και Διδακτική Πρακτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μελέτη περίπτωσης

Γενοβέφα Β. Παπαδήμα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός και θα πρέπει να επισημανθεί ότι, παρόλο το ενδιαφέρον που έχει επιδείξει ο σύγχρονος κόσμος για την εκπαίδευση ενηλίκων, δεν έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς ότι το συγκεκριμένο πεδίο εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σύνθετο και πολύπλευρο καθώς και ότι το βάρος για τη σωστή διεξαγωγή οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας αλλά και συντονισμού αυτής επωμίζεται κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτής ενηλίκων, του οποίου ο ρόλος είναι ιδιαιτέρα σύνθετος και απαιτητικός. Αντιμετωπίζοντας κάθε φορά διαφορετική ομάδα εκπαιδευομένων, καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες καθώς και τον προσωπικό του τρόπο να μαθαίνει, χρειάζεται να συντονίζει τη μαθησιακή πορεία και να οδηγεί την ομάδα – στόχο χωρίς να την «ευνουχίζει», δίνοντας τις περισσότερες δυνατές πρωτοβουλίες στους εκπαιδευομένους, ώστε να αναπτύσσεται ο αυτοκαθορισμός και η ενεργητική συμμετοχή τους.

Σε μια τέτοια σχέση οι εκπαιδευόμενοι δε μαθαίνουν μιμούμενοι τον εκπαιδευτή ή εξάγοντας μόνο συμπεράσματα, αλλά παρουσιάζουν οι ίδιοι εμπειρίες, γνώσεις, πληροφορίες και τρόπους χρησιμοποίησης διαφόρων δεξιοτήτων. Έτσι αποκτούν οι ίδιοι ατομικές εμπειρίες και δεν είναι αναγκασμένοι να μάθουν κάτι που τους είναι ξένο, καθώς η γνώση εξατομικεύεται, ο καθένας αναπτύσσει το δικό του τρόπο μάθησης, καλλιεργείται η ενεργοποίηση των ατομικών εμπειριών και η διαδικασία της μάθησης είναι οικεία στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευομένου (Δημουλάς, Σιδηρά, Γαλατά, 1995).

Για να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει μια σειρά από δεξιότητες, οι οποίες είναι οι εξής: να μπορεί να κατανοεί, να επικοινωνεί, να οργανώνει με ευελιξία την ομάδα αλλά και το πρόγραμμα, να εφαρμόζει πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών, να είναι ανοικτός στην αναζήτηση, στο διάλογο και στις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, να αντιλαμβάνεται τις φάσεις της μαθησιακής πορείας, να έχει αυτογνωσία και ικανότητα αυτοαξιολόγησης (Κόκκος 1999/ Courau 2000).

Ο ρόλος του προϋποθέτει ότι με την εκπαιδευτική του πρακτική καθίσταται ικανός να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν προσωπική ευθύνη για την πορεία μάθησής τους, και να τους ενισχύει προς τη διεύρυνση των μεθόδων και των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν (Κόκκος 1999/ Rogers 1996). Κάθε άτομο έχει την ικανότητα της ανακάλυψης και της δημιουργικής μάθησης και η απλή μεταφορά πληροφοριών καταστρέφει αυτή την ικανότητα. Τονίζεται μάλιστα πως σε όλες τις μορφές μάθησης των ενηλίκων αυτό που επιδιώκεται είναι να προωθηθεί η αυτοδυναμία, η ανεξαρτησία, η δημιουργική και κριτική μάθηση (Knowles, Holton, Swanson, 1998).

Οι στόχοι αυτοί λοιπόν είναι ασυμβίβαστοι με την προσπάθεια για μεταφορά πληροφορίας, καθώς καταστρέφεται η ικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει και να δραστηριοποιηθεί, άρα και να γίνει αυτόνομο και ανεξάρτητο. Τα μαθησιακά προγράμματα που είναι κατάλληλα για ενήλικους πρέπει να τονίζουν περισσότερο την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης παρά την ανάπτυξη της μηχανιστικής μάθησης (Jarvis 1985). Για το λόγο αυτό θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να αναπτύξει τις δικές του στρατηγικές μάθησης και τις αντίστοιχες δεξιότητες που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση.

Ο εκπαιδευτής, λοιπόν καλείται να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία προς αυτή την κατεύθυνση και να υλοποιήσει οποιαδήποτε μορφωτική δραστηριότητα, έχοντας ως αποδέκτες τους εκπαιδευόμενους, ανταποκρινόμενος σε απαιτήσεις συχνά αντικρουόμενες. Αυτό συμβαίνει, επειδή είναι φορέας ενός κοινωνικού ρόλου που αποτελεί συνάρτηση των ασαφών ορίων της εκπαίδευσης ενηλίκων γενικά, τόσο ως προς τους στόχους όσο και ως προς το βαθμό θεσμοθέτησης της (Papanaoum,1994). Στην πραγματικότητα, ο ρόλος του αποδεικνύεται πολυδιάστατος και εξαιρετικά πολύπλοκος, γεγονός το οποίο προσφέρει σχετική αυτονομία σε όσους τον ασκούν, καθιστά όμως δύσκολη οποιαδήποτε προσπάθεια ανάλυσής του σε επιστημονική βάση (Jarvis, Griffin, 2003).

Ωστόσο, υπάρχουν αντιθέσεις και αντιφάσεις μεταξύ της ρητορικής του θεωρητικού πλαισίου και της καθημερινής πρακτικής των φορέων που είναι υπεύθυνοι για την πορεία του συστήματος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Ενώ, δηλαδή, η έννοια της ενεργητικής συμμετοχής έχει κεντρική σημασία στη διατύπωση και την κατάληξη του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο με τη σειρά του βασίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού (*constructivism*) (τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση της γνώσης τους, χτίζουν τη δική τους πραγματικότητα ή τουλάχιστον την ερμηνεύ-

ουν από μόνοι τους, βάσει των εμπειριών τους (Glaserferd, 1984, 1987, 1989, 1995)) και ταυτόχρονα το αίτημα της ενίσχυσης της συμμετοχικότητας των εκπαιδευομένων στις ενέργειες, οι οποίες τους αφορούν, εισάγεται ως λειτουργικό μέρος του συστήματος, παρόλα αυτά η έννοια αυτή υποβαθμίζεται ή και εγκαταλείπεται ακόμα, κατά την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών υπαγορεύσεων του θεσμικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι μια σειρά δομικών χαρακτηριστικών του συστήματος δε διευκολύνουν την εφαρμογή συμμετοχικότερων μοντέλων κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού (behaviorism) (τα άτομα μαθαίνουν, όταν αλλάζει η συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του περιβάλλοντος, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός (Merriam & Brockett, 1997)) και θεωρείται ότι δεν μπορεί εύκολα να ξεφύγει από συγκεντρωτικές μορφές εκπαίδευσης, καθώς οι βασικοί συντελεστές της – εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι – είναι κοινωνικοποιημένοι στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος κατεξοχήν δασκαλοκεντρικού. Ακόμη και δυναμικές προσπάθειες υπέρβασής του από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες, αποτελούν αποσπασματικές δράσεις στο πλαίσιο επιμέρους προγραμμάτων χωρίς να είναι σε θέση να επιφέρουν ευρύτερες αλλαγές.

2. ΟΙ ΔΥΟ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ: ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΣ

Αρχικά, ο εποικοδομητισμός βλέπει τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευόμενοι κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση, προσπαθώντας να καταλάβουν τον περιβάλλοντα κόσμο τους (Κοσσυβάκη, 2003). Πρεσβεύει ότι το περιεχόμενο της μάθησης δε ορίζεται εκ των προτέρων, αλλά πρέπει να συμφωνηθεί με τους εκπαιδευόμενους, ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση τους καθώς επίσης ότι περιλαμβάνει την πολυαισθητηριακή ενεργή συμμετοχή τους. Υποστηρίζει, επιπλέον ότι ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή στη μάθηση και ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων και τέλος κρίνει απαραίτητη την αξιολόγηση ως βασικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (Twomey Fosnot, 1996· Merriam & Brockett, 1997). Από τα παραπάνω είναι ολοφάνερο ότι όλο το θεσμικό πλαίσιο που σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων υιοθετεί τη θεωρία του εποικοδομητισμού.

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές έννοιες και πρακτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες δε στηρίζονται στην αυτενέργεια, στην κατασκευή της γνώσης, στην αυτονομία του ίδιου του ατόμου, σύμφωνα το θεωρητικό πλαίσιο του εποικοδομητισμού. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι αντικειμενικοί στόχοι, η ενίσχυση, η απόδοση λόγου, τα διδακτικά μοντέλα, η πειθαρχία, η προγραμματισμένη μάθηση, που οφείλονται στο συμπεριφορισμό. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι η γνώση μεταδίδεται στους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με προσχεδιασμένο πρόγραμμα από τον εκπαιδευτή που αποτελεί το κέντρο αυτής. Η μάθηση διαμορφώνεται μέσω της επανάληψης και της ενίσχυσης καθώς ο εκπαιδευόμενος ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και η αξιολόγηση γίνεται ατομικά για να εξακριβωθεί η απόκτηση της γνώσης των μαθησιακών αντικειμένων (Skinner, 1974· Phillips & Soltis, 1991· Merriam & Brockett, 1997).

Εποικοδομητισμός	**Συμπεριφορισμός**
Η διδακτέα ύλη τονίζει μεγάλες έννοιες, αρχίζοντας με το σύνολο και επεκτείνεται για να συμπεριλάβει τα μέρη.	**Η διδακτέα ύλη αρχίζει με τα μέρη του συνόλου.**
Η αναζήτηση ερωτήσεων και ενδιαφερόντων από τους μαθητές εκτιμάται.	**Η αυστηρή τήρηση του σταθερού προγράμματος σπουδών τίθεται σε περίοπτη θέση.**
Τα υλικά είναι πρωτογενείς πηγές υλικών και παραποιητικά υλικά.	**Τα υλικά είναι κυρίως εγχειρίδια και βιβλία εργασιών.**
Η μάθηση είναι διαδραστική, με βάση ό, τι ο μαθητής γνωρίζει ήδη.	**Η μάθηση βασίζεται στην επανάληψη.**
Οι εκπαιδευτικοί κάνουν διάλογο με τους μαθητές, βοηθώντας τους να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση.	**Οι εκπαιδευτικοί μεταλαμπαδεύουν τις πληροφορίες στους μαθητές, που είναι οι αποδέκτες της γνώσης.**
Ο ρόλος του δασκάλου είναι διαδραστικός, βασισμένος στη διαπραγμάτευση.	**Ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοδηγητικός, βασίζεται στην αυθεντία**
Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τις εργασίες μαθητών, τις παρατηρήσεις και απόψεις, καθώς και τις εξετάσεις. Η διαδικασία είναι εξίσου σημαντική με το προϊόν.	**Η αξιολόγηση γίνεται μέσα από τη εξέταση, σωστές απαντήσεις.**
Η γνώση αντιμετωπίζεται ως δυναμική, συνεχώς μεταβαλλόμενη με την εμπειρία μας.	**Η γνώση θεωρείται αδρανής.**
Οι μαθητές εργάζονται κυρίως σε ομάδες.	**Οι μαθητές εργάζονται ατομικά κυρίως.**

3. ΣΚΟΠΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ- ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα μας απασχολήσουν οι απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς σχεδιάζω μια εκπαιδευτική δραστηριότητα;
- Πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι καλύτερα;
- Ποιός ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης;
- Από πού προέρχονται οι περισσότερες γνώσεις των ανθρώπων;
- Πώς πρέπει να λαμβάνονται οι αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας;
- Πώς ξεκινά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ο καλός εκπαιδευτής ενηλίκων;
- Σε ποιές καταστάσεις είμαι πιο αποτελεσματικόςως εκπαιδευτής ενηλίκων;
- Τί προσπαθώ να δημιουργήσω σχεδιάζοντας μια εκπαιδευτική δραστηριότητα;
- Πώς πρέπει να είναι τα αισθήματα των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιές οι εκπαιδευτικοόι μέθοδοι που χρησιμοποιώ;
- Γιατί οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται για το θέμα;
- Πώς κρίνετε τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευομένων;
- Πώς κρίνετε την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Ποιός είναι ο πρωταρχικός μου ρόλος ως εκπαιδευτής;
- Γιατί οι εκπαιδευόμενοι δεν έμαθαν ό,τι τους διδάχθηκε;

Στην πραγματικότητα δεν πρόκειται για καθαρά ερωτήματα, αλλά για δεκαπέντε ελλιπείς προτάσεις, που ακολουθούνται από πέντε διαφορετικές επιλογές οι οποίες δυνάμει ολοκληρώνουν την κάθε πρόταση. Στα δεξιά της κάθε επιλογής είναι μια κλίμακα από 1 έως 7. Η κλίμακα πηγαίνει από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα), με ένα ουδέτερο σημείο (4) και οι ερωτηθέντες καλούνται να κυκλώσουν τον αριθμό που δείχνει με μεγαλύτερη ακρίβεια το πώς αισθάνονται για κάθε επιλογή. Καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Σκοπός της έρευνας είναι να συλλεγούν και να αξιολογηθούν δεδομένα που θα παρουσιάζουν την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, καταδεικνύει το κατά πόσο η μαθησιακή διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων ακολουθεί το θεσμικό πλαίσιο αυτής καθώς και ποια φιλοσοφι-

κή θεωρία επικρατεί ουσιαστικά. Η αποτύπωση των συνθηκών που επικρατούν έγινε μέσω της ποσοτικής μεθόδου, η οποία αναλύει την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται (Παρασκευόπουλος, 1993· Verma & Mallick, 2004).

Αναλυτικότερα, η ποσοτική έρευνα διεξήχθηκε με ερωτηματολόγια σε τριάντα τέσσερις (34) σπουδαστές του μεταπτυχιακού προγράμματος της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στα πλαίσια του μαθήματος «Παγκοσμιοποίηση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Δια βίου Εκπαίδευση», που διδάσκεται από την επίκουρη καθηγήτρια Καραβάκου Βασιλική. Όλοι οι σπουδαστές εμπλέκονται σε διάφορους τομείς, στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στο δικό τους χώρο και χρόνο, για να είναι όσο το δυνατόν ανεπηρέαστοι από το κλίμα της αίθουσας.

Για την εκπόνηση της έρευνας αναπτύχθηκε ερευνητικό εργαλείο, το οποίο αφορά στην καταγραφή των δυο φιλοσοφικών ρευμάτων, του εποικοδομητισμού και του συμπεριφορισμού, στην εκπαίδευση ενηλίκων και είναι βασισμένο στο ερωτηματολόγιο της Zinn Lorraine (Zinn, 1991). Το παραπάνω ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορά στην καταγραφή όλων των φιλοσοφικών ρευμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων, προσαρμόστηκε κατάλληλα προκειμένου τα αποτελέσματα που θα δώσει να είναι εστιασμένα μόνο στις δυο φιλοσοφικές θεωρίες, με τις οποίες ασχοληθήκαμε.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι σπουδαστές, αν και γνώριζαν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με την αυτενέργεια και την ενεργητική συμμετοχή και ενέτασσαν τον εαυτό τους σε αυτή την κατηγορία, όταν κλήθηκαν να τα εφαρμόσουν κατέφυγαν σε πιο μηχανιστικές και τυποποιημένες τακτικές.

Συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις οι οποίες είναι θεωρητικές και αφορούν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το ρόλο του εκπαιδευτή, το σκοπό της εκπαίδευσης, το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι αλλά και από που προέρχονται οι γνώσεις αυτών, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν βασισμένες και απόλυτα ταυτισμένες στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατ' επέκταση του εποικοδομητισμού. Αντίθετα, στις ερωτήσεις που αφορούσαν σε πιο πρακτικά θέματα και δεν ήταν γενικού περιεχομένου, οι απαντήσεις ήταν εντελώς διαφορετικές. Μάλιστα ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες

με αυτές των προηγούμενων ερωτήσεων και βασίζονταν σε παραδοσιακές τακτικές και αρχές εκπαίδευσης και μάθησης, δασκαλοκεντρικού κυρίως χαρακτήρα που εμπίπτουν στις αρχές του συμπεριφορισμού. Κατά συνέπεια το μεγαλύτερο πλήθος των ερωτηματολογίων (85,3%, 29 ερωτηματολόγια) παρουσιάζει την παραπάνω εικόνα, δηλαδή τα αποτελέσματα των πρώτων έξι ερωτήσεων να τους κατατάσσει στους εποικοδομητιστές και οι υπόλοιπες εννέα ερωτήσεις στους συμπεριφοριστές, και επειδή οι ερωτήσεις που αφορούν στην πρακτική εφαρμογή των θεωριών ήταν περισσότερες κατέληγαν να χαρακτηρίζονται συμπεριφοριστές. Ένα ερωτηματολόγιο ήταν αμιγώς βασισμένο στις αρχές του εποικοδομητισμού, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα κατέληγαν μεν να είναι συμπεριφοριστικά, χωρίς όμως να ακολουθούν την παραπάνω τακτική που περιγράφηκε.

Από τα παραπάνω προκύπτει το εξής συμπέρασμα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει τη δυνατότητα να ελίσσεται και να εναλλάσσει τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγει να χρησιμοποιήσει σε εναλλακτικές στιγμές- φάσεις της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ανάλογα με τις ενέργειές του τη μια ή την άλλη θεωρία. Ενεργώντας σύμφωνα με την πρώτη μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του να εκφρασθούν με το δικό τους τρόπο και να χτίσουν μόνοι τους τη γνώση. Ενεργώντας, από την άλλη ως καθοδηγητής προσφέρει στους εκπαιδευόμενους υποδειγματικές δραστηριότητες και τρόπους έκφρασης προς μίμηση. Τους προσφέρει δηλαδή εργαλεία για να στηρίξουν τη σκέψη τους, κάτι εξαιρετικά χρήσιμοστον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ματσαγγούρας, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

Courau S. (2000), *Τα βασικά «Εργαλεία» Του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (μτφρ. Ευγενία Μουτσοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., Γαλατά, Β. (1995), *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*, Αθήνα: ΙΝΕ.

Jarvis, P. (1985), *The Sociology of Adult and Continuing Education*, London & New York: Routledge.

Jarvis, P., Griffin, C. (2003), *Adult and Continuing Education: Major Themes in Education*, London: Routledge.

Knowles, M. Holton, E., & Swanson, R. (1998), *The Adult Learner: The definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (5th ed.). Houston: Gulf Publishing.

Κόκκος Α. (1999), *Η Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα προγράμ-*

ματα της διαβίου μάθησης, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική, Πρακτικά Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος – Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η., (1998), *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Τόμος Β΄, Αθήνα, Εκδ.Gutenberg.

Merriam, S.B.& Brockett, R.G., T*he Profession and Practice of Adult Education*, San Francisco, Jossey- Bass, 1997.

Papanaoum, Z. (1994), «Adult Educators: Issues of Professionalization», στο Benn R. & Fieldhouse R. (eds), *Training and Professional Development in Adult and Continuing Education*, University of Exeter, Centre for Research in Continuing Education.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας,* Τόμος Α΄, Αθήνα, αυτοέκδοση, 1993.

Phillips, D.C. & Soltis, J.F., *Perspectives on learning*, New York: Teachers Gollege Press, 1991.

Rogers A. (1996), *Η εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου και Μαρία Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Skinner, B. F.,*About Behaviorism*. New York: Vintage, 1974.

Verma, G& Mallick, K., Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές, Επιμ. Παπασταμάτης, Α., Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, 2004.

Von Glasersfeld, E., "An introduction to radical constructivism", in Watzlawick,P. *The Invented Realit*y, New York: W.W. Norton & Company, 1984, pp.17-40.

Von Glasersfeld E., "Learning as a constructive activity", in Janvier, C., *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,1987, pp. 3-17.

Von Glasersfeld E., "Constructivism in education", in Husen, T. & Postlewaite, N. (Eds.), *International Encyclopedia of Education* [Suppl.], Oxford: Pergamon Press, 1989, pp.162-163.

Von Glasersfeld, E., "A constructivist approach to teaching", in Steffe, L. & Gale, J. (Eds), *Constructivism in Education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, pp.3-16.

Zinn, L., "Identifying Your Philosophical Orientation". In Knowles, M. *Adult Learning Methods*, Florida , Krieger Publishing Company Malabar, 1991 (pp. 39-78).

ABSTRACT

Unlike formal education, adult education emphasizes on learning procedure and the learner himself. However, there is a contradiction between the theoretical framework of adult education and its application in practice. In theory, the principles of constructivism are adopted and therefore interactive discussion and active involvement of the participants should be promoted. In practice, adult educators seem to apply the principles of behaviorism instead. The aim of this case study is to investigate what philosophical theory (constructivism or behaviorism) prevails in the field of adult education, through a quantitative research and the use of Zinn Lorraine's questionnaire as research tool.
Keywords: Constructivism, behaviorism, learning, case study.

Γενοβέφα Β. Παπαδήμα
Υποψήφια διδάκτωρ
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Διεύθυνση για αλληλογραφία:
Γενοβέφα Β. Παπαδήμα, Καθ. Ζουμετικού 7-9, ΤΚ 54249, Θεσσαλονίκη
Τηλ: 6944189272
e-mail: papadima@uom.gr & vpapadima@gmail.com

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ,
ΟΡΓΑΝΩΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Σημασία της Επάρκειας – Ικανοτήτων Απόδοσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Σχολικών Ηγετών και την Αποτελεσματική Άσκηση του Διευθυντικού τους Ρόλου

Αδάμος Αναστασίου
Ευθύμιος Βαλκάνος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για το αν οι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες απόδοσης, ώστε να ικανοποιηθούν οι νέοι σχολικοί σκοποί και οι προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Εύλογα, συνεπώς, το ζήτημα των ικανοτήτων απόδοσης απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να βλέπουν το κάθε άτομο ως ικανό να προσεγγίσει τη μέγιστη δυνατή απόδοση με την ελάχιστη επίβλεψη, αφού αυτές καθορίζουν πώς θα μεταχειριστούν τους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν. Με το δεδομένο ότι, σε κάθε σχολείο το ζήτημα της ικανότητας απόδοσης γίνεται αντιληπτό από την επαγγελματική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών, οι σχολικοί ηγέτες θα έπρεπε να επιλέγονται με βάση αποδεδειγμένες ικανότητες απόδοσης.
Λέξεις-κλειδιά: *Ικανότητες απόδοσης – επάρκεια, σχολικοί ηγέτες, επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φάση της πρόβλεψης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για κάθε οργανισμό, αφού καταβάλλεται η μέγιστη δυνατή προσπάθεια από τη διεύθυνση προσωπικού να εκτιμηθούν οι μελλοντικές ανάγκες της οργάνωσης σε ανθρώπινο δυναμικό. Δεν παύει, όμως, να αποτελεί μία εξαιρετικά δύσκολη προσπάθεια, η οποία απαιτεί άκρως προσεκτικά βήματα που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Οι *ικανότητες απόδοσης – επάρκεια* των διευθυντικών στελεχών διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία σε ό,τι αφορά όχι μόνο γενικά στη λειτουργία της διοίκησης, αλλά και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων ειδικότερα. Οι όροι

ικανότητες απόδοσης και *επάρκεια* χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αποτελώντας ουσιαστικά τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα των αγγλικών όρων *competences*, *competencies*, *competence* ή *competency*. Η διερεύνηση και η αποσαφήνισή τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αλλά και ενδιαφέρουσα στην προσπάθεια η οποία καταβάλλεται για να τονιστεί η σημασία που παίζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και στην άσκηση των βασικών ρόλων του σχολικού διευθυντή.

ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΟΡΩΝ *COMPETENCE* ΚΑΙ *COMPETENCY* ΚΑΙ ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥΣ

Σύμφωνα με τον Mager (1962), στην εκπαίδευση οι ιδέες των *competence* και *competencies* έχουν γίνει κεντρικές τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, αφού οι ειδικοί της εκπαίδευσης έχουν δώσει έμφαση στη σημασία του καθορισμού των μαθησιακών στόχων για την καθοδήγηση των σχεδιαστών των αναλυτικών προγραμμάτων και των δημιουργών σειρών μαθημάτων με σκοπό να βοηθηθούν οι μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τη μαθησιακή διαδικασία (Petroselli, 2008: 31). Η συχνή εναλλακτική χρήση των δύο παραπάνω όρων μπορεί να προκαλέσει μπέρδεμα και σύγχυση. Η ιδέα του *competency* προέρχεται από τις Ηνωμένες Πολιτείες. Στη συνέχεια ακολούθησε η ξεχωριστή ανάπτυξη του όρου *competence* στη Μεγάλη Βρετανία (Amstrong, 2003). Στην Αμερικάνικη λογοτεχνία διακρίνεται μία αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ του όρου *competence* στον οποίο δίνεται μία γενική ή ολιστική σημασία και αναφέρεται στη γενική ικανότητα του ατόμου, και του όρου *competency* που αναφέρεται σε συγκεκριμένες ικανότητες (Eraut, 1994).

Ειδικότερα, ο όρος *competence* είναι μία ιδέα που χρησιμοποιείται διεξοδικά στη Μεγάλη Βρετανία. Αντίθετα, ο όρος *competency* αποτελεί μία ιδέα που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αμερικάνικη σκέψη, κυρίως μέσω της δουλειάς του ψυχολόγου David McClelland. Θεωρούμε απλά ότι τα *competences* σχετίζονται με τις εκροές σε συγκεκριμενοποιημένα ελάχιστα πρότυπα, ενώ αντίθετα τα *competencies* σχετίζονται με τις εισροές που ένα άτομο φέρνει σε μία δουλειά, οι οποίες οδηγούν στη μέγιστη δυνατή απόδοση. Σε καθημερινή χρήση στη Μεγάλη Βρετανία, η λέξη *competence* χρησιμοποιείται περισσότερο από τη λέξη *competency*, αν και πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τους δύο αυτούς όρους εναλλακτικά (Davies & Ellison, 2001).

Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ *COMPETENCE* ΚΑΙ *COMPETENCY*

Στην πράξη κάποιοι οργανισμοί περιλαμβάνουν καθήκοντα, εκροές και συμπεριφορές στα πλαίσια των *competence / competency*, ενώ κάποιοι άλλοι τα αναμειγνύουν. Αν τα βασισμένα στο καθήκον *competences* δεν διατηρηθούν ξεχωριστά από τα βασισμένα στη συμπεριφορά *competencies*, το αποτέλεσμα μπορεί να δημιουργήσει πολλά μπερδέματα (Whiddett & Hollyforde, 2003).

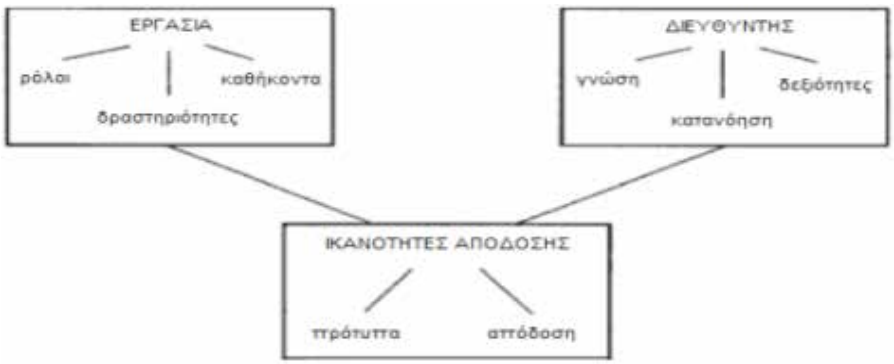
Δυστυχώς, οι όροι *competency* και *competence* συχνά μπερδεύονται και συγχέονται (Winterton & Winterton, 1999). Σύμφωνα με τον Nolan (1998) αλλά και τον McConnell (2001), οι όροι *competence* και *competency* απαιτούν προσδιορισμό, αφού συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ίσως, στην πραγματικότητα, να είναι μοναδικές αλλά συσχετιζόμενες οντότητες. *Competence* συχνά ορίζεται ως «η ικανότητα να αποδίδεις, η οποία είναι βασισμένη στη γνώση», ενώ *competency* είναι «η πραγματική απόδοση» (Zuzelo, 2010: 92).

Κατά μία παρόμοια άποψη, οι όροι *competence* και *competency* σχετίζονται με τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που οι άνθρωποι εκδηλώνουν σε καταστάσεις και καθήκοντα – εργασίες, καθώς και ό,τι κάνουν που οδηγεί σε επιτυχημένα αποτελέσματα. Αφού περιλαμβάνουν τη μελέτη της επιτυχίας, αυτοί οι δύο όροι είναι πολύ σχετικοί με την ανάπτυξη του μάνατζμεντ στα σχολεία. «Μία απλοποιημένη εξήγηση της διαφοράς ανάμεσά τους είναι ότι ο όρος *competence* αποτελεί την ικανότητα να εκτελεσθεί ένα συγκεκριμένο καθήκον – εργασία, ενώ ο όρος *competency* αφορά στα κρυμμένα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ένα άτομο να έχει καλή απόδοση σε μία ποικιλία καταστάσεων» (Davies & Ellison, 2001: 36). Επίσης, τα *competences* συνήθως επικεντρώνονται στη δουλειά ή στο ρόλο, ενώ τα *competencies* μπορούν να καλύψουν μία ευρεία κλίμακα διαφορετικών εργασιών και συχνά καλύπτουν, επίσης, διαφορετικά επίπεδα εργασίας. Η ικανότητα των *competencies* να καλύπτουν μία ευρεία κλίμακα εργασιών έχει συνεισφέρει σημαντικά στη δημοτικότητά τους (Whiddett & Hollyforde, 2003).

Κατά μία άλλη, λίγο διαφορετική άποψη, *competences* είναι «τα χαρακτηριστικά ενός μάνατζερ, τα οποία οδηγούν στην επίδειξη – παρουσίαση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καταλήγουν στην αποτελεσματική απόδοση μέσα σε ένα εργασιακό πλαίσιο». Ο όρος *competence* ακόμη «ενσωματώνει την ικανότητα να μεταφέρονται δεξιότητες και ικανότητες από ένα πεδίο σε κάποιο άλλο» (Hogg, 1993: 23). Από την άλλη πλευρά, *competency* είναι «το θεμελιώδες χαρακτηριστικό του μάνατζερ που οδηγεί σε εξέχου-

σα απόδοση». Το *competency* «μπορεί να έχει τη μορφή ενός κινήτρου, μία δεξιότητας ή ενός ιδιαίτερου γνωρίσματος» (Boyatzis, 1982: 28).

Τέλος, ως *competencies* ορίζονται «οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι άνθρωποι, όταν αυτοί αναλαμβάνουν καθήκοντα σχετικά με τη δουλειά τους αποτελεσματικά μέσα σε ένα δοσμένο οργανωσιακό πλαίσιο» (Whiddett & Hollyforde, 2003: 7-8). Αντίθετα, ως *competence* μπορεί να οριστεί η ικανότητα του ασκούμενου να εξασκηθεί με ασφάλεια και αποτελεσματικά σε ένα επαγγελματικό πρότυπο. Και ως τέτοιοι (οι ασκούμενοι) θα έπρεπε να είναι ικανοί να καθορίσουν το επίπεδο της ικανότητας απόδοσής τους στην εκτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών και να πάρουν μετρήσεις για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την ικανότητα απόδοσης. Το να είσαι ικανός δεν είναι αρκετό για να είσαι σε θέση να ικανοποιήσεις μία συγκεκριμένη λειτουργία. Ο ικανός ασκούμενος πρέπει να έχει την ικανότητα να λύνει προβλήματα, να σκέφτεται κριτικά και να χρησιμοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο στοιχεία πάνω στα οποία θα βασιστεί η εξάσκησή του και η εργασία μέσα σε μία πολυπειθαρχική ομάδα (Storey, Howard & Gillies, 2002). Σημαντικό προς την προσπάθεια προσδιορισμού των competences είναι το πλαίσιο – σχήμα 1 το οποίο ακολουθεί (Winterton & Winterton, 1999: 27):



Σχήμα 1: *Ένα πλαίσιο για τα competences (Winterton & Winterton, 1999: 27)*

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ *ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΑΠΟΔΟΣΗΣ* (*COMPETENCE / COMPETENCY*) ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΕ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ

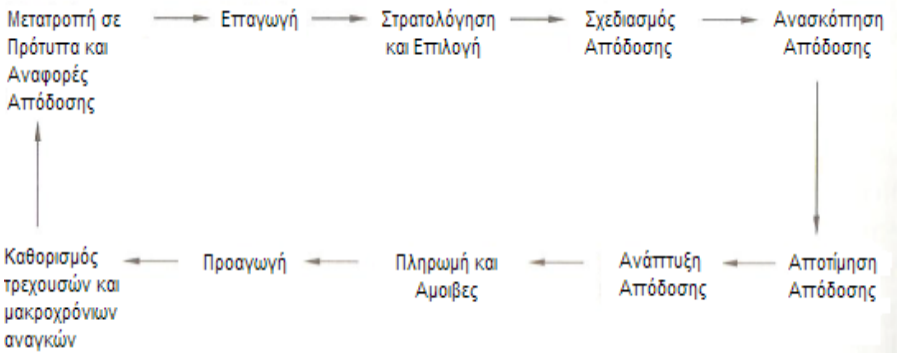
Η πρόβλεψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999), κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, αν αναλογιστούμε ότι, όπως

οι επιχειρήσεις, έτσι και οι οργανισμοί λειτουργούν σε ένα ιδιόμορφο περιβάλλον που μεταβάλλεται διαρκώς. Για να επιτευχθεί, όμως, το ζητούμενο της πρόβλεψης, χρειάζεται να προηγηθεί η ανάλυση της εργασίας. Αυτή η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί τη βάση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στις *ικανότητες απόδοσης*, γνωστές με τον όρο *competences*, αφού για το σχεδιασμό του περιεχομένου κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ιδιαιτερότητες της εργασίας όσο και οι ιδιαίτερες απαιτήσεις της (Αβραμίδου, 2006). Οι *ικανότητες απόδοσης* αποτελούν «ένα συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορικές ικανότητες που επιδεικνύονται από έναν εργαζόμενο στο χώρο της εργασίας με σκοπό την απόδοση κάποιου συγκεκριμένου έργου». Με πιο απλά λόγια, «μία ικανότητα απόδοσης προσδιορίζει τι χρειάζεται ένας εργαζόμενος να γνωρίζει ή τι να κατέχει συμπεριφορικά, για να είναι ικανός να κάνει κάτι σε ένα προκαθορισμένο μέτρο» (Χαλάς, 2001β: 11).

Επιπρόσθετα, αν επιχειρήσουμε να επικεντρωθούμε στον όρο *επάρκεια*, οι Hoskins & Fredrikson τονίζουν ότι αυτή, σύμφωνα με τον ορισμό ο οποίος προτείνεται στην επίσημη έκθεση που υποβάλλεται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2008, «συμπεριλαμβάνει τις ικανότητες εφαρμογής της γνώσης, την κατοχή τεχνογνωσίας και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή ανταπόκριση σε γνωστές, σταθερές αλλά και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Δύο είναι τα κρίσιμα σημεία: να εφαρμόσει κάποιος όσα γνωρίζει και μπορεί να επιτελέσει σε ειδικές δραστηριότητες ή σε ειδικούς τύπους προβλημάτων αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να μεταβιβάζει τις ικανότητες σε διαφορετικά πλαίσια» (Συτζιούκη, 2011: 445).

Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι πάρα πολύ συχνά οι όροι *ικανότητες απόδοσης – επάρκεια* και *δεξιότητες (skills)* χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Αν και φυσικά υπάρχει κάποια ομοιότητα, εντούτοις είναι αξιοσημείωτα διαφορετικοί (Sperry, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η δεξιότητα είναι το εκτελεστικό κομμάτι της ικανότητας, το οποίο αποτελεί αποτέλεσμα μάθησης και κατάρτισης που έχει προηγηθεί και αφορά σε συγκεκριμένες επιτελέσεις – δράσεις για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Αντίθετα, η επάρκεια περιλαμβάνει ευρύτερες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις, μη γνωστικά στοιχεία και ποιότητες της προσωπικότητας, δεδομένα τα οποία συμβάλλουν στις επιτελέσεις. Δηλαδή, η έννοια *επάρκεια* δεν ισοδυναμεί με την έννοια *δεξιότητα*, αφού η πρώτη είναι ευρύτερη της δεύτερης, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες και εκφράζοντας αυτό που μπορεί να κάνει το υποκείμενο σε πραγματικές καταστάσεις (Συτζιούκη, 2011).

Έχει τονιστεί ότι η επιλογή των ικανοτήτων απόδοσης αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για διευθυντικά στελέχη (Wilburn & Summers, 1983). Ο Roberts συνδέει τις ικανότητες απόδοσης με τα αρχικά στάδια της διαδικασίας στρατολόγησης και επιλογής των διευθυντικών στελεχών (Wilson, 2005), όπως φαίνεται στο σχήμα 2 που ακολουθεί:



Σχήμα 2: *Μοντέλο βασισμένο στις ικανότητες απόδοσης (Wilson, 2005: 172)*

Ουσιαστικά, πάντως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το σημαντικό όφελος από την προσέγγιση των ικανοτήτων απόδοσης στην ανάπτυξη του μάνατζμεντ είναι πως η συγκεκριμένη προσέγγιση επικεντρώνεται σε αυτό που στην πραγματικότητα κάνουν οι μάνατζερ και όχι σε υποθέσεις σχετικά με το τι κάνουν οι μάνατζερ (Robotham & Jubb, 1996). Γενικότερα, δηλαδή, οι ικανότητες απόδοσης αποτελούν το κλειδί για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Wilson, 2005).

Η *ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ* ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΓΕΝΙΚΑ

Το 1982 ο Boyatzis παρουσίασε το μοντέλο της αποτελεσματικής εργασιακής απόδοσης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά προσδιόρισε τρεις παράγοντες, δηλαδή τις ατομικές ικανότητες απόδοσης, τις απαιτήσεις εργασίας και το οργανωσιακό περιβάλλον, οι οποίοι συνεισφέρουν στην αποτελεσματική εργασιακή απόδοση και στη συνέχεια περιέγραψε τη διασύνδεσή τους ως μία δυναμική συναφή διαδικασία. Οι ατομικές ικανότητες απόδοσης περιγράφουν τι είναι σε θέση να κάνει ένα άτομο και περιλαμβάνουν ένα συν-

δυασμό κινήτρων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, μία αυτο-εικόνα και έναν κοινωνικό ρόλο, δεξιότητες και γνώση. Οι απαιτήσεις της εργασίας αποκαλύπτουν τι αναμένεται να κάνει ένα άτομο, συμπεριλαμβανομένων των λειτουργιών, των στόχων – καθηκόντων, των ρόλων και της αναμενόμενης απόδοσης. Το οργανωσιακό περιβάλλον φανερώνει πώς ένα πρόσωπο αναμένεται να απαντήσει στις απαιτήσεις της εργασίας και περιλαμβάνει την αποστολή, το κλίμα, την κουλτούρα, τις πολιτικές και τις διαδικασίες. Το επίπεδο όπου συναντιούνται αυτοί οι τρεις παράγοντες είναι εκείνο που οδηγεί στην αποτελεσματική εργασιακή απόδοση. Δηλαδή, ως αποτελεσματική εργασιακή απόδοση όρισε την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων που απαιτούνται από την εργασία, μέσω συγκεκριμένων δράσεων, παράλληλα με τη διατήρηση των πολιτικών, των διαδικασιών και των συνθηκών του οργανωσιακού περιβάλλοντος (Williams, 2007: 37).

Σε ό,τι αφορά στις τέσσερις ικανότητες απόδοσης των ηγετικών στελεχών, ο Bennis (1992) τις διαχωρίζει ως εξής: διαχείριση της προσοχής, διαχείριση της σημασίας, διαχείριση της εμπιστοσύνης και διαχείριση του εαυτού. Αντίθετα, κατά έναν άλλο διαχωρισμό, υπάρχουν πέντε περιοχές ικανοτήτων απόδοσης για τους δημόσιους μάνατζερ – διευθυντές, οι οποίες είναι ίδιες και για τους μη-διευθυντές. Αφού, όμως, οι δημόσιοι διευθυντές έχουν υφισταμένους και μεγαλύτερες επίσημες ευθύνες, το περιεχόμενο των παρακάτω ικανοτήτων απόδοσης διαφέρει από εκείνο των άλλων δημοσίων υπαλλήλων. Οι ικανότητες απόδοσης αυτές είναι: η ικανότητα απόδοσης του στόχου – καθήκοντος, η επαγγελματική ικανότητα απόδοσης στην περιοχή του αντικειμένου, η ικανότητα απόδοσης στη διοίκηση – διαχείριση, η πολιτική ικανότητα απόδοσης και τέλος η ηθική ικανότητα απόδοσης. Η πρώτη αποτελεί την πιο συγκεκριμένη από όλες και έχει ως κριτήριο την απόδοση. Η επαγγελματική ικανότητα απόδοσης στην περιοχή του αντικειμένου είναι διπλή. Δηλαδή, οι δημόσιοι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί είτε στο πραγματικό επίπεδο της οργανωσιακής γραμμής (π.χ. κοινωνική ασφάλεια) είτε στο συγκεκριμένο επίπεδο καθήκοντος της τεχνοδομής του οργανισμού (π.χ. διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού). Η ικανότητα απόδοσης στη διοίκηση – διαχείριση φανερώνει ότι οι δημόσιοι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί στη διαχείριση, όπως αυτή προσδιορίζεται από τις πολιτικές. Η πολιτική ικανότητα απόδοσης έχει να κάνει με τις αξίες και την ισχύ. Τέλος, η ηθική ικανότητα απόδοσης αναφέρεται στην επιβεβαίωση των ηθικών αξιών και των ηθικών κανόνων που επικρατούν σε μία κοινωνία (Virtanen, 2000).

Προς μία κάπως διαφορετική κατεύθυνση, ο Quinn το 1988 υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί υποτομείς της διοίκησης, οι οποίοι από

τη μία πλευρά συμπληρώνουν, ενώ από την άλλη λειτουργούν αντίθετα ο ένας από τον άλλον. Κάθε ένας από αυτούς καθοδηγείται από μία διαφορετική βάση αξίας – εκτίμησης, και ο κάθε υποτομέας εμφανίζει δύο συγκεκριμένους διαφορετικούς ρόλους. Επιπρόσθετα, ο κάθε ρόλος απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες απόδοσης – επάρκεια (Vilkinas & Cartan, 1993: 31), όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα 3 (Βαλκάνος, 2001: 2):

Σχήμα 3: *Το πλαίσιο των ανταγωνιστικών αξιών με τους οκτώ διαχειριστικούς ρόλους του Quinn και οι βασικές ικανότητες απόδοσης – επάρκεια του καθενός (Βαλκάνος, 2001: 2)*

Η *ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ* ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Τα ανθρώπινα όντα επιζητούν τις ικανότητες απόδοσης. Όλοι θέλουν να κάνουν το σωστό. Η πρόκληση και η ευκαιρία για τους σχολικούς ηγέτες είναι να καλλιεργήσουν την τεχνογνωσία του προσωπικού και των μαθητών στη δουλειά τους, τον τρόπο σκέψης τους και τις καθημερινές τους πράξεις – δράσεις. Μέσω των ικανοτήτων απόδοσης, της εμπειρίας και της γνώσης έρχεται η επίτευξη (Deal & Peterson, 2010). Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευ-

τικούς ειδικότερα, οι ικανότητες απόδοσης συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους επάρκεια, η οποία προϋποθέτει και απαιτεί από την πλευρά τους γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή – κριτή, ερευνητική διάθεση και ενδιαφέρον για καινοτομίες, επικοινωνιακή ικανότητα και τέλος, ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών ηγετών εξαρτάται από το αν αυτοί μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανάμιξη όλων των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού, την επικοινωνία ανάμεσα στις πολλαπλές ομάδες του σχολείου, τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών μονάδων, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, καθώς και τις βασικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης (Cheng, 2005). «Οι ικανότητες απόδοσης στη σχολική ηγεσία απαιτούν όχι μόνο να εμπνευστούν οι εκπαιδευτικοί από τη δέσμευσή τους με τους μαθητές, αλλά επίσης να προκληθούν και να υποστηριχθούν αυτοί που υστερούν – αποτυγχάνουν στο καθήκον της βελτίωσης της καθοδηγητικής – εκπαιδευτικής τους πρακτικής» (Dipaola & Forsyth, 2011: 11). Το ζήτημα των ικανοτήτων απόδοσης απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να βλέπουν το κάθε άτομο ως ικανό να προσεγγίσει τη μέγιστη απόδοση με την ελάχιστη επίβλεψη (McAndrew, 2005).

Τον τελευταίο καιρό, πολλοί άνθρωποι ενδιαφέρονται σχετικά με το αν οι σχολικοί ηγέτες στο Χονγκ Κονγκ έχουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες απόδοσης για να ξανασχεδιάσουν τις σχολικές διαδικασίες και τις δραστηριότητες, αλλά και για να ικανοποιηθούν οι νέοι σχολικοί σκοποί και οι προκλήσεις του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να μπορέσουν να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους στη διδασκαλία και στη μάθηση (Cheng, 2005). Παράλληλα, τα σχολεία στην Αμερική αντιμετωπίζουν ένα νέο είδος κρίσης στην ηγεσία. Φαίνεται ότι σχεδόν κανένας δεν επιθυμεί να αναλάβει τη δουλειά του σχολικού διευθυντή. Δεκαετίες τώρα γίνεται κουβέντα για κρίση στη σχολική ηγεσία, εννοώντας φυσικά μία κρίση στις ικανότητες απόδοσης. Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι σχολικοί διευθυντές χρειάζεται να είναι πιο επιδέξιοι, καλύτερα εκπαιδευμένοι, ειδικοί στην αλλαγή πολιτικής – ρόλου και στο μετασχηματισμό (Evans, 2010).

Σε ένα σχολείο, το ζήτημα της ικανότητας απόδοσης γίνεται αντιληπτό από την επαγγελματική στάση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών. Τα ζητήματα ικανοτήτων απόδοσης των εγγράμματων ηγετών καθορίζουν το πώς αυτοί θα μεταχειριστούν τους ανθρώπους με τους

οποίους αλληλεπιδρούν. Ο Hardy ισχυρίζεται ότι το ζήτημα της ικανότητας απόδοσης προάγει επίπεδους, μη ιεραρχημένους οργανισμούς με λιγότερους ελεγκτές να ελέγχουν τους ελεγκτές. Οι επίπεδοι οργανισμοί είναι κατά πολύ πιο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί, αφού όπως πιστεύει, το ζήτημα της ικανότητας απόδοσης υποστηρίζεται από τέσσερις ιδιότητες (McAndrew, 2005: 94):

- *Την περιέργεια*.
- *Τη συγχώρεση*.
- *Την εμπιστοσύνη*.
- *Τη συνεργασία*.

Στη θεωρία υπάρχει πληθώρα απόψεων σχετικά με τις ικανότητες απόδοσης του σχολικού διευθυντή και αρκετά συχνά υπάρχει μία ταύτιση μεταξύ τους. Οι ικανότητες απόδοσης μπορούν να διαιρεθούν σε δύο ομάδες (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 131):

Τις *εσωτερικές*, δηλαδή το σχεδιασμό, τον έλεγχο, τη διαχείριση, την οργάνωση, τα καθήκοντα του εργοδότη.

Τις *εξωτερικές*, δηλαδή την αντιπροσώπευση του σχολείου, τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς, τη δόμηση της εικόνας του σχολείου ή του ιδρύματος.

Κατά μία άποψη, οι σχολικοί ηγέτες θα έπρεπε να επιλέγονται με βάση κάποιες αποδεδειγμένες ικανότητες απόδοσης. Οι συγκεκριμένοι άνθρωποι οφείλουν να έχουν ξεκάθαρους ρόλους, ευθύνες και γραμμές ανταπόκρισης προς όλους τους σχολικούς κυβερνητικούς φορείς αλλά και τα εκπαιδευτικά γραφεία (Bank, 2008). Μεταξύ των ικανοτήτων απόδοσης που είναι απολύτως αναγκαίες για την καθοδήγηση του σχολείου, μπορούμε συγκεκριμένα να επικεντρωθούμε σε τρεις πολύ σημαντικές ομάδες, οι οποίες αλληλοσυνδέονται (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 129):

Οι ικανότητες απόδοσης *αυτο-ανάπτυξης* είναι το είδος των προσωπικών ικανοτήτων που βοηθούν τον διευθυντή να προσαρμοστεί στην αλλαγή της θέσης και στο φορτίο των καθηκόντων. Αποτελούνται από: τη σχεδίαση της αυτό-ανάπτυξης, την αυτο-παρακίνηση για την εργασία και τα επιτεύγματα, τη διαχείριση των συναισθημάτων κάποιου, καθώς και την αντιμετώπιση του στρες που προκαλείται από τις αμέτρητες νέες ευθύνες. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ικανότητες που σχετίζονται με την οργάνωση της εργασίας και την ανταπόκριση στις τελικές προθεσμίες.

Η επόμενη ομάδα ικανοτήτων απόδοσης, δηλαδή αυτές της *δόμησης ομαδικότητας*, αποτελείται από διαπροσωπικές, επικοινωνιακές ικανότητες απόδοσης και ικανότητες διευθέτησης συγκρούσεων, διαπραγματεύσεων,

παρακίνησης των ανθρώπων για δουλειά και συνεργασία, μαζί με τις ικανότητες για την επικρότηση των ανθρωπίνων επιτευγμάτων. Τέτοιες ικανότητες καθιστούν τους διευθυντές ικανούς να επεξεργαστούν το δικό τους ηγετικό στυλ και τον τρόπο διαχείρισης μίας ομάδας ανθρώπων.

Η τελευταία ομάδα ικανοτήτων απόδοσης παρέχει στον διευθυντή μία *ολιστική άποψη του οργανισμού, της ικανότητας για τη δημιουργία και τη δόμηση του οράματος για τον οργανισμό και της κατανόησής του*. Ο σχεδιασμός της ανάπτυξης ενός ιδρύματος, η διαχείριση των αλλαγών, η γνώση της νομοθεσίας, ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά συμβάντα, μαζί με τις διαδικασίες του μάρκετινγκ αποτελούν πραγματικές και χρήσιμες ικανότητες απόδοσης. Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό για έναν ικανό διευθυντή να συνεργάζεται με άλλα ιδρύματα, όπως είναι οι τοπικές αρχές, τα σχολεία, καθώς και οι οργανισμοί οι οποίοι εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς και άλλους πολιτιστικούς και οικονομικούς οργανισμούς.

Επιπρόσθετα, μεταξύ άλλων λειτουργιών οι διευθυντές θα πρέπει να επιδεικνύουν ικανότητα απόδοσης σε περιοχές, όπως είναι: ο σχεδιασμός, η στελέχωση, ο προϋπολογισμός, καθώς και η επικοινωνία με μία ευρεία κλίμακα ακροατηρίων, με σκοπό οι άνθρωποι αυτοί να είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο του ειδικού σχολικού ηγέτη. Επίσης, οφείλουν να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την καθοδήγηση, τα χρονοδιαγράμματα, τις υπηρεσίες εξυπηρέτησης – υποστήριξης, την αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος, τη μεταφορά των μαθητών, τις συναντήσεις με τους γονείς, καθώς και τα συστήματα επικοινωνίας που απαιτούνται για τη διευκόλυνση της λειτουργίας όλων των προγραμμάτων (Hughes, 2005).

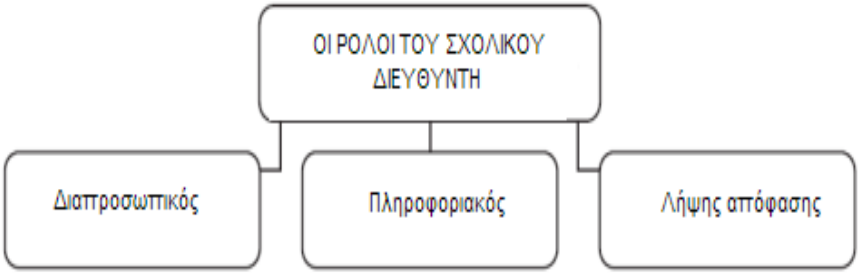
Συνεπώς, μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι οι ικανότητες απόδοσης αποτελούν την πηγή των τριών βασικών ρόλων του σχολικού διευθυντή (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 130-131), οι οποίοι παρουσιάζονται σχηματικά στο σχήμα 4 παρακάτω:

Ο *διαπροσωπικός ρόλος* είναι το επίσημο καθήκον της αντιπροσώπευσης του οργανισμού. Σχετίζεται με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στο ίδρυμα και την έμπνευση των υπαλλήλων να αναλάβουν προκλήσεις. Ο διευθυντής είναι ένα είδος συνδέσμου μεταξύ συγκεκριμένων οργανωσιακών μονάδων μέσα στο ίδρυμα.

Ο *πληροφοριακός ρόλος* αφορά στη ροή των πληροφοριών στο ίδρυμα. Ο διευθυντής, ο οποίος εκλαμβάνεται ως η πηγή και ο μεταφορέας σημαντικών πληροφοριών, διαχειρίζεται τη ροή των πληροφοριών όχι μόνο μέσα στον οργανισμό αλλά και με εξωτερικά ιδρύματα.

Ο *ρόλος λήψης απόφασης* είναι πολύ σύνθετος και απολύτως αναγκαίος σε κάθε δράση, αφού απαιτεί κάποιες αποφάσεις. Φυσικά, κάποιες απο-

φάσεις είναι πολύ σημαντικές, κάποιες λιγότερο σημαντικές, ενώ κάποιες άλλες είναι στρατηγικές.



Σχήμα 4: *Οι βασικοί ρόλοι του σχολικού διευθυντή (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 130)*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ηγετική καθοδήγηση αποτελεί ουσιαστικά έναν ιδιαίτερα δυναμικό τύπο επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού δύναται να βοηθήσει τους σχολικούς ηγέτες, ώστε να μπορέσουν αυτοί να κατευθύνουν την πολυπλοκότητα των ποικίλων αναδυόμενων καταστάσεων. Κατά συνέπεια, θα ήταν χρήσιμο για τους σχολικούς διευθυντές να αντιμετωπίζουν τόσο τις μη επαγγελματικές όσο και τις αναξιόπιστες από την πλευρά των εκπαιδευτικών συμπεριφορές με δημιουργικό και γεμάτο σεβασμό τρόπο, με σκοπό να καλλιεργήσουν μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους δυνατές συναδελφικές σχέσεις. Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών όχι μόνο μέσω νέων προσδοκιών αλλά και μέσω παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης θα βοηθήσει σημαντικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης αναπόφευκτων συγκρούσεων που είναι εγγενείς στον κοινό εργασιακό χώρο (Dipaola & Forsyth, 2011).

Με βάση αυτό το σκεπτικό, γίνεται κατανοητό ότι οι διευθυντές θα πρέπει να γίνουν εμπειρογνώμονες στην ανάγνωση του περιβάλλοντός τους, στον καθορισμό του ποια ίχνη είναι τα σημαντικότερα για αυτούς, καθώς και στο ποιος είναι ο πιο κατάλληλος διευθυντικός ρόλος για χρήση ως απάντηση σε κάθε ίχνος. Επίσης, θα υπάρξει ανάγκη να διαθέτουν μια σειρά από ικανότητες απόδοσης πάνω στις οποίες θα στηριχτούν για να ανταποκριθούν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο σε απαιτήσεις περιβάλλον τους. Ουσιαστικά δηλαδή, δε θα είναι σε θέση αυτοί να εξαρτώνται μόνο από δύο καλά ανε-

πτυγμένους διευθυντικούς ρόλους και τις ικανότητες απόδοσης που τους συνοδεύουν (Vilkinas & Cartan, 1993).

Επομένως, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει ο κάθε διευθυντής τις ευθύνες που αναλαμβάνει, θα πρέπει να κατέχει πολλές οργανωσιακές ικανότητες απόδοσης, να έχει μεγάλη παρακίνηση, να είναι δημιουργικός αλλά και έτοιμος να συνεργαστεί (Dyrda & Pryzbylska, 2008). Δηλαδή, με πιο απλά λόγια, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών και μη οργανισμών στα καθήκοντά τους, οφείλουν, από τη μία πλευρά να διαθέτουν ορισμένες ικανότητες, όπως είναι αυτή του «συνεργάζεσθαι», της επαγγελματικής κατάρτισης, καθώς και η αντιληπτική, ενώ από την άλλη πλευρά να χρησιμοποιούν τον κατά περίπτωση τρόπο ηγεσίας, ανεξάρτητα αν υποστηρίζεται από διάφορα ηγετικά στελέχη ότι η καλύτερη μορφή ηγεσίας είναι η δημοκρατική (Σαΐτης, 2005).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ανά τον κόσμο ο σχολικός διευθυντής παραμένει εκπαιδευτικός (Dyrda & Pryzbylska, 2008). Στη χώρα μας, πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός διευθυντής είναι υποχρεωτικά εκπαιδευτικός, έχοντας ήδη υπηρετήσει ένα μίνιμουμ κάποιων χρόνων υπηρεσίας στη σχολική τάξη. Ένα τέτοιο δεδομένο λειτουργεί άκρως προστατευτικά για τον ίδιο, αφού καθίσταται εκ των προτέρων γνώστης και συμμέτοχος της όποιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που επικρατεί αλλά και της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται ή εφαρμόζεται. Η ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων απόδοσης σε συνδυασμό με το δέσιμο και την αγάπη για το επάγγελμα – λειτούργημα το οποίο ασκεί, μπορούν να του δώσουν την κατάλληλη εκείνη ώθηση προς την κατεύθυνση της δυνατότητας αποτελεσματικότερης άσκησης του διευθυντικού έργου του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδου, Μ. (2006). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των υπαλλήλων των Ο.Τ.Α.: Μία εμπειρική διερεύνηση στους δήμους της Δυτικής Θεσσαλονίκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των υπαλλήλων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαλκάνος, Ε. (2001). Ο ρόλος του διευθυντή στην οργάνωση και διοίκηση οργανισμών και επιχειρήσεων που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης *Έρευνα*, *24*, 29-35.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Συτζιούκη, Μ. (2011). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Καθοδήγησης ως προς την ανάπτυξη κρίσιμων μορφών επάρκειας (Key Competences) για τη δια βίου μάθηση και την ένταξη στην απασχόληση: συγκριτική ανάλυση και κριτική προσέγγιση, Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), Δ*ια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χαλάς, Γ. (2001β). *Ανάλυση της εργασίας. Ένας οδηγός στήριξης του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κατάρτιση βασισμένη στις ικανότητες απόδοσης*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.

Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Amstrong, M. (2003). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.

Bank, W. (2008). *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. U.S.A.: World Bank Publications.

Bennis, W. (1992). *On becoming a leader*. London: Addison-Wesley.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.

Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Davies, B. & Ellison, L. (2001). *School Leadership for the 21st Century: A Competency and Knowledge Approach*. London: Routledge.

Deal, T. & Peterson, K. (2010). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dipaola, M. & Forsyth, P. (2011). *Leading research in educational administration: A festschrift for Wayne K. Hoy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Dyrda, B. & Przybylska, I. (2008). Dimensions of the role of the head teacher in the educational system in Poland *The New Educational Review*, *16*(3/4), 127-136.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*.

London: Falmer Press.
Evans, R. (2010). *Seven Secrets of the Savvy School Leader: A Guide to Surviving and Thriving*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Hogg, B. (1993). European Managerial Competences *European Business Review*, *93*(2), 21-26.
Hughes, L. (2005). *Current Issues in school leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
McAndrew, D. (2005). *Literacy Leadership: Six Strategies for Peoplework*. Indiana: International Reading Association.
Petroselli, C. (2008). *Science Education Issues and Developments*. New York: Nova Science Publishers.
Robotham, D. & Jubb, R. (1996). Competences: measuring the unmeasurable *Management Development Review*, *9*(5), 25-29.
Sperry, L. (2010). *Core competencies in counseling and psychotherapy: Becoming a highly competent and effective therapist*. New York: Routledge.
Storey, L., Howard, J. & Gillies, A. (2002). *Competency in healthcare: a practical guide to competency frameworks*. Abingdon: Radcliffe Medical Press.
Vilkinas, T. & Cartan, G. (1993). Competences of Australian Women in Management *Women in Management Review*, *8*(3), 31-35.
Virtanen, T. (2000). Changing competences of public managers: tensions and commitment *The International Journal of Public Sector Management*, *13*(4), 333-341.
Whiddett, S. & Hollyforde, S. (2003). *A Practical Guide to Competencies: How to Enhance Individual and Organisational performance*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
Wilburn, K. & Summers, I. (1983). *The continuing education of administrators: Identifying competences, the critical first step*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. New Orleans: LA, 23-27 April 1984.
Williams, H. (2007). Characteristics that distinguish outstanding urban principals. Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation *Journal of Management Development*, *27*(1), 36-54.
Wilson, J. (2005). *Human Resource Development. Learning & training for individuals and organizations*. London: Kogan Page.
Winterton, J. & Winterton, R. (1999). *Developing Managerial Confidence*. London: Routledge.
Zuzelo, P. R. (2010). *The Clinical Nurse Specialist Handbook*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

ABSTRACT

Lately, there has been an intense interest internationally about whether school leaders have adequate leading competences, so that the new school goals and the challenges of the continuously altering environment are satisfied. Consequently, the issue of competences requires from school leaders to consider each individual as capable of approaching the highest possible performance with the minimal supervision since they determine how the people that interact will be dealt with. Taking into account the fact that, in every school, the issue of competences becomes realised through the professional attitude of both the teachers and the headmasters, the selection of school leaders should be based on their certified competences.

Αδάμος Αναστασίου
Υποψήφιος Διδάκτορας στο τμήμα Εκπαιδευτικής
και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Ομήρου 14Α 57019
2310256260, 2310256260 (φαξ)
adamosana@gmail.com

Ευθύμιος Βαλκάνος
Επίκουρος Καθηγητής στο τμήμα Εκπαιδευτικής
και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Δανιόλου 2, 54644
2310891385
evalkan@uom.gr

Το "PISA-shock" σε Ελλάδα και Γερμανία

Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου
Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική ρευστότητα, η αυξανόμενη τάση της παγκοσμιοποίησης, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα και η έντονη ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζει την εποχή μας επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, με τελικό σκοπό τη διαμόρφωση ενός ισχυρού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία (Τριανταφυλλίδου, 2007: 18). Το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι αμετάβλητο ή στατικό, γι' αυτό και η εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή τόσο στην αναδημιουργία όσο και στην ανατροπή των όρων παροχής των γνώσεων (Παπαξάνθη, 2009: 13). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αλλαγών, εύλογο είναι το ενδιαφέρον για τη μελέτη εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και, ειδικότερα, για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών των συστημάτων και την ποιότητα στην εκπαίδευση (Στεργιόπουλος, 2008: 6).

Η ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων οδήγησε ορισμένες χώρες σε εθνικές αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών τους. Καθώς όμως οι διεθνείς συγκριτικές αναλύσεις προσφέρουν ένα ευρύτερο πλαίσιο για την ερμηνεία των εθνικών αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα εντοπισμού των δυνατοτήτων και των ανεπαρκειών των εκπαιδευτικών συστημάτων, δημιουργήθηκε σταδιακά η ανάγκη οργάνωσης διεθνών ερευνητικών προγραμμάτων.

Στα πλαίσια αυτών των προβληματισμών, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) οργάνωσε το 1997 το Programme for International Student Assessment (PISA), προσδοκώντας να προσφέρει τη βάση για ένα νέο πολιτικό διάλογο και συνεργασία μεταξύ των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ και αρκετών χωρών-εταίρων (Τριανταφυλλίδου, 2007: 20). Η PISA είναι μια διεθνής έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία ξεκίνησε το 2000 και πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια (ΚΕΕΑ, 2012). Αποσκοπεί στην αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (15 χρόνων), είναι σε θέση να εφαρμόζουν

τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στο σχολείο στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και (από το 2003) στην επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των προβληματικών καταστάσεων της ζωής, όχι ενός συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών. Σε κάθε κύκλο του Προγράμματος ορίζεται ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο διερευνάται ενδελεχώς, ενώ τα υπόλοιπα εξετάζονται σε μικρότερη έκταση (Τριανταφυλλίδου, 2007: 20).

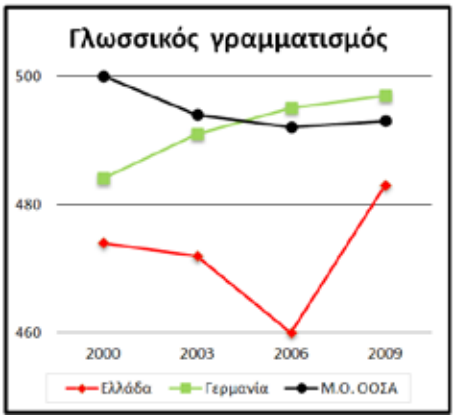
Η διαδικασία υλοποίησης του Προγράμματος PISA καθορίζεται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) και είναι κοινή για όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Εκτός από το διεθνή φορέα, ορίζεται για κάθε χώρα και ένας εθνικός φορέας υλοποίησης που έχει την ευθύνη στη συγκεκριμένη χώρα. Στην Ελλάδα την εποπτεία είχε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και από τις 24/2/2012 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π., 2012).

Με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού και την κατάταξη των χωρών που συμμετέχουν σε μία αξιολογική σειρά, αρχίζει η επεξεργασία, η ανάλυση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, ώστε κάθε χώρα να αντιληφθεί τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της συστήματος, για να σχεδιάσει και να υλοποιήσει συγκεκριμένες ενέργειες, που θα αναπτύξουν και θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του (Καζαντζής, χ.χ.: 2).

2.ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα παρακάτω διαγράμματα παρουσιάζουν μια διαχρονική θεώρηση των επιδόσεων των Ελλήνων και Γερμανών μαθητών. Στον πρώτο συνοδευτικό πίνακα κάθε διαγράμματος τα αποτελέσματα συγκρίνονται με το μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α. ως προς το αν είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερα (έντονη γραμματοσειρά), υψηλότερα (υπογραμμισμένοι αριθμοί) ή δε διαφέρουν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (πλάγια γράμματα). Ο δεύτερος συνοδευτικός πίνακας καταγράφει τη θέση που έλαβε κάθε χώρα, τόσο μεταξύ των κρατών-μελών του Ο.Ο.Σ.Α. όσο και μεταξύ του συνόλου των συμμετεχόντων κρατών. Πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν δυο χώρες έχουν παραπλήσια βαθμολογία, δεν είναι πάντα εφικτή η πέραν αμφιβολίας κατάταξη. Συνεπώς, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της PISA γίνεται αναφορά σε ένα εύρος κατάταξης, δηλαδή στις *πιθανές* θέσεις της χώρας κι όχι στην *ακριβή* θέση της. Στους πίνακες που παρατίθενται εμφανίζεται η θέ-

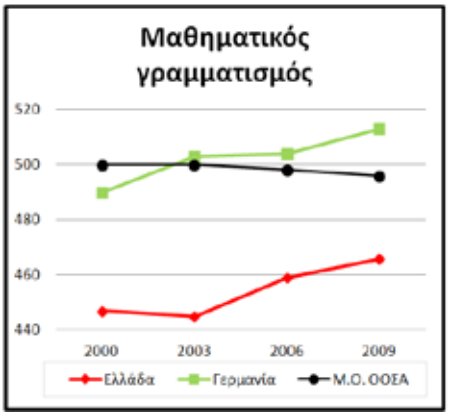
ση που βρίσκεται στο μέσο αυτού του εύρους (OECD, 2001· OECD, 2004· OECD, 2007· OECD, 2010).



Γλωσσικός γραμματισμός			
	Ελλάδα	**Γερμανία**	**Μ.Ο. ΟΟΣΑ**
2000	**474**	**484**	500
2003	**472**	*491*	494
2006	**460**	*495*	492
2009	**483**	*497*	493

Γλωσσικός γραμματισμός (θέσεις)				
	Ελλάδα		**Γερμανία**	
	OECD	Partners	OECD	Partners
2000	25/32		23/32	
2003	25/29	29/40	16/29	19/40
2006	26/29	35/56	13/29	17/56
2009	25/34	32/65	16/34	20/65

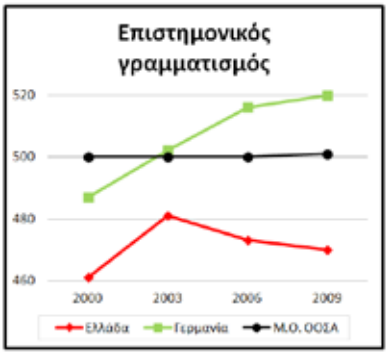
Διάγραμμα 1. Διαχρονική σύγκριση των αποτελεσμάτων Ελλάδας-Γερμανίας ως προς το γλωσσικό γραμματισμό



Μαθηματικός γραμματισμός			
	Ελλάδα	**Γερμανία**	**Μ.Ο. ΟΟΣΑ**
2000	**447**	**490**	500
2003	**445**	503	500
2006	**459**	*504*	498
2009	**466**	513	496

Μαθηματικός γραμματισμός (θέσεις)				
	Ελλάδα		**Γερμανία**	
	OECD	Partners	OECD	Partners
2000	28/32		21/32	
2003	27/29	32/40	16/29	19/40
2006	27/30	38/57	14/30	19/57
2009	30/34	39/65	10/34	15/65

Διάγραμμα 2. Διαχρονική σύγκριση των αποτελεσμάτων Ελλάδας-Γερμανίας ως προς το μαθηματικό γραμματισμό



Επιστημονικός γραμματισμός			
	Ελλάδα	**Γερμανία**	**Μ.Ο. ΟΟΣΑ**
2000	**461**	**487**	500
2003	**481**	502	500
2006	**473**	516	500
2009	**470**	520	501

Επιστημονικός γραμματισμός (θέσεις)				
	Ελλάδα		**Γερμανία**	
	OECD	Partners	OECD	Partners
2000	27/32		21/32	
2003	23/29	28/40	14/29	17/40
2006	27/30	36/57	10/30	14/57
2009	30/34	40/65	8/34	12/65

Διάγραμμα 3. Διαχρονική σύγκριση των αποτελεσμάτων Ελλάδας-Γερμανίας ως προς τον επιστημονικό γραμματισμό

Όπως είναι φανερό από τα διαγράμματα, η Ελλάδα βρίσκεται συστηματικά κάτω του μέσου όρου σε όλους τους τύπους γραμματισμού, ακόμη και στις περιπτώσεις του γλωσσικού και μαθηματικού γραμματισμού, όπου παρουσιάζει μικρή άνοδο. Αντιθέτως, η Γερμανία αξιοποίησε θετικά τις κακές επιδόσεις των μαθητών της, με αποτέλεσμα εμφανή πρόοδο στους δείκτες της.

3. ΤΟ ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ PISA-SHOCK

Η Γερμανία ήταν ένα από τα λίγα κράτη που προχώρησαν σε εκπαιδευτικές αλλαγές ευρείας κλίμακας λόγω της PISA. Το 2001, που δημοσιεύθηκαν τα πρώτα επίσημα αποτελέσματα της έρευνας, η γερμανική κοινωνία υπέστη μια πραγματική πολιτισμική κρίση, το λεγόμενο 'PISA-shock'. Πρόκειται για το πρώτο εκπαιδευτικό σοκ της χώρας, καθώς μέχρι τότε καμία εμπειρική έρευνα δεν είχε τόσο μεγάλη απήχηση στην κοινή γνώμη (Παπαξάνθη, 2009: 79· Breakspear, 2012: 5). Οι αιτίες του θα πρέπει να αναζητηθούν στην ιστορία της Γερμανίας, η οποία παρουσιάζεται ανέκαθεν υπερήφανη για το πρωτοπόρο εκπαιδευτικό της σύστημα και τους σημαντικούς επιστήμονες που διαμόρφωσε. Έτσι, τα αποτελέσματα της PISA θεωρήθηκαν καταστροφικά και καταβαράθρωσαν το ηθικό των Γερμανών, καθώς δεν ταίριαζαν στην εικόνα ενός λαού «ποιητών και φιλοσόφων» (Krüger, 2003· Pongratz, 2006: 472· Tröhler, 2011: 245). Με την ανακοίνωσή τους ένα ολόκληρο έθνος βρέθηκε να αναζητά απεγνωσμένα απαντήσεις για την πανωλεθρία. Αυτές οι ψυχολογικές προϋποθέσεις του γερμανικού λαού πυρο-

δότησαν έναν οξύ δημόσιο διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, ο οποίος κατέληξε στη μεταβολή του εκπαιδευτικού τοπίου (Lingens, 2005: 328-329· Martens & Leibfried, 2008).

Για τους Γερμανούς ήταν δύσκολο να αποδεχτούν την αποτυχία, καθώς η αμφισβήτηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σήμαινε την αμφισβήτηση της ίδιας της ιδέας του γερμανικού έθνους. Ως εκ τούτου, προέκυψε σφοδρή κριτική εναντίον της PISA. Εκείνη την περίοδο, η έρευνα επικρίθηκε για το ότι η πενιχρή *εκπαιδευτική* της θεωρία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της *οικονομικής* θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία δε λαμβάνει υπόψη την τεράστια πολιτισμική ανομοιογένεια των κρατών κι έτσι τα παραγόμενα αποτελέσματα δεν είναι συγκρίσιμα. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε πως αυτό που πράγματι μετράει δεν συνδέεται, όπως ισχυρίζονται οι θιασώτες της, με την επιτυχία των μαθητών στην καθημερινότητά τους, αλλά στην πραγματικότητα *εικάζει* για την επιτυχία τους στο μέλλον (Tröhler, 2011: 253-256). Ωστόσο, μετά την αρχική κριτική και την αμφισβήτηση της εγκυρότητάς της, η πλειονότητα του γερμανικού εκπαιδευτικού κόσμου αντιμετώπισε αυτό το σοκ ως ευεργετικό, ως αφετηρία για εθνική αναζήτηση των τρωτών σημείων της εκπαίδευσης και για τη βελτίωσή της, ώστε να διασφαλιστεί η μελλοντική ευημερία, ανοίγοντας έναν μεγάλο κύκλο συζητήσεων (Grek, 2009: 29· Breakspear, 2012: 6, 15· Lingens, 2005: 335· Martens & Leibfried, 2008).

Έτσι, από το 2001 και εξής, η εκπαίδευση στη Γερμανία βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής. Εκείνη την περίοδο, η PISA δεν αποδείχθηκε μόνο ένα συγκλονιστικό εκπαιδευτικό γεγονός, αλλά και ένα «τσίρκο των ΜΜΕ» (Pereyra et al., 2011: 2): τα αρνητικά αποτελέσματα, που θεωρήθηκαν «σκάνδαλο» (Lingens, 2005: 328), κυριαρχούσαν στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων, παντός είδους ειδήμονες καλούνταν να καταθέσουν ερμηνείες και προτάσεις, το Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης ανακοίνωσε μια σειρά δημόσιων διαλέξεων με θέμα «Είμαστε ακόμη ένας λαός ποιητών και στοχαστών;», ενώ ξεκίνησε ακόμα και η προβολή ενός τηλεοπτικού προγράμματος με την ονομασία "PISA - the Test" (Fuchs & Wößmann, 2006: 210· Grek, 2009: 29· Tröhler, 2011: 245).

Σε απάντηση στην κακή επίδοση των Γερμανών μαθητών, οι εκπαιδευτικές αρχές της χώρας πρότειναν επείγουσες μεταρρυθμίσεις, όπως ο ριζικός αναπροσανατολισμός των Προγραμμάτων Σπουδών προς τα αποτελέσματα (outputs), η θέσπιση συγκεκριμένων "κριτηρίων" (standards) ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ουσιαστικότερη υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και η εθνική αξιολόγηση

των μαθητών (Παπαξάνθη, 2009: 82-84· Grek, 2009: 29-30). Ο διάλογος που ακολούθησε το PISA-shock είχε ως αποτέλεσμα και την ενίσχυση της εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας, ώστε να αποτελέσει τη στέρεα βάση μελλοντικών πολιτικών αποφάσεων (Leutner & Wirth, 2005: 54). Επιπλέον, η PISA λειτούργησε για τη Γερμανία και ως εργαλείο παρακολούθησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των ομόσπονδων κρατιδίων έως το 2009, οπότε καθιερώθηκε το εθνικό σύστημα αξιολόγησης (Breakspear, 2012: 21).

Την λήψη μέτρων ακολούθησε, όπως είδαμε, μια μικρή βελτίωση των επιδόσεων των Γερμανών μαθητών στο τεστ. Αυτό το γεγονός, μολονότι η εκπαιδευτική ηγεσία το χαιρέτισε, δε σήμανε τον τερματισμό των σχετικών συζητήσεων. Αντιθέτως, φαίνεται πως οι Γερμανοί δεν έχουν ξεπεράσει το σοκ της αποτυχίας στο PISA 2001 και τη συνακόλουθη πολιτική κρίση (Στεργιόπουλος, 2008: 83).

Η επιρροή των συγκριτικών αποτελεσμάτων της έρευνας είχε, βέβαια, διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε χώρα. Παρόμοια αντίδραση με τη Γερμανία είχαν η Δανία και η Ελβετία, ενώ η Ιαπωνία βίωσε κι αυτή ένα PISA-shock. Υπήρξαν βέβαια και χώρες, όπως η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ινδονησία, τα σκορ των οποίων είναι συστηματικά κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ζήτημα το οποίο όμως δεν επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική (Παπαξάνθη, 2009: 112· Breakspear, 2012: 5-6, 12).

4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει κάποια διασύνδεση του προβλήματος του γραμματισμού με τη διδακτική πράξη, όπως φαίνεται από την εισαγωγή αλλαγών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όπως π.χ. της Γλώσσας, και την αντικατάσταση των παλαιών διδακτικών εγχειριδίων (Αγγελόπουλος, 2007). Ωστόσο, καμία μεγάλη συζήτηση δεν προέκυψε ως αποτέλεσμα της χαμηλής κατάταξης των Ελλήνων μαθητών. Αντιθέτως, πέραν κάποιων άρθρων σε ημερήσιες εφημερίδες, το γεγονός φαίνεται πως πέρασε και συνεχίζει να περνά απαρατήρητο από την ελληνική κοινωνία, ενώ ο σχετικός διάλογος διεξάγεται μόνο σε επίπεδο ειδικών.

Παρά τον πέπλο σιωπής που επικρατεί, το Κ.Ε.Ε. αποδέχεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αδυναμίες και, κατ' επέκταση, πως τα αποτελέσματα της PISA έχουν πραγματικά ερείσματα (Καζαντζής, χ.χ.: 3· Αδριανουπολίτης, 2011). Ωστόσο, εκτιμά ότι δεν αποδίδουν την αντικειμενική εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρεί ότι βασική αιτία για τις χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών είναι η διαφορά στη

στοχοθέτηση των ελληνικών Α.Π.Σ. σε σύγκριση με εκείνα των διακριθεισών χωρών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι επικεντρωμένο στην πρόσληψη ακαδημαϊκών γνώσεων, με έμφαση στην απομνημόνευση εννοιών και στην επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις. Από την άλλη, οι ερωτήσεις της PISA απαιτούν ικανότητες εφαρμογής των γνώσεων σε καθημερινά ζητήματα και καταστάσεις, προσανατολισμός που ταιριάζει περισσότερο στους μαθητές που εκπαιδεύονται με το αγγλοσαξονικό πρότυπο. Απέναντι στα εγειρόμενα ζητήματα εγκυρότητας, οι υπεύθυνοι της έρευνας υποστηρίζουν ότι απαιτούνται περισσότερες έρευνες για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών διαφορετικών χωρών (Παπασταματίου, 2008· Πράμας, 2007).

Αν και είναι διαπιστωμένες οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζεται ότι αυτές δε συνδέονται με τις αρνητικές επιδόσεις των μαθητών. Ως γενεσιουργός παράγοντας των διαφορών μεταξύ των κρατών προβάλλεται το ίδιο το πρόγραμμα PISA και οι στρεβλώσεις που αυτό εισάγει με τα τεστ που χορηγεί. Οι θιασώτες αυτής της άποψης επισημαίνουν ότι η έρευνα οργανώνεται από τον ΟΟΣΑ, έναν παγκόσμιο οικονομικό οργανισμό, και έτσι ως απώτατος στόχος της παρουσιάζεται η πίεση προς τα 'αναποτελεσματικά' κράτη να εισαγάγουν τις επιθυμητές από την αγορά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Συνεπώς, η αξιολόγηση της PISA δεν εξετάζει τη 'μόρφωση για τη ζωή', αλλά τις δεξιότητες των εργαζομένων που εκτιμά το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα (Αδριανουπολίτης, 2011· Ζαντήρας, 2011).

Η PISA δέχεται, επίσης, κριτική για την αξία των παραγόμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον σύμβουλο εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ D. Hirsch (στο Πράμας, 2007), επικρατεί διστακτικότητα μεταξύ των ακαδημαϊκών και των ιθυνόντων της εκπαίδευσης για την αποδοχή των ποριστμάτων της, ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν χώρες με διαφορετική πολιτισμική παράδοση και κουλτούρα. Η πρόεδρος της επιστημονικής ομάδας για τον επιστημονικό εγγραμματισμό W. Harlen (όπ.π.) παραδέχεται σχετικά πως τα αποτελέσματα εξαρτώνται από τις διατομικές διαφορές αναφορικά με τα κίνητρα και την εξοικείωση με το υλικό αξιολόγησης. Επιπλέον, τα μέλη της ειδικής επιτροπής της PISA, P. Fensham και W. Harlen (όπ.π.) υποστηρίζουν ότι υπήρξε ανησυχία για το εάν οι διαφορετικής προέλευσης μαθητές θα ήταν σε θέση να χειριστούν το υλικό αξιολόγησης. Οι σημαντικότεροι λόγοι ήταν δύο: πρώτον, η πιθανότητα οι μαθητές να μη διαθέτουν την αναγκαία ωριμότητα, για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που προϋποθέτουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, και, δεύτερον, η πιθανότητα να ικανοποιείται η συνθήκη της ωριμότητας, αλλά να μην τους έχει

δοθεί η ευκαιρία από το σχολικό πρόγραμμα να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες. Με αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, συνιστάται ιδιαίτερη προσοχή τόσο σχετικά με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών προγραμμάτων όσο και κατά την απόδοση της μαθητικής επίδοσης στους εξεταζόμενους παράγοντες (όπ.π.).

Συνήθως, όσοι διατυπώνουν κριτική εναντίον της PISA δεν έχουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Δεν προτείνεται π.χ. από κανέναν ο επαναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ή ακόμη και η διακοπή της συμμετοχής στους διαγωνισμούς, εφόσον αυτοί είναι άδικοι και δυνητικός Δούρειος ίππος για τα εκπαιδευτικά συστήματα (Αδριανουπολίτης, 2011). Τις περισσότερες φορές, η κατάταξη της Ελλάδας στις τελευταίες θέσεις του διαγωνισμού χρησιμοποιείται απλώς ως τεκμήριο από όποιον θέλει είτε να κατακρίνει την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων είτε να κατακεραυνώσει συνολικά τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για την πλημμελή άσκηση των καθηκόντων τους (Κάτσικας, 2011).

Έτσι, χωρίς συγκεκριμένες προτάσεις από τους επιστήμονες, οι κυβερνήσεις υποβαθμίζουν στην πολιτική τους ατζέντα τις αρχικές δεσμεύσεις τους για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, διότι τα οφέλη των επενδύσεων σε αυτή φαίνονται μόνο μακροπρόθεσμα. Στην Ελλάδα υπάρχει επιπλέον το αρνητικό φαινόμενο των επαναλαμβανόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες εισάγουν ελάχιστες βελτιώσεις και πραγματοποιούνται κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση ή ακόμη και ο υπουργός παιδείας (Αδριανουπολίτης, 2011).

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η ελληνική κοινωνία δε βίωσε κάποιο (έστω περιορισμένο) PISA-shock. Παρά τις αδιαμφισβήτητες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και το πάγιο αίτημα της κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός κόσμος παρέμεινε στην επιφάνεια της σχετικής κριτικής και δεν αναγνώρισε τα όποια αξιόλογα στοιχεία υπάρχουν στην έρευνα. Σε αντίθεση με τη Γερμανία, η κακή κατάταξη των Ελλήνων μαθητών δεν ακολουθήθηκε από δημόσιο διάλογο, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την αντιμετώπισή τους. Οι αλλαγές που εισήχθησαν με αφορμή την PISA είναι λίγες και περιορισμένης έκτασης.

Με δεδομένη την πεποίθηση της κοινωνίας για την αναποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, μια διεθνής εκπαιδευτική έρευνα, στην

οποία εμπλέκεται μεγάλος αριθμός ειδικών και εμπειρογνωμόνων, αν μη τι άλλο θα πρέπει να συζητηθεί εκτενώς. Άλλωστε, η περίπτωση της Γερμανίας, που προσπέρασε την κριτική εναντίον της PISA, μαρτυρά ότι είναι εφικτό να αξιοποιηθούν ακόμη και οι αρνητικές επιδόσεις ως ευκαιρία για την εισαγωγή μιας εμπειρικής βάσης για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά και ως μηχανισμός παρακολούθησης των αποτελεσμάτων τους.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Breakspear, Simon. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers,* (71), 0_1.

Fuchs, Thomas & Wößmann, Ludger. (2008). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. (pp. 209-240). Heidelberg: Physica-Verlag HD.

Grek, Sotiria. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37.

Krüger, Susanne (2003). *The PISA-shock and its consequences: The future of libraries for children in Germany*. World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://webdoc.sub.gwdg.de/

Leutner, Detlev & Wirth, Joachim. (2005). What we have learned from PISA so far: A german educational psychology point of view. *KEDI Journal of Educational Policy, 2*(2)

Lingens, Hans. (2005). Pisa in Germany: A search for causes and evolving answers. *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Part 1, 327-336. Dordrecht: Springer Netherlands.

Martens, Kerstin & Leibfried, Stephan. (2008). *How educational policy went international a lesson in politics beyond the nation-state.* Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.german-times.com/

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.* Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.oecd.org/

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003.* Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.oecd.org/

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1.* Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.oecd.org/

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Vol. 1.* Ανακτήθηκε

24/09/2012 από http://www.oecd.org/

Pereyra, Miguel. A., Kotthoff, Hans-Georg & Cowen, Robert. (2011). PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. In M. A. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (Eds.) PISA under examination: *Changing knowledge, changing tests, and changing schools*, (pp. 1-14) Sense Publishers.

Pongratz, Ludwig A. (2006). *Voluntary Self Control: Education reform as a governmental strategy.* Educational Philosophy and Theory, 38(4), 471-482.

Tröhler, Daniel (2011). Concepts, cultures and comparisons. PISA and the double German discontentment. In M. A. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (Eds.), *PISA under Examination: Changing knowledge, changing tests and changing schools,* (pp. *245-257*) Rotterdam, Sense Publishers.

Αγγελόπουλος, Πέτρος (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια*. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Αδριανουπολίτης, Κωνσταντίνος (2011). *Αλλαγές με στόχο το Φιλανδικό πρότυπο και το PISA*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://arxeio.esos.gr/

Ζαντήρας, Χρήστος (2011). *Διαγωνισμός PISA και κυπριακή εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://neakinisieducation.blogspot.gr/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Φορείς υλοποίησης του PISA*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.iep.edu.gr/

Καζαντζής, Παναγιώτης (χ.χ.). *PISA: Εισαγωγικό Σημείωμα*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.alfavita.gr/

Κάτσικας, Χρήστος (2011). *Τι είναι και τι επιδιώκει η έρευνα «PISA» του ΟΟΣΑ στα Ελληνικά σχολεία*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://m.alfavita.gr/

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (2012). *Συχνές ερωτήσεις για το πρόγραμμα PISA*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.pi.ac.cy/

Παπαξάνθη, Δάφνη (2010). *Διεθνείς συγκριτικές μελέτες επίδοσης των μαθητών και εκπαιδευτική πολιτική: η επίδραση του προγράμματος PISA στα προγράμματα σπουδών (Π.Σ.) της Γερμανίας*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπασταματίου, Νικόλαος (2008). *Στον αστερισμό του PISA: οι Φυσικές Επιστήμες στο ελληνικό και το φινλανδικό σχολείο. Μια κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Ίδρυμα Ευγενίδου. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://www.slideshare.net/npapastam/pisa

Πράμας, Χρήστος (2007). *Το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών (PISA) (Μύθοι και πραγματικότητες)*. Ανακτήθηκε 24/09/2012 από http://

epimorfosib.pblogs.gr/

Στεργιόπουλος, Χαράλαμπος (2008). *Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων Γερμανίας (Βάδη-Βυρτεμβέργη) και Φινλανδίας στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

7. ABSTRACT

The PISA-test is the first large-scale standardized research that aims to benchmark the ability of 15 year old students to apply knowledge and skills acquired in reading, mathematics and science. When the results of the first PISA survey were published, Germany was shocked by ranking in the 21st place out of the 32 countries that took part, causing the so-called "PISA shock". The initial surprise was followed by a large discussion circle in pursuit of the cause of the poor ranking. The even lower position of Greece in the same year survey (24th) is the starting point of this paper which explores and compares how each one of these countries used these findings.

Χαρίκλεια-Παναγιώτα Βαϊοπούλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τομέα Παιδαγωγικής
Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Σκεπάρνη 6, Τ.Κ. 56123, Αμπελόκηποι Θεσσαλονίκης
2314314605, julie_vaiopoulou@yahoo.gr

Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τομέα Παιδαγωγικής
Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Γ. Παπανικολάου 161, Τ.Κ. 57010, Πεύκα Θεσσαλονίκης
2310674240, niki.xatziapostolou@gmail.com

Η παιδεία στη μετανεωτερικότητα και η προοπτική της στην εκπαίδευτική πραγματικότητα

Σύρμω Κ. Βαϊραμίδου
Ιωάννης Π. Δημόπουλος

Το ενδιαφέρον για την παιδεία προβάλλεται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, προσεγγίζεται δε πρώτιστα, από την έποψη της φιλοσοφίας και κατά δεύτερον από άλλες επιστήμες, οι οποίες αποτελούσαν τμήμα της, αρχικά. Δηλαδή, η παιδεία ανήκε στο ευρύτερο πεδίο της φιλοσοφίας όταν αυτή εκλαμβάνονταν με την έννοια της καθολικής επιστήμης. Μετά τον επιμερισμό της καθολικότητας της φιλοσοφίας σε επιστήμες και αντίστοιχες γνώσεις, η παιδεία υπεισήρθε και σε άλλες επιστήμες, όπως η παιδαγωγική (Γ. Καραφύλλης, 2005, σελ. 28)

Ο όρος παιδεία καθορίστηκε (στην Διεθνή Διάσκεψη της UNESCO Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτισμικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών) για την παιδεία που έλαβε χώρα στις 14-19 Σεπτεμβρίου 1992 στην Γενεύη, με κύριο θέμα τη συμβολή της παιδείας στην πολιτισμική ανάπτυξη) ως «η κινητήρια δύναμη της ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου, που επιτελείται δια βίου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο.» (Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, σ. 20). Πολλές φορές ο όρος παιδεία χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με τον όρο εκπαίδευση, χωρίς κάποια ιδιαίτερη διάκριση. Ωστόσο η σημασία του περιεχομένου των δύο όρων διαφοροποιείται κατά την επιστημονική και ερευνητική εφαρμογή του.

Ειδικότερα ο όρος παιδεία υποδηλώνει μια ευρεία πνευματική καλλιέργεια που έχει αφετηρία την εκπαίδευση και εκτείνεται πέρα από αυτήν. Αντιστοιχίζεται μόνον με την ευρύτητα του όρου γενική μόρφωση και ταυτίζεται με το περιεχόμενο της. Δεν υπάγεται σε προσληπτικές ποσότητες στοιχείων διαφόρων επιστημών, σε «τρόπο σκέψης, μια μέθοδο προσέγγισης των πραγμάτων, έναν επιστημονικό κανόνα υπαγωγής της έρευνας, αλλά και μια επαρκή γνώση» (Γ. Καραφύλλης, 2005, σελ. 30) Συνδεόμενη δε, με την συνεχή αναθεώρηση των αξιών, δεν προβάλλει συγκεκριμένους στόχους με προοπτική την πραγμάτωσής τους. Συνεπώς, η παιδεία δεν περιορίζεται στους τομείς της μετάδοσης της γνώσης και της τεχνογνωσίας αλ-

λά προσβλέπει τόσο στην καλλιέργεια όσο και στη διαμόρφωση των αξιών σε δεδομένο πολιτισμικό πεδίο. Συνεπώς η παιδεία εκφράζεται ως παράγωγο αλλά και ως παραγωγός του πολιτισμού. Με άλλα λόγια προσδιορίζει και προσδιορίζεται από την πραγματικότητα της κοινωνίας.[1]

Ο όρος εκπαίδευση νοηματοδοτείται από τις μορφές της γνώσης και το σύνολο των αξιών που προσδιορίζουν την παιδεία. Και χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση και την επίτευξη των γενικών στόχων και σκοπών. (Γ. Μπαμπινιώτης, 1994, σ. 20). Η βάση του περιεχομένου της εκπαίδευσης είναι η πολιτισμική καλλιέργεια, η οποία αποτυπώνεται στην αγωγή (ηθική, πολιτική κλπ) των εκπαιδευομένων. Δηλαδή, η εκπαίδευση ως μέρος του όλου της παιδείας, έχει συγκεκριμένη δομή και λειτουργία και προσδιορισμένα αποτελέσματα.

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, στην παρούσα εργασία, τόσο η γνώση όσο και οι αξίες εκλαμβάνονται ως καθοριστικοί παράγοντες της συγκρότησης της ταυτότητας των κοινωνιών αλλά και των ανθρώπων. Ταυτόχρονα αποτελούν και τα βασικά κριτήρια για την διερεύνηση των όρων της παιδείας και της εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τον καθορισμό του όρου «παιδεία» θεωρούμε ως προϋπόθεση την ύπαρξη δύο βασικών δομικών στοιχείων της: του γνωσιολογικού και του ηθικού-αξιακού.

Η γνώση, ως δομικό στοιχείο της παιδείας (παιδεία χωρίς γνώση είναι ανύπαρκτη), συνδέεται με τα εκπαιδευτικά ζητήματα (πχ μάθηση) και η επιστημονική-λογική διάσταση της εκφράζεται στην πρακτική της εκπαίδευσης (όχι ως πρακτικός οδηγός). Δηλαδή η γνώση παρέχεται από το σχολείο, ως συγκροτημένο και θεσμοθετημένο μηχανισμό, με τη μορφή επιστημονικών γνώσεων που διδάσκονται στο υποκείμενο. Προσλαμβάνονται δε, από το υποκείμενο με ιδιαίτερο, εσωτερικό και συστηματικό τρόπο και έχουν σκοπό να αναμορφώσουν την 'ενυπάρχουσα γνώση', συμβάλλοντας στη επικοινωνία και τη συνοχή της κοινωνίας.

Η ηθική, ως το άλλο δομικό στοιχείο της παιδείας,[2] προσδιορίζεται στη διαμόρφωση «της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του ηθικού status, ιδιαίτερα στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των νέων … <και την ανάπτυξή της> στο κοινωνικό γίγνεσθαι. (Γ. Καραφύλλης, 1999, σελ. 23-39) Υποδη-

1. Η ανάπτυξη της παιδείας είναι άκρως συνυφασμένη με την αντίστοιχη ανάπτυξη της κοινωνίας, της οικονομίας και του εκάστοτε πολιτικού συστήματος αλλά και με την συγκρότηση της υπάρχουσας γνώσης, εκπαίδευσης και του μορφωτικού επίπεδου.

2. Αναφερόμενοι αρχικά στην έννοια της ηθικής, αυτή συνδέεται με τον αρχαίο κόσμο. Η λέξη ηθική παράγεται από τη λέξη 'ήθος' που αποτελεί εκτενέστερο τύπο της λέξεως 'έθος'. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη « Η ηθική αρετή εξ έθους περιγίγνεται, όθεν και τούνομα έσχηκεν μικρόν παρεκκλίνον του έθους» Ηθικά Νικομάχεια ΙΙ, 1, 1103α σ.17-18. Περισσότερα στο Γ. Μαντζαρίδης, 1983, σελ. 2.

λώνει έναν ιδιαίτερο τρόπο ζωής και ανατροφής του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία. (Γ. Μαντζαρίδης, 1985, σ.127) και είναι στενά συνδεδεμένη με τις αρχές και αντιλήψεις της, εκφράζεται δε, σε συγκεκριμένο πολιτισμικό πεδίο. Διότι κάθε άτομο σε κάθε εποχή της ζωής του επιτελεί τη αντικειμενικώς ισχύουσα ηθική με βάση την υποκειμενική και ιστορική θέση του. Συνεπώς, η ηθική πράξη είναι ένωση της καθολικότητας και της ιστορικότητας και η αποδοχή της καθολικής διάστασης της ηθικής, δεν καταργεί την ιδιαιτερότητα της ατομικότητας.

Βασικά στοιχεία της ηθικής αποτελούν οι αξίες, αφού 'η ηθική συναπαρτίζεται από αξίες, ή – ορθότερα – θεμελιώνεται στις αξίες'. Παρενθετικά τονίζουμε ότι το εννοιολογικό πλαίσιο της ηθικής προσδιορίζεται από: α. μορφές-κανόνες συμπεριφοράς, β. αξίες που θεμελιώνουν και δικαιολογούν τις μορφές-κανόνες συμπεριφοράς και γ. το νόημα ζωής που θεμελιώνει και δικαιολογεί τις αξίες. Οι αξίες, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα συγκεκριμένου πολιτισμού, καθορίζουν τον προσανατολισμό της ορθότητας, της αποτελεσματικότητας, του σκοπού και της συμπεριφοράς και της ταυτότητας μιας κοινωνίας. Δηλαδή, είναι οι παράγοντες που έχουν ως βασικό θέμα το σκοπό της ανθρώπινης δράσης. Και στηρίζονται σε μία ορισμένη κοσμοθεωρία, δηλαδή, σε μία αντίληψη για τον κόσμο, για τον άνθρωπο, για το νόημα της ανθρώπινης ζωής γενικότερα. Έτσι συνδέονται με ένα νόημα ζωής, διαφορετικά 'παύουν να έχουν τον καθοδηγητικό χαρακτήρα στη ζωή μας', δηλαδή, 'παύουν να…αξίζουν'.

Η ηθική συνδυάζεται με τη γνώση, αφού αναπτύσσεται παράλληλα με αυτήν από την παιδική ηλικία, «παρεμβαίνοντας σε οριακές καταστάσεις εφαρμογής της γνώσης», ενώ η γνώση, «ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό τις ηθικές αξιώσεις, καταστάσεις και θεσμούς», αφήνοντας ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας σε ζητήματα βουλητικής σύνθεσης και απόφασης. Με βάση τα παραπάνω διασφαλίζεται η λειτουργία της αυτονομίας της βούλησης και περιορίζεται η ελεγκτική και καθοδηγητική παρέμβαση της γνώσης» (Γ. Καραφύλλης, 2005, σελ. 32) Τόσο οι αξίες (ηθική) όσο και η γνώση βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

****

Στον όρο «μετανεωτερικότητα, …. διαφαίνεται η συνείδηση της αφετηρίας μιας εποχής, που ζητά να αρθρώσει τον εαυτό της, αλλά το περίγραμμα της … είναι ακόμη ακαθόριστο»(A. Wellmer, 1988, σελ 31). Η συζήτηση για τη μετανεωτερικότητα συνδέθηκε άμεσα με την αμφισβήτηση των «μεγάλων αφηγημάτων», σύμφωνα με τον Lyotard, δηλαδή των υπερκόσμιων

και παγκόσμιων αληθειών, οι οποίες λειτουργούσαν στο πεδίο της κοινωνίας, αντιμετωπίζοντας τα δεδομένα της ζωής. Όμως η κατανόηση της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνιών προϋποθέτει τη χειραφέτηση της σκέψης από τα ορθολογικά αξιώματα της νεωτερικότητας.[3] Με άλλα λόγια το τέλος των «μεγάλων αφηγήσεων, άφησε «το σχέδιο του Μοντερνισμού ημιτελές», (J. Habermas, 1985, σελ.4) συνδέθηκε δε, με την κρίση του συστήματος αξιών της νεωτερικότητας, αμφισβητώντας την ισχύ του ορθού Λόγου (Γ. Βέλτσος, 1990, σελ. 242). Με άλλα λόγια «το πάθος ενάντια στο καθολικό», (Παπαδημητρίου, 2002, σελ.14). και ο παραμερισμός των αυθεντιών[4] επιτρέπουν στον άνθρωπο την ελευθερία αποδοχής του εαυτού του και των άλλων πέρα από νόρμες και κανόνες. Στο πλαίσιο αυτό σχετικοποιείται τόσο η επιστημονική γνώση, με την έννοια της πρόσκτησης νέων γνώσεων (Ι. Πέτρου, 2005, σελ. 128), όσο η λειτουργία των αξιών στην πραγματικότητα της κοινωνίας.

Αν η νεωτερικότητα καλλιέργησε τη μοναδική ορθολογικότητα, η μετανεωτερικότητα αντιπαραθέτει τη δική της πολλαπλότητα των ορθολογικοτήτων, εγγυώμενη δε, την ελευθερία του μέρους επιτρέπει την ετερογένεια των ορθολογικοτήτων, τη διαφοροποίηση, αλλά και την αντιπαράθεση. Δηλαδή το αίτημα της πολλαπλότητας αποτελεί ένα είδος 'ηθικής επιταγής'. Η ανυπαρξία της καθολικής αλήθειας διαμορφώνει το ερώτημα: σήμερα ποιος έχει την εξουσία να ορίζει τις σχετικές αλήθειες, καθορίζοντας και νομιμοποιώντας αυτές και πώς ορίζονται αυτές σε κάθε σχετικό πλαίσιο;

****

Μέσα σ' έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό κοσμοθεωριών το αίσθημα της νομιμοποίησης και του προσανατολισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανθρώπινη ύπαρξη και εξέλιξη στο κοινωνικό πεδίο. Στο πλαίσιο αυτό, το ζήτημα της γνώσης και της ηθικής προσεγγίζεται με σκοπό τη διερεύνηση της λειτουργίας τους στην κοινωνία. (D. G. Garan, 1975, 53)

Όσον αφορά στη γνώση (επιστημονική), αυτή ήταν πάντοτε στενά συνδεδεμένη με τη ζωή και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Ακόμη από πολλούς μελετητές αυτή θεωρείται βασικός συντελεστής της κοινωνικής μεταβολής. Στη εποχή της καθολικής ισχύος των κοσμοθεωριών αρχικά η γνώση

3. Βλ. A. Honneth, Το πάθος ενάντια στο καθολικό, σελ. 84, στο Παπαδημητρίου, 2002. σελ. 13.
4. Στη μετανεωτερικότητα «η ζωή .... βρίσκεται σε μια διαρκή πίεση για να πετύχει τον παροπλισμό κάθε συλλογικής παρέμβασης πάνω στη μοίρα του ατόμου….» Z. Bauman, 2002, 42-43

αφορούσε το είναι και επιδίωκε την καλλιέργεια της αυτογνωσίας και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (P. F. Drucker, 1996 σελ. 65-66). Αργότερα με τη μεταβολή της κοινωνίας και ειδικότερα την είσοδό της στην νεωτερική εποχή (συνδέθηκε με τη αλλαγή της αντιμετώπισης της γνώσης), η γνώση ταυτίστηκε με την πρακτική, που θεωρήθηκε ως αποκλειστική και ρυθμιστική ιδέα της ζωής. Η προσαρμογή της γνώσης στην πρακτική και την αξιολόγησή της στην οικονομία[5] και την επιστήμη[6] συνέτεινε στη διάσπαση της υπάρχουσας οργανικής ενότητας,[7] η οποία στην μεν κοινωνία εκδηλώθηκε με την ταξική διαφοροποίηση και τον ανταγωνισμό, στη δε ανθρώπινη κατάσταση με τον διαχωρισμό της σε απεικονίσιμη και μη απεικονίσιμη. Με άλλα λόγια προβλήθηκε μόνον το έλλογο μέρος του ανθρώπου παραμερίζοντας κάθε στοιχείο μη απεικονίσιμο. Δηλαδή, ο άνθρωπος εκλαμβάνεται ως 'έλλογο όν', αποκλείοντας με τον τρόπο αυτό μια σειρά από δημιουργικές ικανότητες (φαντασία, κριτική σκέψη κλπ) και καταπιέζοντας την εσωτερική φύση του.[8] Ωστόσο η προσαρμογή της γνώσης στην πρακτική και η εφαρμογή της σε εργαλεία, διαδικασίες και προϊόντα νοηματοδότησε την νεωτερική εποχή που χαρακτηρίστηκε από το φαινόμενο της εκβιομηχάνισης και τη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού.[9] Όμως ταυτόχρονα διαμόρφωσε το πλαίσιο της «οργάνωσης» και της «πληροφορίας» που διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στις μετανεωτερικές κοινωνίες. Η οργάνωση παραπέμπει στην ευθύνη για την εφαρμογή και απόδοση της γνώσης και η πληροφορία για τη διάδοσή της.

Με τον τρόπο αυτό η γνώση δεν αποτελεί απλά έναν από τους πόρους της κοινωνίας αλλά τον πιο βασικό και ουσιώδη παράγοντα για την εξέλιξή της[10]. Εδώ δεν αποκλείονται οι γνωστοί πόροι (η εργασία το έδαφος και το

5. Αυτό εκδηλώθηκε στη βιομηχανική ή νεωτερική εποχή, αρχικά με την εφαρμογή της στα τεχνικά εργαλεία σε διαδικασίες και σε προϊόντα της βιομηχανίας, διαμορφώνοντας την ταξική διάσταση (πάλη των τάξεων) και αργότερα στην παραγωγικότητα, κατατροπώνοντας το προλεταριάτο.

6. Στην επιστήμη εκδηλώθηκε με την ανάπτυξη της τεχνικής και της τεχνολογίας. Περισσότερα βλ. R. Aron, Αθήνα 1981.

7. Βλ. J. Baudrillard, A l'ombre des majorités silencieuses, ou la fin du social, Utopie, 1978 στο Jean-François Lyotard, 1993, σελ. 56.

8. Φυσικά η νέα διάσταση του Λόγου συνετέλεσε στο χωρισμό υποκειμένου-αντικειμένου, ατόμου-κοινωνίας, γενικού-ειδικού και καθορίζοντας σχέσεις έντασης ανάμεσα στα στοιχεία της νεωτερικής κατάστασης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η «ενότητα του όλου» θρυμματίστηκε.

9. Σύμφωνα με τον David Landes η βιομηχανική επανάσταση και ο καπιταλισμός λόγω της ταχύτατης ανάπτυξής τους δημιούργησαν έναν παγκόσμιο πολιτισμό. Βλ. David Landes Prometheus Unbound, Cambridge, University Press 1969.

10. Αν η γνώση στην προνεωτερική εποχή ήταν συνδεδεμένη με την αυτογνωσία και την εσωτερική ανύψωση του ανθρώπου, στην νεωτερική εποχή με την πρακτική και την εκβιομηχάνιση και την οικονομία, στη μετα-νεωτερική κοινωνία συντελέστηκε η επανάσταση της γνώσης με την εφαρμογή γνώσης στη γνώση και εκδηλώθηκε με τη συνεχή «δια βίου μάθηση».

κεφάλαιο) διότι χωρίς αυτούς ούτε η οργάνωση ούτε η πληροφορία μπορούν να παράγουν. Με άλλα λόγια θα πρέπει να εφαρμοστεί η γνώση στη γνώση για την ενεργοποίηση των πόρων μιας κοινωνίας και τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής δυναμικής.

Συνδέοντας τα παραπάνω με το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων, η γνώση (επιστημονική) οδηγείται σε μια νέα νομιμοποίηση. Ο επιστήμονας είναι εξουσιοδοτημένος να καθορίσει τις προϋποθέσεις ώστε μια απόφανση να αναγνωρίζεται ως επιστημονική από την αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα (Lyotard, 1993, σελ. 40-41). Με την έννοια 'νομιμοποίηση' αναφερόμαστε στην διαδικασία εκείνη που καθορίζει 'το αληθές από το μη αληθές' στο πεδίο της επιστήμης και το 'δίκαιο από το μη δίκαιο' στο πεδίο της κοινωνίας. Συνεπώς «το ζήτημα της νομιμοποίησης της επιστήμης είναι ….δεμένο με το ζήτημα της νομιμοποίησης του νομοθέτη» (Lyotard, 1993, σελ. 41). Δηλαδή αναφέρεται στη σχέση επιστήμης με την ηθική και την εξουσία, που με βάση την αρχή της αποδοτικότητας συνδέθηκαν με τις θέσεις της τεχνολογίας και της αγοράς, υπάγοντας την νομιμοποίηση της γνώσης στις απαιτήσεις της δύναμης της εξουσίας (οικονομική, πολιτική). (Lyotard, 1993, σελ. 116). Όσον αφορά 'στο αληθές και στο μη αληθές' διαμορφώνεται η σχέση γνώσης και ηθικής, η οποία κατά την άποψή μας «δεν καταλήγει σε έναν έλεγχο εκατέρωθεν, ισότιμο ή ετεροβαρή, αλλά η ηθική παρεμβαίνει σε οριακές καταστάσεις εφαρμογής της γνώσης, ενώ η γνώση ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό τις ηθικές αξιώσεις, καταστάσεις και θεσμούς, … <αφήνοντας> ένα σημαντικό μέρος αυτόνομης βουλητικής σύνθεσης και απόφασης» (Καραφύλλης 2005, σελ. 32). Συνεπώς η συναίνεση ή η αποδοχή της δεν είναι απαραίτητη από σύνολη την κοινωνία).

****

Μέσα στο πλαίσιο αυτό τίθεται το ερώτημα του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με το σκοπό της γνώσης αλλά και γενικότερα της παιδείας στη μετανεωτερικότητα. Θεωρούμε δεδομένο ότι η παιδεία εκφράζεται ως «αντικειμενοποιημένη κατάσταση» σε δεδομένο πολιτισμό. Η πρόσκτηση των αρχών και αξιών της παιδείας εκφράζεται με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία συντελείται από διάφορους φορείς τόσο τυπικά όσο και άτυπα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο όρος κοινωνικοποίηση (πρωτογενής και δευτερογενής) νοηματοδοτείται στο πλαίσιο της διαλεκτικής σχέσης μιας 'αντικειμενικής κατάστασης' και μιας 'υποκειμενικής βιογραφίας' (Berger P. L. & Luckmann T., 2003, σελ. 245-8). Ο θεσμοθετημένος, κοινωνικός μηχανισμός, που καλλιεργεί τη διαδικασία αυτή, είναι

το σχολείο. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, που χρησιμοποιούνται από αυτό, αποκτούν 'διαφοροποιημένο' νόημα λόγω της υποκειμενικής διαφοροποίησης των μαθητών. (Βρατσάλης, Κ., 1996).

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές προϋποθέτουν καθορισμένους κανόνες, δηλαδή, πλαίσια συνθηκών και όρων τα οποία επιτρέπουν την επικοινωνία (Brophy, J., 2000, σελ 29-42). Ωστόσο οι κανόνες αυτοί δεν νομιμοποιούνται de jure αλλά καθορίζονται κάθε φορά από τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες, προβάλλοντας με τον τρόπο αυτό τη μοναδικότητα και τη συνεχή διαφοροποίηση της πράξης. Τονίζουμε ακόμη ότι η νομιμοποίηση αποτελεί ταυτόχρονα ζήτημα δικαιοσύνης και ηθικής.[11] Έτσι η νομιμοποίηση στο εκπαιδευτικό πεδίο αποκτά τόσο επιστημονική ή γνωστική διάσταση όσο και ηθική ή δικαϊκή. (Lyotard, Jean-François, 1993, σελ. 40). Με αυτές τις προϋποθέσεις το θέμα των γνώσεων αλλά και το ηθικό-αξιακό ζήτημα αποκτά ιδιαίτερο νόημα στην εκπαίδευση που είναι συνυφασμένο με το σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων συνέπεσε με το τέλος του ανθρωπιστικού υπόβαθρου της γνώσης (επιστημονικής) και με τη χρήση της τεχνολογίας έγινε ευκολότερη η πρόσβαση και η διάδοσή της, η δε νομιμοποίησή της πραγματώθηκε με βάση την αρχή της αποδοτικότητας. (Α. Στογιαννίδης, 2003, σελ. 81) Συνεπώς ηθική και η γνώση βρίσκονται στην υπηρεσία της αποδοτικότητας.

Τον παράγοντα της αποδοτικότητας ακολουθεί και το εκπαιδευτικό σύστημα με την διδασκαλία γνώσεων ώστε «η γνώση να εφαρμόζεται πλέον στη γνώση» για τη «συστηματική παραγωγή της καινοτομίας» (Α. Στογιαννίδης, 2003, σελ. 81). Αυτό προϋποθέτει την αποδοχή του 'μη απεικονίσιμου' και την προσαρμογή των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της φαντασίας, της δημιουργικότητας κλπ καθώς και στην ανάδειξη της αρχής της διεπιστημονικότητας.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται στο οικονομικό πεδίο της ζωής. Στο σημείο αυτό τίθενται ορισμένα ερωτήματα όπως: αν οι αξίες της οικονομίας είναι δυνατόν να αντικαταστήσουν τις υπόλοιπες αξίες. Αν ο homo economicus, που αναμφίβολα είναι φορέας μιας αξίας, μπορεί να είναι η μοναδική αξία, ή φορέας μιας ομάδας συναφών αξιών. Αν ο αξιακός προσανατολισμός της αγωγής που παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητος και πως θα αντιμετωπίζει το σχολείο το αξιακό-ηθικό ζήτημα, το οποίο αποτελεί και βασικό ζήτημα της κοινωνίας.

11. «Το δικαίωμα να αποφασίζουμε τι είναι αληθινό δεν είναι ανεξάρτητο από το δικαίωμα να αποφασίζουμε τι είναι δίκαιο». Lyotard, Jean-François, 1993, σελ. 41.

Οι αξίες μιας κοινωνίας παραπέμπουν σε ένα ηθικό πλαίσιο, στο οποίο θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία της ηθικής αυτονομίας του ατόμου και της καθολικώς ισχύουσα ηθικής, αν και τα δύο μεγέθη θεωρούνται ασυμβίβαστα. Τούτο διότι το άτομο σε κάθε εποχή της ζωής του επιτελεί τον αντικειμενικώς ισχύοντα νόμο με βάση την ιστορική θέση του, δηλαδή με βάση την υποκειμενικότητά του. Επομένως η επιλογή αξιών για την επιτέλεση μιας πράξης είναι ένωση αντικειμενικώς ισχυόντων αξιών και υποκειμενικών αξιών. (Κ. Παπαπέτρου, 1973, σελ. 43) Η ιστορικότητα- υποκειμενικότητα, η οποία διέπει την ηθική πράξη δεν συνεπάγεται και άρνηση της αντικειμενικότητας-καθολικότητας. Αυτό είναι εμφανές ιδιαίτερα στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Με αυτές τις προϋποθέσεις η έννοια της αποδοτικότητας είναι δυνατόν να προβάλει περισσότερο αρχές που προωθούν την οικονομία και εδραιώνουν τα δεδομένα της (κέρδος, αμοιβή κλπ) στην πραγματικότητα της κοινωνίας. Όμως στις αξίες του homo economicus, δηλαδή, το κυνήγι του αλόγιστου κέρδους, την πλεονεξία, τον ανταγωνισμό, τη διαφθορά κλπ υπάρχει και η αμοιβαιότητα, η κατανόηση, η αλληλοβοήθεια κλπ που θα πρέπει να καλλιεργούνται στην υποκειμενική ατομικότητα ώστε να καλλιεργείται η κριτική στάση και να διαμορφώνεται η διαλεκτική σύνθεση. Τούτο διότι στη μετανεωτερικότα το έργο της αγωγής, που επιτελείται στο σχολείο, νομιμοποιείται από την ιστορικότητα της ηθικής κατάστασης της ατομικότητας (συλλογική ή ατομική). Οι αξίες, οι μορφές συμπεριφοράς και το νόημα που προσδίδουν τα άτομα στη ζωή είναι τελικά οι παράγοντες εκείνοι που δικαιολογούν και νομιμοποιούν το έργο της αγωγής. Στο εκπαιδευτικό σύστημα η αγωγή παίρνει συγκεκριμένο περιεχόμενο από το περιεχόμενο που δίνεται στην ανθρώπινη ζωή και από το σκοπό που αυτή επιδιώκει.(Ι. Κογκούλης, 2003)

Καταληκτικά επισημαίνουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται διαλεκτικά με τις δομές της κοινωνίας, οργανώνεται και λειτουργεί κατά τρόπον ώστε να εισάγει τους νέους στα δεδομένα της κοινωνίας και ταυτόχρονα να βοηθήσει αυτούς να δημιουργήσουν προϋποθέσεις ανάλογες με τις απαιτήσεις της γενεάς τους. Στο πλαίσιο αυτό κατανοείται και η έννοια της παιδείας. Χρησιμοποιείται δε από το εκπαιδευτικό σύστημα δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην υποκειμενική-ιστορική ιδιαιτερότητα του ανθρώπου με την παροχή γνώσεων και αξιών ώστε τα άτομα να σταθούν αξιολογικά στα δεδομένα της μετανεωτερικότητας. Ο αξιακός προσανατολισμός δεν είναι μόνο απαραίτητος για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών, δεν είναι μόνο αναγκαίος για τη νομιμοποίηση του έργου της αγωγής, είναι βασικό στοιχεί της παιδαγωγικής διαδικασίας κάθε εκπαιδευτικού συστήμα-

τος. Με αυτές τις προϋποθέσεις κατανοείται και η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής προσέγγισης της γνώσης και των αξιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aron, R. (1981). Η βιομηχανική Κοινωνία, μετ. Αγγελ. Γαβριηλίδου, Αθήνα: Κάλβος

Bauman, Z. (2002). Η Μετανεωτερικότητα και τα Δεινά της, μετ. Γ.-Ικ. Μπαμπασάκης, Αθήνα: Ψυχογιός.

Βέλτσος (επ.), Γ. (1990).Η διαμάχη. Κείμενα για τη νεωτερικότητα, Αθήνα: Πλέθρον.

Βρατσάλης, Κ. (1996). Μάθηση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές. Αθήνα: Νήσος.

Drucker, P. F. (1996). Μετακαπιταλιστική Κοινωνία, μετ. Δ. Τσαούσης, Αθήνα: Gutenberg.

Garan, D. G. (ed.) (1975). The Key to the Sciences of Man, The "Impossible" Relativity of Value Reactions, New York: Philosophical Library.

Griffin, J. (1996). Value Judgement, Oxford: Clarendon Press.

Habermas, J. (1985). Modernity- An incomplete project, in H. Foster (ed.) Postmodern culture, London: Pluto Press, (p. 3-15).

Καραφύλλης, Γ. (2005). Αξιολογία και Παιδεία - Φιλοσοφική Θεώρηση των Αξιών στο χώρο της Παιδείας, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καραφύλλης, Γ. (1999). Γνωσιολογικά και Ηθικά ζητήματα στη Φιλοσοφία της Παιδείας, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κογκούλης, Ι. (2003). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Landes, D. (1969). Prometheus Unbound, Cambridge: University Press.

Lyotard, Jean-François, (1993). Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση, (μετ. Κ. Παπαγιώργης), 2η έκδ., Αθήνα: Γνώση.

Μαντζαρίδης, Γ. Ι., (1983). Χριστιανική Ηθική, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.

Ματθαίου Δ. (2000), "Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και δια Βίου Εκπαίδευση. Οι Νέες Ορίζουσες του Εκπαιδευτικού Έργου", στο Νέα Παιδεία,τευχ.93,

Ματθαίου, Δ. (2000), Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα, Αθήνα, αυτοέκδοση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). Παιδεία και Εκπαίδευση και Γλώσσα - Εκτιμήσεις και Προτάσεις, Αθήνα:Gutenberg.

Παπαδημητρίου Ζ. Δ. (2002), Από την Οικουμενικότητα του Διαφωτισμού στα Μεταμοντέρνα Αδιέξοδα: Αναζητώντας το Μίτο του Ορθού Λόγου,

Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σελ. 13-23. Πέτρου, Ι. (2005). Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός, Θεσσαλονίκη: Βανιας.
Παπαπέτρου, Κ. (1973). Η Ιδιοτροπία ως Πρόβλημα Οντολογικής Ηθικής, Αθήνα.
Στογιαννίδης, Α. Β. (2006). Φιλοσοφία της παιδείας και Χριστιανισμός. Μια στοχαστική περιδιάβαση στα ανθρωπολογικά μονοπάτια της ορθόδοξης και της προτεσταντικής θρησκευτικής παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Στογιαννίδης, Α. Β. (2003). Μεταμοντέρνο και Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή -Ένας Διάλογος με τους Jean- Jean-François Lyotard, Wolfgang Welsch kai Gianni Vattimo, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
Wellmer, Al. (1988). Για τη Διαλεκτική του Μοντερνισμού και Μεταμοντερνισμού, Περιοδικό Λεβιάθαν ,(2) σελ 31-42.
Berger P. L. & Luckmann T. (2003). Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας - Μια Πραγματεία στην Κοινωνιολογία της Γνώσης, μετ. Κ. Αθανασίου, Αθήνα: Νήσος.
Brophy, J. (2000). Teaching. In International Bureau of Education IBE, Geneva: Educational Practices.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρώντας ως δομή της Παιδείας τους τομείς της γνωσιολογίας και των αξιών (ηθική) και συνδέοντας αυτήν με το πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, κατάσταση που χαρακτηρίζει την κοινωνία, οι εν λόγω τομείς κατανοούνται, εκφράζονται και λειτουργούν στο πλαίσιο της κατάρρευσης των «μεγάλων αφηγήσεων», της διαφοροποίησης (κοινωνική, εθνική κλπ) και της τεχνολογικής ανάπτυξης.

Η Παιδεία συνδέεται με την κοινωνία μέσα από την κοινωνικοποίηση, η οποία σε μεγάλο βαθμό συντελείται στο εκπαιδευτικό πεδίο, που εκλαμβάνεται με την έννοια του θεσμοθετημένου κοινωνικού μηχανισμού. Βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης, αποτελούν η παιδαγωγία και τη διδακτική διαδικασία. Η μεν παιδαγωγία προβάλλεται μέσα από τη διαφοροποίηση (νοητική, πολιτισμική, εμπειρική, εθνική κλπ) και την κοινωνικοποίηση (μεταβίβαση και ανασυγκρότηση κανόνων και αξιών), η δε διδακτική διαδικασία συνδέεται με τη μετάδοση των γνώσεων και των κοινά αποδεκτών αξιών. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι αναπόφευκτη τόσο η δημιουργία των διαφορετικών προοπτικών της εκπαίδευσης όσο και η εμφάνιση των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στη νέα τάξη πραγμάτων. Κά-

τω από αυτό το πρίσμα θεωρείται δεδομένη η ανάγκη κριτικής στάσης και επίλυσης των ζητημάτων αυτών.

Δρ Σύρμω Κ. Βαϊραμίδου
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.
τηλ.: επικοινωνίας: 6977501002
e-mail: sdimopou@otenet.gr

Ιωάννης Π. Δημόπουλος
τηλ.: επικοινωνίας: 6973514650
e-mail: idimopo1925@yahoo.com

Σχολική αποτελεσματικότητα και η σύνδεσή της με τη σχολική ηγεσία

Μάνος Βαρακλής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος αυτής της εργασίας είναι (1) να εξετάσει τη σχέση της σχολικής ηγεσίας (διευθυντής σχολείου) και της σχολικής αποτελεσματικότητας, (2) να ορίσει τι είναι σχολική ηγεσία, (3) να παρουσιάσει εν συντομία τις σημαντικότερες θεωρίες σχολικής ηγεσίας και, (4) να συζητήσει τα συνθετικά στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία. Υποστηρίζεται ότι η ηγεσία προσέγγισης περίπτωσης (contingency theory) με έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), όπου θα συνυπάρχουν το όραμα για βελτίωση, οι αξίες, η συλλογική λήψη αποφάσεων, η βελτίωση ή αλλαγή κουλτούρας, καθώς επίσης και η παρουσία τεχνικών, ανθρώπινων, εκπαιδευτικών, συμβολικών και πολιτιστικών πτυχών ηγεσίας, όλα τα παραπάνω συνθέτουν την αποτελεσματική ηγεσία

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

Η ερευνητική εργασία των δύο αμερικανών κοινωνιολόγων, Coleman (1966) και Jencks (1972), οδήγησε σε μια γενικά απαισιόδοξη άποψη ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία έκαναν λίγη διαφορά και είχαν μικρή επιρροή στην σχολική επιτυχία των μαθητών, σε σύγκριση με την επιρροή της οικογένειας και του κοινωνικού υπόβαθρου (Sammons και λοιποί, 1995 Mortimore, 1991 Mortimore, 1998). Σύμφωνα με Sammons και λοιποί (1995:2) η εργασία αυτών των δύο ερευνητών ήταν η σημαντικότερη ώθηση για την ανάπτυξη της βορειοαμερικανικής και βρετανικής έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Μια πιο προσεκτική μελέτη των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τους δύο ερευνητές, από κοινού με άλλες μελέτες και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού αντέστρεψε την αρχική άποψη σε μια πιο αισιόδοξη, σύμφωνα με την οποία, τα σχολεία μπορούν να έχουν σημαντική επιρροή στην επίδοση μαθητών. Οι δύο σημαντικότερες μελέτες της σχο-

λικής αποτελεσματικότητας στη Μεγάλη Βρετανία είναι των Mortimore και λοιποί το 1986, 1988, και των Tizard και λοιποί, 1988,

Αλλά τι είναι σχολική επιτυχία και ποια είναι η σχέση της με τη σχολική ηγεσία; Η σχολική αποτελεσματικότητα πολύ συχνά καθορίζεται από την βαθμό επίτευξης των στόχων. Ένα σχολείο, ή οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός είναι αποτελεσματικός εφ' όσον εκπληρώνει τους σκοπούς ή τους στόχους της (Preedy, 1993). Ο Mortimore ορίζει ως αποτελεσματικό σχολείο αυτό στο οποίο οι μαθητές προχωρούν πολύ περισσότερο από όσο είχε αρχικά εκτιμηθεί (Mortimore, 1991). Η έρευνα στα επιτυχημένα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία έχει αναδείξει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην σχολική αποτελεσματικότητα-επιτυχία. Η σχολική ηγεσία έχει προσδιοριστεί ως ένα από αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά στη μεγάλη πλειοψηφία της βιβλιογραφίας που ασχολείται με την αποτελεσματική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Levine και Lezotte (1990) επισημαίνουν "ότι ανάμεσα στα κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι η επιτυχημένη ηγεσία", ενώ ο Rutter τονίζει (1979) ότι "ένας από τους παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα είναι η στιβαρή ηγεσία από το διευθυντή στην οποία όμως όλοι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι απόψεις τους αντιπροσωπεύονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων" (Hill, 2002). Η επαγγελματική ηγεσία είναι ένας από τους ένδεκα παράγοντες των αποτελεσματικών σχολείων σύμφωνα με τους Sammons και λοιποί, 1995, και Stoll & Fink, 1996 ενώ η ηγεσία του προσωπικού από το διευθυντή με συγκεκριμένο σκοπό και στόχο είναι ένας από τους δώδεκα παράγοντες που προσδιορίζονται από τον Mortimore (1986:34). Επομένως, αυτό που μπορούμε να δούμε από τον προαναφερθέντα είναι ότι η ηγεσία είναι ένας κεντρικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία της έχει τονιστεί εκτενώς στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και σε κυβερνητικά έγγραφα. Όπως σε έγγραφο του DES σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία επισημαίνεται "χωρίς καμιά εξαίρεση, ο σημαντικότερος ενιαίος παράγοντας στην επιτυχία αυτών των σχολείων είναι η ποιότητα στην ηγεσία τους (Hill, 2002:2).

Η σύνδεση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας μελετήθηκε επίσης από τους Hallinger και Heck (1999:185) οι οποίοι αφού μελέτησαν όλες τις σχετικές έρευνες μεταξύ 1990 και 1998 βρήκαν ότι οι σχολικοί ηγέτες - ειδικά οι διευθυντές των σχολείων – κάνουν σημαντική διαφορά στο σχολικό αποτέλεσμα. Τέλος, όπως ο Hill (1989:56) υποστηρίζει προτείνει, η ποιότητα της ηγεσίας που ασκείται από το διευθυντή είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας του σχολείου".

ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Το να αναγνωρίσει κάποιος την αποτελεσματική ηγεσία, όπου υπάρχει, είναι σχετικά εύκολο, το να ορίσει όμως κάποιος τι είναι σχολική ηγεσία είναι πιο σύνθετο. Ο Stogdill είπε ότι "υπάρχουν σχεδόν τόσοι διαφορετικοί ορισμοί της ηγεσίας όσα είναι τα πρόσωπα που έχουν προσπαθήσει να την καθορίσουν (Hıll, 1989:57). Ο Bennis (1989:i) πιστεύει ότι η ηγεσία είναι όπως η ομορφιά: είναι δύσκολο να καθοριστεί, αλλά την αναγνωρίζουμε όταν την βλέπουμε" (Hoy & Miskel, 1991:252). Σύμφωνα με τους Beare και λοιποί (1993:142,143) η σχολική ηγεσία είναι "η άσκηση της αρχής-εξουσίας και η λήψης των αποφάσεων". Αυτός ο ορισμός έχει να κάνει με την δύναμη (αρχή). Ο Stogdill έδωσε έναν ευρύτερο ορισμό λέγοντας ότι η ηγεσία είναι "η διαδικασία επιρροής των δραστηριοτήτων μιας οργανωμένης ομάδας τόσο ως προς τη στοχοθεσία της ομάδας αλλά και ως προς την επίτευξη - ολοκλήρωσή των στόχων". Εδώ, υπάρχει το πρόσθετο στοιχείο της στοχοθεσίας. Πιο πρόσφατα, ο Pondy τόνισε ότι η ηγεσία είναι η "δυνατότητα να καταστεί μια δραστηριότητα σημαντική... όχι τόσο με την αλλαγή συμπεριφοράς, αλλά με το να δοθεί στους συμμετέχοντες στην δραστηριότητα η αίσθηση της κατανόησης αυτού που κάνουν". Αυτός ο ορισμός συμπεριλαμβάνει το στοιχείο της αποσαφήνισης της έννοιας της δραστηριότητας ή με άλλα λόγια την αποσαφήνιση των σκοπών των δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με το Greenfield "η ηγεσία είναι μια διαδικασία - πράξη όπου ένα άτομο προσπαθεί να κατασκευάσει τον κοινωνικό χώρο δράσης των άλλων". Προσθέτει επίσης ότι "οι ηγέτες προσπαθούν να δεσμεύσουν τους άλλους στις αξίες που οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι καλές. Οι διάφοροι οργανισμοί ανάμεσά τους και τα σχολεία στηρίζονται στην ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από αξίες". Όπως είναι φανερό οι προηγούμενοι ορισμοί είχαν να κάνουν με άσκηση αρχής-εξουσίας ενώ οι πιο πρόσφατοι μας δίνουν μια βαθύτερη και ευρύτερη προοπτική της ηγεσίας, όπου οι άνθρωποι έχουν συμφωνήσει με τους στόχους και πραγματικά συμμετέχουν ξέροντας τι κάνουν. Εντούτοις, είναι δύσκολο να περιγράψεις σε μερικές προτάσεις τι είναι ηγεσία.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Γνώρισμα-κατάσταση-πιθανότητα

Όπως οι Hoy & Miskel τονίζουν η πεποίθηση ότι οι "μεγάλοι ηγέτες γεννιούνται, δεν γίνονται" κυριάρχησαν στις μελέτες της ηγεσίας μέχρι τη δεκαετία

του '50. Η προσέγγιση αυτών των μελετών είχαν σκοπό (α) να προσδιορίσουν και να μελετήσουν τα ειδικά χαρακτηριστικά (χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσωπικότητας) που είναι κοινά για εκείνους που γίνονται αποδεκτοί γενικά ως μεγάλοι ηγέτες, και (β) να εξερευνήσουν ποιο στοιχείο είναι αυτό που τους διαφοροποιεί από τους υφιστάμενους τους. Εντούτοις η αποτυχία στον προσδιορισμό συγκεκριμένων γενικών γνωρισμάτων ηγεσίας μαζί με αποτυχία του προσδιορισμού άλλων παραγόντων, όπως τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και του περιβάλλοντος όπου η αποτελεσματική ηγεσία λαμβάνει χώρα, οδήγησε στη δημιουργία της θεωρίας της περιστασιακής προσέγγισης στην δεκαετία του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70. Εντούτοις, εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτές οι μελέτες αυτές επικεντρώθηκαν κυρίως στις καταστάσεις η μεταπήδηση από το "οι ηγέτες γεννιούνται δεν γίνονται" στο "οι ηγέτες γίνονται από τις καταστάσεις, δεν γεννιούνται", ήταν βραχύβια. Η νέα προσέγγιση-θεωρία, που προέκυψε, από το συνδυασμό χαρακτηριστικό/γνώρισμα - κατάσταση ήταν η "προσέγγιση περίπτωσης". Σε αυτήν την θεωρία όπως οι Hoy και Miskel (1991:256) επισημαίνουν, η ερώτηση είναι ποια γνωρίσματα κάτω από ποιες καταστάσεις είναι σημαντικά στην αποτελεσματικότητα των ηγετών. Ο Hill εξηγεί ότι σύμφωνα με την θεωρία προσέγγισης περίπτωσης δεν υπάρχει ένα και μοναδικό στυλ αποτελεσματικής ηγεσίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση περίπτωσης οι επιλογές της ηγεσίας καθορίζονται από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, τους υφιστάμενους και τον στόχο που έχει αναλάβει αυτός-ή να διεκπεραιώσει "(Hill, 1989:58). Με άλλα λόγια, σημαίνει ότι ένας τύπος ηγέτη είναι αποτελεσματικός κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, ενώ σε διαφορετικές συνθήκες ένας άλλος τύπος ηγέτη θα είναι πιο αποτελεσματικός (Hoy & Miskel, 1991:256). Οι Hoy & Miskel (1991:256) υποστηρίζουν ότι κατά το μεγαλύτερο μέρος τους τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας συμπεριλαμβάνουν στοιχεία της θεωρίας της προσέγγισης περίπτωσης". Αλλού (1991:270) επισημαίνουν ότι οι σύγχρονες θεωρίες της ηγεσίας αναφέρονται ως προσέγγιση περίπτωσης .

Γενικά, αυτό που υπογραμμίζεται στις θεωρίες ηγεσίες είναι ότι λόγω των μεγάλων διαφορών που αναμφισβήτητα υπάρχουν μεταξύ των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού μέσα σε ένα σχολείο, η προσαρμογή στις διαφορετικές καταστάσεις είναι απαραίτητη για την ηγεσία, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Handy,

υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε οποιαδήποτε κατάσταση αντιμετωπίζει ένα ηγέτης:

Ο ηγέτης-διευθυντής - το στυλ λειτουργίας του και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του

Οι υφιστάμενοι - το στυλ ηγεσίας που προτιμούν ανάλογα με τις περιστάσεις

Ο στόχος - η εργασία και οι προκαθορισμένοι στόχοι

Αυτοί οι τρεις παράγοντες εξαρτώνται ως ένα ορισμένο βαθμό από:

Το περιβάλλον εργασίας - ο οργανωτικός σχεδιασμός του ηγέτη, της ομάδας του και η σπουδαιότητά του στόχου.

Κατά τον Handy δεν υπάρχει "σωστό" στυλ ηγεσίας... η ηγεσία θα είναι αποτελεσματικότερη όταν οι απαιτήσεις του ηγέτη, οι υφιστάμενοι του και οι συμφωνημένοι στόχοι εργασίας δένουν μεταξύ τους αρμονικά (Handy, 1985:103 στον Hill, 2001-2002:3)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Οι σημαντικότερες θεωρίες ηγεσίας

	Αγγλικοί όροι	Ελληνικοί όροι	Βασική ιδέα
1.	Traits approach	Προσέγγιση προσωπικών γνωρισμάτων	Οι ηγέτες γεννιούνται. Η ηγεσία δε διδάσκεται.
2.	Behavior approach	Προσέγγιση της συμπεριφοράς	Η ηγεσία διδάσκεσαι.
3.	Contingency & Situational Approaches	Η προσέγγιση της περίπτωσης	Δεν υπάρχει ένα είδος ηγεσίας. Ο ηγέτης συμπεριφέρεται ανάλογα με την περίπτωση.
4.	Transformational leadership	Η προσέγγιση του μετασχηματισμού	Οι ηγέτες μετασχηματίζουν την κουλτούρα του οργανισμού, ώστε αυτός στη συνέχεια να βελτιωθεί.

Hoy & MIskel 2007

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΡΟΤΥΠΑ

Οι διάφορες θεωρίες ηγεσίας, που είναι βασισμένες στην προσέγγιση περίπτωσης συνεχώς αναπτύσσονται. Για να αναφερθούμε πάλι στους Hoy και Miskel, οι σύγχρονες θεωρίες της ηγεσίας αναφέρονται ως προσεγγίσεις πε-

ρίπτωσης. Ο Southworth (1998) αναλύοντας μερικές από αυτές τις θεωρίες καταλήγει ότι οι πιο σημαντικές είναι είναι: α. Η περιστασιακή ηγεσία, β. Η ηγεσία συναλλαγών και γ. Η μετασχηματιστική ηγεσία (Southworth, 1998:36).

Η ηγεσία συναλλαγών και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι οι δύο πολύ στενά συνδεδεμένες σύγχρονες τάσεις/θεωρίες με την τελευταία να είναι η δημοφιλέστερη σήμερα. Ο Southworth σημειώνει ότι η ηγεσία συναλλαγών συμπεριλαμβάνει την απλή ανταλλαγή ενός πράγματος με ένα άλλο". Στο πλαίσιο σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παραδείγματος χάρη, αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής δεν παρεμβαίνουν στην εργασία των δασκάλων στην τάξη και σε αντάλλαγμα οι δάσκαλοι είναι εύλογα ευτυχείς να υλοποιούν μαζί με το διευθυντή και τον υποδιευθυντή αποφάσεις για τη σχολική πολιτική που θα ακολουθούν. Ή ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ότι ο διευθυντής είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους δασκάλους όταν αυτοί ζητούν (εύλογα) να απουσιάσουν για κάποιο λόγο και σε αντάλλαγμα αναμένει τη βοήθεια και την υποχρέωσή τους στη σχολική λειτουργία. Η ηγεσία συναλλαγών δίνει ίση προσοχή στο στόχο και στις σχέσεις, οι οποίες αναφέρθηκαν νωρίτερα στην προσέγγιση περίπτωσης. Εντούτοις, αυτή η προσέγγιση πολλές φορές εξισώνεται με τη διοίκηση η οποία απλά λειτουργεί τον οργανισμό/σχολείο χωρίς όμως να τον οδηγεί κάπου συγκεκριμένα (έλλειψη συγκεκριμένου στόχου). Ο Southworth υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι μια ευρύτερη έννοια που αγκαλιάζει τη διοίκηση και την συμπληρώνει, ενώ η ηγεσία συναλλαγών είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι η διοίκηση είναι απαραίτητη για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου χωρίς να είναι πάντα ικανοποιητική (Southworth, 1998:43,44).

Η μετασχηματιστική ηγεσία θα παρουσιάζεται παρακάτω ως στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Τα σημαντικότερα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι:

- **Έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία**

Σύμφωνα με τον Southworth, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία λαμβάνει υπόψη και τις δύο λειτουργίες (στόχος και σχέσεις) προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι όλα πηγαίνουν καλά στη σχολική καθημερινότητα επιπλέον επιδιώκει να δώσει μια θετική ώθηση και να προχωρήσει το σχολείο μπροστά. Ενώ η ηγεσία συναλλαγών έχει να κάνει με την αποδοτική διεύθυνση

του σχολείου, η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στην εξαιρετική απόδοση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μετασχηματίζουν το σχολείο επηρεάζοντας θετικά το προσωπικό και δίνοντας μια άποψη του σχολείου στο μέλλον (Southworth, 1998:45,46). Οι Beare και λοιποί τονίζουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης ψάχνει πιθανά κίνητρα των υφισταμένων τους, επιδιώκει να ικανοποιήσει τις υψηλότερες ανάγκες και δεσμεύει πλήρως τους υφιστάμενους του. Το αποτέλεσμα είναι η μετατροπή των οπαδών σε μικρούς ηγέτες και των ηγετών σε συντονιστές (Beare και λοιποί, 1993:147,148). Η βασική έννοια, που κρύβεται κάτω από τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη διαφοροποιεί από την ηγεσία συναλλαγών είναι η έννοια της "ικανότητας". Σύμφωνα με αυτή ικανότητα δεν είναι μόνο η δυνατότητα να γίνει ότι απαιτείται για την επίτευξη του στόχου σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά να επιτευχθεί ο στόχος πιο γρήγορα πιο αποτελεσματικά συχνότερα και σε περισσότερες καταστάσεις (Χιλ, 2001,02:6). Στο πλαίσιο σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η μετασχηματιστική ηγεσία θα μπορούσε να σημάνει τις ουσιαστικές αλλαγές στις υποχρεώσεις των δασκάλων όσον αφορά στο χρόνο και στην ενέργεια που καταβάλουν για το σχολείο καθώς και αλλαγή στη στάση μαθητών και γονέων απέναντι στο σχολείο κυρίως όταν αυτό παρουσιάζει χαμηλή αποτελεσματικότητα (Beare και λοιποί, 1993:148).

- **Όραμα**

Το γεγονός ότι οι ερευνητές της ηγεσίας χρησιμοποιούν τους όρους "όραμα" και "στόχος" εναλλακτικά έχει προκαλέσει ένα είδος εννοιολογικής σύγχυσης (Hallinger & Heck, 1999:186). Εντούτοις, ο όρος "όραμα" είναι αυτός που κυριαρχεί στη σχετική βιβλιογραφία σήμερα. Σύμφωνα με τους Bennis & Nanus όραμα είναι, η εικόνα μιας πιθανής και επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης του οργανισμού τόσο ασαφούς όσο ένα όνειρο ή τόσο ακριβούς όσο μια στοχοθεσία ή συγκεκριμένη αποστολή, μια άποψη του ρεαλιστικού, αξιόπιστου, ελκυστικού μέλλοντος για τον οργανισμό (Bennis & Nanus, 1985:89, στους Beare και λοιποί, 1993:148).

Όπως ο Beare και λοιποί τονίζουν το όραμα ενός μετασχηματιστικού προϊσταμένου ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να είναι κάτι σαν ένα όνειρο, όπως ένα σχολείο όπου όλα τα παιδιά θα είναι ευτυχισμένα, όλα τα παιδιά θα πετυχαίνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπου θα υπάρχει ήθος, ευτυχές περιβάλλον, άριστες σχέσεις μεταξύ των ομάδων του σχολείου όπως οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι γονείς. Το όραμα του προϊσταμένου μπορεί επίσης να έχει μια πιο συγκεκριμένη μορφή, κάτι σαν μια αποστολή. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το ακόλου-

θο. Ένα σχολείο της Αγγλίας μετά από μια επιθεώρηση του OFSTED, εμφανίστηκε να αποδίδει κάτω από τον εθνικό μέσο όρο στα μαθηματικά. Ο στόχος είναι η βελτίωση των αποτελεσμάτων μας κατά 30% τουλάχιστον μέσα στα επόμενα δύο έτη. Κατά τον Fulan ο σχηματισμός οράματος είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι ο στόχος, το κοινό όραμα για το πώς θα πρέπει να γίνει σχολείο. Η δεύτερη διάσταση είναι το κοινό όραμα της διαδικασίας της αλλαγής, δηλαδή ποιο θα είναι το γενικό σχέδιο ή η στρατηγική του να φτάσει το σχολείο εκεί (Fulan, 1992:121). Ο Beare και λοιποί αναφέρονται σε αυτές τις διαστάσεις του οράματος λέγοντας ότι το όραμα πρέπει να συμφωνηθεί με τρόπο που να εξασφαλίζει την υποχρέωση των δασκάλων και του υπόλοιπου προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και άλλων μελών της κοινότητας, έτσι ώστε το κοινό όραμα να εισχωρήσει στις καθημερινές δραστηριότητες (Beare στο Al, 1993:149).

- **Αξίες**

Οι Caldwell & Spinks σημειώνουν, ότι ενώ είναι θεμελιώδες να εξασφαλίσεις ένα κοινό όραμα για το σχολείο, είναι επίσης απαραίτητο για τους ηγέτες να έχουν προγραμματισμό, αυτό που οι Sergiovanni και Starratt έχουν περιγράψει ως "εκπαιδευτική πλατφόρμα". Αυτό είναι ένα σύνολο υποθέσεων, πεποιθήσεων, απόψεων, αξιών και τοποθετήσεων (επίσημων και άτυπων) που καθοδηγούν τις ενέργειες και τις αποφάσεις του ηγέτη. Αυτή η πλατφόρμα μπορεί να περιλάβει τους στόχους της εκπαίδευσης, τις προσδοκίες των μαθητών, την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης, την εικόνα των μαθητών και των δασκάλων, την προτεινόμενη παιδαγωγική, το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις κλπ. (Caldwell & Spinks, 1991:51). Οι Beare και λοιποί τονίζουν ότι αξίες όπως η τιμιότητα, η ευθύνη, η δικαιοσύνη και η τήρηση υποχρεώσεων είναι απαραίτητες για την ηγεσία ώστε να εξασφαλιστεί η υποστήριξη των δασκάλων. Εντούτοις, για τη μετασχηματιστική ηγεσία όπου η τελειότητα είναι ο στόχος, οι αξίες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η ισότητα απαιτούνται. Εάν παραδείγματος χάρη, ένα μέρος του κοινού οράματος σε ένα σχολείο είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην μάθηση για όλους τους μαθητές τότε η αξία της δικαιοσύνης είναι απαραίτητη στην ηγεσία. Η σημασία των αξιών υπογραμμίζεται στον προαναφερθέντα ορισμό της ηγεσίας από τον Greenfield (1986 στους Beare και λοιποί, 1993:150) σύμφωνα με τον οποίο "οι οργανισμοί στηρίζονται στην ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από αξίες".

- **Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων**

Οι διάφοροι συγγραφείς αναφέρονται σε αυτό το ζήτημα χρησιμοποιώντας όρους όπως η συνεργατική λήψη αποφάσεων, η ενδυναμωμένη ηγεσία κ.λ.π. Οι Hallinger & Heck (1999:186) επισημαίνουν ότι είναι ανόητο να πιστεύει κανείς ότι μόνο οι διευθυντές/προϊστάμενοι μπορούν να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ο Mortimore και λοιποί, στη μελέτη τους στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσδιόρισαν ότι η συμμετοχή του υποδιευθυντή και η συμμετοχή των δασκάλων είναι δύο εκ των δώδεκα βασικών παραγόντων στην αποτελεσματική εκπαίδευση. Η μελέτη τους αποκάλυψε ότι η κατανομή αρμοδιοτήτων από το διευθυντή προς τον υποδιευθυντή και η συμμετοχή των δασκάλων στις αποφάσεις προώθησαν την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Mortimore και λοιποί, 1993:11,12). Εντούτοις η συμμετοχή και αντιπροσωπεία, χρειάζονται την ιδιαίτερη προσοχή από τους διευθυντές, καθώς υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δασκάλων σε ένα σχολείο όσον αφορά το βαθμό στον οποίο επιθυμούν να περιληφθούν σε όλες τις αποφάσεις. Αυτό έχει να κάνει με την ηλικία, το φύλο και άλλους προσωπικούς παράγοντες (Caldwell & Spinks, 1991 Hill, 1989)..

- **Βελτίωση ή αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου**

Κατά τον Harling (1989:21, στον Hill, 2001) η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι τα δίκτυα των άτυπων σχέσεων και των ανεπίσημων κανόνων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατόμων και των ομάδων μέσα στην επίσημη δομή του οργανισμού. Κάθε σχολείο έχει την κουλτούρα του. Συνεπώς, λόγω των γρήγορων αλλαγών στο σημερινό κόσμο, αυτή η κουλτούρα πρέπει να αναπτυχθεί ή ακόμα και να αλλάξει προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Ο Beare και λοιποί χρησιμοποιούν τις "τεχνικές δημιουργίας σχολικής κουλτούρας" του Deal (1987:6) που μπορούν να αναπτυχθούν από τον διευθυντή ενός σχολείου.

(1) Δημιουργία κοινών αξιών (υπό μορφή σύντομων συνθημάτων, όπως "φροντίζουμε για κάθε παιδί στο σχολείο"),

(2) Αναφορές σε ήρωες της σχολικής ζωής ή της κοινωνίας,

(3) Τελετουργικά υπό μορφή επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων (όπως παραδείγματος χάρη τελετή υποδοχής για τους νέους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους,

(4) τελετές όπου οι κοινές αξίες και οι ήρωες γιορτάζονται, και

(5) συχνή χρήση των ιστοριών ή των ανέκδοτων για τους δασκάλους ή άλλα μέλη του σχολείου που κατά το παρελθόν έκαναν κάτι που είναι γενικά αποδεκτό κλπ (Beare και λοιποί, (1993:151).

- **Συμπέρασμα**

Σύμφωνα με τα παραπάνω η σύνδεση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας εμφανίζεται να είναι πολύ ισχυρή, δεδομένου ότι το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που έχει γίνει, παρουσιάζει σαφώς ότι η ηγεσία είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η ηγεσία είναι ένας όρος, ο οποίος είναι δύσκολο να καθοριστεί ακριβώς σε μερικές γραμμές. Παρόλ' αυτά υποστηρίζεται ότι η ηγεσία προσέγγισης περίπτωσης με έμφαση στη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς επίσης και το όραμα, οι αξίες, η συνεργατική λήψη αποφάσεων καθώς και η ανάπτυξη ή αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armstrong, M.(1996) *Personnel Management Practice,* Kogan pageLimited, London.

Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1993) "Leadership" in Preedy, M.(ed.) *Managing the effective school,* London, Open University.

Bell, L. (1991) "Approaches to the professional development of teachers" in Bell, L. & Day, C.(ed) *Managing the professional development of teachers*, Open University Press.

Bollington, R, Hopkins, D, West, M. (1993) *An introduction to teacher appraisal: a professional development approach*, London, Cassell.

Caldwell, B. & Spinks, (1991), *Leading the self-managing school*, London, Falmer Press.

Collin, A. (1997) "learning and development" in Beardwell, I. & Holden, L.(ed) *Human resource management : a contemporary perspective,* London : Pitman

Fullan, M. (1992) "Causes/Processes of implementation and continuation" in Bennett, N., Crawford, M., & Riches, C., (eds) *Managing change in Education*, London, Open University.

Hallinger, P., & Heck, R., (1999) "Can Leadership Enhance School Effectiveness?" in Bush, T. et al (eds) *Educational Management: Redefining theory, policy and practice*, PCP.

Hewton, E. (1988) *School focused staff development*, Lewes, Falmer Press.

Hope, P. & Pickles, T.(1995) *Performance Appraisal: A handbook for managers in public and voluntary organisations,* Russel house publishing Ltd.

Hoy, W.K., & Miskel, L.G., (1991) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York, NY, McGraw-Hill Inc.

Hill, T. (1989), *Managing the primary school*, London, David Fulton Publishers.

Hill, T. (2001), *Understanding primary Schools as organisations, 1. Cultures, Climate, & Organisational health*, Course Handouts, University of Bristol.

Hill, T. (2001-2002), *Research into Effective Schools*, Course Handouts, University of Bristol.

Hill, T. (2001-2002), *Leadership in the Primary School: 2. Styles of leadership*, Course Handouts, University of Bristol.

Hill, T. (2001-2002), *Leadership in the Primary School: 3. The effective Head,* Course Handouts, University of Bristol.

Hewton, E. & Jolley M.(1991) *Making time for staff development-A report for the D.E.S.*, Institute of continuing and professional Education, University of Sussex.

Jones, J.(1993) *Appraisal and staff development in schools*, London, Danid Fulton.

Mabey, C., Salaman, G., Storey, J. (1998, 2nd edn.), *Human resource management : a strategic introduction*. - Oxford : Blackwell Business.

Moore, J., (1991) "INSET in Primary schools" in Bell, L. & Day, C.(ed) *Managing the professional development of teachers*, Open University Press.

Mortimore, P., (1986), " The ILEA junior school Project-A Summary" in *ILEA Research-Statistics Branch*, London.

Mortimore, P. (1991) "The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector" in Riddell, S. & Brown, S., *School effectiveness research; its messages for school improvement*, Edinburgh, HMSO.

Mortimore, P. Sammons P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R., (1993), "Key Factors for Effective Junior Schooling" in Preedy, M. (ed.) *Managing the effective school,* London, Open University.

Mortimore, P.,(1998), *The road to improvement: reflections on school effectiveness*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, The Netherlands.

McCallum, C.(1993) *How to design and introduce Appraisal training*, Kogan page Limited,London.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P., (1995) *Key characteristics of effective schools,* A report by the Institute of Education for the Office For Standards in Education, OFSTED.

Southworth, G. (1998), *Leading improving Primary schools: The work of Headteachers and deputy Heads*, Falmer Press, London.

Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing Our Schools*, Buckingham, Open University Press.
Storey, J.(1989) *New perspectives on Human Resource Management*, London, Routledge.
Williams, M. (1991) *In-service education and training*, London, Cassell.

Μάνος Βαρακλής
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Θερμοπυλών 7- Βέροια Τ.Κ. 59100
τηλ. 6947825403
e-mail: manosvaraklis@gmail.com

Πολιτικές για την επιλογή και το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης
Αμαλία Α. Υφαντή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια, η αναγνώριση της σημασίας του ρόλου των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης ενθάρρυνε αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, αφού, όπως έχει επισημανθεί, επιδρούν αποφασιστικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (βλ. π.χ.: Creemers & Reezigt, 2005: 359-371. Davies & Ellison, 2001: 206-218. Κατσαρός, 2008: 95-127. Sergiovanni, 1984: 6-13. Teddlie & Reynolds, 2001: 1-20. York-Barr & Duke, 2004: 255-316). Ενδυναμώνεται, έτσι, το εκπαιδευτικό προσωπικό της και διευκολύνεται η επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (βλ: Βεργίδης, 2012. Bubb & Earley, 2009: 23-37. Ifanti, 2009: 107-119. Ifanti & Fotopoulou, 2010: 157-174. Pounder, 2006: 533-545. Σαΐτης, 2002: 62-71. Υφαντή, 1994: 106-117. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 28-44). Ιδιαιτέρως, όπως τονίζεται σε σχετικές έρευνες, τα στελέχη της εκπαίδευσης με καθοδηγητικές αρμοδιότητες μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του σχολείου (Δάρρα κ.ά., 2010: 44-68. Doherty et al., 2001: 140-148. Stoll & Fink, 1996: 65-98. Υφαντή & Καραντζής, 2007: 23-44).

Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν για την επιλογή και το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επιδιώκοντας να αποκαλυφθούν οι αρχές που διέπουν το καθεστώς άσκησης του συμβουλευτικού και καθοδηγητικού τους έργου στη σχολική εκπαίδευση, και να διερευνηθεί κατά πόσον οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν για τη λειτουργία του θεσμού συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

1. ΤΟ ΥΛΙΚΟ

Το υλικό της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν τα νομοθετικά κείμενα (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις), που θεσπίστηκαν

στη χώρα μας κατά την περίοδο 1982-2010, ταξινομημένα χρονικά με βάση τις εναλλαγές στην κεντρική εξουσία των δύο πολιτικών κομμάτων (ΠΑ.ΣΟ.Κ., Ν.Δ.). Οι χρονικές περίοδοι που προσδιορίστηκαν στην εργασία ήταν συνολικά πέντε (5), οι ακόλουθες: 1981-1989, 1989/1990-1993, 1993-2004, 2004-2009, 2009 και εξής.

2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Για τη διερεύνηση του περιεχομένου των νομοθετημάτων υιοθετήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η τεχνική ανάλυσης περιεχομένου, ενώ ως τύπος ανάλυσης επιλέχθηκε η ποιοτική και ως ενότητα ανάλυσης η χρονολογική (Κυριαζή, 2004: 283).

3. ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

3.1. Η περίοδος 1981-1989

Με την άνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εξουσία το 1981 θεσπίστηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, με το Νόμο 1304/1982. Στο άρθρο 1 του Νόμου 1304/1982 ορίστηκαν με σαφήνεια τα κατωτέρω:

> «*Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης*».

Στο άρθρο 2 του Νόμου αυτού εξειδικεύτηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και έγινε αναφορά στο περιεχόμενο του έργου τους. Ειδικότερα προσδιορίστηκε η συνεργασία τους με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, η αντιμετώπιση προβλημάτων στη διδακτική πράξη, η βελτίωση των συνθηκών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, η οργάνωση σεμιναρίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία τους με άλλα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και η συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

Στο σχετικό Νόμο ορίζονταν, επίσης, τα βασικά κριτήρια επιλογής τους, που αφορούσαν στην υπηρεσιακή τους κατάρτιση, την κοινωνική τους προσφορά, το εκπαιδευτικό τους έργο και τη δημοκρατική προσωπικότητα των

υποψηφίων. Για την αξιολόγησή τους θα λαμβάνονταν υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση, το συγγραφικό τους έργο, η γνώση μιας ξένης γλώσσας και η κατοχή δεύτερου πτυχίου. Επιπλέον, στα συνεκτιμώμενα προσόντα περιλαμβάνονταν η αξιολόγηση της γενικότερης προσωπικότητας του υποψηφίου και η επιτυχής πραγμάτευση από αυτούς κάποιου θέματος σχετικού με το έργο του Σχολικού Συμβούλου (άρθρο 17, παράγραφος 2).

Το Συμβούλιο Κρίσης και Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων συγκροτείτο από έναν δικαστή, πέντε Καθηγητές Α.Ε.Ι. και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η σύνθεση του Συμβουλίου αυτού τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 277/1984, οπότε ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών αντικαταστάθηκε από έναν Σχολικό Σύμβουλο.

Η εισαγωγή του θεσμού συνοδεύτηκε από ένα θετικό κλίμα προσδοκιών για εκσυγχρονιστικές αλλαγές, προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού τού γραφειοκρατικού συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2007: 121-144). Ωστόσο, το σημείο που επρόκειτο να εγείρει ποικίλες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις στους εκπαιδευτικούς κύκλους, καθορίζοντας εν τέλει και την πορεία του θεσμού, αποτέλεσε η παράγραφος 2στ του άρθρου 1, στην οποία οριζόταν η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω εδάφιο: «*Ο Σχολικός Σύμβουλος μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα*».

Με το Π.Δ. 214/1984 εξειδικεύτηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Στο ένα και μοναδικό άρθρο του εν λόγω Π.Δ., ο νομοθέτης προέβλεπε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, θα τούς βοηθούσαν να συνειδητοποιήσουν την αποστολή τους, θα τους ενθάρρυναν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, θα οργάνωναν συσκέψεις για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση του διδακτικού έργου, θα ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς για τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, θα μεριμνούσαν για τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, θα συμμετείχαν στις δοκιμαστικές διδασκαλίες των εκπαιδευτικών και, γενικότερα, θα φρόντιζαν για την επιμόρφωσή τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα έπρεπε να «*προωθούν και να ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους*» (Άρθρο 1, παράγραφος 8).

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβλεπόταν η αποτίμηση εκ μέρους των Σχολικών Συμβούλων της πορείας και των απο-

τελεσμάτων όσων σχεδιάστηκαν και προγραμματίστηκαν στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους.

Στο Νόμο 1566/1985, που ψηφίστηκε αργότερα και πάλι από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., υπήρξαν σχετικές αναφορές στους Σχολικούς Συμβούλους. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 29 προβλεπόταν η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην επιτροπή διοίκησης των Π.Ε.Κ., ενώ το άρθρο 57 διασφάλιζε τη συμμετοχή τού αιρετού εκπροσώπου των εκπαιδευτικών στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο, στο αρμόδιο Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων, επαναφέροντας σε ισχύ την αρχική ρύθμιση του άρθρου 20, παράγραφος 1 του Νόμου 1304/1982.

Με το Π.Δ. 188/1986, τα Συμβούλια Σχολικών Συμβούλων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μετονομάστηκαν σε Συμβούλια Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα οποία θα συμμετείχαν πλέον τα τακτικά αιρετά μέλη του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολούθως, με το Π.Δ. 348/1989, διευκρινιζόταν για πρώτη φορά ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα μπορούσαν να διδάσκουν στα επιμορφωτικά προγράμματα των Π.Ε.Κ., να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στις πρακτικές ασκήσεις, να αξιολογούν τους νεοδιόριστους για «*την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα, στηριζόμενοι σε παρακολούθηση των νεοδιόριστων μέσα στην τάξη*» (Π.Δ. 348/1989, άρθρο 5, παράγραφος 2) και να συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας κατά την περίοδο 1984-1989 απέβλεπε στην ενσωμάτωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στον υφιστάμενο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο διοικητικών αρμοδιοτήτων που είχαν ανατεθεί στο Σχολικό Σύμβουλο εγγραφόταν το αίτημα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που διατυπώθηκε ήδη από το 1984.

3.2. Η περίοδος 1989/1990-1993

Μετά από τη βραχύβια διακυβέρνηση της χώρας από την Οικουμενική Κυβέρνηση (1989-1990), η Νέα Δημοκρατία ανήλθε στην εξουσία κατά το διάστημα 1990-1993 και επιχείρησε να μεταβάλει το καθεστώς κρίσης των Σχολικών Συμβούλων και να τροποποιήσει τα κριτήρια επιλογής τους με το Νόμο 1966/1991.

Το άρθρο 9 του Νόμου αυτού «*Κριτήρια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων*» αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια ποσοτικής αποτίμησης των κριτηρίων

επιλογής για την κατάληψη των προκηρυσσόμενων θέσεων Σχολικών Συμβούλων, τα οποία πλέον διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες: 1. *Στην επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση* (50 αξιολογικές μονάδες). 2. *Στην υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία* (25 αξιολογικές μονάδες). 3. *Στη γενική συγκρότηση του υποψηφίου* (25 αξιολογικές μονάδες).

Εκτός της αριθμητικής κατηγοριοποίησης των αξιολογικών μονάδων, η κυβέρνηση της Ν.Δ. θεσμοθέτησε και το συντονισμό του έργου των Σχολικών Συμβούλων, τον οποίο θα αναλάμβανε ένας Σχολικός Σύμβουλος, από εκείνους που υπηρετούσαν στην ίδια εκπαιδευτική περιφέρεια. Η ρύθμιση αυτή συμπεριελήφθη στο Νόμο 2158/1993, χωρίς, όμως, να γίνεται ειδικότερη αναφορά στο πλαίσιο άσκησης αυτών των καθηκόντων. Επιπλέον, κατά την περίοδο της κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ., έγινε προσπάθεια να δοκιμαστεί ξανά στην πράξη το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βασικές αρχές του οποίου αποκρυσταλλώθηκαν στο ΠΔ. 320/1993. Σε αυτό ενσωματώθηκε το σύνολο των παραμέτρων που συνδέονταν με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίστηκε ως σκοπός της αξιολόγησης «*η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» και αποτιμήθηκε η σημασία της. Σημειώνεται ενδεικτικά:

> *«Βοηθά τον εκπαιδευτικό να ενισχύσει την αυτογνωσία του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία, να σχηματίσει μια θεμελιωμένη εικόνα για την απόδοση του έργου του και να προσπαθεί να βελτιώνει την προσφορά του στο μαθητή, αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις και οδηγίες του Σχολικού Συμβούλου.» (*Άρθρο 1*).*

Βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν στην αξιολόγηση θα επανέλθουν και κατά την επόμενη περίοδο με την επάνοδο του ΠΑ.ΣΟ.Κ στην εξουσία (Οκτώβριος, 1993).

3.3. Η περίοδος 1993-2004

Με το Νόμο 2188/1994, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ έπαυσε τη θητεία όλων των στελεχών της εκπαίδευσης που είχαν επιλεγεί κατά τη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας της Ν.Δ. (1990-1993).

Το νέο Π.Δ. 398/1995, ακολούθως, ρύθμιζε με λεπτομέρειες τα νέα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων καθώς και όλων των στελεχών της εκπαίδευσης. Προηγουμένως, όμως, είχαν ήδη δρομο-

λογηθεί οι διαδικασίες συγκρότησης των νέων Υπηρεσιακών Συμβουλίων, τα οποία ενεργοποιήθηκαν σύμφωνα με το Νόμο 2266/1994.

Στο Π.Δ. 398/1995 διατηρήθηκαν οι δύο πρώτες κατηγορίες, όπως είχαν οριστεί με το Νόμο 1966/1991, αν και η μοριοδότηση των κριτηρίων αυτή τη φορά ήταν διαφορετική, ενώ προστέθηκε και μία ακόμη κατηγορία: «*Η ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου-κοινωνική δραστηριότητα*».

Στο Νόμο 2525/1997, που ψηφίστηκε και πάλι από την κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., τονιζόταν για μια ακόμη φορά η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο σχετικό άρθρο του Νόμου αυτού επισημαίνονταν τα ακόλουθα:

> *«Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού.»* (Άρθρο 8, παράγραφος 4, εδάφιο γ).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι, με την παρέλευση δεκαπέντε ετών από τη θέσπιση του ιδρυτικού Νόμου 1304/1982, επανήλθε η πρόθεση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να αναθέσει στους Σχολικούς Συμβούλους σημαντικό ρόλο στην επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υποβαθμίζοντας σταδιακά το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό έργο τους και ενθαρρύνοντας τις διοικητικές τους δραστηριότητες, με εμφανή τα στοιχεία ελεγκτικού χαρακτήρα.

Ας σημειωθεί εξάλλου ότι, με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 (άρθρο 2), καθορίστηκαν οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους. Την ανωτέρω Υπουργική Απόφαση συμπλήρωσε το Π.Δ. 140/1998, στο οποίο προβλέπονταν και διαδικασίες αξιολόγησης υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων για τη σύνταξη αντίστοιχων πινάκων.

Το επόμενο χρονικό διάστημα 2000-2004 χαρακτηρίστηκε από μια σειρά αλλαγών στο πλαίσιο διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, με τη δημιουργία των «*Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης*», με το Νόμο 2817/2000. Η ρύθμιση αυτή επηρέασε και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων, αφού πλέον, μαζί με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, υπάγονταν και αυτοί διοικητικά στον έλεγχο και την εποπτεία των Περιφερειακών Διευθυντών.

Στο Νόμο 2986/2002, που επακολούθησε, τονίστηκε η ανάγκη επιμόρφωσης και αξιολόγησης των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης,

ενώ, με το Π.Δ. 25/2002**,** το οποίο ετέθη σχεδόν ταυτόχρονα με το Νόμο σε ισχύ, καθορίστηκαν ξανά η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων.

Ως προς τη σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων στο Νόμο 2986/2002 διατηρήθηκε η εκπροσώπησή τους σε αυτά από το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας βαθμίδας, αν και, σύμφωνα με το άρθρο 7 (παράγραφος 3) του Νόμου, άλλαξε η αριθμητική σύνθεση αυτών από οκταμελή, που ήταν, σε επταμελή. Στο Συμβούλιο αυτό θα συμμετείχαν στο εξής δύο Σύμβουλοι ή μόνιμοι Πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως μέλη, μειώνοντας αντίστοιχα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (θα συμμετείχαν μόνον οι δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου).

Το Π.Δ. 25/2002 ουσιαστικά τροποποίησε το αντίστοιχο Π.Δ. 398/1995, που αφορούσε στο ίδιο ακριβώς θέμα. Τα γενικά κριτήρια όλων των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες, όπως προέβλεπε το άρθρο 4 του οικείου Π.Δ (κριτήρια μοριοδοτούμενα, συναγόμενα από τις αξιολογικές εκθέσεις και συνεκτιμώμενα).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων παρέμενε από το 1983 και εξής σχεδόν ο ίδιος, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται δυσχέρειες στο έργο τους, ιδίως σε περιφέρειες με μεγάλο αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα οξυνόταν, με τη νέα νομοθετική ρύθμιση, με την υπ' αριθμόν Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 Υπουργική Απόφαση, με την οποία καθορίστηκαν ειδικότερα τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (επιμορφωτής, συντονιστής, προγραμματιστής, συνεργάτης) και προσδιορίστηκε επακριβώς η σχέση των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς, τους Διευθυντές σχολικών μονάδων, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Γραφείων, τους συλλόγους διδασκόντων και άλλους φορείς.

Το άρθρο 8, με τίτλο «*Έργο των Σχολικών Συμβούλων*», εξειδίκευε το περιεχόμενο του έργου τους, το οποίο αποκαλυπτόταν να είναι εξαιρετικά σύνθετο και πολυσχιδές. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο αυτό, το έργο τού Σχολικού Συμβούλου συνίστατο από τις εξής πέντε βασικές παραμέτρους: 1) Διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της ευθύνης του, 2) φροντίδα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, 3) κατάθεση προτάσεων για τους τρόπους υλοποίησης των εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών, 4) ανάληψη πρωτοβουλιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 5) συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα άρθρα 9, 10, 11 και 12 εξειδίκευαν τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων με το

σύνολο των στελεχών της εκπαίδευσης και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ το άρθρο 13 τις ειδικές υποχρεώσεις τους.

Ακολούθως, με το Π.Δ. 78/2003, καθορίστηκαν τα προσόντα των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα των Συμβούλων ειδικότητας κωφών-βαρηκόων και τυφλών, ενώ με το Π.Δ. 79/2003 αυξήθηκαν οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά πενήντα δύο (52) και των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής κατά δύο (2) επιπλέον. Τέλος, με το Π.Δ. 28/2004, αυξήθηκαν εκ νέου οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά 102, ενώ με την Υπουργική Απόφαση Υ-39/48746/Δ2/2004, προστέθηκε μία θέση Σχολικού Συμβούλου κλάδου ΠΕ16-Μουσικής και ορίστηκε η έδρα του.

3.4. Η περίοδος 2004-2009

Με την επικράτηση της Ν.Δ. στις εκλογές του Μαρτίου 2004 αναπτύχθηκαν νέες πολιτικές για τη διαδικασία και τον τρόπο επιλογής των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, καταργήθηκε το Π.Δ. 25/2002 και ψηφίστηκε ο Νόμος 3467/2006. Με το Νόμο αυτό παρατηρούνται μεταβολές στη σύνθεση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων Επιλογής όλων, σχεδόν, των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης και κάποιες τροποποιήσεις στα κριτήρια επιλογής των στελεχών, οπότε παύονται τα προσωρινά στελέχη, που είχαν τοποθετηθεί βάσει του Νόμου 3260/2004.

Ειδικότερα, αν και διατηρήθηκε η επταμελής σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, όπως είχε οριστεί με το Νόμο 2986/2002, αυξήθηκε, όμως, ο αριθμός των μελών Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων (από δύο σε τρία) και μειώθηκε η εκπροσώπηση Συμβούλων ή Παρέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (από δύο σε έναν). Στο Συμβούλιο Επιλογής συμμετείχε, επίσης, ένας Σχολικός Σύμβουλος της οικείας βαθμίδας και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

Ως κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων ο σχετικός Νόμος προέβλεπε την «*Υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία*» των υποψηφίων (10 αξιολογικές μονάδες), την «*Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση*» (26 αξιολογικές μονάδες) και *την* «*Εκτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης*» των υποψηφίων (20 αξιολογικές μονάδες). Οι υπόλοιπες 44 μονάδες θα προέκυπταν από τις αξιολογικές εκθέσεις που θα συντάσσονταν για τους Σχολικούς Συμβούλους. Στο άρθρο 9 του ίδιου Νόμου προβλεπόταν η πραγματοποίηση γραπτής εξεταστικής δοκιμασίας των υπο-

ψηφίων Σχολικών Συμβούλων, η οποία θα αντικαθιστούσε τις ασύντακτες μέχρι τότε αξιολογικές εκθέσεις για τα στελέχη της εκπαίδευσης, που είχαν προβλεφθεί από το Νόμο 2986/2002.

Με το Νόμο 3699/2008 καθορίστηκε η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και προσδιορίστηκε το εύρος της καθοδήγησής τους προς το προσωπικό (εκπαιδευτικό και βοηθητικό) που απασχολούνταν σε σχολικές μονάδες της Ειδικής Αγωγής.

3.5. Η περίοδος 2009 και εξής

Η τελευταία περίοδος στην έρευνά μας, που οριοθετείται χρονικά με την έναρξη της διακυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. το 2009, σηματοδοτεί μία εκ νέου νομοθετική παρέμβαση στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτή τελικά, εκφράστηκε στο νέο Νόμο 3848/2010. Σύμφωνα με αυτόν και όσον αφορά στη σύνθεση του Συμβουλίου Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η σύνθεσή του παρέμεινε επταμελής, αλλά με την απομάκρυνση από αυτό του ενός εκπροσώπου των Σχολικών Συμβούλων (άρθρο 16). Τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων διαφοροποιήθηκαν ξανά, αφού ως προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής απαιτείτο δωδεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία των υποψηφίων και στα αποτιμώμενα κριτήρια ορίστηκαν, σύμφωνα με το άρθρο 13, η «*Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση*» (26 μονάδες), η «*Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία*» (12 μονάδες), η «*Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση*» του υποψηφίου (15 μονάδες) καθώς επίσης και η αξιολόγηση της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, με βάση τις «*Αξιολογικές εκθέσεις*» (12 μονάδες).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι σαφές ότι η σπουδή της εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου για τη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου από το 1982 έως και την πρόσφατη νομοθετική πράξη (Νόμος 3848/2010) ανέδειξε την ύπαρξη μιας εκτενούς πολυνομίας με αλλεπάλληλες επικαλύψεις.

Η απουσία ενός σταθερού πλαισίου άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, που να αφορά σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, σε αυτά που επιφορτίζονταν με συμβουλευτικά καθήκοντα, ανεξαρτήτως των κυβερνητικών αλλαγών, επέφερε νέες νομοθετικές τροποποιήσεις ή και αντι-

καταστάσεις του ισχύοντος κάθε φορά θεσμικού πλαισίου. Επιπλέον, βασικά νομοθετικά κείμενα, που περιείχαν γενικές διατάξεις για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, επέτρεπαν στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να παρεμβαίνει δραστικά με την έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων ή την επιτέλεση άλλων κανονιστικών πράξεων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που διαχρονικά ακολουθεί το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης (Σαΐτης, 2002: 62-71. Υφαντή, 1994: 106-117. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 28-44. Ifanti, 1995: 271-278 & 2009: 107-119), η επικράτηση ενός πολύπλοκου θεσμικού πλαισίου λειτουργούσε ως παράγοντας κεντρικού ελέγχου του συστήματος εποπτείας και καθοδήγησης της εκπαίδευσης. Ο έλεγχος αυτός επιβεβαιώνεται, για παράδειγμα, από τη συγκρότηση των Συμβουλίων Επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, η οποία εξαρτιόταν από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και μεταβαλλόταν ανάλογα με την πολιτική συγκυρία.

Ο τρόπος επιλογής των Σχολικών Συμβούλων με τα συνεχώς τροποποιούμενα και ποσοτικοποιημένα κριτήρια φαίνεται ότι σταδιακά οδηγούσε σε μια ιδιότυπη εξάρτησή τους από την πολιτική εξουσία, καταργώντας στην πράξη τη θεσμική τους αυτονομία. Συνέπεια της έλλειψης ενός σταθερού πλαισίου επιλογής υπήρξε και η –επί μακρόν- απουσία ενός συστήματος αρχικής ή διαρκούς κατάρτισης των Σχολικών Συμβούλων, το οποίο θα συνέβαλλε αποτελεσματικά στην απόκτηση εκ μέρους τους της απαραίτητης επάρκειας και ετοιμότητας να προσφέρουν ουσιαστική στήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών, θα απάλλασσε το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο τους από τον υποκειμενισμό, την προχειρότητα και τον ερασιτεχνισμό και θα συντελούσε, γενικότερα, σε αξιοκρατικότερες επιλογές στην εκπαίδευση (βλ:. Ανδρέου, 2001: 20-26. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 31-46).

Οι προτεινόμενες, εξάλλου, ρυθμίσεις από την Πολιτεία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν επέτυχαν τη διάκριση μεταξύ του καθοδηγητικού-συμβουλευτικού και του εποπτικού-αξιολογικού ρόλου στο έργο του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο, υποτάσσοντας τελικά το θεσμό στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, με τα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά της χαρακτηριστικά. και στο σταθερό έλεγχο της κεντρικής εξουσίας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι αν και δόθηκε έμφαση από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία διαχρονικά, κατά την υπό εξέταση περίοδο, στη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, εντούτοις, η έλλειψη μιας μακροπρόθεσμης και συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση του θεσμού διευκόλυνε τη διατήρηση του ελέγχου από την κεντρική πολιτική εξουσία. Ο Σχολικός Σύμβουλος παρέμεινε, συνεπώς, υποχρεωμέ-

νος να ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις που του όριζε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του αλλά και το εκάστοτε πεδίο των πολιτικών συσχετισμών.

ΠΗΓΕΣ

Νόμοι

Νόμος 1304/1982 «*Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 144Α/6/7-12-1982).

Νόμος 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 167Α/30-9-1985).

Νόμος 1966/1991 «*Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 147Α/26-9-1991).

Νόμος 2158/1993 «*Εκσυγχρονισμός του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 109Α/28-6-1993).

Νόμος 2188/1994 «*Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 18Α/16-2-1994).

Νόμος 2266/1994 «*Έλεγχος δημόσιου τομέα-Μετατάξεις-Κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Άλλες ρυθμίσεις*» (Φ.Ε.Κ. 218Α/13-12-1994).

Νόμος 2525/1997 «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 188Α/23-9-1997).

Νόμος 2817/2000 «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 78Α/14-3-2000).

Νόμος 2986/2002 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 24Α/13-2-2002).

Νόμος 3467/2006 «*Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 128Α/21-6-2006).

Νόμος 3699/2008 «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (Φ.Ε.Κ. 199Α/2-10-2008).

Νόμος 3848/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» (Φ.Ε.Κ. 71Α/19-5-2010)

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 214/1984 «*Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων*» (Φ.Ε.Κ. 77Α/25/29-5-1984).

Π.Δ. 277/1984 «*Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των Σχολικών Συμβούλων*» (Φ.Ε.Κ.104Α/19-7-1984).

Π.Δ. 188/1986 «*Μετονομασία και συμπλήρωση της σύνθεσης των αρμόδιων για θέματα Σχολικών Συμβούλων συμβουλίων*» (Φ.Ε.Κ. 76Α/ 13-6-1986).

Π.Δ. 348/1989 «*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 158/14-6-1989).

Π.Δ. 320/1993 «*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*» (Φ.Ε.Κ. 138Α/25-8-1993).

Π.Δ. 398/1995 «*Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 223Α/31-10-1995).

Π.Δ. 140/1998 «*Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*» (Φ.Ε.Κ. 107Α/20-5-1998).

Π.Δ. 25/2002 «*Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*» (Φ.Ε.Κ. 20Α/7-2-2002).

Π.Δ. 78/2003 «*Προσόντα Σχολικών Συμβούλων ειδικότητας κωφών-βαρηκόων και τυφλών*» (Φ.Ε.Κ. 77Α/2-4-2003).

Π.Δ. 79/2003 «*Αύξηση και κατανομή θέσεων Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 77Α/2-4-2003).

Π.Δ. 28/2004 «*Αύξηση και κατανομή θέσεων Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 25Α/ 5-2-2004).

Υπουργικές Αποφάσεις

Δ2/1938/1998 «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*» (Φ.Ε.Κ.189Β /26-2-1998).

Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτο-*

βάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων» (Φ.Ε.Κ. 1340Β/16-10-2002).

Υ-39/48746/Δ2/2004 «*Καθορισμός μιας έδρας Σχολικού Συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*» (Φ.Ε.Κ. 922Β/21-6-2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Διοικητική Ενημέρωση*, *21*, 20-26.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία, 29*, 97-126.

Δάρρα, Μ., Υφαντή, Α. Α., Προκοπιάδου, Γ., Σαΐτης, Χ. (2010) Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη στελέχωση διδακτικού προσωπικού στο σχολείο: εμπειρική μελέτη, *Νέα Παιδεία, 134,* 44-68.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ & Π.Ι., 95-127.

Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *124,* 62-71.

Υφαντή, Α.Α. (1994). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα, *Νέα Παιδεία*, *71,* 106-117.

Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση, 34,* 28-44.

Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο, *Παιδαγωγική . Θεωρία και Πράξη, 3,* 31-46.

Υφαντή, Α.Α. & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας, *Επιστήμες Αγωγής, 1,* 23-35.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια, στο: Χαραλάμπους, Δ. (2007) (Επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 121-144.

Ξενόγλωσση

Bubb, S. & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement, *School Leadership and Management*, *29,* (1), 23-37.

Creemers, P.M.B. & Reezigt, J.G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project, *School Effectiveness and School Improvement*, *16,* (4), 359-371.

Davies, B. & Ellison, L. (2001). *School leadership for the 21th century, a competency and knowledge approach.* London: Routledge.

Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, J. & McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? In: MacBeath, J. & Montimore, P. (Ed.), *Improving school effectiveness.* Buchingham: Open University Press, 140-148.

Ifanti, A.A. (1995). Policy making, politics and administration in education in Greece, *Educational Management and Administration*, *23,* (4), 271-278.

Ifanti, A. A. (2009). Attemps to empower schools in the Greek educational system, in: Nir, A. (Ed.) *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice.* New York: Nova Science Publishers, 107-119.

Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V. S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece, *KEDI Journal of Educational Policy, 7,* (1), 157-174.

Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management, Administration & Leadeship*, *34,* (4), 533-545.

Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership, 41*, (5), 6-13.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools.* Buckingham: Open University Press.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2001). *The international handbook of school effectiveness research.* London:Routledge.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, *74,* (3), 255-316.

ABSTRACT

In this study we attempt to investigate the content of official legislation referred to the secondary education school advisor in Greece in the period 1982-2010. In particular, by using the method of content analysis, we study

the legislative regulations regarding the role and duties of the school advisor, ranging them in specific chronological periods on the basis of the political parties in power. Our aim is to reveal the educational policies related to the school advisor in the period under consideration. Data analysis pointed out that the role of the school advisor has gradually become awkward mainly because of the absence of long-term and consent educational politics as well as the central education control.

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
ifanti@upatras.gr

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης
Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
κάτοχος Μ.Δ.Ε., υποψήφιος διδάκτωρ
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
vozaitis@upatras.gr

Εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προοπτικές, διέξοδοι, εμπόδια για τους απόφοιτους των εσπερινών σχολείων στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Παντελής Γαλίτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει προσδιοριστεί ως η εκπαιδευτική διέξοδος για όλους εκείνους, οι οποίοι εμποδίζονται ή δεν κατάφεραν εξαιτίας ετερόκλητων βιοτικών παραγόντων να παρακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση στο συμβατικό ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμά της. Ενώ όμως ο ρόλος της προσδιορίζεται ως εφάμιλλος της ημερήσιας, η πραγματικότητα εμφανίζεται να είναι διαφορετική, αφού οι εκπαιδευτικές προοπτικές για τους απόφοιτους των εσπερινών σχολείων δεν φαίνεται να είναι ίσες με τις αντίστοιχες των ημερήσιων.

Η παρούσα εργασία διερευνά τις εκπαιδευτικές προοπτικές που προσφέρονται στους απόφοιτους των εσπερινών σχολείων, προβαίνοντας σε παράλληλη σύγκριση με αυτές των αποφοίτων της ημερήσιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο της τη νομοθεσία που διέπει την εκπαιδευτική διαδρομή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης αυτής επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους αποφοίτους της εσπερινής εκπαίδευσης δεν είναι ίσες με αυτές των αποφοίτων της ημερήσιας, αν και σε αρκετές περιπτώσεις οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές διέξοδοι εμφανίζονται να προσφέρονται ισότιμα στους δύο τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Και στην περίπτωση αυτή όμως, η αντιμετώπιση των αποφοίτων των εσπερινών σχολείων κρίνεται ως άδικη, αφού η προσπάθεια της Πολιτείας φαίνεται να εστιάζει στη λογική της προσφοράς ίδιων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους, αδιαφορώντας για την αφετηρία, την ατομική και κοινωνική πορεία και, εντέλει, τις δυσκολίες που προσδιορίζουν τη διαδρομή κάθε πολίτη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εσπερινή εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέλαβε έναν πολυδιάστατο ρόλο: αυτόν της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών και διεξόδων σε άτομα που για διάφορους λόγους αδυνατούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία που προτείνει η ημερήσια εκπαίδευση. Η πολιτεία, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ευνόητες υποχρεώσεις της απέναντι στους εσπερινούς μαθητές, επιχείρησε να διαμορφώσει ένα νομοθετικό πλαίσιο με το οποίο θα έδινε αξιόπιστες και δίκαιες απαντήσεις στις απαιτήσεις των μαθητών των εσπερινών σχολείων. Σε κάποιες περιπτώσεις το νομοθετικό αυτό πλαίσιο που διέπει την πορεία και τις εκπαιδευτικές διεξόδους των μαθητών της εσπερινής εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε με δίκαιο τρόπο στις ανάγκες που αυτό κλήθηκε να υπηρετήσει. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις, η αντιμετώπιση των μαθητών των εσπερινών σχολείων από αυτό, κρίθηκε ως άδικη, εφόσον δεν έγινε δυνατό – ή δεν επιδιώχθηκε – να αντιμετωπιστούν οι μαθητές αυτοί ως πολίτες που δικαιούνται ίσες – και όχι ίδιες – εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Έτσι, αν και τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχώς προσπάθειες στην κατεύθυνση της άμβλυνσης αυτών των άνισα προσφερόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίρρωση των σφαλμάτων του παρελθόντος, ο δρόμος που απαιτείται προκειμένου να χαρακτηριστούν αυτές οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και διέξοδοι ισότιμες με τις αντίστοιχες στους μαθητές της ημερήσιας εκπαίδευσης, είναι ακόμη μακρύς.

ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΓΓΡΑΦΟΝΤΑΙ Σ' ΑΥΤΑ

Η βελτιστοποίηση των εργασιακών συνθηκών και η μεγιστοποίηση του βαθμού ικανοποίησης – κυρίως οικονομικής – που η εργασία προσφέρει στο άτομο αποτελούν κίνητρα για την επαγγελματική επιλογή και την ανάπτυξη του ατόμου, η οποία με τη σειρά της προσδιορίζεται ως μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία (Ginzberg, 1984, Herr, 1970).

Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της θέσης του ατόμου στην αγορά εργασίας, καθώς και των προοπτικών βελτίωσης της επαγγελματικής και, κατ' επέκταση, της κοινωνικοοικονομικής του κατάστασης, αναδεικνύει τη δυσμενή θέση στην οποία περιέρχονται όσοι από το εργατικό δυναμικό δεν έτυχαν της συνδρομής της εκπαίδευσης τουλάχιστον σε δευτεροβάθμιο μεταϋποχρεωτικό επίπεδο. Επιπλέον, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγο-

ντα καθορισμού της ποιότητας επαγγελματικής ένταξης αλλά και διασφάλισης της επαγγελματικής αποκατάστασης (Γαλίτης, 2011).

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού ικανοποίησης της επιθυμίας και τάσης του ατόμου για επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεί σταθερή πρακτική εδώ και αρκετά χρόνια (Parsons, 1959, Schultz, 1961, Watson, 1980). Πρακτική, η οποία εμφανίζεται να επιβραβεύει την επιλογή της σε σημαντικό ποσοστό, τουλάχιστον στον τομέα της εισοδηματικής εξέλιξης του ατόμου, εφόσον η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και των οικονομικών απολαβών είναι θετική (Ψαχαρόπουλος – Καζαμίας, 1985, Κανελλοπούλου – Μαυρομάρα – Μητράκου 2003, Γαλίτης, 2011). Πάντως, η συσχέτιση μεταξύ ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης εμφανίζεται εν μέρει μόνο αρνητική, όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, εφόσον η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει οδηγήσει το εν δυνάμει μαθητικό δυναμικό σε πιέσεις μετακίνησης προς υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, με τις ανάλογες συνέπειες ένταξης στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετα, υπάρχει θετικός συσχετισμός αισθήματος εργασιακής ασφάλειας και επιπέδου εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2011).

Η εντυπωσιακή ζήτηση για εκπαίδευση, ιδίως από τη δεκαετία του ’60 και μετά, αντικατοπτρίζει τις παγιωμένες αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας τόσο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, όσο και για επαγγελματική εξασφάλιση μέσω της κατάληψης μιας μόνιμης θέσης στο Δημόσιο τομέα, ο οποίος κατατάσσει το ανθρώπινο εργατικό του δυναμικό με βάση κατά κύριο λόγο τα τυπικά προσόντα, τα οποία προσδιορίζονται από το επίπεδο εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στον ιδιωτικό τομέα, οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας προς τους εργαζόμενους έχουν ως σημείο αναφοράς τη δια βίου εκπαίδευση (lifelong learning), η οποία περιλαμβάνει τόσο την κατάρτιση όσο και την επανακατάρτιση σε νέες τεχνολογίες και τρόπους παραγωγής.

Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, η επιθυμία απόκτησης περισσότερων γνώσεων αλλά και αυτή της ολοκλήρωσης των σπουδών στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική και μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση μαζί με λόγους εργαλειακής υφής, και συγκεκριμένα με λόγους που έχουν να κάνουν με τη βελτίωση της υπάρχουσας εργασιακής κατάστασης καθώς και με την εύρεση καλύτερης εργασίας, είναι οι σημαντικότεροι λόγοι απόφασης της συνέχισης των σπουδών στο εσπερινό σχολείο.

Ειδικότερα, η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και, μέσω αυτής, σε σχολές των ΑΕΙ – ΤΕΙ καθώς και σε σχολές εκτός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κίνητρο τόσο την απόκτηση πε-

ρισσότερων γνώσεων για προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, όσο και την απόκτηση τυπικών αλλά και ουσιαστικών εφοδίων και προσόντων με σκοπό τη βελτίωση της θέσης στην αγορά εργασίας καθώς και την ικανοποίηση επαγγελματικών προσδοκιών αλλά και φιλοδοξιών, προβάλλεται ως ουσιαστικός λόγος συνέχισης των σπουδών στην εσπερινή εκπαίδευση, αν και η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εκφράζεται από την πλειοψηφία των μαθητών των εσπερινών σχολείων.

3. ΟΙ ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΕΞΟΔΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΠΟΦΟΙΤΟΥΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικές διέξοδοι που προσφέρονται στους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εσπερινής εκπαίδευσης δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση με τους αντίστοιχους της ημερήσιας εκπαίδευσης, όταν η αναφορά γίνεται σε αποφοίτους της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαιδευτικής βαθμίδας, εφόσον οι δυνατότητες επιλογής είναι πολύ συγκεκριμένες: συνέχιση στη δευτεροβάθμια μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση (Λύκειο) ή σε κάποιο ΙΕΚ. Όταν όμως η αναφορά εστιάσει στους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης, τότε αναδύονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αντιμετώπιση, από πλευράς Πολιτείας, της αντιμετώπισης των «εσπερινών» αποφοίτων από τους αντίστοιχους «ημερήσιους». Διαφοροποιήσεις που καθιστούν συνεχώς επίκαιρο το πρόβλημα των ίσων ευκαιριών και την αναγκαιότητα αυτές να τεθούν σε πρώτη προτεραιότητα, αντικαθιστώντας τις αντίστοιχες των ίδιων ευκαιριών σε άτομα με άνισες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιχειρώντας μια προσεχτική διερεύνηση της υφιστάμενης νομοθεσίας, η οποία διέπει την εισαγωγή των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, μια σειρά εμποδίων φαίνεται να αναδύεται για τους αποφοίτους των εσπερινών Λυκείων, έναντι των αντίστοιχων των ημερησίων. Η απαγόρευση εισόδου των υποψηφίων της εσπερινής εκπαίδευσης σε Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα, αν και όχι το μοναδικό. Βέβαια, οι υποψήφιοι αυτοί έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στις Σχολές αυτές από το επόμενο έτος από αυτό της αποφοίτησής τους, συμμετέχοντας στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου προκειμένου να κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στις εξετάσεις αυτές μαζί με τους απόφοιτους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων (Ν.

3748/ΦΕΚ 29/19-2-2009, άρθρο 6, παρ. 4). Όμως, ο αντίλογος είναι ισχυρός, αφού οι απόφοιτοι των εσπερινών Λυκείων προσδιορίζονται από μια διαφορετική εκπαιδευτική και, γενικότερα, κοινωνική διαδρομή, η οποία απαιτεί, όπως προϋπόθηκε, όχι ίδιες, αλλά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η παραπάνω προσφερόμενη στους απόφοιτους των εσπερινών Λυκείων δυνατότητα εισαγωγής και στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές αποτελεί μάλλον υποκριτική προς αυτούς συμπεριφορά, αφού ο ευθύς ανταγωνισμός με τους αντίστοιχους των ημερήσιων Λυκείων τους θέτει σε μειονεκτική θέση για τους λόγους που περιγράφηκαν παραπάνω.

Ακόμη και η προσφερόμενη δυνατότητα στους κατόχους απολυτηρίου εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ Ομάδας), καθώς και στους αποφοίτους των ΕΠΑΛ να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Τμήματα και τις Σχολές των Πανεπιστημίων (ΑΕΙ), διεκδικώντας το ίδιο ποσοστό θέσεων με τους υποψηφίους του Εσπερινού Γενικού Λυκείου[1] (Ν. 3748/ΦΕΚ 29/19-2-2009) αντιμετωπίζεται με καχυποψία, καθώς η εξέταση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας είναι κοινή με τους υποψηφίους του εσπερινού Γενικού Λυκείου, γεγονός που επίσης φέρει τους πρώτους σε ξεκάθαρα μειονεκτική θέση έναντι των δεύτερων, αν ληφθεί υπόψη το διαφορετικό μαθησιακό κλίμα που επικρατεί στους δύο τύπους Λυκείων (Γενικό και Επαγγελματικό). Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε σχετική Υπουργική Απόφαση: «*Οι κάτοχοι απολυτηρίου Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου που πληρούν τις προϋποθέσεις του εδαφίου β της παραγράφου 1 του άρθρου 2 του ν. 2525/1997, όπως αντικαταστάθηκε με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2909/2001, και εφόσον αποκτήσουν τη Βεβαίωση πρόσβασης, έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση – μηχανογραφικό δελτίο προτιμήσεων για εισαγωγή σε σχολή ή τμήμα των Πανεπιστημίων, των ΤΕΙ, της ΑΣΠΑΙΤΕ, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης, των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού καθώς και των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών το ίδιο έτος με αυτό που απέκτησαν την ανωτέρω Βεβαίωση διεκδικώντας τις ίδιες θέσεις με όσους εξετάζονται πανελλαδικά το ίδιο έτος σε μαθήματα της τελευταίας τάξης του εσπερινού Γενικού Λυκείου*».[2]

Θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η Πολιτεία, στην προσπάθειά της να βάλει φραγμούς στην εκμετάλλευση των διευκολύνσεων που ο νόμος προσφέρει στους υποφηψίους των εσπερινών σχολείων από ετερόκλη-

1. Για τους απόφοιτους αυτούς προβλέπεται ποσοστό 1% πέρα από τον αριθμό εισακτέων, ποσοστό που είναι κοινό με τους αποφοίτους των Εσπερινών Γενικών Λυκείων.
2. Απόφαση Αρ.: Φ253/27456/Β6/ΦΕΚ 493/18-3-2009: «Πρόσβαση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) ΟΜΑΔΑΣ Β΄ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση».

τους φιλόδοξους, αλλά μη νόμιμους, διεκδικητές των θέσεων που προβλέπονται για τους πρώτους, έσπευσε, έστω και καθυστερημένα, να διευκρινίσει ότι: «*υπενθυμίζεται ότι με βάση το άρθρο 27 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ Α΄-163) προβλέπεται ότι όσοι αποκτήσουν απολυτήριο Εσπερινού Γενικού Λυκείου από το σχολικό έτος 2011-2012*[3] *και εφεξής μπορούν να είναι υποψήφιοι για εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, ΤΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΑΣΤΕ, Εκκλησιαστικές Ακαδημίες και Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού το αμέσως επόμενο ακαδημαϊκό έτος από το σχολικό έτος που αποφοίτησαν με την κατηγορία των Εσπερινών Λυκείων και σε ποσοστό θέσεων επιπλέον του αριθμού εισακτέων, εφόσον έχουν πλήρη φοίτηση και στις δύο τελευταίες τάξεις του εσπερινού γενικού λυκείου. Πλήρης φοίτηση υπάρχει όταν ο μαθητής έχει παρακολουθήσει τα μαθήματα και των δύο τελευταίων τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, από την έναρξη και έως τη λήξη κάθε διδακτικού έτους. Βάσει του άρθρου 2 του Ν. 3748/2009 (ΦΕΚ Α΄-29), οι ανωτέρω διατάξεις ισχύουν αντίστοιχα και για τους μαθητές των ΕΠΑΛ (ΟΜΑΔΑ Β΄)*» (Εγκύκλιος Φ.251/13041/Β6/06-02-2012).

Στο Δελτίο Τύπου της 23/02/2012 με θέμα «Νομοθετική ρύθμιση για την εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείων σε ποσοστό 10% των θέσεων εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς νέα εξέταση», το Υπουργείο Παιδείας γνωστοποιεί ότι η επαναφορά της δυνατότητας εισαγωγής με τη διαδικασία του 10%, για τα ακαδημαϊκά έτη 2012-2013 και 2013-2014 αφορά, σε κάθε περίπτωση, όσους πήραν μέρος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις των ημερησίων ΓΕΛ ή ημερησίων ΕΠΑΛ (ομάδα Β΄), τα δυο αμέσως προηγούμενα έτη, αγνοώντας και πάλι τις ανάγκες – ή μήπως την ύπαρξη – των αποφοίτων των εσπερινών Λυκείων. Υπενθυμίζεται ότι, σύμφωνα με το άρθρο 25 του Ν.3687/2008, οι κάτοχοι βεβαίωσης πρόσβασης ημερήσιου Γενικού Λυκείου που επιθυμούν να είναι υποψήφιοι για το 10% των θέσεων εισακτέων, διατηρούν αυτό το δικαίωμα για 2 μόνο χρόνια μετά την τελευταία εξέτασή τους. Το δικαίωμα αυτό δεν δίδεται στους αποφοίτους των εσπερινών Γενικών Λυκείων.

Η άνιση αντιμετώπιση των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης εντοπίζεται ακόμη και σε διάταξη που αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διακριθέντων σπουδαστών ΕΠΑΛ σε Βαλκανική ή Διεθνή Ολυμπιάδα. Στο Ν. 3748 (ΦΕΚ 29/19-2-2009, άρθρο 9) ορίζεται ότι: «*Οι κάτοχοι απολυτηρίου ημερήσιου ΕΠΑΛ, …, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΠΑΛ έχουν διακριθεί στη Βαλκανική ή τη Διεθνή Ολυμπιάδα Μαθηματικών ή Φυσικής ή Βιολογίας και τους έχει απονεμηθεί πρώτο, δεύτερο*

3. Τελικά η ρύθμιση αυτή ορίστηκε να ισχύσει από το σχολικό έτος 2012 – 2013.

ή τρίτο βραβείο (χρυσό, αργυρό ή χάλκινο μετάλλιο), εγγράφονται καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων σε πανεπιστημιακά τμήματα του 2ου Επιστημονικού Πεδίου «Θετικών Επιστημών» και του 4ου Επιστημονικού Πεδίου «Τεχνολογικών Επιστημών». Ειδικά οι διακριθέντες στη Βιολογία εγγράφονται μόνο σε τμήματα του 3ου Επιστημονικού Πεδίου "Επιστημών Υγείας". Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι διατάξεις που αναφέρονται στους αποφοίτους των Γενικών Λυκείων. Οι κάτοχοι απολυτηρίου ημερήσιου ΕΠΑΛ, …, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΠΑΛ έχουν διακριθεί στη Βαλκανική ή τη Διεθνή Ολυμπιάδα Πληροφορικής και τους έχει απονεμηθεί πρώτο, δεύτερο ή τρίτο βραβείο (χρυσό, αργυρό ή χάλκινο μετάλλιο), εγγράφονται καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων σε τμήμα των ΤΕΙ ή ΑΣΠΑΙΤΕ από αυτά που περιλαμβάνονται στην ομάδα που αντιστοιχεί στον τομέα αποφοίτησής τους». Η απουσία αναφοράς στους κατόχους απολυτηρίου εσπερινού ΕΠΑΛ είναι εμφανής.

Ο παρακάτω Πίνακας προσφέρει μια συνοπτική εικόνα της Νομοθεσίας που διέπει την πρόσβαση των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Πίνακας
Κωδικοποίηση της Νομοθεσίας για την εισαγωγή των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

<table>
<tr><th colspan="3">Πρόσβαση στα ΑΕΙ</th></tr>
<tr><td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΝΙΑΙΩΝ - ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ[1]</td><td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΛ Α΄ Ομάδας</td><td>ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΕΠΑΛ Β΄ Ομάδας</td></tr>
<tr><td>Από το 2000 – 2001 χωρίς εισιτήριες εξετάσεις αλλά φυσικά με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων</td><td rowspan="3">Δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα ΑΕΙ</td><td rowspan="3">Από το 2008 – 2009,οι κάτοχοι απολυτηρίου εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ ομάδας) έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Τμήματα και τις Σχολές των Πανεπιστημίων (ΑΕΙ), διεκδικώντας το ίδιο ποσοστό θέσεων με τους υποψηφίους του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, εξεταζόμενοι σε έξι (6) μαθήματα, εκ των οποίων τα τέσσερα (4) είναι Γενικής Παιδείας και τα δύο (2) Ειδικότητας. Ειδικά για την εισαγωγή σε Σχολές και Τμήματα του 5ου επιστημονικού πεδίου οι υποψήφιοι εξετάζονται σε επτά (7) μαθήματα, πέντε (5) Γενικής Παιδείας και δύο (2) ειδικότητας. Η εξέταση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας είναι κοινή με τους υποψηφίους του εσπερινού Γενικού Λυκείου. Τα δύο μαθήματα Ειδικότητας της ομάδας Β΄ των εσπερινών ΕΠΑΛ θα εξετάζονται σε κοινά θέματα για όλους τους υποψήφιους των ημερήσιων και εσπερινών ΕΠΑΛ.
Για τους απόφοιτους αυτούς προβλέπεται ποσοστό 1% πέρα από τον αριθμό εισακτέων, ποσοστό που είναι κοινό με τους αποφοίτους των Εσπερινών Γενικών Λυκείων.</td></tr>
<tr><td>Από το 2004 – 2005 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Δ΄ τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων</td></tr>
<tr><td>Από το 2008 – 2009 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Δ΄ τάξης των εσπερινών Γενικών Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων. Το ποσοστό αυτό από το 2009 – 2010 είναι κοινό με τους αποφοίτους ΕΠΑΛ (Ομάδας Β΄) και αναφέρεται στο σύνολο του αριθμού εισακτέων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</td></tr>
</table>

1. Από το σχολικό έτος 2006-2007 τα Ενιαία Λύκεια μετονομάστηκαν σε Γενικά Λύκεια.

<table>
<tr><th colspan="3">Πρόσβαση σε ΑΤΕΙ , ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ (ΑΣΠΑΙΤΕ), ΑΣΤΕ
(Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης), Α. Ε. Ν. (Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού)</th></tr>
<tr><td>Από το 2000 - 2001 χωρίς εισιτήριες εξετάσεις αλλά φυσικά με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου - Ποσοστό πρόσβασης 0,5% καθ' υπέρβαση του καθοριζόμενου αριθμού εισακτέων</td><td rowspan="3">Από το 2008 – 2009 (για τα εσπερινά ΕΠΑΛ από το 2009 – 2010) οι κάτοχοι απολυτηρίου εσπερινών ΕΠΑΛ (Α΄ ομάδας) έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν σε πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Τμήματα και στις Σχολές των Ανωτάτων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), της ΑΣΠΑΙΤΕ, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης ΑΣΤΕ) και των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού εξεταζόμενοι σε δύο (2) μαθήματα Γενικής Παιδείας και σε ποσοστό θέσεων που ορίζεται κάθε φορά με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου υπουργού.</td><td rowspan="3">Από το 2008 – 2009 οι κάτοχοι απολυτηρίου εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ Ομάδας) έχουν την δυνατότητα να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στα Τμήματα και τις Σχολές των Ανώτατων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), της ΑΣΠΑΙΤΕ, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης ΑΣΤΕ), των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού, καθώς και των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, διεκδικώντας το ίδιο ποσοστό θέσεων με τους υποψηφίους του εσπερινού Γενικού Λυκείου, εξεταζόμενοι σε έξι (6) μαθήματα, εκ των οποίων τα τέσσερα (4) είναι Γενικής Παιδείας και τα δύο (2) Ειδικότητας. Ειδικά για την εισαγωγή σε Σχολές και Τμήματα του 5ου επιστημονικού πεδίου οι υποψήφιοι εξετάζονται σε επτά (7) μαθήματα, πέντε (5) Γενικής Παιδείας και δύο (2) μαθήματα ειδικότητας. Η εξέταση στα μαθήματα Γενικής Παιδείας είναι κοινή με τους υποψηφίους του εσπερινού Γενικού Λυκείου. Τα δύο μαθήματα ειδικότητας της ομάδας Β΄ των εσπερινών ΕΠΑΛ θα εξετάζονται σε κοινά θέματα για όλους τους υποψήφιους των ημερήσιων και εσπερινών ΕΠΑΛ.
Για τους απόφοιτους αυτούς προβλέπεται ποσοστό 1% πέρα από τον αριθμό εισακτέων, ποσοστό που είναι κοινό με τους αποφοίτους των εσπερινών Γενικών Λυκείων.</td></tr>
<tr><td>Από το 2005 – 2006 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Δ΄ τάξης των εσπερινών Ενιαίων Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων</td></tr>
<tr><td>Από το 2008 – 2009 με συμμετοχή στις προβλεπόμενες για τους μαθητές της Δ΄ τάξης των εσπερινών Γενικών Λυκείων εξετάσεις εθνικού επιπέδου – Ποσοστό πρόσβασης 1% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων. Το ποσοστό αυτό από το 2009 – 2010 είναι κοινό με τους αποφοίτους ΕΠΑΛ (ομάδας Β΄) και αναφέρεται στο σύνολο του αριθμού εισακτέων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</td></tr>
</table>

Πρόσβαση στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας		
Οι απόφοιτοι του εσπερινού Γενικού Λυκείου δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στις σχολές αυτές, παρά μόνο αν διαγωνισθούν το επόμενο έτος από αυτό της αποφοίτησής τους στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου και κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στα μαθήματα αυτά μαζί με τους απόφοιτους των ημερήσιων Λυκείων	Δεν επιτρέπεται στους υποψηφίους των Εσπερινών ΕΠΑΛ (Α΄ Ομάδας) η πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας {ενώ αντίθετα από το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στους κατόχους απολυτηρίου ημερησίου ΕΠΑΛ (Α΄ ομάδας) στις Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, της Σχολής Αστυφυλάκων της Αστυνομικής Ακαδημίας και των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού εξεταζόμενοι σε τέσσερα (4) μαθήματα [δύο (2) Γενικής Παιδείας και δύο (2) ειδικότητας] και σε ποσοστό θέσεων που ορίζεται κάθε φορά με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού}. Οι απόφοιτοι των Εσπερινών ΕΠΑΛ (Α΄ Ομάδας) έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές της Αστυνομικής Ακαδημίας μόνο αν διαγωνισθούν από το επόμενο έτος από αυτό της αποφοίτησής τους στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου και κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στα μαθήματα αυτά μαζί με τους απόφοιτους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων	Δεν επιτρέπεται στους υποψηφίους των Εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ Ομάδας) η πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές Αστυνομικής Ακαδημίας {ενώ αντίθετα από το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στους κατόχους απολυτηρίου ημερησίου ΕΠΑΛ στις Στρατιωτικές Σχολές Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, των Σχολών της Αστυνομίας και Πυροσβεστικής Ακαδημίας και των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού εξεταζόμενοι σε τέσσερα (4) μαθήματα [δύο (2) Γενικής Παιδείας και δύο (2) ειδικότητας] και σε ποσοστό θέσεων που ορίζεται κάθε φορά με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού}. Οι απόφοιτοι των Εσπερινών ΕΠΑΛ (Β΄ Ομάδας) έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν την πρόσβασή τους στις Στρατιωτικές Σχολές και στις Σχολές της Αστυνομικής Ακαδημίας μόνο αν διαγωνισθούν από το επόμενο έτος από αυτό της αποφοίτησής τους στις γραπτές εξετάσεις εθνικού επιπέδου της Γ΄ ημερήσιου Λυκείου και κριθούν με βάση τη γραπτή τους βαθμολογία στα μαθήματα αυτά μαζί με τους απόφοιτους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων

Η κωδικοποίηση της νομοθεσίας για την εισαγωγή των αποφοίτων της εσπερινής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έγινε από τον γράφοντα

4. Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΕΣΠΕΡΙΝΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η, έστω ακροθιγής, διερεύνηση της πορείας των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στα Τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Γαλίτης, 2011), η πορεία των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα κρίνεται σχετικά ικανοποιητική, αφού, από το 1/5 των ερωτηθέντων (19,7%) που συνέχισε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά την αποφοίτηση από το εσπερινό σχολείο, σχεδόν το 40% έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του ή συνέχιζε κανονικά, ενώ το 36% συνέχιζε με προβλήματα τα οποία εστιάζονται στην εργασία, στην έλλειψη χρόνου, στην απόσταση αλλά και – με μικρότερη όμως αναφορά – στις οικογενειακές υποχρεώσεις, στα οικογενειακά προβλήματα, στις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, έχει διακόψει το 13% για λόγους που σχετίζονται με την εργασία, την απόσταση από τη Σχολή, την οικογένεια, τις μαθησιακές δυσκολίες. Δεν παρακολούθησε καθόλου το 10% είτε λόγω απόστασης από τη σχολή είτε λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων είτε λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Το 22,4% αυτών που εγγράφηκαν στα ΑΕΙ – ΤΕΙ είτε έχει διακόψει τις σπουδές του σ' αυτά είτε δεν τις ξεκινάει καθόλου, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν λάβουμε υπόψη και το ποσοστό αυτών που συνεχίζουν με προβλήματα τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλήματα που πολλές φορές οδηγούν σε διακοπή των σπουδών, το παραπάνω ποσοστό εκτινάσσεται σχεδόν στο 50%. Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται σε δύσκολη υπόθεση (ίσως κάποιες φορές σε άπιαστο όνειρο) για το προφίλ του αποφοίτου της εσπερινής εκπαίδευσης, ο οποίος κατάφερε να πραγματοποιήσει τη φιλοδοξία του να εισαχθεί στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η παραπάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εσπερινή εκπαίδευση προσφέρει την – αποκλειστική για αρκετούς – ευκαιρία για προσπάθεια της συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για όσους επιθυμούν κάτι τέτοιο, παρότι οι πρακτικές δυσκολίες απρόσκοπτης συνέχισης των σπουδών για όσους καταφέρουν να εγγραφούν σ' αυτήν εμφανίζονται πλέον ως δεδομένο και, σε αρκετές περιπτώσεις, απαγορευτικό της φιλοδοξίας επιτυχούς ολοκλήρωσής τους.

5. ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συνοψίζοντας τους τρόπους πρόσβασης των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, όσον αφορά στους αποφοίτους των εσπερινών Ενιαίων – Γενικών Λυκείων, οι όροι πρόσβασής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζονται ευνοϊκοί, κυρίως λόγω του επιπλέον ποσοστού που δίνεται σ' αυτούς, τόσο για τα ΑΕΙ, όσο και για τις υπόλοιπες σχολές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου και του ότι οι απόφοιτοι αυτοί διαγωνίζονται πλέον σε εξετάσεις εθνικού μεν επιπέδου, αλλά χωριστά από τους αντίστοιχους των ημερήσιων Γενικών Λυκείων. Βέβαια, όπως είδαμε παραπάνω, οι πιθανότητες εισαγωγής τους στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές δεν είναι οι καλύτερες δυνατές, εφόσον προϋποτίθεται ο απευθείας συναγωνισμός τους με τους αποφοίτους των ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων στις εθνικές εξετάσεις. Δεν θα πρέπει επίσης να αγνοηθεί το γεγονός της δυνατότητας που τους παρέχει ο νόμος προκειμένου να αποκτήσουν το απολυτήριο του Γενικού Λυκείου χωρίς να συμμετάσχουν σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου.

Επίσης, οι υποψήφιοι και οι απόφοιτοι των εσπερινών ΕΠΑΛ Α΄ Ομάδας, έχοντας κι αυτοί «δικό τους» ποσοστό πρόσβασης στις σχολές των ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ / ΣΕΛΕΤΕ, ΑΣΤΕ, διαγωνιζόμενοι μεταξύ τους σε εξετάσεις πανελλαδικού επιπέδου, σε δύο επίσης μαθήματα Γενικής Παιδείας (αντί των δύο Γενικής συν δύο μαθημάτων ειδικότητας για τους απόφοιτους των ημερήσιων ΕΠΑΛ), εμφανίζονται να διευκολύνονται στην εισαγωγή τους στις σχολές αυτές.

Από την άλλη, οι υποψήφιοι και οι απόφοιτοι των εσπερινών ΕΠΑΛ Β΄ Ομάδας, μπορούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους είτε σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων, των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης, των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού, καθώς και των Ανωτάτων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, ύστερα από συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις, διεκδικώντας όμως τις ίδιες θέσεις με όσους εξετάζονται πανελλαδικά το ίδιο έτος σε μαθήματα της τελευταίας τάξης του εσπερινού Γενικού Λυκείου[4].

4. Οι υποψήφιοι εξετάζονται συνολικά σε έξι (6) μαθήματα από αυτά που διδάσκονται στην τελευταία τάξη, εκ των οποίων τα δύο (2) είναι ειδικότητας και τα τέσσερα (4) γενικής παιδείας. Για την εισαγωγή σε Σχολές και Τμήματα του 5ου επιστημονικού πεδίου, οι υποψήφιοι εξετάζονται σε επτά (7) μαθήματα, πέντε (5) γενικής παιδείας και δύο (2) ειδικότητας. Στα μαθήματα γενικής παιδείας οι υποψήφιοι εξετάζονται σε κοινά θέματα με τα αντίστοιχα μαθήματα γενικής παιδείας και κατεύθυνσης

Επισημαίνεται ότι οι κάτοχοι απολυτηρίου εσπερινού ΕΠΑΛ μπορούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους σε σχολές και τμήματα των Πανεπιστημίων, των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης, των Σχολών της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού, στις Αστυνομικές και Στρατιωτικές Σχολές, καθώς και σε τμήματα των Ανωτάτων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, σε μεταγενέστερο ακαδημαϊκό έτος από αυτό που έπεται της αποφοίτησής τους από το εσπερινό ΕΠΑΛ, ύστερα από συμμετοχή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Οι απόφοιτοι της εσπερινής εκπαίδευσης διεκδικούν, εξαιτίας της ιδιαίτερης κοινωνικής και, κατ' επέκταση, εκπαιδευτικής τους διαδρομής, αντιμετώπισης από την Πολιτεία ισότιμης με αυτήν των αποφοίτων της ημερήσιας εκπαίδευσης. Όμως, το αυτονόητο αυτό δεν φαίνεται να υλοποιείται ακόμη, αν και η ίδρυση των εσπερινών σχολείων, έστω και στην αναγκαιότητα κάλυψης διαφορετικών κάθε φορά αναγκών, κοινού όμως παρονομαστή, μετρά ήδη αρκετές δεκαετίες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι έχουν γίνει μέχρι σήμερα θετικά βήματα στην κατεύθυνση της απόδοσης ίσων ευκαιριών στους μαθητές και απόφοιτους των εσπερινών σχολείων. Βήματα, που όμως, αν και καλοπροαίρετα χαρακτηρίζονται ως φιλότιμα, υπολείπονται ακόμη σημαντικά από την επιδιωκόμενη ισότητα ευκαιριών στον ευαίσθητο αυτό χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Λαμβάνοντας υπόψη τα μέχρι σήμερα δεδομένα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο απόφοιτος του εσπερινού σχολείου διεκδικεί επί ίσοις όροις την πραγμάτωση των φιλοδοξιών του για βελτίωση των δεδομένων της βιοτικής του πορείας μέσω της πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις – βελτιώσεις για την πρόσβαση των αποφοίτων της εσπερινής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ εμπεριέχουν οπωσδήποτε νότες αισιοδοξίας, δημιουργούν παράλληλα αναπάντητα και αγωνιώδη ερωτήματα για την εντυπωσιακή αυτή κωλυσιεργία – ίσως αδιαφορία – στην προσπάθεια ισότιμης αντιμετώπισης των συμπολιτών μας που διεκδικούν ένα καλύτερο μέλλον μέσα από τα δύσκολα, μα φιλόξενα, μονοπάτια της εσπερινής εκπαίδευσης.

των υποψηφίων των Γενικών Εσπερινών Λυκείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ginzberg, E., (1984), "Career development", στο: in: Brown, D., - Brooks, L., and Associates, (Eds), (1984), Career choice and development, San Francisco, Jossey Bass.

Herr, E., L., (1970), Decision making and vocational development. Guidance Monograph Series, Series IV: Career information and Development, Boston, Houghton Mifflin.

Parsons, T., (1959), "The school class as a social system: some of its functions in American society", Harvard Educational Review, 4, Autumn.

Schultz, W., Theodore, (1961), " Investment in human capital", American Economic Review, 51, March, pp. 1 - 17.

Watson, T., J., (1980), Sociology, work and industry. London, Routledge and Kegan Paul.

Γαλίτης, Π., (2011), Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Ψαχαρόπουλος, Γ., - Καζαμίας, Α., (1985), Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, Ε. Κ. Κ. Ε.

Κανελλόπουλου, Κ., Ν., - Μαυρομάρα, Γ., Μ., - Μητράκου, Θ., Μ., (2003), Εκπαίδευση και αγορά εργασίας, Μελέτες 50, Αθήνα, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.

ABSTRACT

Evening education in Greece has been identified as an educational outlet for all those who have failed or blocked due to disparate biotic factors to attend formal education. But the educational prospects for graduates of evening schools don't seem to be equal to the corresponding of daily schools.

This paper explores the educational prospects offered to graduates of evening schools, making a parallel comparison with those of graduates of daytime education

The results of this investigation support the opinion that educational opportunities for graduates of evening education are not equal to those of graduates of the daily schools, although in many cases the available educational outlets appear to be offered equally to both types of secondary schools in our country. However, addressing the graduates of evening schools seems unfair, since the effort of the state seems to focus on the

logic to offering the same educational opportunities for all, regardless of the starting point, individual and social progress and, finally, the difficulties in determining the path of each citizen.

Παντελής Ν. Γαλίτης
Δρ. Επιστημών της Αγωγής
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γρ. Αυξεντίου 11, Ν. Μηχανιώνα, Τ. Κ. 57004
Τηλ.: 2392035363 και 6945066477
e-mail: galitis@otenet.gr

Η Ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο: πού είμαστε και πού οδεύουμε

Δαμιανίδου Ελένη[1]

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αν και εκ παραδόσεως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτελούν κυρίως μαθησιακούς στόχους, το σύγχρονο Σχολείο φαίνεται να έχει διαφοροποιημένη αποστολή με πολιτικό και κοινωνικό ρόλο, αφού εισάγει και εθίζει τους μαθητές στο κοινωνικό και πολιτικό στάτους που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή, το οποίο με τη σειρά του κατασκευάζει και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανακυκλώνεται αυτή η πρακτική (Apple, 2008· Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta and Glarner, 2011). Επομένως, η εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου στον τρόπο οργάνωσης του Σχολείου φαίνεται όχι μόνο να αναπαράγει αλλά και να εξυπηρετεί τη διατήρηση ενός κατεστημένου και αυστηρά προκαθορισμένου πλαισίου λειτουργίας, το οποίο όμως αποβαίνει δυσλειτουργικό όταν πρόκειται για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως είναι η υλοποίηση της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Gross, 2008· Ιορδανίδης, Τσακιρίδου και Παραφέστα, 2010· Κόνιαρη, 2005· Λιανός, 2007). Αυτό συμβαίνει γιατί η ακαμψία, η τυπολατρία και η οργανωτική δυσμορφία που συνεπάγεται ένα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να έχουν ιδιαίτερα σοβαρές επιπτώσεις στην περίπτωση των ανάπηρων μαθητών, αφού αναχαιτίζουν τις προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και για υλοποίηση της Ενιαίας εκπαίδευσης, ενώ καθορίζουν ποιος μαθητής μπορεί να ενταχθεί και ποιος όχι, θέτοντας έτσι φραγμούς στο δικαίωμα για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Curcic et al., 2011· Gross, 2008).

Επειδή το σύγχρονο κυπριακό σχολείο χαρακτηρίζεται από τα βασικά συστατικά στοιχεία του βεμπεριανού γραφειοκρατικού μοντέλου, δηλαδή εξειδίκευση, απρόσωπο προσανατολισμό, ιεράρχηση εξουσίας, καθώς και ύπαρξη κανόνων και κανονισμών (Πασιαρδής, 2004· Λιανός, 2007), έχει να αντιμετωπίσει σήμερα μια σοβαρή πρόκληση: από τη μια πρέπει να είναι αποτελεσματικό και λειτουργικό και να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μα-

1. Το άρθρο ετοιμάστηκε με τη συνεργασία και την επίβλεψη της καθηγήτριάς μου Δρος Ελένης Φτιάκα την οποία και ευχαριστώ.

θητών ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αναπηρίας, ώστε να συμβαδίζει με τις αρχές της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Φτιάκα, 2007), ενώ από την άλλη πρέπει να υλοποιήσει δράσεις εντός ενός πολύ περιορισμένου φάσματος επιτρεπτών πρωτοβουλιών και καινοτομιών, αφού λειτουργεί με βάση ένα τυποκρατικό γραφειοκρατικό μοντέλο (Τύπας και Κατσαρός, 2006). Ως εκ τούτου, προκύπτει η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης της γραφειοκρατίας με την Ενιαία εκπαίδευση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να εντοπιστούν εγκαίρως τυχόν δυσλειτουργικά στοιχεία του συστήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας λοιπόν είναι η διερεύνηση και η κατανόηση της σχέσης της γραφειοκρατίας με την Ενιαία εκπαίδευση στην Κύπρο, καθώς και ο εντοπισμός των τρωτών στοιχείων του γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που αντιστρατεύονται την εγκαθίδρυση της Ενιαίας εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την υλοποίηση της Ενιαίας κοινωνίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα τοποθετήθηκε στα πλαίσια του γραφειοκρατικού μοντέλου, αφού το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οργανωμένο γραφειοκρατικά (Πασιαρδής, 2004). Πρόκειται για μια πιλοτική προσπάθεια διερεύνησης του χώρου βιβλιογραφικά και εμπειρικά. Για τη συλλογή των δεδομένων μελετήθηκε η εκπαιδευτική νομοθεσία και αρχειακό υλικό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου και διεξήχθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με ένα Συνδετικό Λειτουργό, ο οποίος εξυπηρετεί τη γραφειοκρατία ως υπάλληλος της, και μια μητέρα ανάπηρου παιδιού, η οποία, πέραν των προσπαθειών της να προσαρμοστεί στην αναπηρία του παιδιού της, είχε να αντιμετωπίσει και τη γραφειοκρατία ως «πελάτης». Για λόγους εμπιστευτικότητας και προστασίας της ανωνυμίας, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται με τα ψευδώνυμα Γιώργος και Άντρη. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Cohen, Manion and Morrison, 2008).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση παρουσιάζονται στη συνέχεια σε θεματικές ενότητες.

Ένταξη στο γενικό σχολείο

Όπως διαφάνηκε από τη μελέτη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, παρά το

γεγονός ότι η θεσμοθέτηση της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο με το Νόμο του 1999 και τους Κανονισμούς του 2001 αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την υλοποίηση της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012), ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η νομοθεσία φαίνεται να χρήζει βελτιώσεων, αφού η επικέντρωση μεταφέρεται μάλλον στην εκτέλεση αχρείαστης γραφειοκρατικής δουλειάς, παρά στον εντοπισμό και στην ικανοποίηση των αναγκών του ανάπηρου παιδιού, παραβιάζοντας έτσι την αρχή για παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση (Πιερίδου, 2010). Σύμφωνα με την Άντρη, η στήριξη που δέχεται ένα ανάπηρο παιδί στο κυπριακό σχολείο σήμερα δεν φαίνεται να είναι επαρκής, ενώ από μόνη της η τοποθέτηση του στο γενικό σχολείο δεν συνεπάγεται απαραίτητα και μάθηση:

> *«Έχει δυσκολίες, όμως όταν κάτσει και σκεφτεί έχει μιαν απάντηση. Είναι αδύνατο μωρό, όμως καταλάβει τι του λες… Δεν επερίμενα μόνο που το σχολείο εγώ, το έστελλα και σε άλλες δασκάλες έξω κι έκαμνε τα ιδιαίτερα του καθημερινά, τα μαθήματα του σχολείου, τον εβοήθουν κι εγώ στο σπίτι, επροχωρούσε. Και τον στέλλω και τα καλοκαίρια μαθήματα. Αν δεν το έκαμνα τούτο ήταν θα ήταν σε χειρότερη κατάσταση από ότι είναι τώρα.» (Άντρη)*

Όπως φαίνεται λοιπόν, το σύγχρονο κυπριακό σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα στις ανάγκες των ανάπηρων παιδιών, αφού συνήθως εφαρμόζονται ημίμετρα ή ακατάλληλες στρατηγικές, ενώ προτεραιότητα δίνεται στην πιστή εφαρμογή των κανονισμών παρά σε μια ευέλικτη υλοποίησή τους, αφού με βάση το γραφειοκρατικό μοντέλο το φάσμα των πρωτοβουλιών είναι περιορισμένο:

> *«Επειδή εζήτησα να το βοηθούν και στο σχολείο, εκάμαν ειδική εκπαίδευση. Έχουν μια κοπέλα και παν κι άλλα μωρά και κάμνουν μάθημα. Τούτο το πράμα δεν μου πολυαρέσει γιατί τον πιάνουν από την τάξη την ώρα που κάμνει Ελληνικά. Άρα στα Ελληνικά που κάμνουν τα άλλα μωρά σημαίνει θα μείνει πίσω, ή στα Μαθηματικά, ή σε άλλα μαθήματα. Τούτο νομίζω γίνεται λάθος.» (Άντρη)*

Εντοπισμός και αξιολόγηση

Προβληματικό μπορεί να θεωρηθεί επίσης το γεγονός ότι, ενώ ο Κανονισμός

του 2001 τονίζει την υποχρέωση να γνωστοποιείται η Επαρχιακή Επιτροπή χωρίς καθυστέρηση για όλες τις πιθανές περιπτώσεις ανάπηρων παιδιών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012), η γραφειοκρατία κατ' ακρίβεια τον ακυρώνει, αφού προσδίδει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και χρονοτριβή στις διαδικασίες μέσα από την ιεράρχηση της εξουσίας, την τυπολατρία και την οργανωτική δυσμορφία. Όπως αναφέρει ο Γιώργος:

> *«Πρώτα γίνεται παραπομπή στον ψυχολόγο. Αν εκείνος κρίνει ότι η περίπτωση εμπίπτει στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τότε η περίπτωση φεύγει από εκεί και πάει στην πολυθεματική επιτροπή. Αυτή η διαδικασία όμως μπορεί να πάρει και 6 μήνες! Οπότε καταλαβαίνεις τι γίνεται με το παιδί – μένει εντελώς αβοήθητο και ουσιαστικά χάνει ένα ολόκληρο χρόνο από το σχολείο…» (Γιώργος)*

Ο ίδιος κανονισμός προνοεί ότι, αυτεπάγγελτα ή μετά από σχετικό αίτημα του γονιού σχηματίζεται πολυθεματική ομάδα το αργότερο δύο εβδομάδες μετά την πληροφόρηση της Επαρχιακής Επιτροπής για την ύπαρξη ανάπηρου παιδιού σε κάποιο σχολείο και ετοιμάζεται σχετική έκθεση εντός τριάντα ημερών. Το ανάπηρο παιδί αξιολογείται χωριστά από κάθε ειδικό της πολυθεματικής ομάδας, ενώ ο γονιός δικαιούται να παρευρίσκεται στην αξιολόγηση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012). Όμως αυτό το δικαίωμα του γονιού συχνά απεμπολείται:

> *«Όχι, δεν ήμουν σε καμιά συνάντηση. Ούτε μου είπε ποτέ κανένας ότι εμπορούσα να είμαι. Εγώ είπα ότι το μωρό μου έχει δυσκολίες και η δασκάλα είπε μου 'ναι το ξέρω και ειδοποίησα και ήρθαν από το Υπουργείο και το είδαν' και μου είπε ότι είπαν να κάμνει ειδική εκπαίδευση. Και είπα κι εγώ 'α μπράβο της, ενδιαφέρθηκε η γυναίκα!' Δεν πήγε ο νους μου ότι 'γιατί δεν με ειδοποιήσατε' και είπα αφού είναι για το καλό του μωρού να σιωπήσω.» (Άντρη)*

Πάντως, ακόμα και αν δεν παραστεί ο γονιός, με βάση τους κανονισμούς του 2001 η διαδικασία ολοκληρώνεται σε εξήντα μέρες. Πριν από την εξέταση του ανάπηρου παιδιού, ο γονιός ενημερώνεται γραπτώς. Μετά την παραλαβή των εκθέσεων, η περίπτωση συζητείται στην επόμενη συνεδρία της Επαρχιακής Επιτροπής και συντάσσεται σχετική έκθεση εντός δεκαπέντε ημερών. Η έκθεση επιδίδεται στο γονιό εντός δεκαπέντε ημερών, ενώ γνωστοποιείται επίσης το δικαίωμα του γονιού για υποβολή παραστάσε-

ων ή εναλλακτικών προτάσεων, οι οποίες συζητούνται και υποβάλλεται η τελική έκθεση που γνωστοποιείται και στο γονιό και σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Ο γονιός δικαιούται να υποβάλει ένσταση εντός τριάντα ημερών, η οποία πρέπει να εξεταστεί εντός τριάντα ημερών από την υποβολή της. Η απόφαση της Επιτροπής γνωστοποιείται στο γονιό, όχι αργότερα από τρεις μήνες μετά την υποβολή της ένστασης. Παρά την ύπαρξη κανονισμών όμως που θεωρητικά φαίνονται να ρυθμίζουν και να διασφαλίζουν τη σταθερότητα στη διαδικασία της εντόπισης και της αξιολόγησης, στην πραγματικότητα, ο ακραίος φορμαλισμός φαίνεται να αποπροσανατολίζει και να οδηγεί στην εγγραφοκρατία και στο νομικισμό, με αποτέλεσμα να απαιτούνται ουσιαστικά εφτά μήνες (!) για να ολοκληρωθεί η διαδικασία, παρά τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει για ένα ανάπηρο παιδί αυτή η καθυστέρηση. Όπως επιβεβαιώνει ο Γιώργος:

> *«Όταν αποσπάστηκα ως Συνδετικός Λειτουργός, αναλογούσε ένας ψυχολόγος για έντεκα χιλιάδες μαθητές περίπου με ένα σωρό έγγραφα που έπρεπε να συμπληρώσει! Οπότε μπορείς να φανταστείς τι γινόταν! Τώρα λιγόστεψε ο αριθμός των μαθητών, έγινε περίπου τέσσερις χιλιάδες για κάθε ψυχολόγο, και πάλι δεν προλαβαίνει με τίποτα και τα παιδιά μένουν αβοήθητα.» (Γιώργος.)*

Επαναξιολόγηση

Σύμφωνα με τις τροποποιήσεις του Νόμου του 1999 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012), το ανάπηρο παιδί επαναξιολογείται ανά έτος ή και συχνότερα, αν αιτηθεί ο γονιός ή ο συνδετικός λειτουργός, ενώ ο συνδετικός λειτουργός ετοιμάζει ανά εξαμηνία ή συχνότερα έκθεση υπό τύπο επαναξιολόγησης για το ανάπηρο παιδί, στην οποία αναφέρονται και οι απόψεις του γονιού. Η μαρτυρία της Άντρης όμως αποκαλύπτει ότι δεν τηρούνται με συνέπεια οι κανονισμοί, αφού στη γραφειοκρατία οι απλές διαδικασίες μετατρέπονται σε πολύπλοκες και χρονοβόρες, πάντα εις βάρος των ανάπηρων παιδιών:

> *«Εγώ τους το έλεγα τούτο το θέμα, ότι κάποια στιγμή έπρεπε να έρθουν να το ξαναδούν το μωρό, να το ξαναελέγξουν, να δουν την κατάσταση του, σε ποιο βαθμό ήταν. Τους έστειλα και μιαν αίτηση το 2009 κι μου εστείλαν ένα γράμμα ότι το θέμα μου εξετάζεται και θα με ειδοποιήσουν. Δεν εξανακάμαν όμως τίποτε, έχει και τρία χρόνια, έμεινε με κείνο της πρώτης τάξης. Και τώρα είναι πέμπτη τάξη!» (Άντρη)*

Όπως επιβεβαιώνει και ο Γιώργος, οι προθεσμίες υπάρχουν μόνο στα χαρτιά:

> *«Η αλήθεια είναι πως συνήθως δεν τηρούνται οι προθεσμίες. Είναι τόσες πολλές οι περιπτώσεις και τόσο λίγοι οι ψυχολόγοι που ακόμα και να θέλουν δεν τις προλαβαίνουν όλες.» (Γιώργος)*

Τάξεις με ανάπηρα παιδιά

Σύμφωνα με τους κανονισμούς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2012), η Επαρχιακή Επιτροπή υποχρεούται να καθορίσει το δημόσιο σχολείο, την τάξη, καθώς και τον αριθμό των παιδιών της τάξης στην οποία φοιτούν ανάπηρα παιδιά, που μπορεί να μειωθεί ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας του προβλήματος των παιδιών που εντάσσονται σε αυτή, τις διδακτικές περιόδους των εκπαιδευτικών λειτουργών που έχουν την ευθύνη της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί και το συνδετικό λειτουργό που θα έχει την άμεση ευθύνη για το παιδί. Όμως, το χαρτοβασίλειο της γραφειοκρατίας και η έλλειψη επικοινωνίας λόγω της ιεραρχικής εξουσίας φαίνονται να οδηγούν σε δυστοκία κατά τη λήψη τέτοιων αποφάσεων, ανελαστικότητα και έλλειψη ελέγχου, οι οποίες αντιστρατεύονται και καταπνίγουν εν τη γενέσει της τη διαδικασία αυτή. Όπως καταγγέλλει χαρακτηριστικά η Άντρη:

> *«Έχει είκοσι τρία μωρά στην τάξη του. Και έχει άλλα τρία-τέσσερα μωρά που έχουν δυσκολίες πραγματικές. Ε, πόσους να προλάβει η δασκάλα – παίρνει τους καλούς και προχωρά. Τα άλλα τα μωρά ό,τι πάρουν. Έτσι γίνεται με τους δασκάλους.» (Άντρη.)*

Ρόλος γονέων

Με βάση τους Κανονισμούς του 2001 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2012), ο γονιός του ανάπηρου παιδιού έχει δικαίωμα πρόσβασης στο αρχείο του παιδιού του, το οποίο διατηρείται στην Επαρχιακή Επιτροπή, καθώς και στα πρακτικά των συνεδριάσεων της Επιτροπής που αφορούν το παιδί του. Παρόλα αυτά, το γραφειοκρατικό μοντέλο φαίνεται να αντίκειται σε μια τέτοια μεταρρύθμιση, αφού έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την εξειδίκευση και την επιλεκτική οπτική γωνιά. Ως εκ τούτου δεν προκαλεί εντύπωση η δήλωση του Γιώργου ότι συνήθως οι γονείς δεν επικαλούνται το δικαίωμα αυτό και δεν εξετάζουν τα σχετικά με το παιδί τους στοιχεία:

«Συνήθως οι γονείς δεν έρχονται να ζητήσουν να δουν τα αρχεία. Μπορεί και να μην το γνωρίζουν ή να εμπιστεύονται τις αποφάσεις της επιτροπής, ότι ως ειδικοί ξέρουν καλύτερα.» (Γιώργος.)

Το μονοπώλιο των «ειδικών» στις αποφάσεις για τα ανάπηρα παιδιά και η πεποίθηση για το «αλάθητο» τους διαφαίνεται και στα λόγια της Άντρης (Πιερίδου, 2010· Ware, 1994):

«Δεν το έψαξα περισσότερο γιατί πίστευα ότι εκείνοι είναι ειδικοί και ξέρουν καλύτερα από μένα τι είναι καλό για το μωρό μου. Και ό,τι μου λέγανε το έκαμνα.» (Άντρη)

Η ελιτιστική δύναμη των ειδικών φαίνεται να παγιώνεται και να διευρύνεται μέσα από τον καθορισμό πολιτικής και λήψη αποφάσεων για τα ανάπηρα παιδιά, οι οποίες, όντας καθορισμένες με βάση τον απρόσωπο προσανατολισμό της γραφειοκρατίας, δεν φαίνονται να εξυπηρετούν πάντα το συμφέρον του ανάπηρου παιδιού ή να συνάδουν με τις απόψεις του γονιού, υποβαθμίζοντας τις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις των γεγονότων:

«Με κάλεσαν από το σχολείο, ήταν η ειδική δασκάλα, η διευθύντρια και κάποιοι από το Υπουργείο, είχε κοινωνιολόγο και ψυχολόγο νομίζω, και με κάλεσαν να μου πουν να του βάλω όρους, επειδή τους είπα ότι πάει ποδόσφαιρο και είναι ένας από τους καλούς στο ποδόσφαιρο και του αρέσει κιόλας, και τον έστελλα και κιθάρα το καλοκαίρι που του αρέσει, και μου είπαν όταν τσακώνεται στο σχολείο με τα άλλα μωρά να μην τον στέλνω για μπάλα ούτε κιθάρα. Και τους λέω 'μα ένα πράμα που αρέσει στο μωρό μου κι είναι καλός να μην τον στέλνω;; Όταν του τα στερήσω και τούτα τι θα κάμνει;;' Και μου λέει 'δεν είναι καλά που κάμνεις και υποστηρίζεις το μωρό σου'. 'Κοίταξε να δεις' της λέω κι ετρέξαν και τα μάτια μου εκείνη τη στιγμή 'κάνετε το μωρό μου ότι είναι το τελευταίο μωρό πάνω στη γη. Εγώ τούτο το πράμα δεν το δέχομαι'.» (Άντρη)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναμφισβήτητα, η εφαρμογή της Ενιαίας Εκπαίδευσης προϋποθέτει αναδιαμόρφωση της κουλτούρας, της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών (CSIE, 2011· Φτιάκα, 2007). Επομένως, η εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου μπο-

ρεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο, αφού η γραφειοκρατία μπορεί να αναστείλει καινοτομίες, όπως είναι η Ενιαία Εκπαίδευση (Κόνιαρη, 2005· Τύπας και Κατσαρός, 2006). Έτσι στην Κύπρο, μετά από μια μακρόχρονη και τρικυμιώδη πορεία, χωρίς ξεκάθαρη φιλοσοφία και με έλλειψη μιας ενιαίας νομοθεσίας, η ψήφιση του Περί Αγωγής Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμου του 1999 ήταν μάλλον προϊόν ζυμώσεων και πιέσεων από διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη (π.χ. γονείς, Ουνέσκο, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα), παρά αυτόβουλη ενέργεια του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που λειτουργεί γραφειοκρατικά, ή απόρροια της ανάγκης για καταπολέμηση του ρατσισμού και άρση των διακρίσεων εις βάρος των ανάπηρων παιδιών (Φτιάκα, 2007). Ως αποτέλεσμα, παρά τις μεγαλόσχημες διακηρύξεις, στην πράξη, όπως καταγγέλλουν η Άντρη και ο Γιώργος, οι βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι μικρές, ενώ οι υποδομές σε υλικούς και ανθρώπινους πόρους είναι σχεδόν ανύπαρκτες (Phtiaka, 2003· Symeonidou and Phtiaka, 2009).

Για να οικοδομηθεί λοιπόν με επιτυχία το Ενιαίο σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών, χωρίς να περιορίζεται από τον άγονο φορμαλισμό και το στείρο υδροκεφαλισμό του γραφειοκρατικού μοντέλου, απαιτείται η κατάστρωση ενός λεπτομερούς σχεδίου με σαφείς στόχους, εσωτερική συνοχή και σφαιρική οπτική. Έτσι προτείνεται ουσιαστική ένταξη των ανάπηρων παιδιών με βάση τις αρχές της Ενιαίας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης, αξιοποιώντας το χρόνο για την ικανοποίηση των αναγκών των ανάπηρων παιδιών, παρά συμπληρώνοντας αχρείαστα έγγραφα (Φτιάκα, 2007). Προτείνεται επίσης απλοποίηση της διαδικασίας εντοπισμού και αξιολόγησης των παιδιών, ώστε να πάψει να είναι αχρείαστα χρονοβόρα και υπερβολικά πολύπλοκη, με ουσιαστική συμμετοχή και ενεργητικό ρόλο των γονέων ανάπηρων παιδιών, αφού αυτοί αποτελούν και τους καθαυτό γνώστες του ανάπηρου παιδιού στην ολότητα του (Leyser and Kirk, 2004). Σημαντικές βελτιώσεις μπορούν να προκύψουν επίσης από τη μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τάξη και από την εισαγωγή του θεσμού τοποθέτησης δεύτερου εκπαιδευτικού στις τάξεις που έχουν ανάπηρα παιδιά (Takala, 2007). Τέλος το πιο σημαντικό βήμα μπορεί να γίνει με την επέκταση της ιδιότητας του «ειδικού» σε όλους τους εκπαιδευτικούς μέσα από την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να είναι ικανοί να λειτουργούν αποτελεσματικά ως δάσκαλοι όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας και αναπηρίας (Leo and Barton, 2006· Symeonidou and Phtiaka, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. What is inclusion? Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2011, από http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Curcic, S., Gabel, S. L., Zeitlin, V., Cribaro-DiFatta, S. and Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education, 15(1),* 117-133.

Gross, J. (2008). *Beating Bureaucracy in Special Educational Needs*. London: Routledge/ NASEN.

Ιορδανίδης, Γ., Τσακιρίδου, Ε., Παραφέστα, Σ. (2010). Γραφειοκρατικές δομές στο δημοτικό σχολείο ως συντελεστές προώθησης ή αναστολής του έργου των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 58*, 235-258.

Κόνιαρη, Μ. (2005). *Δόμηση και άσκηση γραφειοκρατικής εξουσίας*. Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Leo, E. and Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: perspectives, possibilities and contradictions. *Educational Management Administration and Policy*, *34(2),* 167-180.

Leyser, Y. and Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51(3),* 271-285.

Λιανός, Α. (2007). *Η γραφειοκρατία στον αστερισμό της ύστερης νεωτερικότητας και η λανθάνουσα γοητεία του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Phtiaka, H. (2003). The power to exclude: Facing the challenge of inclusive education in Cyprus. *International Journal of Contemporary Sociology*, *40(1),* 139-152.

Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, *25,* 543-550.

Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education, 34(1),* 50-57.

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

Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: μια μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Πρακτικά 11ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: έρευνα, πολιτική και πράξη.* Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.

Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2006). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία.* Αθήνα: Gutenberg.

Ware, L. P. (1994). Contextual barriers to collaboration. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 5(4)*, 339-358.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012). Ειδική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου, 2012, από http://www.moec.gov.cy/eidiki/index.html

Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

ABSTRACT

The aim of this study was to explore the relationship between bureaucracy and the implementation of inclusive education in Cyprus. The collected data include material from educational legislation, ministerial archives and semi-structured interviews with an "employee" and a "client" of the bureaucratic education system. The main finding was that, despite the legislation, the focus of the education system in Cyprus is on executing unnecessary bureaucratic and time-consuming paperwork rather than satisfying the disabled students' needs. In this way, the extreme educational formalism in Cyprus seems to underpin complex and unpractical procedures, disorientation, and dystocia in decision making. As a result, the right of disabled students to equal education opportunities is abolished. In order to lift the barriers to inclusion, it is necessary to drag the focus onto distributing social justice.

Ελένη Δαμιανίδου
Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας, υποψήφια Διδάκτωρ
Ιβύκου 77, Λεμεσός 3081, Κύπρος
Τηλ: 0035799652992
Fax: 0035725385638
Email: eleni5da@cytanet.com.cy

Από τα ΤΕΛ στα ΤΕΕ και από τα ΤΕΕ στα ΕΠΑΛ: η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση μέσα από τις μεταρρυθμίσεις του 1998 και του 2006 και οι θέσεις της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ

Κυριακή Διάμεση
Ανδριάννα Μανδάλη

Παρόλο που η τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί πολύ σημαντικό πυλώνα της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην ελληνική πραγματικότητα, ήταν πάντα ο μεγάλος ασθενής της εκπαίδευσης παρά το μεγάλο αριθμό νομοθετικών κειμένων από την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Χατζηιωάννου, 2012). Αποτελεί σημείο τριβής και αντιπαραθέσεων (Πεσμαζόγλου, 1987:40-42) διότι, από τη μία κρίνεται απαραίτητη για να καλύψει την αυξανόμενη ανάγκη για εργατικό δυναμικό, από την άλλη, ανάλογα με τη δομή και την οργάνωση που έχει σε κάθε περίοδο, είναι ο αποδιοπομπαίος τράγος για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Bourdieu, 2004) και την έλλειψη ίσων ευκαιριών.

Η ΟΛΜΕ, έχει μια σταθερή θέση στα θέματα της τεχνικοεπαγγελματικής (Δερτίλλης, 2005,20-23), την οποία έρχεται να διαφοροποιήσει η δημιουργία της ΟΛΤΕΕ το 1987.

Θέμα της παρούσας έρευνας είναι οι θέσεις της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ για τις μεταρρυθμίσεις στη τεχνική εκπαίδευση που υπαγορεύτηκαν από το νομοσχέδιο 2640/1998 το 1997-98 και σηματοδότησαν την αλλαγή του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (Τ.Ε.Λ.) σε Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.) (ΦΕΚ Α 206/1998), και για αυτές του 2006, με τον νόμο 3475/2006 (ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006) που μετατρέπει το Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.) σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.).

Στη παρούσα έρευνα θα αντιπαραθέσουμε τα στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναδύονται από τις μεταρρυθμίσεις του 1998 και του 2006 στη τεχνική εκπαίδευση και τη θέση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών για τις μεταρρυθμίσεις αυτές. Μέσα από την έρευνα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα:

- σε ποιο βαθμό, οι πιέσεις που ασκούνται από τα συνδικαλιστικά όργανα σε κάθε περίπτωση, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτι-

κή της χώρας και καταφέρνουν να μετακινήσουν αρχικές κυβερνητικές θέσεις.

- ποιοι παράγοντες υπαγορεύουν τη μεταρρύθμιση στην τεχνική εκπαίδευση από το 1998 στο 2006. Προέκυψαν πραγματικές καινούριες ανάγκες ώστε μέσα σε μία 8ετία να ιδρύσουμε νέο τεχνικό λύκειο;
- ποιος είναι ακριβώς ο κοινωνικός ρόλος της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, να αμβλύνει κοινωνικές μορφωτικές ανισότητες ή να συνδέσει άμεσα την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας για κάποιους τομείς;
- πόσο, πραγματικά τα συνδικαλιστικά όργανα στο χώρο της εκπαίδευσης εκφράζουν τη βάση των εκπαιδευτικών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης;
- ποια είναι η θέση των συνδικαλιστικών φορέων ΟΛΜΕ και ΕΛΤΕ για την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και πώς αυτή έχει επηρεάσει την υλοποίηση των εκάστοτε ειλημμένων μέτρων;

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1998 ΣΤΗ ΤΕΧΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το 1997, ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης ανακοινώνει τη μεταρρύθμιση για το Ενιαίο Λύκειο, ενώ το 1998 προχωρά σε μεταρρύθμιση και στη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση με τον Νόμο 2640/1998 (ΦΕΚ Α 206/1998). Με το νόμο αυτό καταργούνται τα ΤΕΛ, ΤΕΣ, που μέχρι τότε λειτουργούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη θέση παίρνουν τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Τ.Ε.Ε.

Το εντάσσεται στη δευτεροβάθμια μεταγυμνασιακή εκπαίδευση και εισάγει τις εξής καινοτομίες:

- Καταργώντας τα Τεχνικά Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές που ίσχυαν μέχρι τότε, τα ενώνει σε ένα ευέλικτο τεχνολογικό σχολείο.
- Οργανώνει 2 κύκλους σπουδών, τον Α΄ με σπουδές διετούς διάρκειας και το Β΄ κύκλο που διαρκεί ένα έτος. Οι απόφοιτοι του Α΄ κύκλου (πρώτης και δευτέρας λυκείου αντίστοιχα) λαμβάνουν πτυχίο επιπέδου 2 σύμφωνα με το άρθρο 6 παρ. 1 περ β΄΄ του ν.2009/1992 και οι απόφοιτοι του Β΄ κύκλου (τρίτη Λυκείου) πτυχίο επιπέδου 3, σύμφωνα με τα επίπεδα σπουδών της Ε.Ε. και σύμφωνα με το αρθ .6 παρ. 1 περ γ΄΄ του ν. 2009/1992.
- Στον Α κύκλο σπουδών δημιουργούνται 14 τομείς ενώ στο δεύτερο έτος του Α κύκλου και στο Β κύκλο σπουδών δημιουργούνται 64 ειδι-

κότητες. Στο πρώτο έτος του Α κύκλου οι μαθητές διδάσκονταν διάφορα μαθήματα σχετικά μαθήματα των διαφόρων τομέων έτσι ώστε να γνωρίσουν τις διάφορες ειδικότητες που μπορούν να επιλέξουν.

- Στον Α κύκλο σπουδών τα γενικά μαθήματα ανέρχονταν σε ποσοστό από 33% έως 42% του συνόλου των μαθημάτων ενώ στο Β κύκλο τα μαθήματα γενικής παιδείας αποτελούσαν το 27% των ωρών, το υπόλοιπο 70% περιελάμβανε μαθήματα ειδικότητας θεωρίας και εργαστηρίου διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τον τεχνολογικό χαρακτήρα των ΤΕΕ.

Η μεταρρύθμιση του Αρσένη για τη ΤΕΕ ξεκίνησε με τους καλύτερους οιωνούς διότι για πρώτη φορά το ποσοστό των νέων που προσήλθαν σ΄ αυτό το 2001 ανερχόταν στους 133.918, αριθμός ρεκόρ για τα ελληνικά δεδομένα, όμως,την αμέσως επόμενη χρονιά το μαθητικό δυναμικό αρχίζει και μειώνεται. Η αρχική μεγάλη αύξηση του μαθητικού δυναμικού οφείλεται στη μεταρρύθμιση για το Ενιαίο Λύκειο που καθιστούσε τους αδύναμους μαθητές ανίκανους να πάρουν το απολυτήριο. Οι πανελλήνιες εξετάσεις γινόντουσαν από τη δευτέρα Λυκείου και ο αριθμός πανελλαδικών μαθηματων αυξήθηκε σε 12 ,από 4 στις Δέσμες.

Το πρώτο καιρό της δημιουργίας των Τ.Ε.Ε. υπήρξε μεγάλη σύγχυση ως προς τον τρόπο εισαγωγής στα ΤΕΙ για τους αποφοίτους του Β κύκλου. Λίγο καιρό αργότερα, καθιερώνεται η βάση του 10 η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις δυσκολεύει την είσοδο στα ΤΕΙ από τα Τ.Ε.Ε.,την ίδια στιγμή που, από το Ενιαίο Λύκειο οι υποψήφιοι περνούσαν ακόμα και σε ΑΕΙ με βαθμό κάτω του 5! Ταυτόχρονα το ποσοστό εισαγωγής στα ΤΕΙ παρέμενε χαμηλό στο 15%. Ακανθώδες ζήτημα υπήρξε και η μη έγκαιρη ρύθμιση ώστε οι απόφοιτοι να περνούν και στις στρατιωτικές σχολές και την αστυνομία, που για την εποχή ήταν περίζητητες σχολές.

Αρνητική συνέπεια της μεταρρύθμισης υπήρξε ότι οι απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. δεν είχαν ισότιμα, τα ίδια δικαιώματα με τους αποφοίτους του Ενιαίου Λυκείου για διορισμό στο Δημόσιο. Οι πιέσεις από συνδικαλιστικές οργανώσεις, γονείς, καθηγητές, βοήθησε έτσι ώστε μετά από πίεση 5 ετών να δοθεί τελικά η ισοτιμία αυτή με νομοθετική διάταξη (3027/2002)

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΟΛΜΕ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΛΤΕΕ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1998

Η ΟΛΜΕ, ήδη από τον Αύγουστο του 1997 αντιδρούσε στη δημιουργία διπλού σχολείου, Ενιαίου και Τεχνικού (Καλομοίρης, 2012). Ούτως ή άλλως, η θέση της ΟΛΜΕ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμένει χρόνια η

ίδια :Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να κινείται σε ενιαία κατεύθυνση, να δημιουργηθεί δηλαδή ένα Ενιαίο Λύκειο με χαρακτηριστικά Πολυκλαδικού Λυκείου.Η ΟΛΜΕ αιτείται ένα σχολείο που να μην υπακούει στα κλεύσματα της αγοράς, να προσφέρει στους μαθητές του μια ολιστική θεώρηση των επιστημών και να ενέχει τη τεχνική και τη γενική ανθρωπιστική παιδεία (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ, 2007).Ξεκινώντας πάντα από την παραπάνω βάση, η ΟΛΜΕ δεν σταματά να κρίνει τη κάθε μεταρρύθμιση που σχετίζεται με την ΤΕΕ. Έτσι στη μεταρρύθμιση του '98, με αποφάσεις των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας, υπάρχει έντονη διαμαρτυρία για τη βίαιη κατάργηση των Τ.Ε.Λ. αλλά και των Πολυκλαδικών Λυκείων, για τη βίαιη μεταφορά μαθητών στα Τ.Ε.Ε., λόγω του εξοντωτικού εξεταστικού συστήματος στα Ενιαία Λύκεια, για την άμεση αντιμετώπιση των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή, σε εργαστηριακό εξοπλισμό, σε νέα βιβλία για τα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης όλης της χώρας,για το πρόβλημα της μη πρόσβασης των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, για τη συρρίκνωση των γενικών μαθημάτων στο 25-40%, παρ' όλοπου οι στόχοι και οι σκοποί του Τ.Ε.Λ. σύμφωνα με το αρθ. 1 και 6 του 1566/85, τόνιζαν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου. Διαμαρτύρονται επίσης για την ίδρυση ή κατάργηση τομέων και ειδικοτήτων, που οφείλεται είτε στις στενές σχέσεις με τις ανάγκες των επιχειρήσεων ή στη μειωμένη χρηματοδότηση από το κράτος λόγω ότι τα Τεχνικά Σχολεία θεωρούνται ακριβά σχολεία, για τη δημιουργία ΤΕΕ και από άλλους φορείς εκτός Υπουργείου Παιδείας, για τη καθυστερημένη διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων για τις διάφορες ειδικότητες. (Κοτσιφάκης, 2012).

Σε γενικές γραμμές, για τη μεταρρύθμιση Αρσένη για τα ΤΕΕ, η ΟΛΜΕ θεώρησε ότι οι αλλαγή από τα ΤΕΛ στα ΤΕΕ ήταν μια επιπόλαια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που σηματοδότησε την υποβάθμιση της Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Η ΟΛΤΕΕ δεν κατάφερε τότε να σταθεί δυναμικά και να ακουστούν οι απόψεις της γιατί μέχρι τότε δεν αναγνωριζόταν επισήμως ως αρμόδια ομοσπονδία για έκφραση εκπαιδευτικής πολιτικής. Στα Συμβούλια Παιδείας, που αποτελούν τον πλέον σημαντικό θεσμό προώθησης του διαλόγου για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπρόφας, 2006:51) δεν καλούνταν, γιατί θεωρούσαν ότι η εκπροσώπηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλυπτόταν από τους προέδρους της ΟΛΜΕ. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η αδυναμία της αυτή οφείλετε στο ότι πρωτοβάθμια όργανα δηλ. ΕΛΤΕΕ υπάρχουν σε λίγους νομούς.

Η ΟΛΤΕΕ αρχίζει και παίρνει μέρος στα επίσημα συμβούλια όπως, στο Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΠΔΕ), μό-

λις το 2009, που αποφάσισε και διεκδικεί με επίσημη πρόταση, που κατατέθηκε και στην τότε Υπουργό Παιδείας κ. Διαμαντοπούλου, τη λειτουργία ενός σχολείου στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση, που αναλυτικά περιγράφεται στην επίσημη ιστοσελίδα της Ομοσπονδίας.

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 2006 ΣΤΗ ΤΕΧΝΙΚΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το 2006 (4/7/2006) ψηφίζεται στη Βουλή η νέα μεταρρύθμιση για την τεχνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της τότε Υπουργού Παιδείας κ. Γιαννάκου, η οποία ισχύει μέχρι σήμερα.

Στο νέο νομοσχέδιο, δημιουργούνται δύο τύποι σχολείων. Το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). Το ΕΠΑΛ είναι λύκειο τριετές και ισάξιο με το Γενικό Λύκειο. Οι ΕΠΑΣ είναι σχολές διετούς φοίτησης, μπορεί να το παρακολουθήσει κάποιος μετά τη πρώτη Λυκείου, και δεν δίνει απολυτήριο, παρά μόνο πτυχίο. Άλλωστε δεν διδάσκονται καθόλου γενικά μαθήματα παρά μόνο μαθήματα ειδικότητας. Το ΕΠΑΛ δίνει και απολυτήριο επιπέδου 3 και πτυχίο της αντίστοιχης ειδικότητας που παρακολούθησε ο μαθητής.

Η πρώτη Λυκείου και στα δύο Λύκεια, Γενικό και ΕΠΑΛ, είναι η ίδια, έτσι μπορεί κανείς να κάνει αλλαγή σχολείου χωρίς να χάνει χρονιά. Στη δευτέρα Λυκείου στο ΕΠΑΛ, υπάρχουν τομείς. Η τρίτη Λυκείου χωρίζεται πλέον σε ειδικότητες ανάλογα με τον τομέα που παρακολούθησε ο μαθητής στη Β τάξη.

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με δύο τρόπους. Η Α ομάδα δίνει 4 μαθήματα πανελλήνιες και έχει δικαίωμα πρόσβασης στα ΤΕΙ και στις στρατιωτικές σχολές, ενώ η Β ομάδα έχει δικαίωμα πρόσβασης και στα ΑΕΙ δίνοντας πανελλήνιες σε 6 μαθήματα, όπως ακριβώς ισχύει και στα Γενικά Λύκεια. Η δυνατότητα αύτη δίνει μεγάλο πλεονέκτημα και αποτελεί μία δυνατή καινοτομία για το ΕΠΑΛ και το μαθητικό του πληθυσμό.

Αντίστοιχα στις ΕΠΑΣ προσφέρεται μόνο εξειδίκευση και πτυχίο επιπέδου 3, ενώ οι μαθητές δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αποτελεί και το μοίρασμα των μαθημάτων γενικής παιδείας και μαθήματα ειδικότητας. Έτσι στις Β Λυκείου του ΕΠΑΛ από τις 35 ώρες μαθημάτων οι 17 είναι μαθήματα γενικής παιδείας. Ενώ στη Γ τάξη από τις 35 ώρες οι 12. Γίνεται έτσι, προσπάθεια ευθυγράμμισης με τον ευρωπαϊκό άξονα και σηματοδοτείται η αποδοχή της τεχνικής εκπαίδευ-

σης από την ελληνική κοινωνία. Ως μελανό σημείο ξεχωρίζουν οι ΕΠΑΣ που προσφέρουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθαρή ειδίκευση-κατάρτιση.

Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΟΛΜΕ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΛΤΕΕ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 2006

Ένα χρόνο πριν τη μεταρρύθμιση του 2006, η ΟΛΜΕ, στις 18/2/2005, με επίσημη ανακοίνωση που εξέδωσε, εξηγεί τους λόγους που αποχώρησε στις 16/2/05, από τη συνεδρίαση του ΕΣΥΠ. Στην ανακοίνωσή της αναφέρει ότι ο προσχεδιασμένος διάλογος ήταν προσχηματικός και αποσπασματικός. Τα επόμενα χρόνια η ΟΛΜΕ συνεχίζει να ανακοινώνει τα αιτήματά της για την εκπαίδευση και να καταθέτει τις εκπαιδευτικές της προτάσεις (ΚΕΜΕΤΕ, 2007). Βασική της πρόταση παραμένει η 12χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με ένα τύπο Λυκείου για όλα τα παιδιά, τύπου Πολυκλαδικού Λυκείου, που θα παρέχει ολοκληρωμένη γενική μόρφωση και προεπαγγελματικά εφόδια, έτσι ώστε να είναι πάντοτε προετοιμασμένοι στις σύγχρονες τεχνολογικές αλλαγές και απαιτήσεις. Αναφέρει την άμβλυνση των στερεοτύπων που έχουν σχέση με τη πνευματική και χειρωνακτική εργασία και θεωρεί ότι η γενική μόρφωση είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση του ατόμου πριν την παρακολούθηση της όποιας εξειδίκευσης. Διαφωνεί με την παροχή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από άλλα Υπουργεία, όπως παραδείγματος χάρη τη δημιουργία ΕΠΑΣ και από τον ΟΑΕΔ, καθώς και με τη τριχοτόμηση του σχολικού δικτύου, με τη δημιουργία των ΕΠΑΣ. Σχετικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ΟΛΜΕ παρατηρεί πως η πρόσβαση στα ΑΕΙ από τα ΕΠΑΛ κρίνεται σχεδόν αδύνατη, γιατί το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι το ίδιο με αυτό του Γενικού Λυκείου ενώ ταυτόχρονα καταργήθηκαν και τα ειδικά ποσοστά πρόσβασης.

Η ΟΛΤΕΕ που σταθερά αρχίζει και αναπτύσσει την εξωστρέφειά της, το 2006 καταθέτει τις αντιρρήσεις της για το νέο νομοσχέδιο.Εκτιμά πως ποτέ δεν έγινε σοβαρή προώθηση από το Υπουργείο Παιδείας των νέων αυτών σχολείων, έτσι ώστε να γνωρίσουν οι ενδιαφερόμενοι (γονεις, μαθητές) τη λειτουργία, τους στόχους αλλά και τις ευκαιρίες που προσφέρει το προτεινόμενο τεχνικό Λύκειο και συμφωνεί με την ΟΛΜΕ για την δυσκολία της πρόσβασης στα ΑΕΙ από τα ΕΠΑΛ.

Στις 26/6/2009, ο πρόεδρος της ΟΛΤΕΕ παρευρίσκεται στη Συνεδρίαση Ολομέλειας του ΣΠΔΕ(Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Από τα πρακτικά της ολομέλειας δίνεται η ευκαιρία να κατατεθούν και επίσημα οι θέσεις της ΟΛΤΕΕ.

Καταγγέλλεται η κατάρτιση που δίνουν οι ΕΠΑΣ και η δημιουργία ΕΠΑΣ και από άλλα υπουργεία όπως του ΟΑΕΔ και του Υπουργείου Υγείας. Πα-

ράλληλα προωθείται από την ΟΛΤΕΕ η αύξηση των ωρών μαθημάτων ειδικότητας και η δημιουργία ομάδων με διαφορετικές διαβαθμίσεις ως προς τα μαθήματα γενικής παιδείας.

ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΜΑΤΙΑ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΤΟΥ 1998 ΚΑΙ ΤΟΥ 2006 ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ

Μέσω των μεταρρυθμίσεων για την ΤΕΕ, και μέσα από τις παρεμβάσεις των δύο ομοσπονδιών, της ΟΛΤΕΕ και της ΟΛΜΕ, βλέπουμε συχνά,παρά τα επιμέρους συγκλίνουσες απόψεις, αντίθετες φιλοσοφίες ως προς το τι είδος τεχνικό Λύκειο θέλουμε να έχουμε.

Η ΟΛΜΕ έχει ξεκάθαρη άποψη για δημιουργία ενός και μοναδικού σχολείου, με κύριο χαρακτηριστικό τη γενική μόρφωση. Διατείνεται πως το Ενιαίο Σχολείο θα αμβλύνει τα στερεότυπα, πνευματική-χειρωνακτική εργασία και θα μειώσει τις κοινωνικές μορφωτικές ανισότητες. Ποιος όμως πιστεύει πως μόνο με αυτή την κίνηση θα πάψουν να υπάρχουν ταμπού και στερεότυπα; Μήπως υπηρετεί αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες η χαμηλή επίδοση στο Γενικό Λύκειο και η φοίτηση Τεχνικό σημαίνει a priori παιδιά κατώτερα διανοητικά; (Παπανούτσος, 1976:301)

Μελετώντας κανείς τις παρεμβάσεις της ΟΛΜΕ σχετικά με την ΤΕΕ, θα διαπιστώσει την ενδελεχή αντίρρηση σε όποια μεταρρύθμιση έχει πραγματοποιηθεί ως τώρα, με σφοδρές επιθέσεις και κινδυνολογία, η οποία πρέπει να ελέγχεται κριτικά, έχοντας υπόψη τη βασική της φιλοσοφία για το Λύκειο.

Η ΟΛΤΕΕ, διστακτικά αλλά σταθερά αποκτά θεσμική νομιμοποίηση αφού καλείται, αναγνωρίζεται και εκπροσωπείται στα σημαντικότερα συμβούλια που λαμβάνουν χώρα για την παιδεία. Συνεπώς, έγκαιρη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά δρώμενα δεν κατάφερνε να έχει. Από δω και πέρα οι παρεμβάσεις της θα πρέπει να είναι δυναμικές για να εκφραστεί μια διαφορετική άποψη στο χώρο της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σχέση της χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ομάδες πίεσης όπως διαφαίνεται από την πραγματικότητα είναι στενή. Οι ευθύνες για τη χάραξη και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, βαραίνουν στο συγκεντρωτικό μας σύστημα το Υπουργείο Παιδείας, όμως τα εκάστοτε συνδικαλιστικά όργανα οφείλουν να κρατούν υπεύθυνη και σταθερή στάση απέναντι στις προκλήσεις των καιρών και να μην υποκύπτουν στις πιέσεις που τους

υπαγορεύουν μικροπολιτικά συμφέροντα. Τόσο η ΟΛΜΕ όσο και η ΟΛΤΕΕ, επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις πολιτικές αποφάσεις για τη παιδεία. Κυρίως όμως, επηρεάζουν την εφαρμογή μέτρων και μεταρρυθμίσεων, για αυτό έχουν χρέος όχι μόνο να εγκρίνουν ή να απορρίπτουν τις αλλαγές της εκάστοτε ηγεσίας, αλλά και να προτείνουν λύσεις εφαρμόσιμες και βιώσιμες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σήμερα, το εκπαιδευτικό συνδικαλιστικό κίνημα, παρουσιάζει προβλήματα συνεκτικότητας και μαζικότητας. Το φαινόμενο παρατηρείται ιδιαίτερα από τη μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών στις γενικές συνελεύσεις και στο μικρό ποσοστό απεργούντων εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει είναι πολλά και εσωτερικά, όπως είναι η κομματικοποίησή του, και οι επιφυλάξεις για το ρόλο που διαδραματίζει στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Όλα αυτά η ΟΛΜΕ οφείλει να τα επανεξετάσει. Ιδιαίτερα για τη θέση της που αφορά την τεχνική εκπαίδευση βρίσκει διαμετρικά αντίθετους μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης η οποία και εκφράζεται μέσω της Ομοσπονδίας Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης Ελλάδος (ΟΛΤΕΕ).

Δυστυχώς, η ΤΕΕ παραμένει «ο μεγάλος ασθενής» του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ανεξάρτητα με τις πολιτικές ευθύνες που βαρύνουν, ούτως ή άλλως, τις πολιτικές ηγεσίες του ΥΠΕΠΘ από το 1998 μέχρι το 2006, που άλλαξε ο νόμος, σοβαρές ευθύνες πρέπει να καταλογιστούν στα συνδικαλιστικά όργανα των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης την ΟΛΜΕ και των καθηγητών της τεχνικής εκπαίδευσης την ΟΛΤΕΕ. Η ΟΛΜΕ, όπως προαναφέρθηκε, αντέδρασε στην προοδευτική μεταρρύθμιση «Παπανούτσου», αντέδρασε στην μεταρρύθμιση «Ράλλη», που είναι η συνέχειά της, αντέδρασε στη διάδοση του θεσμού των ΕΠΛ, που ήταν η καινοτόμος έκφραση του Ν. 1566/1985, αντέδρασε στη μεταρρύθμιση «Αρσένη» και κυρίως αντέδρασε με ιδιαίτερη σφοδρότητα στο νόμο 2640/1988 και το θεσμό των ΤΕΕ. Η δυσφήμιση των ΤΕΕ πέρασε, δυστυχώς, στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία σαν δυσφήμιση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης γενικότερα. Ίσως πρέπει να δει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι πιο ρεαλιστικά, συνειδητοποιώντας ότι η πολιτική, άρα και η εκπαιδευτική πολιτική είναι η τέχνη του εφικτού. Η τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να βρει το κοινωνικό της ρόλο και κυρίως να αναβαθμιστεί στη κοινωνική συνείδηση μέσα από τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών αναγκών και των εκπαιδευτικών στόχων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αδριανουπολίτης, Κ. (n.d.). Δέκα μύθοι για την τεχνική εκπαίδευση. *http://*

www.alfavita.gr/artra/art11_3_10_858.php. Ανακτήθηκε Ιούνιος 15, 2012

Αθανασιάδης, Χ. (2011). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης-όψεις και απόψεις, τόμος Β*. (p. 1064). Αθήνα: Gutenberg.

Bourdieu, Pierre (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*, Αθήνα: Νήσος.

Δερτιλής, Γιώργος (2005). «Ηγεσίες και εξουσία ανακατασκευάζουν την Ιστορία κατά το δοκούν», συνέντευξη στην εφ. *Ελευθεροτυπία* - ένθετο: «Βιβλιοθήκη», τχ. 383 (Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου 2005)

Καλομοίρης, Γ. (n.d.). *Οι προτάσεις και οι παρεμβάσεις της ΟΛΜΕ για την Τ.Ε.Ε την τελευταία 5ετία www.agonsyn.gr*.

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ (2007). Έκθεση Τεκμηρίωσης των απεργιακών αιτημάτων της ΟΛΜΕ, Περιόδου 2007-2008.

Κοτσιφάκης, Θ. (2002). Το νέο νομοθετικό πλαίσιο για την Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση:μια κριτική ματιά. Προτάσεις και προβληματισμοί για το μέλλον της.*http://www.agonsyn.gr/texniki/kotsif/kotsif.htm*. Ανακτήθηκε Ιούνιος 5, 2012

Μπρόφας, Π. Ν. (2006). *Διοίκηση και ομάδες πίεσης:Οι περιπτώσεις της μεταρρύθμισης της τεχνολογικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (p. 222). Αθήνα

Παπανούτσος, Ε. Π. (1976). *Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*. (p. 356). Αθήνα: Δωδώνη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

L' enseignement professionnel est au centre de la politique éducative ; c' est un sujet de débats qui déclenche des polémiques et suscite des reformes fréquentes . Son organisation dans le système éducatif grec fut toujours laborieuse : d' une part, le lycée professionnel est considéré comme indispensable pour satisfaire le besoin accru des mains d' œuvre spécialisées, d' autre part il est le bouc émissaire de la reproduction des inégalités sociales. Le sujet de cette intervention consiste à la présentation critique de la position du syndicat ΟΛΜΕ, des enseignants du secondaire et du syndicat ΟΛΤΕΕ des enseignants du lycée professionnel devant la reforme éducative de 1998 et celle de 2006. A travers les éléments de la politique éducative qui dérivent de ces reformes et la position des syndicats on essaiera de répondre aux questions suivantes :

- les syndicats des enseignants influencent-ils la politique éducative
- Quel est le rôle social de l' enseignement professionnel ? Dépasser les inégalités sociales ou lier le marché à l' éducation ?

- les syndicats des enseignants expriment- ils vraiment les enseignants ?

Ανδριάννα Μανδάλη
εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
Νίκαια Λάρισας ΤΚ415000
Τηλ.: 6972446366
email: andreamandali@yahoo.com

Κυριακή Διάμεση
διδάκτωρ Παιδαγωγικής
διδάσκουσα στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων
Πλαστήρα 43,Τ.Κ.15124
Τηλ.: 6937821221
email: kdiamesi@otenet.gr

Πολιτιστικό άνοιγμα στη σκέψη και τη στάση των μαθητών με τη συμμετοχή τους στο συνεργατικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα *«Μια Βαλίτσα Ευρωπαϊκές Εμπειρίες»*

Παναγιώτα Καλάκου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια ραγδαία μετάπλαση της σύγχρονης κοινωνίας από μια κλειστή εθνική οντότητα σε ένα πολυπολιτισμικό πεδίο με εθνική ταυτότητα, η διαμόρφωση μιας συνείδησης περισσότερο οικουμενικής στους μαθητές και αυριανούς πολίτες θεωρείται στις μέρες μας απαραίτητη. Όπως υποστηρίζεται από τις κοινωνικές επιστήμες, αυτό σε περιόδους ειρήνης μπορεί να επιτευχθεί ως ένα βαθμό μέσα από τη γνωριμία και εξοικείωση με άλλες χώρες, λαούς και πολιτισμούς. Με την Ελλάδα να ανήκει στη μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια, που διευρύνει τα σύνορά της προς το Νότο και σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, η γνωριμία των μαθητών με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ειδικότερα, είναι ένας τρόπος για τη μετάβαση σε μία κουλτούρα περισσότερο ανοιχτή, απαλλαγμένη από τις αυταπάτες της εσωστρέφειας και του στενού εθνοκεντρισμού. Άλλωστε, με το άνοιγμα των ευρωπαϊκών συνόρων, το ενιαίο νόμισμα, την ελεύθερη μετακίνηση ανθρώπων, προϊόντων και ιδεών, με τα αναπτυξιακά και κοινωνικά της προγράμματα, είναι σαφής η προσπάθεια της Ευρώπης να αποκτήσει μια ενιαία συνείδηση αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα πολλών λαών που ανήκουν στους κόλπους της.

Αυτή είναι μια διαδικάσια στην οποία μπορεί να συμβάλει η Παιδεία παραμερίζοντας οπτικές του παρελθόντος που ενθάρρυναν μια κοντόφθαλμη, σχεδόν εσωστρεφή, εθνική συνείδηση που συχνά ταυτιζόταν με την καχυποψία προς το ξένο, καθώς και μια τάση φαλκίδευσης της Ιστορίας, ωραιοποιώντας γεγονότα, προσωπικότητες και παραδόσεις. Και οι δύο τάσεις προσεγγίζουν επικίνδυνα τις παρυφές του εθνικισμού, δηλαδή της μισαλλοδοξίας που τόσες φορές αιματοκύλησε σε διάφορες εκφάνσεις του την πορεία του ανθρώπου στην Ιστορία. Θεωρείται σαφής πλέον η ανάγκη ειρηνικής γειτνίασης και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των λαών, που μπορεί να επιτευχθεί μονάχα μέσα από την υιοθέτηση μιας διαλλακτικής στά-

σης και μιας προσέγγισης, μέσω του πολιτισμικού, του πολυεθνικού διαλόγου, σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό, που διεξάγεται τις τελευταίες δεκαετίες.

Το σχολείο το οποίο στη χώρα μας - και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - είναι θεμελιωμένο στην βασική αντίληψη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας με βασική υποχρέωση του μαθητή να είναι συνεπής στους σχολικούς κανόνες, τη φοίτηση και γενικότερα στις σχολικές του υποχρεώσεις, ελάχιστες φορές δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διευρύνουν το γνωστικό τους υπόβαθρο και να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους με δραστηριότητες και προγράμματα διαφορετικού αντικειμένου από αυτά που «επιβάλλει» το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, είναι στη διάθεση και ευχέρεια κάθε εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης που προβλέπονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα και να τις αξιοποιήσει όπως εκείνος θεωρεί σκόπιμο και χρήσιμο για τη τάξη του, «ενιαιοποιώντας» τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην Ευέλικτη Ζώνη, η οποία έχει «ανοιχτή» θεματική που προτείνεται από τους μαθητές, μπορούν να υλοποιηθούν δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τα επίκαιρα θέματα του τόπου τους και του κόσμου, από ερεθίσματα του περιβάλλοντος αλλά και από απαιτήσεις και συνθήκες της σύγχρονης πραγματικότητας. Στη συνέχεια διαμορφώνεται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού η υλοποίηση του εκάστοτε σχεδίου εργασίας ή δημιουργικής απασχόλησης (Ματσαγγούρας, 2002). Η Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να θεωρηθεί ως μια «ομπρέλα» που μπορεί να καλύψει κάθε «ενδιαφέρουσα παιδαγωγική καινοτομία, σκέψη και πρακτική» (Αλαχιώτης, 2002).

Μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος που θα παρουσιαστεί αναλυτικά, προσπαθήσαμε με διάφορες δραστηριότητες και ποικιλία πολιτισμικών ερεθισμάτων, να εισαγάγουμε αρχικά τους μαθητές στις βασικές έννοιες της Ευρώπης διασκεδάζοντας και συμμετέχοντας. Παίξαμε, γελάσαμε, ταυτιστήκαμε με ρόλους, δημιουργήσαμε, μάθαμε πολλά πράγματα που αφορούν την Ευρωπαϊκη Ένωση. Όλοι μαζί οι μαθητές «ταξιδέψαμε» σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συλλέξαμε φωτογραφίες, κάρτες, αναμνηστικά, μερικά από τα οποία φτιάξαμε μόνοι μας. Γνωρίσαμε τους γειτονικούς λαούς και εξοικειωθήκαμε με ιδιαίτερες συνήθειες τους, καλλιεργήσαμε την οικειότητα και αναπτύξαμε την ενσυναίσθηση που επιβάλλεται για την κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών και συνηθειών των λαών των άλλων χωρών (Fairbairn, 2002).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Ένας εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σύνηθες να αναλαμβάνει την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής, πολιτιστικής εκπαίδευσης ή αγωγής υγείας, έχοντας την ευθύνη και την επιμέλεια της εφαρμογής του, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το πρόγραμμα που θα περιγραφεί πιο κάτω υπήρξε για για μένα ένα από τα πιο ενδιαφέροντα λόγω της εντονότερης συμμετοχής μου στον παιδαγωγικό σχεδιασμό της εφαρμογής του, της ευκαιρίας που μου έδωσε να συνεργαστώ με ειδικούς επιστήμονες, αλλά και λόγω της ξεχωριστής εμπειρίας που αποκόμισα από αυτό. Αφορμή της πρωτοβουλίας μου για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος αποτέλεσε η διαπίστωση πως, λίγο πριν την έναρξη της χρηματο-οικονομικής κρίσης που έπληξε την Ευρώπη και ιδιαίτερα τη χώρα μας, η πλειονότητα των μαθητών μου δεν γνώριζαν τη σχέση της χώρας μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ποιοι οι αρχικοί στόχοι της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, σε ποιο βαθμό αυτή έχει μέχρι σήμερα προχωρήσει και τι είδους προβλήματα προκύπτουν σήμερα, ποιες χώρες συμμετέχουν και με ποια σχέση, η προοπτική της διεύρυνσής της κτλ. Σε σχετικές μάλιστα ερωτήσεις οι μαθητές αδυνατούσαν να συζητήσουν θέματα, όπως το αν αισθάνονται συγχρόνως και Έλληνες και Ευρωπαίοι πολίτες, ποια τα ενδεχόμενα οφέλη του λαού μας από την ένταξη και την κοινή πορεία του με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, τι σημαίνει να είσαι μόνος και ανεξάρτητος σε ένα γεωπολιτικό περιβάλλον, ορισμένες φορές απειλητικό, που αλλάζει και διευρύνεται κτλ. Θεωρήθηκε λοιπόν αναγκαία η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις καταστάσεις της ζωής, ενεργοποιώντας τα κίνητρα των μαθητών, προσδίδοντας νόημα στη σχολική γνώση και ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική-ευρωπαική κοινότητα .

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε το έτος 2011-2012 στην Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου της περιοχής Αττικής, στο πλαίσιο μίας εποικοδομιστικής διδακτικής προσέγγισης με βιωματικές, παιγνιώδεις και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ευρωπαϊκών προδιαγραφών, που θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμο και ενδιαφέρον για τους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού. Οι εφαρμογές και δραστηριότητες που θα περιγράψουμε πραγματοποιήθηκαν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης του ενιαίου πλαισίου σπουδών, όπως προβλέπεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, είναι η αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής

μονάδας αλλά και η αναβάθμιση του ρόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική ζωή με την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2002).

Η ιδέα για την υλοποίηση του προγράμματος που περιγράφεται πιο κάτω ξεκίνησε από τη συμμετοχή μου στην εκπαιδευτική δράση που πραγματοποίησε η Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, "Teachers4Europe". Η συγκεκριμένη δράση καλούσε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υλοποιήσουν στα σχολεία όπου εργάζονταν ένα πρόγραμμα "Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης", με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων και εμπειριών των μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχετικά με το νέο οικονομικό περιβάλλον που αναδύεται διεθνώς. Καθηγητές πλήρως καταρτισμένοι κλήθηκαν να συζητήσουν μαζί μας για θέματα ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, με στόχο την εξοικείωσή μας με έννοιες που αφορούν τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την κατανόηση των σημαντικότερων θεμάτων των οικονομικών πολιτικών και της Οικονομικής Διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (http://www.teachers4europe.gr/newsite/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=46). Επίσης, μάς δόθηκες χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό μέσω της ειδικής πλατφόρμας με την οποία συνεργαστήκαμε, από το οποίο άντλησα πολλές σημαντικές πληροφορίες, ιδέες και υλικό για την παρουσίαση και την διαπραγμάτευση των εννοιών μέσα στη τάξη.

Όσον αφορά την παιδαγωγική στρατηγική των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που θα έπρεπε να αναπτύσσει ένας κριτικός δάσκαλος υιοθετώντας τους παραπάνω στόχους, αυτή διαφέρει από ηλικία σε ηλικία, αλλά και από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες. Στην ηλικία των παιδιών του Δημοτικού, η διδακτική προσέγγιση ταιριάζει καλύτερα να είναι βιωματική, παιγνιώδης, ομαδοσυνεργατική και δημιουργική. Το περιεχόμενο της μάθησης που προσφέρεται επίσης σε αυτές τις ηλικίες είναι η γνωριμία με χαρακτηριστικά πολιτιστικά έργα και εμβλήματα, με μουσικές, χορούς και τραγούδια, με συνήθειες και έθιμα του κάθε λαού, καθώς και με την αναζήτηση κοινών τόπων, αλλά και διαφορών, όσον αφορά τις γεωγραφικές συνθήκες, τη σχολική ζωή και τα παιχνίδια των παιδιών. Σημαντικός στόχος είναι επίσης η ενίσχυση της ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, απόψεων, στάσεων και συγκρούσεων αξιών, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να επαναπροσδιορίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές μέσω της γνωριμίας τους με κουλτούρες άλλων λαών (Καγκά, 2002). Η κατανόηση των

διαφορετικών πολιτισμών και η ανοχή του διαφορετικού, σύμφωνα με τον Miller, θεωρείται όλο και πιο σημαντική για την πρόληψη μελλοντικών συγκρούσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των λαών (Bonnie Miller, 2002). Κατά τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν ενδεχόμενοι κίνδυνοι και παιδαγωγικά ατοπήματα, όπως αυτά που αναδείχθηκαν πρόσφατα με τις διαμάχες στα ΜΜΕ σχετικά με το περιεχόμενο της Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού (2007), που προκάλεσαν το δημόσιο αίσθημα και είχαν τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Διότι άλλο είναι το θέμα της επιστημονικότητας της προαναφερθείσας φιλοσοφίας και άλλο η παιδαγωγική και διδακτική του προσέγγιση, η οποία απαιτεί ωριμότητα και σωφροσύνη, κατά τρόπο ώστε η υποβοήθηση του μετασχηματισμού των στάσεων και των ιδεών των μαθητών να γίνεται σε ένα σχετικά ρεαλιστικό πλαίσιο, με σύνθεση των αντιτιθέμενων προσεγγίσεων και χωρίς την επιβολή παράκαιρων και άκριτων ιδεολογικών ρομαντισμών.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έτσι, μέσω του προγράμματος που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε για την επιδίωξη ορισμένων βασικών στόχων που απορρέουν από την παραπάνω φιλοσοφία, προσπαθήσαμε με διάφορες δραστηριότητες και με ποικιλία πολιτισμικών ερεθισμάτων, να εισαγάγουμε αρχικά τους μαθητές στις βασικές έννοιες της Ευρώπης διασκεδάζοντας και συμμετέχοντας σε διάφορα δρώμενα και σε κατασκευές. Παίξαμε, γελάσαμε, ταυτιστήκαμε με ρόλους, αναζητήσαμε πληροφορίες στο διαδίκτυο, μάθαμε πολλά πράγματα που αφορούν την Ευρωπαϊκη Ένωση, μειώσαμε την άγνοια και τις παρανοήσεις σχετικά με τη σχέση της χώρας μας με την Ε.Ε. και δημιουργήσαμε διάφορες κατασκευές, αξιοποιώντας κάποιες δυνατότητες που μας προσφέρουν και οι σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες. Όλοι μαζί οι μαθητές ταξιδέψαμε εικονικά σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συλλέξαμε φωτογραφίες, κάρτες, αναμνηστικά, μερικά από τα οποία φτιάξαμε μόνοι μας, συντάξαμε πολιτιστικά οδοιπορικά και ταξιδιωτικά λευκώματα δουλεύοντας κατεξοχήν ομαδοσυνεργατικά, καθώς εμπλακήκαμε ενεργά σε μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων ανατροφοδοτώντας τες διαρκώς, με βάση τις ανάγκες και ιδέες μας. Γνωρίσαμε τους γειτονικούς λαούς και εξοικειωθήκαμε με ιδιαίτερες συνήθειες τους, καλλιεργήσαμε την οικειότητα και αναπτύξαμε την ενσυναίσθηση, που επιβάλλεται για την κατανόηση της ιδιαίτερης ταυτότητας των λαών άλλων χωρών, αλλά και ορισμένων κοινών μεταξύ τους σημείων και γενικότερων ανθρώπινων αναγκών. Τέλος, μέσω της δι-

αθεματικότητας του ευρωπαϊκού προγράμματος, ανατράπηκε η αντίληψη της αυτόνομης και μοναχικής δράσης των επιμέρους επιστημονικών κλάδων και επιδιώχθηκε η ανεύρεση μεταξύ τους συσχετισμών και αλληλεπίδρασης, επιδιώκοντας στην εξοικείωση με ορισμένα κοινωνικά ζητήματα, αναζητώντας εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων θεμάτων και προβληματισμών, τεκμηριώνοντας τις απόψεις (Ματσαγγούρας, 2002).

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Ένας από τους στόχους της πρώτης φάσης του προγράμματος, όπως προαναφέρθηκε, ήταν αρχικά η γνωριμία των μαθητών με την Ευρώπη, η χωροθετική αναπαράσταση της τοποθεσίας της Ελλάδας στον παγκόσμιο χάρτη και, στη συνέχεια, μια πρώτη επαφή και εξοικείωση με τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: ποια είναι αυτά, ποιες χώρες συνορεύουν μεταξύ τους κτλ. Έγινε επίσης προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη χρήση πολυμεσικής παρουσίασης και με διάλογο, ενώ οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν και να φέρουν στην τάξη πληροφορίες για χώρες, κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς τέθηκαν από τους ίδιους ερωτήματα του τύπου «ανήκει η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση;» και «γιατί άλλες Ευρωπαϊκές χώρες έχουν δικό τους νόμισμα, όπως για παράδειγμα η Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ εμείς δεν έχουμε δραχμές;».

Στη συνέχεια, επιδιώχθηκε ο στόχος της αναγνώρισης των σπουδαιότερων μνημείων κάθε χώρας, όπου μέσα από τις βιωματικές δράσεις που υλοποιήσαμε, οι μαθητές κατάφεραν να ξεχωρίζουν και να αναγνωρίζουν παίζοντας πολλά από τα πιο γνωστά αρχιτεκτονικά μνημεία της Ευρώπης. Εξοικειώθηκαν με τις βασικότερες συνήθειες κάθε λαού, μέσα από διαδικασίες συλλογής πληροφοριών και κατάφεραν να αναγνωρίζουν τις σημαίες των χωρών-μελών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν θεαματικά σε σχέση με τις πληροφορίες, τις ιδέες και τις κρίσεις των μαθητών πριν από την εκπαιδευτική μας παρέμβαση, καθώς και σε σχέση με την αλλαγή των στάσεών τους απέναντι στους άλλους λαούς. Το τελευταίο φάνηκε από τον κριτικό τρόπο με τον οποίο αναφέρονταν στο τέλος για την ταυτότητα των άλλων λαών, από τη μείωση των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων, από το γεγονός ότι έδειξαν ενδιαφέρον να τους γνωρίσουν από πιο κοντά και ότι ενέταξαν στο λεξιλόγιό τους λέξεις όπως «συμβολή ενός λαού», «αναγνώριση κοινών σημείων και κατανόηση διαφορών», πολιτιστική ταυτότητα κτλ. Επί πλέον, καλ-

λιεργήθηκε η φαντασία και δημιουργικότητά τους μέσω των κατασκευών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, των εικονικών ταξιδιών και του παιξίματος ρόλων, ενώ αναπτύχθηκε η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών μέσα στις ομάδες εργασίας.

Τέλος, έγινε ανακεφαλαίωση και ανατροφοδότηση της νέας γνώσης με παιγνιώδη τρόπο. Αναπαραστήσαμε με προσομοιώσεις και αξιοποιήσαμε τη νέα γνώση διαθεματικά, με ποικιλία δραστηριοτήτων κατανόησης, καθώς και με αναστοχαστικές δραστηριότητες τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η συλλογική εργασία στα πλαίσια των μικρο-ομάδων μας, παρείχε πολλές μαθησιακές δυνατότητες στους μαθητές, διότι ενεπλάκησαν όλα τα μέλη των ομάδων σε συζητήσεις, αντιπαραθέσεις και συνθέσεις ιδεών, κατά τις οποίες παρέχονταν πρόσθετες πληροφορίες από την εκπαιδευτικό, αναδεικνύοντας πλευρές τις οποίες οι μαθητές θα ήταν αδύνατο να προσεγγίσουν σε εξατομικευμένη μελέτη (Ματσαγγούρας, 2002). Τη γνώση που κατασκευάσαμε αποφασίσαμε να μοιραστούμε με το ευρύτερο κοινό μέσω διαδικτύου, γεγονός που συνετέλεσε στην άντληση κοινωνικής επιβράβευσης, αλλά και στην εσωτερική ικανοποίηση όλων μας από τη διάχυση των ιδεών και των καινοτόμων δράσεών μας, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση εποικοδομητικών στάσεων και ανθρωπιστικών συνειδήσεων. Επίσης, οι μαθητές εξέφρασαν γραπτά με πεζό και ποιητικό λόγο τις σκέψεις τους για την Ευρώπη, την Ελλάδα ως μέλος-κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά τους προβληματισμούς τους, οι οποίες, με τη βοήθεια του μουσικού του σχολείου, μελοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν σε τοπικό ραδιοφωνικό σταθμό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπου οι κοινωνικές δομές αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς και η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης είναι ραγδαία, οδηγούμαστε στην ανάπτυξη νέων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Αυτό είναι και ένα ζήτημα που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό κάθε κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μία τέτοια ενημέρωση θα μπορούσε να συμβάλει στην δημιουργία μιας περισσότερο κριτικής αντίληψης για τις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα διαμορφώνει μία επί πλέον διάσταση του συνειδητοποιημένου και ενεργού πολίτη, εκείνη του οικουμενικού, του ανοιχτού πολίτη (Reich, 1992. Kiely, 1998).

Είναι βέβαια αληθές, ότι οι αλλαγές που συντελούνται στην ευρύτερη κοινωνία και στην κουλτούρα των διαφόρων γειτονικών λαών υποκινούν

πολλές από τις σύγχρονες εντάσεις, οι οποίες αντανακλώνται και στην εκπαίδευση. Ένα σημαντικό μέρος της λύσης του προβλήματος θα μπορούσε να σχετίζεται με τη δημιουργία μιας διαφορετικής «κουλτούρας μάθησης», ενός ξεχωριστού και ιδιαίτερου περιβάλλοντος μάθησης μέσα στις σχολικές τάξεις (Broadfoot, 2001), που θα είναι συνεπείς με τις επιδιωκόμενες πολιτισμικές αλλαγές. Αρχικά, θα πρέπει να βρεθεί λύση στο βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται στη διδασκαλία. Απαιτούνται δηλαδή στοιχειώδεις και σταδιακές αλλαγές στην κουλτούρα της διδασκαλίας, αλλά και των σχολείων (Υφαντή, 2000). Έχοντας ως κοινό τόπο τη σφαίρα της οικουμενοποιημένης πλέον κοινωνίας μας, απαραίτητη θεωρείται η προσαρμοστικότητα και η ανάπτυξη των σχετικών κριτικών αντιλήψεων για τη μάθηση και την διδασκαλία.

Η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη στο μέλλον, περισσότερο ίσως από ό,τι έπαιζε στο παρελθόν. Βελτιώνοντας λοιπόν τις συνθήκες μάθησης προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών, επεκτείνοντας τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά και συγκρίνοντας και κατανοώντας τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των θεσμών και των πολιτισμών μέσα στην εκπαίδευση και στη μάθηση, ενδεχομένως να αναπτυχθούν μεγαλύτερα επίπεδα ανοχής, αφού οι λαοί θα μάθουν να ζουν μαζί στο πλαίσιο ευρύτερων κρατικών συνασπισμών. Σε ένα τέτοιο υποθετικό σχήμα, οι πολίτες θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά και κριτικά στη διαμόρφωση κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών για τη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού κόσμου και μιας πανανθρώπινης κοινωνίας μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Στ. (2002, 19 Μαΐου). *Το Δημιουργικό Σχολείο δεν Είναι Ουτοπία*. Το Βήμα της Κυριακής.

Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York and London, Routledge.

Beyer, P. (1998). *Globalization Systems and Religion(s)*, International Sociology, 13 (1), pp. 79-94.

Bonnie Miller (2002). *Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη*. Κέντρο UNESCO, Θεσσαλονίκη.

Broadfoot, P. (2001). *Culture, Learning and Comparative Education*. Comparative Education, 37 (3), pp. 261-266.

Fairbairn, G. J. (2002). Ethics, Empathy and Storytelling in Professional De

velopment.
Καγκά, Ε. (2002). «*Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη»,* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 6ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Kiely, R. (1998). *Globalization, Post-Fordism and the Contemporary Context of Development*. International Sociology, 13 (1), pp. 95-116.
Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.
Reich, R.B. (1992). *The Work of Nations: Reparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York, Vintage Books, pp. 81-89.
Teachers for Europe (χ.χ.). *Η Δράση 2011-2012.* Ανακτημένο στις 19-9-2012 από το διαδικτυακό τόπο:http://www.teachers4europe.gr/newsite/index.php?option=com_content &view=article&id=15&Itemid=46.
Υφαντή, Α. (2000). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου*. Συγχρονη Εκπαίδευση.

ABSTRACT

The long term goal in the European integration which is adopted by EU countries, apart from applying relevant techno-economic strategies and activities as well as cultural opening, implies the development of an European and multicultural awareness which reinforces the idea of the community while at the same time advances their national profile. During this transformation process, education is required to productively contribute through specialized educational programs. The research program *"A full bag of European Experiences"* aims at pursuing the main objectives of this philosophy that was implemented during the academic year 2011-2012. The program was applied in the 4th grade of a Primary school in Attica prefecture, under a teaching approach characterized by experiential, playful and teamwork elements. The processes and the learning outcomes of this implementation had a beneficial effect for students. They contributed in the transformation of previous, incomplete representations regarding the European idea as well as Greece's connection with it, familiarization with different cultures in Europe through virtual tours and creative activities, and appreciation of individual people's identity. Furthermore, students experience the feeling of belonging to European family and develop a higher level of thinking through their active involvement in various open, dilemmatic arguments and discussions as well as through undertaking the

role of problem solvers and actors in virtual visitors of different European countries. In conclusion, the whole experience was also proven beneficial for the tutors, due to the educational, sociopolitical challenges of this effort, the gained knowledge they obtained when associated with other educators and mainly because of the creative and personalized role played in class.

Καλάκου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70/μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε Αθηνών
Τήνου 8, Κρυονέρι Αττικής, Τ.Κ.14568, Αθήνα
Τηλ.: 6979631096
fax: 2106220713
email: pennie_kal@primedu.uoa.gr

Ηγεσία και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση

Μαρία Κουκώλη

«Τα αποτελεσματικά σχολεία γίνονται από ανθρώπους. Οι άνθρωποι κάνουν τη διαφορά είτε αυτοί διοικούν είτε εκτελούν»

(Χυτήρης, 2001)

Το μεγαλύτερο κεφάλαιο σε κάθε οργανισμό αποτελούν οι άνθρωποι που τον απαρτίζουν (Ραμματά, 2005: 10). Στη δημόσια διοίκηση και στην εκπαίδευση οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά της. Ανθρώπινοι πόροι ονομάζονται οι άνθρωποι που εργάζονται σε μια επιχείρηση προκειμένου να φέρουν εις πέρας διάφορες εργασίες με αντάλλαγμα μισθούς, αμοιβές και άλλα βραβεία (DeNisi & Griffin, 2001). Στην εκπαίδευση όταν μιλάμε για ανθρώπινο δυναμικό εννοούμε τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό, τους γονείς των ανήλικων μαθητών και την τοπική κοινότητα (Ανθοπούλου, 1999).

Η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) ή Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) αποτελεί μια αναπόσπαστη λειτουργία του οργανισμού που συγκεντρώνει μια σειρά από σημαντικές δραστηριότητες που έχουν ως επίκεντρο τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003:19). Η ΔΑΠ αντιμετωπίζει το προσωπικό όχι ως «κόστος», αλλά ως «περιουσιακό στοιχείο» στο οποίο ο οργανισμός πρέπει να επενδύει. Οι όροι «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» και «Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να αποδώσουν απάντηση στο ερώτημα, πώς, δηλαδή, να διοικήσει κανείς αποτελεσματικότερα τους ανθρώπους που εργάζονται σε έναν οργανισμό (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:185-187).

Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων είναι μια σημαντική οργανωτική λειτουργία της οποίας ενδεικτικές πτυχές του περιεχομένου της μπορούν να θεωρηθούν:

- *Ο προγραμματισμός Ανθρώπινου Δυναμικού*, δηλαδή η πρόβλεψη των αναγκών του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό καθώς και η

αναλυτική περιγραφή των θέσεων εργασίας.

- *Η στελέχωση*, δηλαδή η εξεύρεση ανθρώπινων πόρων, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό της κάλυψης των αναγκών, καθώς και την επιλογή προσωπικού.
- *Η ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού*, ως μια συνεχής διαδικασία που προσδίδει στον οργανισμό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001).
- *Αξιολόγηση της απόδοσης του εργαζόμενου* με βάση τους στόχους που του έχουν ανατεθεί.
- *Η παρώθηση των εργαζόμενων μέσω της παροχής κινήτρων και αμοιβών*. Ο όρος αμοιβή περιλαμβάνει εκτός από το μισθό και άυλες ανταμοιβές, όπως έπαινοι, αναγνώριση και προαγωγές.
- *Η βελτίωση των εργασιακών σχέσεων.*
- *Η εσωτερική επικοινωνία* που αφορά την επικοινωνία της διοίκησης με τους εργαζόμενους (από πάνω προς τα κάτω και αντιστρόφως), καθώς και μεταξύ ομάδων εργαζομένων. Οι ανωτέρω λειτουργίες βρίσκουν εφαρμογή
- και στο χώρο της εκπαίδευσης.
- Η σημασία και οι στόχοι της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) στους σύγχρονους οργανισμούς.

Η σημαντικότητα της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων, ως λειτουργία του μάνατζμεντ, διαφαίνεται καθαρά μέσα από τον ίδιο τον ορισμό του μάνατζμεντ σύμφωνα με τον οποίο: «Μάνατζμεντ είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που αποβλέπουν στην επίτευξη των στόχων μιας επιχείρησης/οργανισμού μέσω της αξιοποίησης των υλικών και ανθρώπινων πόρων» (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003:19). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008:33), διοίκηση σημαίνει πετυχαίνω συγκεκριμένους στόχους μέσω τη σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Γίνεται αντιληπτή λοιπόν η σχέση που συνδέει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης με τους ανθρώπινους πόρους. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της στο ανθρώπινο δυναμικό (διευθύνοντες, διδάσκοντες και υποστηρικτικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων) και στοχεύει στη μόρφωση ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές). Όλα, δηλαδή, κινούνται γύρω από τον άνθρωπο και κατά συνέπεια η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας (Ανθοπούλου, 1999). Μέσω της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού η ανώτατη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήμα-

τος (Υπουργείο Παιδείας), υποδηλώνει αν τελικά βλέπει τον άνθρωπο ως «επένδυση» ή ως «κόστος». Η διοίκηση και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας και συνδέεται όλο και περισσότερο με θέματα που προωθούν τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Οι έννοιες ηγεσία και διοίκηση πολλές φορές χρησιμοποιούνται παράλληλα, καθώς οι δύο όροι είναι συγγενικοί, αλλά δε θα πρέπει να συγχέονται. Στη βιβλιογραφία, μερικές φορές, η διοικητική υποχρέωση και η ηγεσία χρησιμοποιούνται ταυτοσήμως, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι το πεδίο της ηγεσίας υπερβαίνει το πεδίο της διοίκησης (Gonzalez & Guillén, 2002:150-64).

Η διοίκηση αποτελεί νευραλγικό τομέα για κάθε οργανισμό και αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοίκησης, χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτήν και αποβλέπει κυρίως στον επηρεασμό της συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαΐτης, 2008:287). Η ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής προς τα μέλη μιας ομάδας ώστε να εργαστούν με τη θέλησή τους κατά τον τρόπο που υποδεικνύει ο ηγέτης (Χατζηπαντελή, 1999:133). Τα ανώτατα στελέχη των οργανισμών θα πρέπει να λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες και λιγότερο ως μάνατζερ. Αυτό σημαίνει ότι θα ασχολούνται κυρίως με τους ανθρώπους, θα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διάδοση του σκοπού, του οράματος, των αξιών, της κουλτούρας και λιγότερο χρόνο στον προγραμματισμό και τον έλεγχο (Μπουραντάς, 2005:51-57).

Οι μελετητές ευρέως αναγνωρίζουν ότι η ευθύνη για τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων είναι αναπόσπαστο τμήμα της εργασίας όλων των διευθυντών και όχι μόνο των ειδικών στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Brandl, M. Madsen & H. Madsen, 2009:194–210). Οι Luthans, Hodgetts και Rosenkrantz (1988) στη μελέτη τους βρήκαν ότι οι διευθυντές ξοδεύουν κατά μέσο όρο το 20% του χρόνου τους στα καθήκοντα ανθρώπινων πόρων. Έρευνα σε 12 «άριστες» επιχειρήσεις έχει δείξει ότι η δέσμευση υπαλλήλων προς τον εργοδότη τους και η εργασία τους, επηρεάζονται από την ποιότητα της συμπεριφοράς της ηγεσίας και από την ικανοποίηση τους από τις πρακτικές της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Και οι δύο παράγοντες έχουν μια ισχυρή επίδραση στην συμπεριφορά και την απόδοση των

υπαλλήλων. Οι πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν τη σημασία της συμπεριφοράς ηγεσίας ως ακέραιο στοιχείο των καθηκόντων των προϊστάμενων ανθρώπινων πόρων (Purcell και Hutchinson, 2007:3–20). Η επαγγελματική συμπεριφορά και νοοτροπία απαιτείται να αλλάξει και να ευθυγραμμιστεί με την συμπεριφορά που αναμένεται να έχει ένας ηγέτης (Crawford & Earley, 2011:105 - 118). Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 1500 Δανούς διευθυντές (Brandl και συν., 2009: 194–210), το προσωπικό κίνητρο των προϊστάμενων για τη διοίκηση ανθρώπινων πόρων και το ιδεολογικό τους υπόβαθρο, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους και διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή συμμετοχή τους. Οι διευθυντές που βρίσκουν τα καθήκοντα ανθρώπινων πόρων σημαντικά χρειάζονται τα λιγότερα εξωγενή κίνητρα και τον έλεγχο για να εκτελέσουν αυτές τις δραστηριότητες.

ΗΓΕΤΙΚΑ ΣΤΥΛ ΚΑΙ ΗΓΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Το ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας απασχόλησε από νωρίς τη διοικητική επιστήμη, γι'αυτό έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες που προσπάθησαν να περιγράψουν τα ηγετικά στυλ, την καταλληλότητα αυτών και να προτείνουν το στυλ ηγεσίας που είναι το πιο αποτελεσματικό. Ωστόσο οι περισσότερες θεωρίες και κυρίως οι έρευνες του Πανεπιστημίου του Michigan και του Ohio State (Μπουραντάς, 2002:325), προσδιορίζουν την ηγετική συμπεριφορά με βάση δύο συνιστώσες: τον άνθρωπο και τα καθήκοντα. Κλασσικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης είναι η διάσημη «διοικητική σχάρα» (managerial grid) των Blake και Mouton. Από την ανάλυση της διοικητικής σχάρας προκύπτουν πέντε θέσεις-διοικητικά στυλ (Everard & Morris, 1999:38-40), τα οποία συναντώνται και στα στελέχη της εκπαίδευσης:

1. Αδιάφορο στυλ - χαμηλό ενδιαφέρον για παραγωγή και ανθρώπους,
2. Αυταρχικό στυλ – υψηλό ενδιαφέρον για παραγωγή, χαμηλό για ανθρώπους,
3. Στυλ του εκκρεμούς – ισορροπημένο ενδιαφέρον για ανθρώπους και αποτελέσματα,
4. Ανθρωπιστικό στυλ – υψηλό ενδιαφέρον για ανθρώπινες σχέσεις, χαμηλό για αποτελέσματα,
5. Δημοκρατικό στυλ – υψηλό ενδιαφέρον για ανθρώπους και αποτελέσματα Με αυτό το στυλ το ηγετικό στέλεχος συνεργάζεται με

> τους υφιστάμενους για θέματα που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και τον οργανισμό (Χυτήρης, 2001:248-250).

Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα ποιο στυλ ηγεσίας είναι το κατάλληλο; Κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης υιοθετεί εκείνο το στυλ διοίκησης που το χαρακτηρίζει. Ο Μπουραντάς (2005:232-238), επισημαίνει ότι «δεν υπάρχει καλό ή κακό, κατάλληλο ή ακατάλληλο στυλ ηγεσίας. Η καταλληλότητα του κάθε στυλ εξαρτάται από την περίπτωση που χρησιμοποιείται». Το στυλ ηγεσίας για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να είναι ταιριαστό: α) με το περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου ασκείται, β) με τη φύση του έργου που έχει να υλοποιήσει ο ηγέτης με τους συνεργάτες του και γ) με την ωριμότητα των συνεργατών ως άτομα και ως ομάδα. Το στυλ ηγεσίας ως στοιχείο της ηγετικής συμπεριφοράς είναι κρίσιμο για την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, ο οποίος πρέπει να το προσαρμόζει σύμφωνα με τη θεωρία του Blanchard, στην ωριμότητα των ατόμων και της ομάδας που θα καθοδηγήσει. Στην περίπτωση που η ωριμότητα είναι χαμηλή ταιριάζουν τα πιο αυταρχικά στυλ, ενώ όταν αυτή είναι υψηλή ταιριάζουν τα πιο συμμετοχικά στυλ ηγεσίας.

Εκτός από το στυλ ηγεσίας η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς εξαρτάται από την επαγγελματική ικανότητα του ηγέτη, την αντιληπτική ικανότητα, την ικανότητα του συνεργάζεσθαι (Σαΐτης,1997:33-34). Αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που δείχνει ενδιαφέρον συγχρόνως για τους ανθρώπους και για τους στόχους του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002:325). Κάθε πρότυπο διοικητικής ηγεσίας λειτουργεί αποτελεσματικά ανάλογα με την περίπτωση. Οι επιτυχημένοι οργανισμοί στηρίζονται σε αποτελεσματικούς ηγέτες και σε ικανοποιημένο προσωπικό, που έχει την κατάλληλη παρακίνηση για να εργαστεί καλά και να έχει υψηλή παραγωγικότητα. Συνεπώς, είναι βασικός ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος θα πρέπει να έχει κατανοήσει τη σημασία των ανθρώπινων σχέσεων και να έχει την ικανότητα να χειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα προκειμένου να επιτύχει την καλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Είναι πλέον αναγκαιότητα η ανάπτυξη μιας Μοντέρνας ηγεσίας που να διασφαλίζει συνεχώς ότι η ποιότητα, η παραγωγικότητα και η απόδοση των ανθρώπων και των διαδικασιών βελτιώνονται (Λογοθέτης, 2005:74). Οι ση-

μερινοί ηγέτες θα πρέπει να βρίσκουν συνεχώς τρόπους να βελτιώνουν την απόδοση τόσο του οργανισμού όσο και του ανθρώπινου δυναμικού του. Ο σύγχρονος ηγέτης στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού θα πρέπει: α) να θέτει στόχους και να έχει πλήρη συνείδηση της κατεύθυνσης που ακολουθούν, β) να καθορίζει την οργανωτική δομή σύμφωνα με τις απαιτήσεις των στόχων, γ) να επιλύει τα προβλήματα και να λαμβάνει τις αποφάσεις σε πνεύμα συνεργασίας και με βάση το κοινό συμφέρον, δ) να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς του, δηλαδή να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά μαζί του, ε) να διαθέτει προσωπικές αρετές (ευθύτητα, αποφασιστικότητα, δικαιοσύνη, εργατικότητα, ανάληψη ευθυνών), ζ) να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (διαχείριση προσωπικών συναισθημάτων, αυτοπαρακίνηση, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:222-225) και τέλος να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα για ένταξη της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει. Το πιο σημαντικό στον τόπο εργασίας είναι μια εμπνευσμένη ηγεσία με συναισθηματική νοημοσύνη και κατανόηση των αναπτυξιακών αναγκών του προσωπικού της (Mill,2010: 270 – 273). Έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια έδειξαν ότι η σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μεγαλύτερη στα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας, καθώς το 90% της επιτυχίας των ηγετών μπορεί να εξηγηθεί από τις συναισθηματικές ικανότητες (Μπουραντάς, 2002:511).

Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΘΕΩΡΗΘΟΥΝ ΩΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΟΙ ΠΑΡΑΚΑΤΩ:

- ***ηγεσία που ενδυναμώνει***

Με την αποτελεσματική εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη, οι ηγέτες θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα κλίμα ενδυνάμωσης για τους άλλους και τον εαυτό τους για να φτάσουν στο βέλτιστο των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της ενδυνάμωσης, ο συνδυασμός μεταβίβασης ευθυνών και εξουσίας στα άτομα, η ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών και η αμοιβή τους, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που τους επηρεάζουν, δημιουργούν εσωτερική χειραφέτηση στο άτομο και ικανοποίηση από την εργασία του (Μπρίνια, 2008:72).

- ***ηγεσία που παρακινεί***

Ο επιτυχημένος διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της ενδυ-

νάμωσης, των ευκαιριών αυτοανάπτυξης και της αλλαγής κουλτούρας αναζητά τρόπους για να εμπνεύσει και να παρακινήσει το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών σκοπών. Σύμφωνα με τους (Brandl και συν., 2009: 194–210), «το να παρακινείς τους άλλους» θεωρείται από τα σημαντικότερα καθήκοντα ανθρώπινων πόρων. Οι σύγχρονοι ηγέτες θα πρέπει να καθοδηγούν και να παρακινούν με το παράδειγμά τους, παρά με το φόβο(Λογοθέτης, 2005:75). Τα διοικητικά στελέχη πρέπει να μπορούν να κάνουν τους συνεργάτες τους να θέλουν να αποδώσουν (Μπουραντάς, 2002:247-249). Η συμπεριφορά των εργαζόμενων στους οργανισμούς υποκινείται από τα προσωπικά κίνητρα του καθενός. Ο διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες και τα κίνητρα που ωθούν το άτομο σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ώστε να προβλέψει τη συμπεριφορά αυτή, να τη διαχειριστεί ανάλογα με σκοπό την επίτευξη των στόχων του ατόμου αλλά και του οργανισμού (Μπρίνια, 2008:100-102).

- ***ηγεσία που καθοδηγεί και συμβουλεύει***

Οι σημερινοί ηγέτες θα πρέπει να διδάσκουν και να συμβουλεύουν περισσότερο, παρά να κρίνουν και να επιτηρούν. Η Διοίκηση με ενθάρρυνση και καθοδήγηση (Coaching) είναι μια από τις νεότερες μεθόδους καθοδήγησης του ανθρώπινου δυναμικού που στηρίζεται στην ενθάρρυνση των ανθρώπων με πολλαπλά οφέλη (Μπρίνια, 2008). Όπου ο διευθυντής – καθοδηγητής (coach) είναι: συνεργατικός όχι εξουσιαστικός, ακούει πολύ και μιλάει λιγότερο, παρακινεί και λιγότερο διατάζει, ζητά δέσμευση παρά έλεγχο, ενδιαφέρεται πρώτα για τη διαδικασία και μετά για τα αποτελέσματα, αναλαμβάνει ευθύνες, επικοινωνεί και προωθεί διαδικασίες που ευνοούν την αξιοκρατία και το διάλογο. Η ανωτέρω στάση και συμπεριφορά του διευθυντή προσφέρουν το κατάλληλο έδαφος για τη βελτίωση της απόδοσης και του ηθικού του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών οργανισμών.

- ***ηγεσία που διοικεί με βάση τις αξίες***

Η Διοίκηση μέσω αξιών (Management by Values) στηρίζεται στην συναποδοχή ενός κοινού συστήματος αξιών (Τσέκος, 2007:103-111). Όπου το ζητούμενο δεν είναι να ενεργούμε ορθά για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αλλά να πράττουμε το ορθό μέσα σε ένα δεδομένο αξιακό σύστημα. Αυτό πραγματοποιείται με την εσωτερική αναδιάταξη του οργανισμού, όπου καθίσταται εφικτή η συνεργασία μεταξύ των υποομάδων προς επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Όπου η υψηλή ικανότητα συνεργασίας αποτελεί τη βάση αυτού του συστήματος.

- ***διοίκηση μέσω στόχων***

Η Διοίκηση μέσω στόχων (Mamagement by Objectives) είναι ένα σύστημα ηγεσίας στο οποίο καθορίζονται οι στόχοι του οργανισμού μέσω συμμετοχικής διαδικασίας των ηγετικών στελεχών και των υφιστάμενων (Σαΐτης, 2008:97). Η διαδικασία καθορισμού των στόχων αρχίζει λογικά από πάνω προς τα κάτω, αλλά μπορεί να συμβεί και το αντίθετο καθώς στη διαμόρφωση των στόχων εμπλέκονται οι εργαζόμενοι όλων των επιπέδων του οργανισμού. Στην προσπάθεια στοχοθεσίας, κρίνεται απαραίτητο να αναδειχθεί η σημασία του ανθρώπινου δυναμικού που θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένο και να του δοθούν κίνητρα ως επιβράβευση ή αντικίνητρα για την αποτροπή μη επιθυμητών συμπεριφορών (Ραμματά, 2006:13-14). Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες καθώς οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιβάλλονται από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, απουσιάζει η διοικητική υποστήριξη και τα κίνητρα (Σαΐτης, 2008:98-99). Στην εποχή μας, τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να χρησιμοποιούν στόχους αποδεκτούς, εφικτούς και συγκεκριμένους, ώστε να επιτυγχάνουν την επιθυμητή ανταπόκριση του ανθρώπινου δυναμικού. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, μέσα από ένα επαναλαμβανόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης των στελεχών.

Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη ηγεσίας στους ιδιωτικούς και δημόσιους τομείς δεν είναι βεβαίως νέο. Είναι σαφές ότι η ανάπτυξη των αποτελεσματικών και επιτυχημένων προϊστάμενων είναι κρίσιμη για τη συνεχή επιτυχία των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μπορεί να υπάρξει συναίνεση ότι η προετοιμασία είναι σημαντική για το ρόλο του διευθυντή, αλλά υπάρχουν ιδιαίτερες διαφωνίες, συχνά φιλοσοφικές και πολιτικές, για το ποια είδη διευθυντών χρειαζόμαστε, ποιες δεξιότητες και ιδιότητες πρέπει να κατέχουν και πώς πρέπει να εκπαιδευθούν (Crawford & Earley, 2011:105 - 118). Η ηγετική ικανότητα συνδέεται με τη σχολική βελτίωση σε ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας (MacBeath & Mortimore, 2001) και ο αντίκτυπος των σχολικών ηγετών στις εκβάσεις σπουδαστών, έχει ερευνηθεί πρόσφατα σε βάθος. Οι ερευνητές Sammons, Gu, Day & Ko (2011:83-101) μελετώντας τη σχολική επίδοση πάνω από τρία σχολικά έτη και χρησιμοποιώντας δεδομένα από 378 πρωτοβάθμια και 362 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποκαλύπτουν τόσο τις άμεσες όσο και τις

έμμεσες επιπτώσεις της ηγεσίας (βελτιώσεις) στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των σχολείων. Κατά συνέπεια η αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί στελέχη που να διαθέτουν χαρακτηριστικά καλού manager και εκπαιδευτή, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη διαλλακτικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Brandl, J., Madsen M.T. & Madsen, H. (2009). "The perceived importance of HR duties to Danish line managers" *Human Resource Management Journal* Vol. 19(2),194–210

Crawford,M & Earley, P.(2011). " Personalised leadership development? Lessons from the pilot NPQH in England" *Educational Review*. Vol. http://www.informaworld.com/smpp/title%7Edb=all%7Econtent=t713415680%7Etab=issueslist%7Ebranches=63 - v6363 (1), 105 - 118

DeNisi, A.S. & Griffin, R.W. (2001). *Human Resource Management*, Houghton Mifflin Company, Boston.

Everard, K. B. and Morris, G. (1999).*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μτφρ. Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

González, T.F.& Guillén, M. (2002). "Leadership ethical dimension: a requirement in TQM implementation" The TQM Magazine, Vol. 14 (3),150-64.

Luthans, F., Hodgetts, R.M. & Rosenkrantz, S.A. (1988). *Real Managers*, Cambridge, MA: Ballinger.

MacBeath, J. & Mortimore, P.(eds), (2001). *Improving school effectiveness.* Buckingham:Open University Press.

Mill, W. (2010). "Training to survive the workplace of today" *Industrial and Commercial Training* Vol. 42 (5), 270 – 273

Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). "Front-line managers as agents in the HRM performance causal chain: theory, analysis and evidence" *Human Resource Management Journal*, Vol.17 (1), 3–20

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J.(2011). " Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England" *International Journal of Educational Management,* Vol. 25 (1),83-101

Ελληνική

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008).Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην

Ανθοπούλου, Σ.(1999). «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» στο Αθανασούλα-Ρέππα, Αν., Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Στ.& Μαυρογιώργος, Γ.(Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,* Τόμος Β, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λογοθέτης, Ν. (2005). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας: Από τον Deming στον Taguchi και το SPC*. Αθήνα: Interbooks.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό υπόβαθρο- Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς, Δ. (2005).*Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008).*Management Εκπαιδευτικών Μονάδων &Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Ξηροτύρη- Κουφίδου, ΣΤ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα

Παπαλεξανδρή, Ν.& Μπουραντάς, Δ. (2003).*Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Ραμματά, Μ.(2005). «Η διαχείριση και ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων ως συνιστώσες του εκσυγχρονισμού στη δημόσια διοίκηση» στο *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 32

Ραμματά, Μ.(2006). «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η στοχοθεσία και η μέτρηση της απόδοσης στην ελληνική δημόσια διοίκηση στο πλαίσιο του Νέου Δημόσιου Management» στο *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 39

Σαΐτης, Χ. (1997). «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση» στο *Δημόσιος Τομέας* τ.127

Σαΐτης, Χ. (2008).*Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. . Αθήνα:(αυτοέκδοση).

Τσέκος, Θ.(2007).Ποιότητα Υπηρεσιών και Δημόσιο Marketing. Αθήνα: Σάκκουλας.

Χατζηπαντελή, Π.(1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα :Μεταίχμιο

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα:Interbooks.

ABSTRACT

The greatest chapter in any organization are the people who compose it.

In education when talking about human capital refers to learners, teachers, staff, parents of minor pupils and the local community. The purpose of this study is to highlight the necessity of effective management of human resources in education through new forms of leadership and appropriate leadership styles. The concepts of leadership and management is often used in parallel, the two terms are relational, but should not be confused. The impact of school leaders on student outcomes has recently researched in depth, proving that the leadership is associated with improvements in academic performance of schools.

Μαρία Κουκώλη
Δασκάλα, Δ/ντρια 21ου Ολοήμερου Δημ. Σχ. Λάρισας (ΕΑΕΠ),
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
«Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»
Πολυκλείτου 10 Λάρισα, ΤΚ 41335
Τηλ.: 2410619777 / 6945376944
Fax: 2410614978
Email: koukmaria@gmail.com

Ενιαία εκπαίδευση για μια ενιαία Κύπρο: σε ποιο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικής εκπαίδευσης είναι φιλικό για τα παιδιά εθνικών/θρησκευτικών μειονοτήτων

Γιώργος Κωνσταντινίδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπολογίζεται σήμερα ότι 10% του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων δημοτικών σχολείων είναι διαφορετικής εθνότητας ή θρησκεύματος από την κυρίαρχη "ελληνορθόδοξη ομάδα" (SSRC, 2006). Αυτό οφείλεται εν μέρει στην πλήρη οικονομική ανάκαμψη μετά την τουρκική εισβολή και στην περαιτέρω ανάπτυξη που βίωσε η κυπριακή οικονομία τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Εργάτες από ευρωπαϊκές και ασιατικές χώρες μεταναστεύουν στο νησί προσβλέποντας σε καλύτερες συνθήκες εργασίας. Η διαφοροποίηση του δημογραφικού χαρακτήρα έδωσε ώθηση για τροποποίηση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναθεώρησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών. Κάτι τέτοιο όμως στην πραγματικότητα δεν έγινε. Αντίθετα, παρόλο που τα παιδιά διαφορετικών εθνικών / θρησκευτικών μειονοτήτων (ΠΕΘΜ) φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία από τη δεκαετία του 1990, το Υπουργείο Παιδείας φάνηκε να αγνοεί την ύπαρξή τους. Με την αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος της δημοτικής εκπαίδευσης (ΑΠΔΕ) το 1996, έδωσε ξεκάθαρα το στίγμα μιας "ελληνορθόδοξης χριστιανικής εκπαίδευσης". Υπήρχε ο φόβος ότι η "ελληνορθόδοξη ταυτότητα" βρίσκεται σε κίνδυνο μετά την τουρκική εισβολή και η είσοδος μεταναστών στα εδάφη της Κύπρου εκλήφθηκε ως νέα απειλή, αυξάνοντας τις ανησυχίες για αλλοίωση της "ελληνορθόδοξης ταυτότητας". Σαν αποτέλεσμα, το κυπριακό κράτος ενέτεινε τις προσπάθειες του για τη βαθύτερη εδραίωση των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών στα παιδιά μέσω κατάλληλης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με το ΑΠΔΕ (Υπουργείο Παιδείας, 1996) είναι η πνευματική, συναισθηματική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών με βάση τα πρότυπα της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και τις ελληνικές αξίες, και η σωστή διαπαιδαγώγησή τους στις αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Αυτή η επίσημη στάση του κράτους κα-

τέστησε την κυπριακή κοινωνία ανέτοιμη να δεχθεί ΠΕΘΜ στους κόλπους της. Οποιαδήποτε προσπάθεια των δεύτερων για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο ήταν εκ των προτέρων καταδικασμένη. Ο Apple (1996) υποστηρίζει ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχει μια κυρίαρχη ομάδα (ελληνορθόδοξη στην περίπτωση της Κύπρου) που ασκεί έλεγχο στις υπόλοιπες και τις εξουσιάζει με τρόπο που να διατηρεί την αρχηγία και τις αξίες της. Συνεπώς, η κυπριακή κοινωνία καλλιεργεί μέσα από τις δομές της ανισότητες ως προς τη φυλή, το θρήσκευμα και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αποκλίνουν από αυτά της "ελληνορθόδοξης" ομάδας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΕΘΜ

Η πρώτη φορά που έγινε λόγος σε ευρωπαϊκό επίπεδο για εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών ήταν το 1977 με τη ψήφιση νόμου που προέβλεπε την εκπαίδευση τους με βάση τις ανάγκες και λαμβάνοντας υπόψη τη μητρική γλώσσα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Πολλά ευρωπαϊκά κράτη είχαν επηρεαστεί από αυτή τη νομοθετική διευθέτηση όταν διαμόρφωναν τις εθνικές τους πολιτικές για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών (Αγγλία, Φιλανδία, Σουηδία). Φάνηκε όμως πως υπήρχαν και κάποια κράτη που δεν κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση (Eurydice, 2004). Έτσι, το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη ψήφιση της συνθήκης της Λισσαβόνας, το 2000, νομιμοποίησε τη μετανάστευση και κάλεσε όλα τα κράτη μέλη να συμβάλουν στη αναβάθμιση των δικαιωμάτων όλων των πολιτών, στην παροχή ίσων ευκαιριών και στη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής. Κατ' επέκταση, τα παιδιά μεταναστών απέκτησαν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αναγνωρίζοντας ότι η γλώσσα είναι το κύριο εμπόδιο που μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες μάθησης και κατά συνέπεια στην έξοδο των παιδιών μεταναστών από τα σχολεία, η συνθήκη προέβλεπε τη δημιουργία εισαγωγικών προγραμμάτων εκμάθησης της γλώσσας και στήριξης των παιδιών μεταναστών με σκοπό τη συμμετοχή τους στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή κάθε χώρας. Επιπλέον, γινόταν λόγος για διδασκαλία της δικής τους γλώσσας και κουλτούρας για ενδυνάμωση της δικής τους ταυτότητας (Eurydice, 2004).

Στην Κύπρο, το Υπουργείο Παιδείας άρχισε να αναθεωρεί την πολιτική του και να εντάσσει τα παιδιά μειονοτήτων στην ατζέντα του το 2002-2003, ένα χρόνο πριν την επίσημη ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με εγκυκλίους που κοινοποίησε, καλούσε τα σχολεία να εργαστούν κατά των φυλετικών διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού και να εντείνουν τις προσπάθει-

ες τους για καταστήσουν τα παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας. Άρχισε να γίνεται λόγος για το δικαίωμα εκπαίδευσης που έχουν και να τονίζεται ότι η προώθηση και στήριξη της κοινωνικοποίησής τους βελτιώνει την ακαδημαϊκή επιτυχία, συμβάλει στη σχολική πειθαρχία και εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα (Eurydice, 2004).

Με νέες εγκυκλίους που απέστειλε, το Υπουργείο καθόριζε και τη στήριξη που θα τύγχαναν τα αλλόγλωσσα παιδιά. Η έμφαση είναι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μέσα από το θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας. Για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων παιδιών δε γίνεται καμία αναφορά, εκτός σε περιπτώσεις σχολείων όπου φοιτούν Τουρκοκύπριοι, οι οποίοι διαθέτουν το δικό τους δάσκαλο. Όσον αφορά στις περιπτώσεις παιδιών θρησκευτικών μειονοτήτων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, έχουν το δικαίωμα με γραπτή συγκατάθεση των γονέων, να αποχωρούν από την τάξη και να πηγαίνουν σε άλλο τμήμα κάνοντας εργασία σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

Το παράδοξο και αντιφατικό στοιχειό στην όλη προσπάθεια του Υπουργείου είναι ότι, ενώ αναγνώριζε την εκπαίδευση των ΠΕΘΜ ως δικαίωμα, υιοθέτησε πολιτική αφομοίωσής τους. Η στήριξή που τους παρείχε ήταν αποσπασματική και μονολιθική, αφού στόχευε στην εκμάθηση της ελληνικής, η οποία με τη σειρά της θα καθιστούσε τα παιδιά ικανά να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τελικώς να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά της "ελληνορθόδοξης ταυτότητας". Δεν αναθεώρησε το ΑΠΔΕ που θεωρείται ο άμεσος φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής (Apple, 1990) και μέσο παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε κάθε παιδί. Το εθνοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει το ΑΠΔΕ ακόμα και σήμερα αποτελεί πρόβλημα και λειτουργεί ως εμπόδιο στην προετοιμασία των απαραίτητων συνθηκών για επανένωση του νησιού και εξάλειψη των εκπαιδευτικών διακρίσεων ενάντια στα ΠΕΘΜ (Trimikliniotis, 2004).

Έπρεπε να υιοθετηθούν τέτοιες πολιτικές και πρακτικές που να διασφαλίζουν το δικαίωμα εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως υπόβαθρου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, άρχισε πρόσφατα να προβάλει μεταξύ άλλων και η έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης, ως μια διαδικασία που κατοχυρώνει το δικαίωμα εκπαίδευσης για κάθε παιδί, δίνοντας του ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσω των κατάλληλων πρακτικών και προσεγγίσεων του αναλυτικού προγράμματος (UNESCO, 2012) και παρέχοντάς του την απαραίτητη στήριξη, ώστε να αναπτύξει τις εν δυνάμει ικανότητές του στο μέγιστο βαθμό (Barton, 1996).

ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η ενιαία εκπαίδευση (ΕΕ) ως έννοια αντιτίθεται σε κάθε είδους εκπαιδευτικό ή κοινωνικό αποκλεισμό. Αναγνωρίζοντας ότι η ισότητα στην κοινωνία μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ίσης συμμετοχής στην εκπαίδευση, αμφισβητεί οποιαδήποτε διαχωριστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τις ειδικές πρόνοιες που προσφέρονται σε κάποιες ομάδες παιδιών. Υπαινίσσεται ότι όλα τα παιδιά (αγόρια-κορίτσια, μετανάστες-ντόπιοι, ανάπηροι-μη ανάπηροι) γίνονται μέρος της σχολικής κοινότητας (UNESCO, 2012). Είναι στενά συνυφασμένη με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ίσες ευκαιρίες και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η εκπαίδευση ως δικαίωμα αναγνωρίζει ότι οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας είναι φυσιολογικό κομμάτι της ζωής και κατ' επέκταση η μάθηση πρέπει να τροποποιείται με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες. Εκτιμά την ποικιλομορφία που παρατηρείται και δεν αποκλείει ούτε διαχωρίζει κανένα, αντίθετα μέσα από την εκπαίδευση προωθεί την κοινωνική συνοχή.

Επιπλέον, η ΕΕ είναι συνδεδεμένη με την ισότητα ως κοινωνική αξία σε όλους τους τομείς της κοινωνικής μειονεκτικότητας, καταπίεσης και διάκρισης. Οι ίσες ευκαιρίες δεν εξασφαλίζονται μόνο με την τοποθέτηση των παιδιών στα σχολεία, αλλά μέσα από την εξασφάλιση ίσης συμμετοχής. Η ίση συμμετοχή είναι αλληλένδετη με τις κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο μαθησιακό περιβάλλον και κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα (Campbell, 2002).

Συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες κάθε παιδιού, ασχέτως της "ταυτότητας" που φέρει, πρέπει να είναι βασισμένο στις αρχές της ΕΕ και να στηρίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το ανθρώπινο δυναμικό (Elliot *et al.*, 2004). Το περιεχόμενο πρέπει να συμπεριλαμβάνει θεωρίες, γεγονότα, εμπειρίες και απόψεις ατόμων που έχουν ιστορικά αποκλειστεί ή δεν έχουν αντιπροσωπευτεί επαρκώς σε όλες τις εκπαιδευτικές περιοχές όπως άτομα διαφορετικής εθνικότητας, φύλου, γλώσσας, κοινωνικής τάξης, θρησκείας, ικανοτήτων, πολιτικών πεποιθήσεων. Οι μέθοδοι πρέπει να συμπεριλαμβάνουν διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές διαδικασίες που να βασίζονται στα διαφορετικά στιλ μάθησης και να ανταποκρίνονται σε ποικίλα επίπεδα μάθησης. Κάτι τέτοιο υπονοεί την ύπαρξη διαρκούς μηχανισμού αξιολόγησης του αναλυτικού που εφαρμόζεται. Τέλος, το ανθρώπινο δυναμικό συμπεριλαμβάνει παιδιά, εκπαιδευτικούς, προσωπικό σχολείου και

άλλους φορείς που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και εφαρμογή του αναλυτικού μέσω των προαναφερθεισών μεθόδων (Nind *et al.*, 2003).

Στην περίπτωση των ΠΕΘΜ, η πρόκληση για την ΕΕ είναι να εντοπίσει και να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων με βάση τη φυλή ή τη θρησκεία και σε δεύτερο στάδιο να αναπτύξει φιλικές πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που να σέβονται και να ενδυναμώνουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία νέου αναλυτικού που να βασίζεται στις αρχές των ίσων ευκαιριών, της κοινωνικής ισότητας και της ίσης συμμετοχής. Άλλωστε, η διεθνής βιβλιογραφία έδειξε ότι τα ΠΕΘΜ δεν έχουν πρόσβαση στην κουλτούρα τους, τα ήθη και τα έθιμα τους στα τρέχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια. Κατ' επέκταση, η πλειονότητα των παιδιών δεν έρχεται σε επαφή με άλλες πολιτισμικές ομάδες μέσω του αναλυτικού προγράμματος (Hungary, 1999).

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πόσο το ΑΠΔΕ σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι φιλικό για τα ΠΕΘΜ και να εξετάσει τις αλλαγές που απαιτούνται σε αυτό ώστε να τους δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για επίτευξη του σκοπού της έρευνας έγινε μελέτη περίπτωσης ενός προαστιακού δημοτικού σχολείου της δυτικής Λευκωσίας. Η έρευνα διεξάχθηκε μεταξύ Μαΐου - Ιουνίου 2006. Στο σχολείο φοιτούσαν 182 παιδιά, εκ των οποίων τα 5 ήταν με ειδικές ανάγκες, 6 Μαρωνίτες (θρησκευτική μειονότητα) και 10 με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (αλλόγλωσσα). Στα 7 από τα 10 σχολικά τμήματα φοιτούσαν ΠΕΘΜ. Έγινε συλλογή δεδομένων από 14 εκπαιδευτικούς του σχολείου (1 άνδρα, 13 γυναίκες) με ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 40 λεπτών. Επίσης, έγινε παρατήρηση μαθήματος στις τάξεις που φοιτούσαν ΠΕΘΜ. Επιπλέον, δεδομένα συλλέχτηκαν μέσα από εγκυκλίους και αρχεία του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την εκπαίδευση ΠΕΘΜ.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όπως είναι δομημένο το τρέχον αναλυτι-

κό, δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Στην περίπτωση των ΠΕΘΜ, μπορούν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης μόνο αν κατέχουν τη γλώσσα και μπορούν να ακολουθήσουν το ΑΠΔΕ. Εξαιτίας του αποκλεισμού τους από αυτό, τα ΠΕΘΜ έρχονται αντιμέτωπα με θεσμικές ανισότητες (Gillborn, 2002). Δεν έχουν πρόσβαση στα δικά τους ήθη, έθιμα, παραδόσεις και πολιτισμό. Κατά συνέπεια, είναι περιορισμένη η δυνατότητα για καλλιέργεια της ατομικής και συλλογικής τους ταυτότητας. Η ανάπτυξη της ταυτότητας κάθε παιδιού, πρέπει να είναι συμβατή με τα ιδανικά της δημοκρατίας και να οδηγεί σε αυτονομία και καλλιέργεια του σεβασμού προς τους άλλους (Nind *et al.*, 2003).

Ένα άλλο εύρημα είναι η παραδοχή των εκπαιδευτικών ότι διδάσκουν το περιεχόμενο του ΑΠΔΕ με μονοδιάστατο τρόπο, με αποτέλεσμα να στερούν ευκαιρίες συμμετοχής σε κάποια παιδιά. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι "ίσες ευκαιρίες σημαίνει να χτίζεις πάνω στις δυνατότητες κάθε παιδιού και να προσθέτεις σε αυτές". Σε σύνδεση με αυτά, αναγνωρίζουν ότι η βάση της διδασκαλίας τους είναι το σχολικό βιβλίο και δε χρησιμοποιούν ποικιλία πηγών που να στηρίζουν τα διαφορετικά στιλ μάθησης. Θεωρούν ότι η εξάρτηση από τα σχολικά εγχειρίδια καθιστά το ΑΠΔΕ μη ευέλικτο, κάτι που επιτρέπει ελάχιστη διαφοροποίηση.

Συνεχίζοντας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει ότι το ΑΠΔΕ είναι ρατσιστικό και προωθεί την προκατάληψη. Στο περιεχόμενό του δεν εκπροσωπούνται άλλες κουλτούρες, θρησκείες ή παραδόσεις. Σε αντίθεση με αυτό το εύρημα, η Chan (2006) υποστηρίζει ότι η εκπροσώπηση άλλων πολιτισμικών ομάδων είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τα ΠΕΘΜ. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες διευκρινίζουν ότι εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό αν θα διδάξει στην τάξη του για άλλες κουλτούρες και αν θα φέρει τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, αφού δεν υπάρχει οποιαδήποτε υποχρέωση. "Αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι ρατσιστές, χωρίς οποιαδήποτε επίσημη παρέμβαση από το Υπουργείο, η πιθανότητα να μεταφέρουν αυτές τις αρνητικές προκαταλήψεις στα παιδιά αυξάνεται δραματικά", τονίζει μία εκπαιδευτικός. Επιπλέον, από την εμπειρία τους φαίνεται ότι σε περιπτώσεις όπου πρέπει να αναφερθούν οι ομοιότητες ή οι διαφορές της Κύπρου με άλλες χώρες, αυτό γίνεται με τρόπο ώστε να αναδεικνύει την "ανωτερότητά του δικού μας κράτους".

Η πιο πάνω επισήμανση έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα όσα αναφέρει ο Spyrou (2006) που τονίζει πως σε διχοτομημένα κράτη όπως η Κύπρος, ο εθνικισμός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας "του εαυτού" και γίνεται πάντα σε σχέση με "τους άλ-

λους". Η εθνική ταυτότητα δομείται με τρόπο ώστε ο "εαυτός" να είναι ανώτερος από "τους άλλους" και λειτουργεί ως μέσο απελευθέρωσης των κατεχόμενων εδαφών (σ. 259). Το ζητούμενο αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη μιας ομοιογενούς εθνικής ταυτότητας. Επομένως, η ύπαρξη και μόνο άλλων εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων εκλαμβάνεται ως "εθνική ανωμαλία" που πρέπει να καθαριστεί (Anastasiou 2002: 582).

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως το ΑΠΔΕ είναι βασισμένο στα ελληνορθόδοξα χαρακτηριστικά. Μερικοί από αυτούς θεωρούν ότι έπρεπε να είναι πιο ανοιχτό και να λαμβάνει υπόψη τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κυπριακής κοινωνίας. Αυτό όμως τονίζουν, πρέπει να γίνει με τρόπο που να καλλιεργεί την ελληνική ταυτότητα και παράλληλα την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας, ώστε μακροπρόθεσμα να προετοιμαστούν οι συνθήκες επανένωσης της Κύπρου. Αντίθετα, υπάρχουν και δύο εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι το ΑΠΔΕ δε χρειάζεται αλλαγές, αφού δεν έχουν όλες οι τάξεις ΠΕΘΜ. Η άποψη αυτή υποδεικνύει την πεποίθηση ότι πρέπει να καλλιεργούνται θετικές στάσεις προς τα ΠΕΘΜ μόνο όταν αυτά είναι παρόντα σε συγκεκριμένες τάξεις, αγνοώντας ότι τέτοια τακτική ωφελεί όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, είτε έχουν στην τάξη τους ΠΕΘΜ είτε όχι (Booth *et al.,* 2002). Πέραν από αυτά, ο εθνοκεντρισμός είναι από μόνος του πηγή διακρίσεων και μέσο παραγωγής ανισοτήτων (Trimikliniotis, 2004).

Προχωρώντας, οι αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε το ΑΠΔΕ να δίνει περισσότερες ευκαιρίες στα ΠΕΘΜ, έχουν να κάνουν με την ίση εκπροσώπησή τους στο περιεχόμενο του αναλυτικού, ώστε και τα ίδια με τη σειρά τους να αναπτύσσουν τη δική τους ατομική και συλλογική ταυτότητα. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει στα ΠΕΘΜ να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία του πολιτισμού τους, καλλιεργώντας παράλληλα και αντιρατσιστικές στάσεις στα υπόλοιπα παιδιά. Οι συμμετέχοντες προσθέτουν ότι για να είναι τα πιο πάνω εφικτά, χρειάζεται να μειωθεί η ύλη του ΑΠΔΕ και να τεθούν στόχοι πιο κοντά στην πραγματικότητα, οι οποίοι να συνοδεύονται και με πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές. Έτσι η προώθηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών που να στηρίζουν την πολιτισμική, θρησκευτική και εθνική ποικιλομορφία θα είναι πιο εύκολο έργο.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών κατακρίνει το ενιαίο μονοδιάστατο ΑΠΔΕ που πρέπει να εφαρμόσουν όλα σχολεία με τον ίδιο τρόπο. Πιστεύουν ότι θα ήταν καλύτερο να γινόταν αποκέντρωση και να δινόταν αυτονομία στα σχολεία να δημιουργούν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού όπως συμβαίνει για παράδειγμα στη Φιλανδία (Vulliamy *et al.,* 1997).

Περαιτέρω, χρειάζεται η ύπαρξη ενός μηχανισμού αξιολόγησης του ΑΠ-ΔΕ. Δεδομένων των διαφορετικών μαθησιακών, ατομικών και ομαδικών αναγκών που έχουν τα παιδιά, απαιτείται η συνεχιζόμενη βελτίωση του ΑΠ-ΔΕ και η διαμόρφωση του με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα που επηρεάζουν την κυπριακή κοινωνία κάθε φορά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΚΛΕΙΣΙΜΟ

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών αναδεικνύει πόσο σημαντική είναι η αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε παιδιού ανεξαρτήτως εθνικού ή θρησκευτικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο έργο και απαιτεί συλλογική προσπάθεια. Το μόνο σίγουρο είναι ότι κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να διαδραματίσει η ΕΕ. Για να προετοιμαστούν όλα τα παιδιά που ζουν στην Κυπριακή Δημοκρατία - είτε φέρουν την "ελληνοκυπριακή ταυτότητα" είτε όχι - να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες, να αγωνιστούν για την επανένωση της Κύπρου και την ειρηνική συμβίωση με τους Τουρκοκύπριους, αλλά και τις υπόλοιπες μειονότητες καλλιεργώντας τις απαραίτητες στάσεις, απαιτείται η δημιουργία ενός αναλυτικού προγράμματος που να στηρίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της ΕΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Λευκωσία

Anastasiou, H. (2002). Communication Across Conflict Lines: The Case of Ethnically Divided Cyprus, *Journal of Peace Research, 39* (5), pp.581–596.

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum.* (2nd ed.). London: Routledge.

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

Barton, L. (1996). Politics, marketisation and the struggle for inclusive education, *Hitotsubashi Journal of Social Studies, 28* (1), pp.29-42.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M. & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE (new edition).

Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. University of London: Institute of Education.

Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum, *Journal of*

Curriculum Studies, 38, pp.161-176.
Eurydice (2004). Integrating immigrant children into schools in Europe: national descriptions 2003-2003. Διαθέσιμη από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php [Τελευταία πρόσβαση 18 Σεπτεμβρίου 2012]
Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (2003). *Inclusive education: Diverse perspectives.* Open University: David Fulton Publishers.
Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2004). *Inclusion Pocketbook: A pocketful of tips, tools and practical advice for creating a school environment in which all are included and valued.* Alresford: Teachers' Pocketbooks.
Gillborn, D. (2002). *Education and institutional racism: A professional lecture*. University of London: Institute of Education.
Hungary (1999). *Multicultural Education: Policy, Planning and Sharing.* Dobogoko, Hungary, 6-8 May 1999.
Spyrou, S. (2006). Constructing 'the Turk' as an Enemy: The Complexity of Stereotypes in Children's Everyday Worlds, *South European Society & Politics, 11* (1), pp.95–110
Statistical Service of the Republic of Cyprus (2006). Number of students in each level of education. Nicosia: Ministry of Finance.
Trimikliniotis, N. (2004). Mapping Discriminatory landscapes in Cyprus, *The Cyprus Review, 16* (1), pp.53-85.
Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: a comparative case-study analysis of small schools in England and Finland, *Comparative Education*, *33*, pp.97–115.
UNESCO (2012). Inclusive education (online). Διαθέσιμη από: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/ [Τελευταία πρόσβαση 20 Ιουλίου 2012]

ABSTRACT

This piece of work aims at highlighting the importance of inclusive education for securing the right to education for all children in Cyprus in spite of their ethnic, religious and cultural backgrounds. It considers the role of the Cypriot national curriculum of primary education for achieving the educational inclusion for all children including that of ethnic and religious minority students. The curriculum also has a role to play in preparing the conditions for the unification of the island. It draws on a case study research conducted between May and June of 2006 at a sunburn primary school in

Nicosia. It offers the stories and experiences of 14 teachers who support the idea that release from ethnocentrism and the introduction of other cultures to the content of the curriculum can set the conditions for an inclusive outcome.

Γιώργος Κωνσταντινίδης
Εκπαιδευτικός
Πελασγών 15, Κάτω Πολεμίδια, 4153, Λεμεσός, Κύπρος
Τηλ.: 357-99-522231
Φαξ: 357-25-360610
email: gioskos@cytanet.com.cy

Το Εξελικτικό μοντέλο σχολικής επιμόρφωσης στην καινοτομία της Αφύπνισης στις γλώσσες: προς ένα δυναμικό σχήμα

Αργυρώ Μουμτζίδου

Η επιμόρφωση βρίσκεται σε κρίση. Τα ζητήματα επιμόρφωσης σε θέματα καινοτομιών θα μπορούσαν να συνοψίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητα του και σε όλη το φάσμα της δράσης του (Guibert, P., Troger V., 2012). Μπορούμε να επιμορφώσουμε ακόμη εκπαιδευτικούς, με ποιον τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη ποιες δυναμικές μεταβλητές; Το άρθρο μας επιχειρεί να παρουσιάσει ένα επιμορφωτικό μοντέλο το οποίο ονομάζουμε Εξελικτικό (ή εξελισσόμενη επιμόρφωση), εφαρμοσμένο κατά τη διάρκεια μίας διετούς επιμόρφωσης δράσης, έχοντας ως στόχο να εισάγουμε την διδακτική καινοτομία Αφύπνιση στις γλώσσες στις πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν ενεργοί εκπαιδευτικοί της δημοτικής, της προσχολικής και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μακροχρόνια εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

ΓΕΝΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Υπόθεση 1

Η επιμόρφωση στην Αφύπνιση στις γλώσσες στηρίχθηκε στη γενική υπόθεση ότι η συγκεκριμένη καινοτομία χτίζει στον εκπαιδευτικό γνώσεις, βελτιώνει στάσεις και συμπεριφορές και εμπλουτίζει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες του ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει ικανοποιητικά το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών του. Επίσης, φαίνεται ότι η καινοτομία εισάγει ένα σύνολο εννοιών και πρακτικών που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δουλέψει με τις γλώσσες των μαθητών του και μάλιστα σε όλο το εύρος του σχολικού προγράμματος καθώς και επαναδιαπραγματευθεί τις διδακτικές στρατηγικές του (Υπ.1).

Υπόθεση 2

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής επιμόρφωσης μία δεύτερη ομάδα υπο-

θέσεων ανέκυψε: ομαδικές συζητήσεις, ατομικές συνεντεύξεις, η συμμετοχική παρατήρηση στην τάξη, μας έκανε να αναρωτηθούμε εάν μία δυναμική και συστημική προσέγγιση του τύπου έρευνα-επιμόρφωση-αναστοχασμός-πράξη στην καινοτομία Αφύπνιση στις γλώσσες δεν είναι ικανή να δημιουργήσει τις κατάλληλες ενδοψυχικές και ενδοομαδικές συνθήκες ώστε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μία κριτική και αναστοχαστική στάση ως προς τις αναπαραστάσεις τους, να προσεγγίσουν δυναμικά τις κοινωνιοεπαγγελματικές ανησυχίες τους, να βιώσουν την συλλογικότητα και να απεγκλωβιστούν από συναισθήματα επαγγελματικού απομονωτισμού.

Η δεύτερη υπόθεση μας θα μπορούσε να διατυπωθεί με τον παρακάτω τρόπο: μία πλουραλιστική, σχεσιοδυναμική, συμμετοχική, διαδραστική και δυναμική επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη για συλλογική ερευνητική εργασία μεγάλης διάρκειας, με τάση αυτο-ανάλυσης και με κριτικό αναστοχασμό (Υπ.2).

Οι δύο γενικές υποθέσεις ελέγχθηκαν με την τριγωνική μέθοδο. Ένα μέρος των εργαλείων της έρευνας κατασκευάστηκε από εμάς, ενώ κάποια άλλα εργαλεία παρόμοιων ερευνών προσαρμόστηκαν κατάλληλα. Πρόκειται για ερωτηματολόγια, ομαδικές συζητήσεις που ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν με επιμέλεια, για συνεντεύξεις καθώς και για επιτόπια παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη.

Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ Η ΕΞΕΛΙΣΣΟΜΕΝΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΑ.

Είναι προφανές ότι η σύγχρονη βιβλιογραφία και οι πιο σύγχρονες μελέτες στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δείχνουν πως υπάρχει ανακολουθία μεταξύ του πνεύματος της ελληνικής μεταρρύθμισης στα προγράμματα της δημοτικής και της προσχολικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι προβλεπόμενες δεξιότητες στα σχολικά προγράμματα προβλέπουν διαπολιτισμικές πρακτικές καθώς και ένα σύνολο διδακτικών και μεθοδολογικών εργαλείων που προωθούν την κριτική στάση, την συνεργατική παιδαγωγική, τον κοινωνιοδομητισμό, την παιδαγωγική του project (ομαδικά σχέδια εργασίας). Στο επίπεδο συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσβλέπουμε σε μία στάση ανοιχτή προς την ετερότητα, στο διάλογο, στην ενσυναίσθηση, στοιχεία γενικά που παρεμποδίζουν την εκδήλωση απόλυτων θέσεων και τοποθετήσεων.

Από την οργανωτική πλευρά, κάθε σχολική γνώση δομείται θεωρητικά τουλάχιστον γύρω από το εργονομικό τρίπτυχο Στάσεις, Δεξιότητες και Γνώσεις. Τούτο επιβάλλει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους μαθητές τους, τη σχολική κοινότητα, το κοινωνικό γενικότερα σύνολο.

Ωστόσο, ορισμένες μελέτες ανέδειξαν την πίσω πλευρά του λόφου. Οι έρευνες μιλούν για συναισθήματα απομόνωσης που διακατέχουν τον Έλληνα εκπαιδευτικό, συναισθήματα που πηγάζουν προφανώς, από τον κατακερματισμό του προγράμματος παρόλη την προσπάθεια διαθεματικών δράσεων, καθώς και την τυποποίηση των προγραμμάτων. Οι μακροσκελείς συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς έδειξαν πόσο ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από την *ενδυνάμωση* των επαγγελματικών δεξιοτήτων του με πλουραλιστικές και ολιστικές προσεγγίσεις, μακριά από την στειρότητα μίας ακραιφνώς λειτουργικής εξειδίκευσης.

Στην πραγματικότητα αυτό που αναζητά ο ενεργός εκπαιδευτικός κόσμος είναι μία οπτική περισσότερο ενοποιημένη και συνεκτική, μία εσωτερική συνεργασία μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαφορετικές βαθμίδες και σε διαφορετικές ειδικότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη για καινοτόμες δράσεις και διδακτικές στρατηγικές, ικανές να πλαισιώσουν μία πολυγλωσσική τάξη, μία νέα παιδαγωγική πρακτική, μία νέα ερμηνεία των όρων *διαπολιτισμικότητα, πρόσωπο, γλώσσα, ένταξη*[1].

Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ-ΔΡΑΣΗΣ

Όντας επιμορφώτρια και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός, σχεδιάσαμε και προτείναμε μία παρέμβαση προτείνοντας ένα δυναμικό, κριτικό μοντέλο μακροχρόνιας επιμόρφωσης-δράσης στη διαπολιτισμική, πολυγλωσσική καινοτομία της Αφύπνισης στις Γλώσσες θεωρώντας ότι η ίδια η καινοτομία

1. Ο ενδιαφερόμενος θα μπορούσε να βρει αναλυτικά τους παράγοντες που επιδεινώνουν τη εκπαιδευτική πραγματικότητα για τον εκπαιδευτικό στο άρθρο μας «Le modèle de la formation Evolutive à l'innovation Eveil aux Langue et ses effets aux enseignants/es Grecs/ques », Synergies Sud-Est européen, 3. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια στοιχεία τα οποία προέκυψαν από τις ομαδικές συζητήσεις και τα ερωτηματολόγια που μοιράσαμε κατά καιρούς στους εκπαιδευτικούς: άγχος και αμηχανία του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μία πολυγλωσσική τάξη, αναποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ελλιπής κατάρτιση σε θέματα διδακτικής της σχολικής γλώσσας σε σχέση με τη μητρική γλώσσα του μαθητή και άρα άγνοια διαχείρισης και κατανόησης του γραμματικού λάθους, άγχος του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μία καινοτομία, έλλειψη εμπιστοσύνης στις προσωπικές του δεξιότητες, αίσθημα ανεπάρκειας και χαμηλής επαγγελματικής αυτοεκτίμησης, έλλειψη διαχείρισης του γλωσσικού κεφαλαίου της τάξης.

συναντάει σε σημεία τους σκοπούς και τους στόχους της ελληνικής μεταρρύθμισης.

Παραθέτουμε αναλυτικά τον πίνακα των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας και ταυτόχρονα τους συ-σχεδιαστές της:

Το πληθυσμιακό δείγμα

Ακαδημαϊκή χρονιά	
Νοέμβριος 2007 - Μάιος 2008	Σεπτέμβριος 2008 - Ιούνιος 2009
Nombre de participants	
23 νηπιαγωγοί 4 δάσκαλοι 3 καθηγητές ξένων γλωσσών 1 καθηγητής γυμναστικής	5 νηπιαγωγοί 3 δάσκαλοι 1 καθηγητής ξένης γλώσσας 1 καθηγητής ελληνικής γλώσσας

Η επιμόρφωση στόχευσε στην ανάπτυξη ενός πλαισίου αναφοράς σε συγκεκριμένες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις βάση των οποίων ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στη διαχείριση της σχολικής τάξης εφαρμόζοντας την καινοτομία Αφύπνιση στις Γλώσσες.

- Κτίσιμο από τον εκπαιδευτικό των κατάλληλων στάσεων προκειμένου ο ίδιος να αντιληφθεί και να αφομοιώσει τους στόχους της Αφύπνισης στις Γλώσσες
- Μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τις δραστηριότητες της Αφύπνισης στις Γλώσσες
- Ενδυνάμωση του αναστοχασμού και της κριτικής στάσης
- Δημιουργία δικτύου εκπαιδευτικών οι οποίοι θα μεταφέρουν ως πολλαπλασιαστές τις καινοτόμες ιδέες και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε θέματα πολυγλωσσίας
- Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική πολυγλωσσία
- Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις καινοτομίες γενικότερα
- Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση της πολυπλοκότητας μίας πολυγλωσσικής τάξης.

Η επιμόρφωση συνολικά στόχευε στην διατύπωση μίας εξελικτικής διαδικασίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα πραγματοποιήσει αλλαγές

στον τρόπο που συναισθάνεται, πράττει και αλλάζει ο ίδιος μέσα από την καινοτομία Αφύπνιση στις γλώσσες. Είναι σαφές ότι η κοινωνιοεπαγγελματική τους πραγματικότητα και η κουλτούρα διδασκαλίας-μάθησης των εκπαιδευτικών συνετέλεσαν στο να καταστεί η επιμόρφωση ένα σχέδιο δράσης δυναμικό, συστημικό, με κριτικό βλέμμα.

Επίσης, στους τρεις τύπους ανάλυσης της επιμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή στην ίδια τη διαδικασία της επιμόρφωσης-δράσης, στις δυναμικές συνισταμένες και στα προϊόντα της, αντιστοιχούμε την ανάδυση των αναπαραστάσεων (στερεότυπων, πεποιθήσεων), την πρακτική της αυτο-ανάλυσης και του στοχασμού, τον εμπλουτισμό των ομαδικών σχέσεων και των συντροφικών συναισθημάτων που εκδηλώθηκαν χωριστά στα μέλη της ομάδας και συλλογικά στην ίδια την ομάδα, τέλος δε τον τύπο διδασκαλίας-εκμάθησης που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της επιμόρφωσης.

Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: *ΜΟΝΤΕΛΟ* Η *ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ*?

Με το τέλος του εγχειρήματος θα λέγαμε ότι συνολικά ο τύπος της παραδειγματικής επιμόρφωσης, μας επέτρεψε να δουλέψουμε πάνω στη δυναμική πολυπλοκότητα που παρουσιάζει η δουλειά σε ομάδες τοποθετημένη σε πεδίο τόσο σύνθετο όσο ο εκπαιδευτικός χώρος. Από την άλλη μεριά ένα τέτοιο εγχείρημα μας βοήθησε να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα και τον εξελικτικό χαρακτήρα που προκαλεί σε μία επιμόρφωση γενικά οι καινοτομίες, αξιοποιώντας τις θεωρίες των Πολύπλοκων Συστημάτων, της Μελέτης του Ανθρώπου, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, των Νευροεπιστημών, της θεωρίας των Ζωντανών Συστημάτων.

Συνοπτικά, θεωρούμε ότι κάθε επιμόρφωση αποτελεί μία διαδικασία που εξελίσσεται προς δύο κατευθύνσεις: την οριζόντια και την κάθετη. Η οριζόντια αντιστοιχεί στην επέκταση και η κάθετη στην εμβάθυνση, την συνειδητοποίηση, την εννοιολόγηση, την επικέντρωση.

Πρόκειται για μία εξελικτική δράση η οποία οργανώνεται γύρω από τρεις πόλους τους οποίους ονομάζουμε οντολογικό (το είναι), λειτουργικό (το πράττειν) και διαμορφωτικό (το γίγνεσθαι). Με άλλα λόγια, στην επαφή του με την καινοτομία ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται έτοιμος να αναπτύξει, να ανοίξει, να τροποποιήσει, να εμπλουτίσει τις πεποιθήσεις του, το εννοιολογικό του κεφάλαιο, την κατανόηση, τις στάσεις του, τον στοχασμό του, τις ικανότητες ενσυναίσθησης που διαθέτει.

Ο εκπαιδευτικός δε φαίνεται να εξελίσσεται ταυτόχρονα στον επαγγελματικό, στον προσωπικό και στον σχεσιακό άξονα.

Σε μία πρώτη ανάγνωση, θα μπορούσαμε να φανταστούμε πως στην οριζόντια κατεύθυνση του νοητού σταυρού (διασταύρωση των 2 αξόνων) αντιστοιχεί η έννοια επέκταση του εκπαιδευτικού στο εργονομικό τρίπτυχο, ενεργείν, γιγνώσκειν, συμπεριφέρεσθαι, ενώ στην κάθετη κατεύθυνση αντιστοιχεί η εμβάθυνση, ο εστιασμός, που προκαλεί την πληρέστερη αντίληψη της καινοτομίας, τη στοχαστική εμβάθυνση στον εαυτό, στις σχέσεις με τους υπόλοιπους επιμορφούμενους και στο ρόλο τους όσον αφορά στη διαμόρφωση κοινωνιοεπαγγελματικής ταυτότητας του κάθε μέλους της ομάδας καθώς και στον προσωπικό ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Le Boterf (1994, 1997, 2007), το σύνολο της επιμόρφωσης συστήνει μία κοινή κουλτούρα και μία κοινή δεξιότητα τις οποίες εντοπίσαμε στην ομάδα μας ενώ αξιολογεί τη σημασία της σχέσης ανάμεσα στο προσωπικό Εγώ/εαυτό, και το συλλογικό Εγώ της ομάδας με την προοπτική μίας κοινωνικής δράσης. Υπό αυτή την έννοια βλέπουμε να αναδύονται δύο άξονες στις αλληλένδετες και αλληλοτροφοδοτούμενες υποθέσεις μας.

Πιο αναλυτικά, τα συστατικά που αναφέρει ο Le Boterf σχετικά με την συλλογική δεξιότητα και τα οποία εντοπίσαμε στην ομάδα επιμόρφωση-δράση μέσα από την επιβεβαίωση των υποθέσεων μας είναι: η ικανότητα του να επεξεργάζεται το άτομο τις ομαδικές αναπαραστάσεις, η ικανότητα της επικοινωνίας, η ικανότητα της συνεργασίας μεταξύ των τριών κύκλων εκπαίδευσης και των διαφόρων θεματικών, η ικανότητα να υπονομεύει την αυθεντία του αντιλαμβανόμενος τη σχετικότητα των γνώσεων του. Τούτο ενισχύει τη συνεργατική του στάση.

Ομαδοποιώντας γύρω από τους δύο παραπάνω άξονες τις υποθέσεις μας, δηλ. τον άξονα επαγγελματισμός από την μία και τον άξονα που αναφέρεται τη συνεργασία και την κοινωνική στράτευση από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι η επιμόρφωση εξελίσσεται προς την επέκταση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων/αναπαραστάσεων (άξονας 1), δια μέσου της επικέντρωσης στην καινοτομία, στον Εαυτό, στις ζυμώσεις που συντελούνται ενδοομαδικά και ατομικά (άξονας 2).

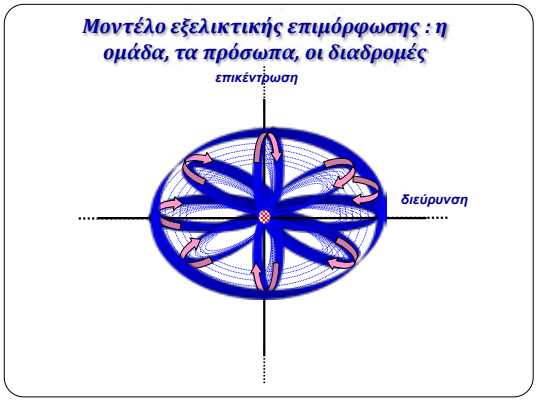
Γενικότερα μιλώντας, θα λέγαμε ότι η επιμόρφωση αποτελεί για μας **μία διαδρομή συναντήσεων με την εν λόγω καινοτομία Αφύπνιση στις Γλώσσες, ικανή να προκαλέσει πολλαπλές μεταμορφώσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικών, στις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς και με την κοινωνία**. Είναι λοιπόν προφανές ότι κάθε καινοτομία αφορά τους αλληλένδετους τομείς: *ο εαυτός, το επαγγελματικό περιβάλλον και η κοινωνία.*

Το *παράδειγμα* της επιμόρφωσης μας, μας φανέρωσε μία σπειροειδή κίνηση, η οποία εξελίσσεται βάση δύο επιμέρους τάσεων: την επικέντρωση και την επέκταση, από τη μια, και τις σχέσεις μεταξύ του εαυτού, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και με την κοινωνία, από την άλλη. Τούτη η δυναμική κίνηση εξέλιξης των συμμετεχόντων στην κάθετη και οριζόντια κατεύθυνση δημιουργεί ένα πλέγμα σχέσεων το οποίο σε κυματοειδή κίνηση φαίνεται να διαδίδει την εμπειρία της καινοτομίας. Με τον όρο « κυματοειδή» θέλουμε να περιγράψουμε τον προοδευτικό χαρακτήρα του μοντέλου του Kolb (1984) το οποίο καλούμε μαθησιακό κύκλο, καθώς και την ανανεωμένη κάθε φορά νοηματοδότηση των εμπειριών μας από την καινοτομία.

Με άλλα λόγια, μία συνεργατική μάθηση όπου η ανατροφοδότηση κάνει τα μέλη να περνούν από τα ίδια σημεία εξέλιξης βαθαίνοντας την κατανόηση τους και τις ατομικές δεξιότητες τους, καταλήγει σε μία ποιοτικότερη διαπροσωπική και ενδοομαδική επικοινωνία.

Είναι άλλωστε γνωστό από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν γίνει ότι μία στάση αναστοχασμού σύμφωνα με τον Perrenoud, αναπτύσσεται ορμώμενη από την δράση, και ακολουθώντας μία σπειροειδή ανέλιξη του τύπου: «μία πρώτη νοητική/εννοιολογική κατασκευή παρέχει ένα κοίταγμα αυτού που συμβαίνει ή που έχει ήδη συμβεί, ενώ ταυτόχρονα η πραγματικότητα εμπλουτίζει και διαφοροποιεί το μοντέλο».

Η δυναμική της σπείρας, της ανατροφοδότησης και της επικέντρωσης στη σχεσιοδυναμική μας επέτρεψε να ονομάσουμε το επιμορφωτικό μας παράδειγμα «Εξελικτικό μοντέλο επιμόρφωσης» ή «Εξελισσόμενη επιμόρφωση» υπογραμμίζοντας την διάσταση της εξελισσόμενης διαδικασίας. Η *σπείρα* στην επιμόρφωση μας αποκτά την έννοια της *ανατροφοδότησης* και των *αναπροσδιορισμών* στο εσωτερικού του ατόμου.



Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Ο επιμορφωτικός καμβάς μας έδωσε 7 δυναμικές διαδικασίες οι οποίες αποτελούν τα στηρίγματα της επιμόρφωσης: **το πρόσωπο, ο λόγος, η ανταλλαγή, ο στοχασμός, οι σχέσεις, η ανατροπή και το βίωμα**.

Ανάμεσα τους, μετά από μία συλλογική δουλειά δύο ετών, ξεχωρίζουμε τη σημαντικότητα των σχέσεων στην αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος μας.

Θα λέγαμε ότι οι δια ομαδικές σχέσεις σύμφωνα και με το θεωρητικό μοντέλο του Bion, έπαιξαν κυριάρχο ρόλο. Σύμφωνα με τους Kelly (1999: 151-157), Kalmanson et Seligman (1992) 'The success of all interventions will rest on the quality of relationships even when the relationship itself is not the focus of the intervention'.

Επίσης, σύμφωνα με τους Abraham (1998: 229-248), Copp (1998: 299-328) και Grandey (2000) η υποστήριξη των συμμετεχόντων, ο ρόλος της ομάδας σε αυτό, αποτελεί ένα *ενδιάμεσο* για τη συναισθηματική φόρτιση που μπορεί ανά πάσα στιγμή να εκδηλωθεί. Ο Richard Farson στον Rogers (1980) υποστηρίζει ότι ο πληθυσμός που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα έχει αποτελεσματικότερους τρόπους να το διαχειριστεί. Σύμφωνα με τη Διαπροσωπική Νευροβιολογία (Neurobiologie Interpersonnelle (Siegel, 2007: 67-94) η σχέση, η συζήτηση με τον άλλο τροποποιεί τα νευρονικά ίχνη/πόρους και ενισχύει τις συνάψεις, κυρίως εάν η συζήτηση είναι σημαντική και γίνεται σε πλαίσια συναισθηματικής εγρήγορσης, συντονισμού, ασφάλειας και δυνατών σχέσεων.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις *αυτό που προέχει, δεν είναι τελικά μόνον ο συντονιστής της ομάδας, αλλά ομοίως και οι σχέσεις*. Είναι το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα, κυρίως δε όταν ο σκοπός είναι η μάθηση και η εξέλιξη. **Η ομάδα που εμφανίζει μία συνοχή διευκολύνει το χειρισμό των συγκρούσεων που εμφανίζονται ούτως ή άλλως σε κάθε ειλικρινή και αξιόπιστη σχέση.**

Οι σχέσεις χωρίς ένα **συναισθηματικό κλίμα**, ακάλυπτες από συγκίνηση δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Η αρμονία ανάμεσα στην ανακάλυψη του άλλου και το δέσιμο μεταξύ των μελών παραμένουν πάντα το ζητούμενο. Το στοργικό κλίμα της ομάδας διευκόλυνε τη δουλειά μας ως προς την καλύτερη διαχείρισης των συγκρούσεων και των διαφορών. Το πολύπλοκο θεωρητικό μοντέλο μας της έρευνας-στοχασμός-δράση εμπεριέχει την ιδέα του Kurt Lewin (Whetherell, 2004) σχετικά με τον «κοινωνικό χώ-

ρο» καθώς και την ιδέα του Born (Wetherell, 2004) σχετικά με το **ρόλο της ομάδας στα ζητήματα της διαπροσωπικής σύγκρουσης, ως ένας διάμεσος ανάμεσα στην συνεργασία και την ατομική ελευθερία**.

Αυτή τη σύγκρουση, προσπαθήσαμε να τη διαχειριστούμε επίσης μέσα από το σεβασμό στην ιδέα του *Προσώπου* το οποίο θεωρούμε ως σημαντική ψυχολογική συνθήκη. Συνιστά δυναμικό σημείο στην επιμόρφωση μας χάριν του πολιτισμικού κεφαλαίου που κάθε πρόσωπο φέρνει. Εναπόκειται στον συντονιστή να εμψυχώσει την ιδέα του σεβασμό στο Πρόσωπο.

Σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης το πιο ειλικρινές προσωπικό άνοιγμα των επιμορφωμένων έγινε όταν τα άτομα αισθάνθηκαν την αξία της ετερότητα τους και αξιοποίησαν την εμπειρία τους για την κοινή υπόθεση. Άλλωστε, καθώς σημειώνει ο Kurt Lewin διαπιστώνεται φόβος εκ μέρους των επιμορφωμένων σχετικά με την αυτονομία τους και τη συντήρηση της μέσα στην ομάδα, γεγονός που προσπαθήσαμε να το αντιμετωπίσουμε ενεργοποιώντας την ιδέα του να αισθάνεσαι ως Πρόσωπο. Ο Flores (2010) θεωρεί ότι ο άνθρωπος κατά την εξέλιξη του και σε ένα καινούριο περιβάλλον αισθάνεται αισθήματα φόβου. Αισθάνεται το φόβο ότι χάνει την ψυχοκοινωνική του οντότητα η οποία έχει να κάνει με την προσωπική του επάρκεια, την αποδοχή του από το περιβάλλον του, την απόρριψη ή την αποδοκιμασία.

Σύμφωνα με τον Γουρνά, τα άτομα κινούνται συνήθως μεταξύ της ακαμψίας και του χάους. Η ακαμψία υπάρχει εκεί όπου δεν γίνεται αποδεκτή η μοναδικότητα του ατόμου κάνοντας την επανάληψη να βασιλεύει. Το χάος κυριαρχεί εκεί όπου δεν εκδηλώνονται δεσμοί και συνεπώς απουσιάζει η συνοχή. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (2011), η πληρότητα υπάρχει στο ενδιάμεσο. Στην επιμόρφωση μας, **η συνάντηση είναι μία δυναμική διαδικασία των ατόμων που θέλουν να ανταλλάξουν μεταξύ τους λόγο και πράξη.**

Όσον αφορά τις συζητήσεις και την ανταλλαγή μεταξύ των μελών, θα θέλαμε να τονίσουμε την συγκινησιακή πλευρά και τη βαρύτητα αυτής της στοργικής διάθεσης στην εκδίπλωση της ζωής της ομάδας. Κατά την επικοινωνία, οι ήχοι και οι λέξεις μπορούν να οδηγήσουν σε μία σχέση συμβάλλοντας στη συνοχή της ομάδας. Σύμφωνα άλλωστε με τον Siegel (2010), *η πληρότητα του ατόμου-προσώπου πραγματοποιείται εντός του από το ρεύμα των ανεξάρτητων φωνών οι οποίες συνδέονται αρμονικά. Ομοίως και σε μία ομάδα η πληρότητα συντελείται από το ρεύμα των ανεξάρτητων φωνών των υπόλοιπων μελών δημιουργώντας έτσι μία πιο οργανωμένη πολυπλοκότητα.*

ΟΙ *ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΤΕΣ* ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Η ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΑ ΚΑΤΩΦΛΙΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ

Σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης-στοχασμού-δράσης, διαπιστώσαμε ότι σε συγκεκριμένες στιγμές, συγκεκριμένες ενέργειες προκαλούσαν μία μετατόπιση, προκαλώντας τροποποίηση στους εκπαιδευτικούς. Υπήρχε στιγμιαία μία συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών η οποία βασιζόταν σε συγκεκριμένα δεδομένα. Αναρωτιόμασταν τι συνέβαινε και οι εκπαιδευτικοί κάποια στιγμή τοποθετούνταν πιο θετικά προς την καινοτομία, ομολογούσαν πως τους ανοίχτηκαν νέοι δρόμοι, ένιωθαν έμπνευση από την επιμόρφωση και διάθεση να εφαρμόσουν άμεσα την καινοτομία ή αισθανόντουσαν ήρεμοι και κατευνασμένοι ως προς τα κοινωνιοεπαγγελματικά τους άγχη, και την αγωνία τους μήπως δεν μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο. Συνολικά, οι τροποποιητές άσκησαν μία τροποποιητική επίδραση. Μας επέτρεψαν να ελέγξουμε το σχήμα που υποστήριξαν οι Maturana και Varela, δηλ. ότι *οι τροποποιητές από τη σταθερότητα και τη συνοχή τους ασκούν μία διαταραχή στο γνωστικό-συγκινησιακό σύστημα των ατόμων, συντελώντας στο να αναδυθεί μία νέα συνολική νοητική κατάσταση και συνεπώς να τροποποιηθούν ορισμένες αναπαραστάσεις.*

Συλλέξαμε 8 είδη/τύπους τροποποιητών σε γνωστικό επίπεδο οι οποίοι συντέλεσαν στο να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί στην καινοτομία:

- Ο λόγος της επιμορφώτριας και οι νέες ερμηνείες σε πολυχρησιμοποιημένους όρους
- Το θεωρητικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης
- Τα διδακτικά υλικά
- Η παρακολούθηση DVD, videos
- Τα αναγνώσματα
- Τα βιωματικά εργαστήρια
- Το βίωμα στην τάξη, η εφαρμογή του υλικού της καινοτομίας
- Η μεταφορά της εμπειρίας στην ομάδα/τα μοίρασμα της εμπειρίας με την ομάδα.

Η επιμόρφωση μας έδειξε ότι εκτός από τους τροποποιητές το δεοντολογικό, μεθοδολογικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο της καινοτομίας και η συνάφεια τους με τις δεοντολογικές και παιδαγωγικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών ασκούν σημαντική επίδραση. Τούτο σημαίνει ότι η διαδικασία της επιμόρφωσης, ο τρόπος δηλαδή να εισχωρήσουμε στον κόσμο των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συμβατός ταυτόχρονα με το πνεύμα της

καινοτομίας και με την κουλτούρα των μελών της ομάδας. Το πλέον συμβατό σχήμα επιμόρφωσης για τον Έλληνα εκπαιδευτικό φαίνεται ότι βασίζεται στον συλλογισμό-συζήτηση, τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών βαθμίδων και το βιωματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης.

Ο ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΤΗΣ ΧΡΟΝΟΣ

Ως τροποποιητής μακροδομής αναδεικνύεται σαφώς *ο χρόνος*. Αποτέλεσε θετική συνθήκη η μακρόχρονη διάρκεια του εγχειρήματος. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διάρκεια της επιμόρφωσης έπαιξε θετικό ρόλο στην δημιουργία διαομαδικών σχέσεων, καθώς και στην πληρέστερη νοηματοδότηση της καινοτομίας[2].

ΟΙ ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΟΙ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΤΕΣ Η ΣΥΓΚΙΝΗΣΙΑΚΑ ΚΑΤΩΦΛΙΑ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ

Διακρίναμε μία κατηγορία τροποποιητών που εξαιτίας της ποιότητας και του χαρακτήρα τους διαφέρουν από τους υπόλοιπους. Πρόκειται για μία ψυχολογική κατάσταση που φαίνεται ότι επηρεάζει θετικά τον εκπαιδευτικό και ενεργοποιεί μέσα του μία κριτική στάση. Φαίνεται ότι κατευνάζει τα άγχη, την αντιδραστικότητα και τις αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας. Επίσης, φαίνεται ότι εμψυχώνει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για το στοιχείο της έκπληξης, της χαράς και της ευχαρίστησης που έφερε η εφαρμογή της καινοτομίας στην τάξη. Αυτό που μας ενίσχυσε κατά την επιμόρφωση είναι η χαρά και η συγκίνηση των εκπαιδευτικών τις οποίες οι ίδιοι τις μοιραζόντουσαν με ζήλο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς και με την επιμορφώτρια. Μία αυτοκριτική διάθεση και αισθήματα συνειδητοποίησης αναφύονταν, ενώ οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας φαίνεται ότι ενδυνάμωναν καθώς η ομάδα αφηνόταν στο θετικό ρεύμα του ενθουσιασμού.

ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Παραλείποντας εδώ ένα σύνολο επιμέρους συνθηκών και λειτουργικών δεδομένων που συνιστούν τον καμβά του επιμορφωτικού μας μοντέλου και

2. Στη διατριβή μας φαίνεται καθαρά η αξία των τροποιητών μέσα από την ανάλυση λόγου και περιεχομένου των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων και των μαγνητοφωνημένων ομαδικών συζητήσεων.

τούτο εξαιτίας της έλλειψης χώρου, κλείνουμε υπογραμμίζοντας ότι τα εργαλεία της έρευνας-επιμόρφωσης μας, δηλ. οι τελικές συζητήσεις, οι ομαδικές και οι προσωπικές συζητήσεις, η σύγκριση του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου *Αναστοχαστική επαγγελματική αυτοβιογραφία*, η συμμετοχική μας παρατήρηση στην τάξη, το ημερολόγιο μας ως ερευνήτρια, μας επέτρεψε να διαπιστώσουμε εμπλουτισμό του αρχικού προφίλ του εκπαιδευτικού καθώς και θετικές επιδράσεις στη στάση και στις πρακτικές του.

Διαπιστώθηκε σαφώς εξέλιξη τόσο στον άξονα του επαγγελματισμού όσο και στον άξονα συνεργασία και στράτευση. Τα δεδομένα προκύπτουν από πιστές μεταγραφές των μαγνητοφωνήσεων μας και είναι απλώς ενδεικτικά καθώς δεν εξαντλούν τις αλλαγές που παρατηρήσαμε συνολικά στους εκπαιδευτικούς κατά την επιμόρφωση-δράση.

Επίσης, για την επιμορφώτρια-ερευνήτρια μία μέρα μετά έγινε φανερό ότι η πιλοτική ομάδα επιμόρφωσης δημιούργησε πολλαπλασιαστές της καινοτομίας. Η δράση των επιμορφωμένων στον τομέα των συνεδρίων, των σεμιναρίων και της παραγωγής παιδαγωγικού υλικού συνηγορούν για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abraham, R. 1998. Emotional dissonance in organizations: antecedents, consequences and moderators, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124.

Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.

Boterf, G. 2007. *Professionnaliser*. Paris : Group Eyrolles.

Coop, M. 1998. When emotion work is doomed to fail: ideological and structural constrains on emotion management, *Symbolic Interaction,* 21.

Cummins, J. 1999. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. 2003.

Guibert, P., Troger V., 2012. *Peut-on encore former les enseignants* ?. Paris: Armand Collin.

Γουρνάς, Γ. 2011. Η αλλαγή μέσα από τη σχέση. Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση, *Μ.Π.Ε. alisavakis.gr/anevasmena/…/5*.

Flores, J.P. 2010. Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perpective, *International Journal of Group Psychotherapy*, 60(4).

Kalmanson, B., Seligman, S. 1992. Family-provider relationships: The basis of all interventions, *Inf. and Young Children, 4*(4), pp. 46-52.

Kelly, J. F., Barnard K. E. 1999. Parent education within a relationship-focused model, *Topics in Early Childhood Education*, vol. 19.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.

Le Boterf, G. 1997. *De la compétence à la navigation personnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.

Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser*. Paris : Group Eyrolles.

Maturana, H., Varela, F. 1994. *L'arbre de la connaissance; Racines biologiques de la compréhension humaine*. F.-C. Jullien & H. Trocmé-Fabre (Trads). Addison-Wesley.

Morin, E., Le Moigne, J. L. 1999. *L'intelligence de la complexité*. L' Harmattan.

Moumtzidou, A., 2011. *L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignant/es Grec/ques. Vers un modèle dynamique de formation-action*. Διδακτορική διατριβή, προς έκδοση.

Moumtzidou, A., 2012. Le modèle de la formation Evolutive à l'innovation Eveil aux Langue et ses effets aux enseignants/es Grecs/ques, *Synergies Sud-Est européen*, vol. 3.

Norman-Murch, T. (ed.) 1999. Reflective practice in relationship-based organizations, *Zero to Three, 20*(1).

Parlakian, R. 2001. Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship-based work. Washington, D.C.: *Zero to Three*.

Perrenoud, Ph. 2001a. *Développer la pratique réflexive : dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Pilkington, K., Malinowski, M. 2002. The natural environment II: Uncovering deeper responsibilities within relationship-based services, *Inf. Young Children, 15*(2).

Rogers, C. R. 1980. *A way of Being.* Houghton Mifflin Company.

Siegel, D. 1999. *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. N.Y.: Guilford Press.

Siegel, D. 2001. Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, "mindsight", neural integration", *Infant mental health Journal*, vol. 22 (1-2).

Swiller, I. H. 2011. Process Group. *International Journal of Group Psychotherapy, 61* (2).

Wetherell, M. 2004. *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

L'article présente l'innovation *Eveil aux Langues* et les raisons pédagogiques et didactiques qui mènent à un tel type d'innovation linguistique, éducative. Nous sommes fondée sur l'hypothèse générale que l'Éveil aux Langues est susceptible de créer chez les enseignants des savoirs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves ainsi que de leur fournir un ensemble de pratiques et une typologie de compétences qui leur permettent de travailler avec les langues tout au long du programme scolaire et de renégocier leurs propres pratiques didactiques.

Dans un deuxième temps, nous allons présenter et analyser brièvement un modèle paradigmatique de formation-réflexion-action, dite *formation Evolutive* à travers une recherche-action qui a duré deux ans et qui a visé à la formation (de longue durée) des enseignant/es grec/ques à l'innovation. L'échantillon est constitué d'enseignants du primaire, de la maternelle et du secondaire ayant travaillé dans des classes plurilingues. Il s'agit démontrer ici que ce type de formation paradigmatique est susceptible de créer les conditions nécessaires, intra psychiques et intra groupales, pour que les enseignant(e)s développent une attitude réflexive envers leurs propres représentations, abordent leurs propres soucis socioprofessionnels de manière dynamique, vivent la collectivité et se débarrassent de sentiments d'isolement professionnel.

Μουμτζίδου Αργυρώ
Διδάκτορας του Πανεπιστημίου του Maine, Γαλλία
Ειδική Επιστήμονας του Α.Π.Θ σε θέματα πολυγλωσσίας
και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σχολή Παιδαγωγικών Επιστημών
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Master 2 «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και Γλωσσικές,
Εκπαιδευτικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών

σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα»
Τηλ: 0030 2310 995005
fax: 0030 2310995005
Κιν: 6984588475
amoumtz@nured.auth.gr

Αναστοχασμός ενός νέου διευθυντή: μία περίπτωση μελέτης.

Μαριάννα Μπαρτζάκλη
Γιώργος Καμπουρίδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων επιτυγχάνεται με τη συμβολή όλων των παραγόντων που συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα (εκπαιδευτικός, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής εκπαίδευσης). Ο ρόλος του διευθυντή στην επίτευξη των στόχων του ελληνικού σχολείου είναι σημαντικά υποβαθμισμένος καθώς η επικρατούσα άποψη είναι ότι ο διευθυντής απλά συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και δεν ηγείται των δράσεων του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002; Σαΐτης, 2007; Κατσαρός, 2008). Η παρούσα εργασία εστιάζεται στην ανάδειξη του ρόλου του διευθυντή για την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (ΥΑ353,1/324/10567/Δ1/2002; Μπαρτζάκλη, 2010). Ειδικότερα επιχειρείται να προσδιοριστούν τα προβλήματα, οι εμπειρίες και το μοντέλο διοίκησης που άσκησε μια νέα διευθύντρια σχολικής μονάδας κατά το πρώτο έτος ανάληψης του ρόλου της. Ο ρόλος του διευθυντή απαιτεί σύνθετες ικανότητες και δεξιότητες και καλή γνώση του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος. Συνεπώς είναι ιδιαίτερα προκλητικός όταν πρόκειται να τον ασκήσει ένας νέος διευθυντής (Crawford, 2012: 287). Παράλληλα ο νέος διευθυντής καλείται να διαμορφώσει με σαφή τρόπο τις δικές του αντιλήψεις και προσδοκίες για τη θέση, την οποία έχει επιλέξει (ο.π.: 281). Η βελτίωση της ποιότητας της διοίκησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επιτυγχάνεται με τη μεθοδολογία του αναστοχασμού μεταξύ άλλων εργαλείων.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στην παρούσα εργασία, το σχολείο θεωρείται ως ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο αποτελείται από τρία κύρια υποσυστήματα: α. το θεσμό, ο οποίος έχει συγκεκριμένες λειτουργίες και προσδοκίες να εκπληρώσει β. τις ομάδες που λειτουργούν μέσα σε αυτό, οι οποίες διαμορφώνουν το κλίμα και τις

προθέσεις των μελών και γ. το άτομο, που το καθένα έχει τη δική του προσωπικότητα και ανάγκες (Getzels & Cuba, 1957). Η ιδιαιτερότητα κάθε συστήματος έγκειται στις αλληλεπιδράσεις των υποσυστημάτων με το εξωτερικό περιβάλλον και το εργασιακό κλίμα που διαμορφώνεται σε αυτό με ευθύνη του διευθυντή του. Για το λόγο αυτό κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της ταυτότητα (Getzels & Cuba, 1957; Καμπουρίδης, 2002).

Η εργασία εστιάζεται στο σημαντικό παράγοντα άτομο- εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα στον τρόπο διαχείρισης του από τη διευθύντρια. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες που επιδιώκει να εκπληρώσει στα πλαίσια του σχολείου. Οι προσωπικές ανάγκες του προσωπικού διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο τρόπο συμπεριφοράς του και την στάση του στην επαγγελματική του ζωή. Η προσέγγιση του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος είναι δυναμική και αποδέχεται ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζεται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι είναι διαφορετικοί σε κάθε σχολείο.

Τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολικού συστήματος, που έλαβε χώρα η έρευνα είναι τα παρακάτω:

- **Χαρακτηριστικά του σχολείου**

Σχολικό Περιβάλλον

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2011-2012, κατά το οποίο η νέα διευθύντρια είχε αναλάβει για πρώτη φορά τα καθήκοντά της, σε αστικό σχολείο σε μεγάλη πόλη της Δυτικής Ελλάδας. Η σχολική μονάδα συστεγάζεται με ένα δημοτικό και δύο νηπιαγωγεία. Οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι πεπαλαιωμένες αλλά λειτουργικές, όλες οι αίθουσες χρησιμοποιούνται ως τάξεις, ακόμα και η αίθουσα υπολογιστών και αίθουσα εκδηλώσεων, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Το εποπτικό υλικό είναι επαρκές και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε αυτό.

Χαρακτηριστικά της Διευθύντριας

Η διευθύντρια επιλέγει με το νέο Νόμο 3848/2010. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης. Δεν είχε προηγούμενη διοικητική εμπειρία.

Χαρακτηριστικά Μαθητικού Δυναμικού

Το σχολείο είχε δυναμικό 170 μαθητών από τους οποίους το 1/3 είναι αλ-

λοδαποί. Οι γονείς των μαθητών ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ο σύλλογος γονέων δεν συμμετείχε ενεργά σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου. Όμως υπήρχαν μεμονωμένα άτομα- γονείς οι οποίοι προσέφεραν αξιόλογο έργο εθελοντικά σε πολλά επίπεδα. Αυτό έγινε μετά από πρόσκληση της διευθύντριας και αναζήτηση αυτών των ατόμων μέσω των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

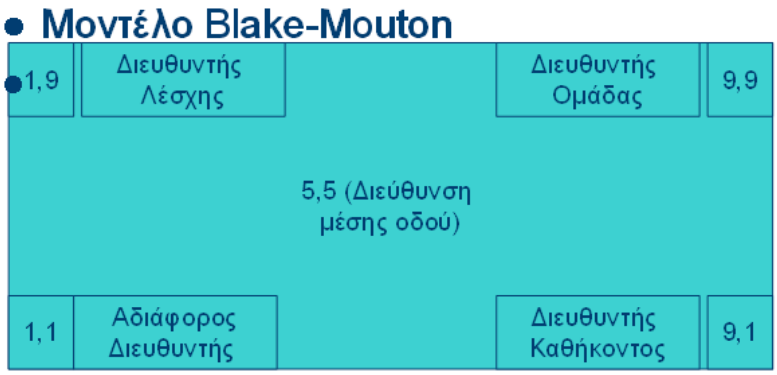
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου αποτελούνταν από 14 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι οχτώ είχαν οργανική θέση. Δύο έχουν ξεκινήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Οι περισσότεροι γνωρίζουν στοιχειωδώς μία ξένη γλώσσα και χειρίζονται ικανοποιητικά τις νέες τεχνολογίες. Πέντε εκπαιδευτικοί είχαν αναλάβει προγράμματα. Οι τρεις από αυτούς με δική τους πρωτοβουλία και οι δύο ύστερα από πρόσκληση της διευθύντριας.

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η βιβλιογραφία βρίθει από αναφορές και αναλύσεις διαφόρων μοντέλων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στόχος αυτής της ενότητας δεν είναι να παρουσιαστούν αυτά, κάτι που θα ήταν και αδύνατο. Στην παρούσα εργασία δανειζόμαστε το μοντέλο των Blake and Mouton (1964), οι οποίοι θέτουν το αιώνιο δίλημμα του διευθυντή ηγέτη: επίτευξη αποτελεσμάτων σε αντίθεση- αντιπαράθεση με τις ανθρώπινες σχέσεις.

Συνοπτικά το διάγραμμα που προτείνουν είναι το παρακάτω:



Σημειώνεται πως ένας ικανός διευθυντής αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει αλλά και τους στόχους που θέλει να πετύχει. Το μοντέλο διοίκησης (9,9), επίτευξη στόχων και άριστες ανθρώπινες σχέσεις είναι το ιδανικό μοντέλο, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, διότι διασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Η επίτευξή του είναι θεωρητικά εφικτή καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν παραπλήσια επαγγελματικά προσόντα –απόφοιτοι Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης- και σε μεγάλο βαθμό κατανοούν σε βάθος τους στόχους της εκπαίδευσης και τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης και χρησιμοποιεί τεχνικά εργαλεία της μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι η λεπτομερής εξέταση μίας περίπτωσης ή ενός θέματος ή μίας μονάδας. Όπως γράφει και ο Stake (1995) ο στόχος της μελέτης περίπτωσης είναι να αναδείξει την ιδιαιτερότητα και όχι η γενίκευση. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται με αυτή τη μέθοδο έρευνας θεωρούνται «ισχυρά στην πραγματικότητα», γιατί μέσω αυτής της μεθόδου είναι δυνατόν να οδηγηθούμε σε μια ολοκληρωμένη και καλά συγκροτημένη εικόνα αυτής. Η ιδιαίτερη δύναμή της έγκειται στην προσοχή που δίνει στη λεπτομέρεια (Merriam, 1998; Bassey, 1999). Επίσης, η μελέτη περίπτωσης, αν θεωρηθεί ως προϊόν, μπορεί να αποτελέσει ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία. Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται ένα βήμα προς τη δράση (Merriam, 1998; Bassey, 1999) γιατί μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για μια αξιολόγηση, για διόρθωση τυχόν αδυναμιών και για αλλαγή του σχεδιασμού και των στόχων.

Τα τεχνικά εργαλεία και επεξεργασία τους

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται εδώ προέρχονται από μια ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο της οποίας α. δόθηκαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας ερωτηματολόγια δομημένα μετά τα Χριστούγεννα β. ακολούθησε συζήτηση με καθέναν ξεχωριστά και κρατήθηκαν σημειώσεις στο ημερολόγιο της Διευθύντριας γ. έγινε ανάλυση και επεξεργασία του ημερολογίου της Διευθύντριας δ. έγινε ανάλυση και επεξεργασία του ημερολογίου της σχολικής ζωής του σχολείου ε. δόθηκαν ξανά τα ίδια ερωτημα-

τολόγια στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με τη λήξη του σχολικού έτους. Αφού συγκεντρώθηκε το υλικό, οι δύο ερευνητές επεξεργάστηκαν τα δεδομένα, για να οδηγηθούν σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με το μοντέλο διοίκησης της Διευθύντριας. Τα δεδομένα περιλάμβαναν στοιχεία τόσο για την επίτευξη στόχων όσο και για τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων και η συνεχής κατηγοριοποίηση αυτών οδήγησε σε διάφορους άξονες αναφοράς, οι οποίοι δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν σε μία εργασία. Στην παρούσα εργασία επιλέγεται να παρουσιαστεί ο άξονας που αφορά σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης, ώστε να σχετιστούν αυτά με το μοντέλο διοίκησης.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Σχετικά με τις δεξιότητες και χαρακτηριστικά που ζητήθηκε να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί για το αν τα διαθέτει ή όχι η διευθύντρια, αναδεικνύεται πως η διευθύντρια διαθέτει τα χαρακτηριστικά εκείνα που χρειάζεται ένα στέλεχος της εκπαίδευσης σε αυτήν τη θέση. Θα παρουσιαστούν μόνο κάποια από αυτά. Φαίνεται λοιπόν πως:

- **εργάζεται αποτελεσματικά με διαφορετικούς τύπους ανθρώπων**

Αυτό έρχεται σε συμφωνία με το ημερολόγιο στο οποίο σημειωνόταν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συναδέλφων και οι ιδιαίτερες συζητήσεις που είχε μαζί τους. Η διευθύντρια αναγνώρισε εξαρχής μέσω της συστηματικής παρατήρησης τα ανεπίσημα δίκτυα που λειτουργούσαν στη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η συνδικαλιστική ομάδα, με κοινό σημείο την αντίδραση σε καινοτομίες και την αδράνεια σε κάθε πρόταση βελτίωσης. Το δεύτερο δίκτυο αποτελούνταν από τρεις εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερη αφοσίωση στο έργο τους. Κοινό χαρακτηριστικό της ομάδας ήταν η αποκλειστική συνεργασία μεταξύ των μελών. Η διευθύντρια αφού αναγνώρισε τα παραπάνω δίκτυα, προχώρησε σε στοχευμένες ενέργειες για να αλλάξει τη σύνθεσή τους. Στην πρώτη ομάδα πρότεινε επιμορφώσεις και δράσεις σύμφωνες με τα ενδιαφέροντά των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη ανέδειξε τη σημαντικότητα της κοινωνικής αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών και την ανάγκη να διαχυθεί ο τρόπος δουλειάς τους στους υπόλοιπους.

- **η διευθύντρια προτείνει ιδέες και ζητά συνεργασίες ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών**

Μεταξύ των άλλων πρότεινε πρόγραμμα COMENIUS- το οποίο εγκρίθηκε σε ομάδα τεσσάρων εκπαιδευτικών που έδειξαν ενδιαφέρον. Πραγματοποιήθηκε εκδήλωση για το παιδικό βιβλίο με τη συμβολή εκπαιδευτικών που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στη φιλαναγνωσία. Πρότεινε τη συμμετοχή σε διαγωνισμό της Μαθηματικής Εταιρείας σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για την επίδοση των μαθητών τους στα μαθηματικά.

- **η διευθύντρια είναι αντικειμενική, διαθέτει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, είναι οργανωτική**

Η διευθύντρια φαίνεται πως κράτησε ισορροπίες, το οποίο εκτιμήθηκε από όλα τα μέλη του συλλόγου. Ήταν από τις πρώτες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για το έργο της, γιατί φαίνεται πως στο παρελθόν άλλες άτυπες ομάδες ισχυρές είχαν μεγάλη επιρροή στους διευθυντές και αυτή η συμπεριφορά δεν ευνοούσε στο κλίμα του σχολείου. Σύμφωνα με το ημερολόγιο, διαφορετικά προσέγγιζε και προσπαθούσε να πείσει τους εκπαιδευτικούς, γιατί εκτιμούσε το γεγονός πως ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα και τις δικές του ανάγκες. Η ικανότητα να διαθέτει ο διευθυντής εναλλακτικούς τρόπους δράσης (Leithwood & Stager, 1989; Matsumura et al, 2009) φαίνεται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην εισαγωγή καινοτομιών και σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

- **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά**

Η διευθύντρια διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, η ανάληψη ευθυνών, η ψυχραιμία, η δημιουργικότητα, που είναι σύμφωνα με αυτά που προτείνει η βιβλιογραφία (Καμπουρίδης, 2002; Σαΐτης, 2007; Reeves, 2010). Ενδιαφέροντα είναι τα παρακάτω σχόλια των εκπαιδευτικών. Μία εκπαιδευτικός σημείωσε ότι η τωρινή διεύθυνση της παρέχει συναισθηματική ασφάλεια μέσω της ψυχολογικής υποστήριξης στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Μία άλλη εκπαιδευτικός στα χαρακτηριστικά της διευθύντριας σημείωσε πως αναλαμβάνει την ευθύνη και είναι ψύχραιμη στην αντιμετώπιση καταστάσεων πανικού. Ακόμα μία σημείωσε πως είναι δημιουργική. Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της νέας διεύθυνσης σε σχέση με τις εμπειρίες του παρελθόντος.

Ενδιαφέρον αποκτούν και τα σχόλια στο χαρακτηρισμό «πιέζει αγχωτικά για δράση» μία συνάδελφος σημείωσε πως η διευθύντρια «δεν πιέζει

αγχωτικά από πρόθεση αλλά για να παρακινήσει κάποιους συναδέλφους που δειλιάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες- δράσεις είτε για το τμήμα τους είτε για το σύνολο του σχολείου». Ενώ στο ίδιο μια άλλη συνάδελφος θεώρησε πως πιέστηκε για να αναλάβει πρόγραμμα. Μία άλλη εκπαιδευτικός σημειώνει πως η διευθύντρια έχει δημιουργικό άγχος. Το θέμα αυτό είναι μάλλον λεπτό, γιατί από ό,τι φαίνεται οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τελείως διαφορετικά το άγχος. Αυτό που είναι όμως αληθές είναι ότι η Διευθύντρια στην πορεία του χρόνου έμαθε να διεκπεραιώνει πιο άμεσα και λιγότερα αγχωτικά τις διοικητικές της υποθέσεις, χωρίς αυτές να επηρεάζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το έργο και τα καθήκοντα του Διευθυντή σχολικής μονάδας ορίζονται σαφώς από το νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 1566/1985, ΥΑ353,1/324/10567/Δ1/2002). Η διευθύντρια καταρχήν εξασφάλισε με τη συμπεριφορά της το αίσθημα ασφάλειας των συναδέλφων και την εκτίμηση ότι φέρεται αντικειμενικά σε όλους. Αναγνώρισε τις άτυπες ομάδες, τα συνδετικά τους στοιχεία και τον τρόπο δράσης τους. Αξιοποίησε τους εκπαιδευτικούς της για να γνωρίσει το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και συγκεκριμένα τους γονείς, που μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στο έργο του σχολείου. Τα παραπάνω της έδωσαν τη γνώση για το σχεδιασμό των παραπάνω δράσεών της.

Προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία του σχολείου η διευθύντρια προγραμμάτισε για το επόμενο έτος μια σειρά από ενέργειες:

1. Οργάνωση δικτύων σε άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία αυτή έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρητική αντίληψη δημιουργίας ανεπίσημων ομάδων, οι οποίες θα υπηρετούν τους στόχους του σχολείου.
2. Ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να κατακτήσουν το αίσθημα της ικανοποίησης και να αυξήσουν τον ενθουσιασμό τους για την εργασία τους (Bridges, 1967: 50-51). Παράλληλα ενισχύει το αίσθημα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και την αφοσίωσή τους στην επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Dumay & Galand, 2011: 2).
3. Στοχευμένες Πρωτοβουλίες. Η διευθύντρια επικοινώνησε σε όλους ότι το σχολείο χρειάζεται στοχευμένες πρωτοβουλίες, που θα ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό έθεσε τις βάσεις δημιουργίας δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας

σε εθελοντική βάση. (Midthassel et al, 2000; Matsumura et al, 2009: 660; Leithwood & Sun, 2012: 400).

Η μελέτη των αναγκών του συγκεκριμένου σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να ταυτιστούν. Η ταύτιση αυτή θα διασφαλίσει ένα ψηλού επιπέδου εργασιακό περιβάλλον, που αναμένεται να φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η πρόκληση λοιπόν είναι οι ανάγκες του ατόμου να συναντηθούν με τις ανάγκες του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings. Doing qualitative research in educational settings.* New York: Taylor & Francis.

Blake, R. & Mouton, J. (1967). *The managerial grid: key orientations for achieving production through people.* Houston, Texas: Gulf.

Bridges, E.M. (1967). A model for shared decision making in school principaliship, *Educational Administration Quarterly,* 49(3), 49-61.

Crawford, M. (2012). Novice head teachers in Scotland: Competing expectations, *School Leadership and Management*, 32(3), 279-290.

Dumay, X. & Galand, B. (2011). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways, *British Educational Research Journal,* 0 (0), 1-27.

Getzels, J.W. & Cuba, E.G. (1957). *Social behavior and the administration process*. Chicago: The University of Chicago Press.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Leithwood, K. & Stager, M. (1989). Expertise in principal's problem- solving, *Educational Administration Quarterly,* 25(2), 126-161.

Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta- analytic review of unpublished research, *Educational Administration Quarterly,* 48(3), 387-423.

Matsimura, L.C., Sartoris, M., Bickel, D.D., Garnier, H.E. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program, *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655-693.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "Case study research in education".* San Francisco: Jossey-Bass.

Midthassel, U.V., Bru, E., Idsoe, Th. (2000). The principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools, *School Leadership and Management,* 20(2), 247-260.

Μπαρτζάκλη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: Ο Σχολικός Σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ.

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις.

Reeves, D.B. (2010). *Transforming professional development into student results*. USA: ASCD.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Stake, R. (1995). *The art of case study*. London:Sage.

Stamelos, Y., Bartzakli, M. & Vassilopoulos, A. (2010). The issue of quality in primary education in Greece. Proceedings of the XIV World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul, 14-18 June 2010.

Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340, 2002). *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.*

SUMMARY

The aim of this paper is to present a reflection of a newly qualified school director in primary education during the first year term of office. Reflection aims to lead to the discovery of the management model brought by the director and make suggestions to improve this, in order to contribute effectively to quality education. The school and therefore the role of director is examined as part of the social system (Kambouridis, 2002; Getzels & Cuba, 1957) and the governance model that will be searched based on those proposed by Blake and Muton (1964). Case study presents findings that occurred during the school year 2011-2012 in an urban school. This is a qualitative research using technical tools such as the questionnaire, the interview, the Director's calendar and the calendar of the school life of the school. As shown by the findings of the way government is brought between the middle ways of administration with an emphasis on active participation. Effective administration appears to be based on scientific knowledge rather than the logic of trial and error methodology. The paper

proposes a series of targeted actions to improve the performance of the school.

Δρ Γεώργιος Καμπουρίδης
Καθηγητής ΤΕΙ Πάτρας
Μεγάλου Αλεξάνδρου 1 Πάτρα 26334
τηλ: 2610369232
email: gkabou@gmail.com

Δρ Μαριάννα Μπαρτζάκλη
Διευθύντρια 6ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών
Χαρ. Τρικούπη 26 Α 26222 Πάτρα
τηλ: 2610324202
email: marbar@otenet.gr

Αντιλήψεις Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων σχετικά με το ρόλο τους - Μελέτη περίπτωσης

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών στην τελευταία εικοσαετία. Αυτό υποδηλώνει αναγνώριση της σπουδαιότητας του έργου τους σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης.[1] Στην Ελλάδα οι Διευθυντές των σχολείων έχουν την τάση να δεσμεύονται περισσότερο από τις απαιτήσεις του διοικητικού πλαισίου, παρά από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και άλλων φορέων που εμπλέκονται στο έργο τους.

Σε μια εποχή που το μέλλον της κοινωνίας κρίνεται από την ποιότητα της παιδείας της, η τάση αυτή είναι ανησυχητική. Έτσι, οδηγηθήκαμε στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή μιας έρευνας-μελέτης - περίπτωσης[2] σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το ρόλο τους.

Δύο ήταν οι κύριοι στόχοι της έρευνας. Ο πρώτος ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο Διευθυντές της περιοχής των Ιωαννίνων αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν το ρόλο τους σε σχέση με το διαρθρωτικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν. Ο δεύτερος στόχος αποβλέπει στην επισήμανση των αντιλήψεών τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

2. ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τον καθορισμό των σκοπών

1. α) Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., and Ecob, R., (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books , reprinted in 1994 by P.Chapman, London. β)Webb, R. (2005), *Leading Teaching and Learning in the Primary School. "Educative Leadership"* στο "Pedagogical Leadership" - http: ema. sagepub.com γ) Hargreaves, A& Evans,R, (1997)**,** *Beyond Educational Reform· Bringing Teachers Back In. O.U.* δ) Koufogiannis, N., (2010), The simultaneous role of the Head Teacher, www.Koufogiannis. freeservers.com/paideia50.htm.

2. Η έρευνα αυτή έγινε στα πλαίσια της διατριβής μου για την απονομή Master στην Οργάνωση και Διοίκηση (management) της εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο του Middlesex του Λονδίνου.

της έρευνας, διατυπώσαμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις ως εξής

α. Οι Διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό, μπορούν να βελτιώνουν τις μη ικανοποιητικές πτυχές του σχολείου τους αφού προηγουμένως κατανοήσουν την ιδιαίτερη, τη συγκεκριμένη πραγματικότητα του σχολείου

β. Οι Διευθυντές είναι σε θέση, σε συνεργασία με δασκάλους και με άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες, να σχηματίζουν ένα κοινό όραμα για το σχολείο και να γνωρίζουν τον τρόπο και τα μέσα με τα οποία αυτό μπορεί να επιτευχθεί

γ. Οι Διευθυντές αισθάνονται ότι οι γονείς, οι τοπικές αρχές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και η τοπική κοινωνία είναι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολείων

δ. Κύρια επιδίωξη των Διευθυντών σχολείων είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης ώστε όλα ανεξαίρετα τα παιδιά να αναπτύσσουν όλες τις δυνατότητες που απαιτεί η συμμετοχή τους στον κόσμο της εργασίας και της ζωής της δημοκρατικής κοινωνίας. Αυτό προϋποθέτει την υιοθέτηση της νέας αντίληψης για το παιδί, όπως έχει μορφοποιηθεί στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού το 1989.

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αυτής χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία της **δομοποίησης (structuration) του Antony Giddens**[3]. Η θεωρία αυτή αποτελεί μια προσπάθεια συγκερασμού δύο διαφορετικών προσεγγίσεων στην κοινωνιολογία: της δομολειτουργικής και της ερμηνευτικής (ή φαινομενολογικής). Οι δύο αυτές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις υιοθετούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την κοινωνία και τις μεθόδους έρευνας και έχουν ως αφετηρία τις θέσεις του E. Durkheim και M.Weber αντίστοιχα. Η πρώτη προσέγγιση, που αντιπροσωπεύει τη νεωτερικότητα, βλέπει την κοινωνική συμπεριφορά ως συνέπεια δυνάμεων και θεσμών που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των ατόμων και τα διαμορφώνουν. Η δεύτερη, που αναπτύχθηκε στο κλίμα της μετανεωτερικής σκέψης, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι, ως άτομα και μέλη κοινωνικών ομάδων, έχουν απόψεις και ενεργούν με τρόπο που διαμορφώνουν τους θεσμούς και γενικά την κοινωνική οργάνωση. Σε πρόσφατο βιβλίο του ο Ν. Μουζέλης[4] επιχειρεί να γεφυρώσει το χάσμα που φαίνεται ότι υπάρχει ανάμεσα στις δύο αυτές σχολές σκέψης.

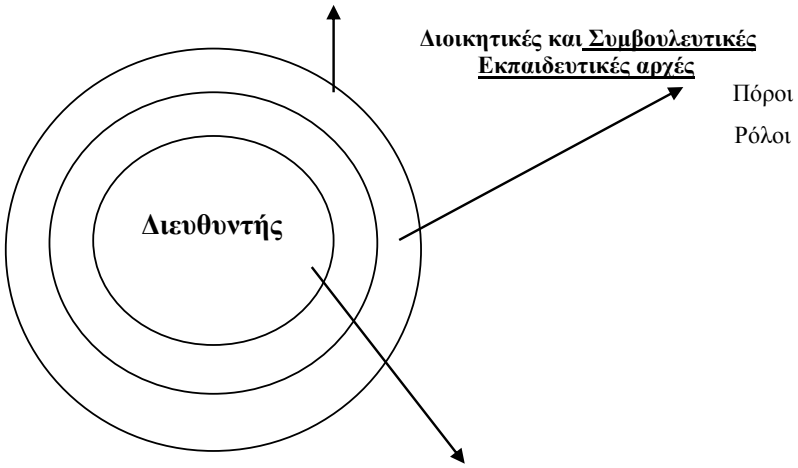
3. Ανάγνου, Ε. (2006*). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εμπειρική Έρευνα βασισμένη στις απόψεις των Διευθυντών τους.* Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

4. Μουζέλης, Ν. (2010). *Γέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας.* Θεμέλιο.

Έτσι λοιπόν ο Giddens δέχεται το γεγονός ότι η κοινωνική δράση επηρεάζεται από δυνάμεις και θεσμούς που βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των ατόμων. Ωστόσο, οι άνθρωποι, ως μέλη κοινωνικών ομάδων διαμορφώνουν την κοινωνική οργάνωση, το σύστημα, τη δομή των θεσμών και της κοινωνίας. Οι δομές, σύμφωνα με τον Giddens, δεν είναι εξωτερικοί παράγοντες. Αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αλληλεπίδρασης με την ανθρώπινη σκέψη και δράση. Λειτουργούν ως μέσο και ως αποτέλεσμα ταυτόχρονα όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1. Τα κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας της δομοποίησης του Giddens

<u>Σύστημα Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:</u>
Υπουργείο, Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές , Διοικητικές και Συμβουλευτικές, Δάσκαλοι, Τοπική Κοινωνία.



<u>Παράγοντες δράσης (Διευθυντής):</u>
Κίνητρα, χαρακτηριστικά & δεξιότητες, ικανότητες, αξίες, επαγγελματικές φιλοδοξίες κ.τ.λ.

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιλέξαμε για την παρούσα έρευνα την ποιοτική μέθοδο και πιο συγκεκριμένα την ημι-δομημένη συνέντευξη για πολλούς λόγους όπως αμεσότητα

επικοινωνίας, ελευθερίας έκφρασης, πληρέστερη κατανόηση απόψεων, συγκέντρωση πιο αξιόπιστων δεδομένων, διενέργεια στα στενά χρονικά περιθώρια των Διευθυντών κ.α.

5. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δέκα Διευθυντές/ντριες σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων και της ευρύτερης περιοχής (πίνακας 1). Επιλέχθηκαν τυχαία από δύο ξεχωριστούς καταλόγους σχολείων αστικών και αγροτικών περιοχών[5] (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος*

Όνομα σχολείου	Φύλο	Ηλικ.	Χρόνια Υπηρεσ.	Αριθμός δασκάλ.	Αριθ. μαθητ.	Περιοχή
5ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	άνδρας	60	32	12	101	αστική
1οΠειραματικό Ιωαννίνων	άνδρας	58	28	6	150	αστική
15ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	άνδρας	55	29	6	100	αστική
19ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	άνδρας	48	22	6	112	αστική
3ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	άνδρας	49	23	12	220	αστική
24ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	γυναίκα	50	24	6	140	αστική
Δ.Σ. Πεδινής	άνδρας	50	21	12	250	αστική
Δ.Σ. Κληματιάς	γυναίκα	46	22	2	25	αγροτική
Δ.Σ.Ζίτσας	άνδρας	48	25	3	32	αγροτική
Δ.Σ.Κουκλεσίου	άνδρας	45	20	2	6	αγροτική

5. Παρασκευόπουλος, Ι., (1993) . Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Αθήνα 1993

Πίνακας 2: *Τυπικά προσόντα Διευθυντών*

Όνομα σχολείου	Άλλο πτυχίο	Μετεκπ/ση	Μεταπτυχ.	Διδακτορ.	Άλλη επιμόρφ.
5ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	Χ				
1οΠειραματικό Ιωαννίνων		Χ			Η/Υ
15ο Δ.Σ.Ιωαννίνων		Χ			
19ο Δ.Σ.Ιωαννίνων	Χ	Χ	Χ		Η/Υ
3ο Δ.Σ.Ιωαννίνων					Η/Υ
24ο Δ.Σ.Ιωαννίνων		Χ	Χ		Η/Υ
Δ.Σ. Πεδινής		Χ	Χ		
Δ.Σ. Κληματιάς		Χ			
Δ.Σ.Ζίτσας	Χ				
Δ.Σ.Κουκλεσίου		Χ			
Σύνολο	3/10	7/10	3/10	0/10	4/10

Ο πίνακας 2 δείχνει τα τυπικά προσόντα των Διευθυντών. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχουν εκτιμήσεις σχετικά με τα ουσιαστικά τους προσόντα, με τις πραγματικές τους δηλαδή επιδόσεις στη διδακτική πράξη ή στην άσκηση διευθυντικού έργου αν και το στοιχείο αυτό λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία της κρίσης για την ανανέωση της θητείας τους.

6. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

α. Οι Διευθυντές βρίσκονται αντιμέτωποι με πτυχές του σχολείου που δεν τους ικανοποιούν και θεωρούν ότι πρέπει ν' αλλάξουν. Η συνεργασία τους με τους δασκάλους, τους γονείς, τα θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, η ασφάλεια των μαθητών, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η συνεργασία με τις εκπαιδευτικές και άλλες αρχές, είναι τομείς που απορροφούν τον περισσότερο χρόνο και την ενέργειά τους (πίνακας 3). Πιθανή συνέπεια της ενασχόλησής τους αυτής είναι η παραμέληση της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης.

Πίνακας 3: *Ανεπιθύμητες πλευρές του σχολείου για τους νέους Διευθυντές και τρόποι αλλαγής τους*

Ανεπιθύμητες πλευρές	**Αριθμός απόψεων**	**Τρόποι αντιμετώπισης-αλλαγής**
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	8	Συχνές συναντήσεις με γονείς, ενημέρωση, Επαναπροσδιορισμός και ποιοτική σχέση γονέων – εκπαιδευτικών
Σχολικές υποδομές-κτήρια, ανανέωση των τάξεων και της εσωτερικής και εξωτερικής εμφάνισης του σχολείου	4	Συνεργασία με τις τοπικές Δημοτικές Αρχές
Ασφάλεια των μαθητών	2	Συνεργασία και συζήτηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό
Ελάχιστη χρήση των υπολογιστών	1	Επιμόρφωση στις τεχνολογίες της πληροφορίας
Κανένα πρόβλημα, όλα πηγαίνουν καλά	1	----------
Σύνολο	16	

β. Το γεγονός ότι το σχολείο δεν παρακολουθεί τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις οφείλεται, σύμφωνα με τους Διευθυντές, στην κυβέρνηση, στους καθιερωμένους τρόπους σκέψης και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Πίνακας 4). Οι Διευθυντές δε φαίνεται να αισθάνονται υπεύθυνοι για την αλλαγή νοοτροπιών και πρακτικών στο εσωτερικό καθεστώς των σχολείων τους. Φαίνεται πως υποτιμούν τις δυνατότητές τους για να επιφέρουν αλλαγές στα σχολεία που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει.

γ. Οι Διευθυντές αποδίδουν τα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν το δικό τους από τα άλλα σχολεία σε δικές τους ενέργειες. Εντοπίζουν τις διαφορές (πίνακας 5) κυρίως στη συνεργασία με τις αρχές, τη δημοκρατική ατμόσφαιρα, την οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και την ποιότητα αλληλεπίδρασης με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

δ. Οραματίζονται (πίνακας 6), ένα καλύτερο σχολείο - ανοικτό και δημοκρατικό, ανθρώπινο και φιλικό προς τους μαθητές - με μια καλύτερη οικονομική στήριξη και καλύτερη ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά δεν βλέπουν την ανάγκη για αλλαγή στην κουλτούρα του και στον ατομικιστικό

τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, είναι υπέρ της αξιολόγησης ως ξεχωριστά άτομα, αλλά αυτό δεν εκφράζεται δημόσια. Η υπάρχουσα κουλτούρα ευνοεί τον ατομικιστικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: *Παράγοντες που εμποδίζουν το σχολείο να παρακολουθήσει τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις*

Παράγοντες	**Αριθμός αναφορών**
Οικονομικοί παράγοντες	6
Παγιωμένοι τρόποι σκέψης και διδακτικών πρακτικών, έλλειψη αυτοαξιολόγησης.	3
Τα σχολεία δεν είναι αυτόνομα ιδρύματα	2
Γραφειοκρατικός χαρακτήρας της διοίκησης	2
Απογοήτευση των ανθρώπων από την εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία	2
Περιορισμοί και νόμοι	1
Εξάρτηση από τις πανελλήνιες εξετάσεις μετά το Λύκειο	1
Έλλειψη χρόνου για καινοτομίες	1
Σύνολο	18

Πίνακας 5: *Χαρακτηριστικά του σχολείου που το διαφοροποιούν από τα άλλα σχολεία*

Χαρακτηριστικά	**Αριθμός αναφορών**
Συνεργασία με τις Αρχές	3
Δημοκρατική ατμόσφαιρα	2
Οργάνωση θεατρικών δραστηριοτήτων	2
Ποιότητα της αλληλεπίδρασης με το διδακτικό προσωπικό	2
Καλή συμπεριφορά των μαθητών	1
Νέες και λειτουργικές εγκαταστάσεις	1
Τίποτε	1

Συνεχής δραστηριότητα και ενημέρωση με στόχο τη βελτίωση των μαθητών	1
Σύνολο	13

Πίνακας 6: *Το όραμα για ένα ιδανικό σχολείο στο μέλλον*

Χαρακτηριστικά του ιδανικού σχολείου του μέλλοντος	**Αριθμός αναφορών**
Ανθρώπινο, φιλικό και ανοιχτό-δημοκρατικό σχολείο	10
Σχολείο με οικονομική άνεση και καλές εγκαταστάσεις	5
Σχολείο με νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στελεχωμένο με όλες τις ειδικότητες	3
Σχολείο που θα συνεργάζεται με τους γονείς και τις τοπικές Αρχές	2
Αυτονομία σχολείου σχετικά με το επίσημο πρόγραμμα	1
Σχολείο που θα βασίζεται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών	1
Δύσκολο το μέλλον, χωρίς κάτι καλό	1
Σχολείο στο οποίο θα υπάρχει αξιολόγηση	1
Σχολείο που θα βασίζεται στο σύλλογο διδασκόντων και τις αποφάσεις του	1
Σχολείο που θα προάγει τις ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή ξεχωριστά	1
Σύνολο	26

ε. Η τετραετής θητεία των Διευθυντών αποθαρρύνει την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων σχεδίων. Επιπλέον, δεν υπάρχει καμία πρόνοια για την επαγγελματική εξέλιξη των Διευθυντών. Δεν αξιολογείται για να βελτιωθεί. Αυτοί οι λόγοι σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο διορισμός τους γίνεται με βάση μόνο τα τυπικά προσόντα ή άλλα κριτήρια (π.χ. κομματικές συμπάθειες) – δείχνουν ότι οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση δεν συμμερίζονται τον αποφασιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο Διευθυντής σε σχέση με την εξέλιξη του σχολείου (πίνακας 7).

Πίνακας 7: *Χρόνια που οι Διευθυντές θεωρούν ότι απαιτούνται για να προσφέρουν ό, τι μπορούν να προσφέρουν*

Χρόνια	Αριθμός αναφορών
2-4	2
4-6	4
6-8	4
Σύνολο	10

στ. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να συνδυάζει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες, γνώσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά έτσι ώστε να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου (πίνακας 8).

ζ. Οι Διευθυντές αφιερώνουν πάρα πολύ χρόνο και ενέργεια για θέματα όπως: γραφειοκρατική εργασία (αρχεία αλληλογραφία κλπ), συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων, ενασχόληση με τα οικονομικά κ.τ.λ. Η ποικιλία και η ανάγκη για επείγουσα αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών δεν αφήνει περιθώρια για την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου.

Πίνακας 8: *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή για τη βελτίωση του σχολείου*

Κατηγορίες απαντήσεων	Αναφορές
Καταλληλότητα για τις απαιτήσεις της θέσης του	23
Χαρακτηριστικά ηγέτη	20
Διοικητικές ικανότητες κα δεξιότητες	17
Ικανότητες επικοινωνίας	15
Γνώσεις	14
Προσωπικά χαρακτηριστικά[1]	11

1. Οι Διευθυντές, όπως και οι δάσκαλοι, δε διδάσκουν μόνο με ότι γνωρίζουν: διδάσκουν με ό, τι είναι (Romilly, 2009)

η. Όπως διαπιστώνουμε στον πίνακα 9, οι Διευθυντές τονίζουν τις ανάγκες τους για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε τομείς όπως η νομοθεσία, η οργάνωση και η οικονομική διαχείριση. Δε φαίνεται να έχουν ανάγκη από συνεχή εκπαίδευση σε άλλες διαστάσεις της εργασίας τους όπως οι παιδαγωγικές μέθοδοι, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η επικοινωνία

με τις τοπικές αρχές κ.τ.λ. Η δυνατότητες μετατροπής του χώρου του σχολείου σε χώρο μάθησης για το διδακτικό προσωπικό, η επαγγελματική δηλαδή εξέλιξή τους, είναι απούσα.

Πίνακας 9: *Περιοχές στις οποίες οι Διευθυντές αισθάνονται την ανάγκη επιμόρφωσης*

Περιοχές επιμόρφωσης	**Αριθμός αναφορών**
α. Οργάνωση, νομοθεσία και διαχείριση	6
β. Νέες εκπαιδευτικές και επιστημονικές εξελίξεις	2
γ. Δεν υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης	2
δ. Διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία	1
ε. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	1
Σύνολο	12

θ. Οι νέες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για διοικητικούς και οργανωτικούς λόγους κι όχι στη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας.

ι. Τα ζητήματα που συνήθως οι Διευθυντές συζητούν με το διδακτικό προσωπικό αφορούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τις παιδαγωγικές εξελίξεις, τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών, την ασφάλειά τους και την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας (πίνακας 10).

Πίνακας 10: *Θέματα συζήτησης μεταξύ Διευθυντών και διδακτικού προσωπικού*

Θέματα	**Αριθμός αναφορών**
1.Θέματα πειθαρχίας	**13**[2]
Θέματα σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών	8
Θέματα ασφάλειας των μαθητών	3
Θέματα σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες	2
2. Επιστημονικά θέματα	**11**
Βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών μεθόδων	3
Συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων	5
Θέματα σχετικά με την αλλαγή των παγιωμένων διδακτικών πρακτικών και εισαγωγή καινοτομιών	2
Θέματα συμπεριφοράς του διδακτικού προσωπικού	1
Σύνολο	24

2. Η έμφαση της πλειοψηφίας των αναφορών σε ζητήματα πειθαρχίας είναι ανησυχητική. Προδίδει την κυριαρχία της κατασταλτικής προσέγγισης που ασχολείται με τις συνέπειες της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αγνοεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και τη μάθηση από τη μια μεριά και τη συμπεριφορά από την άλλη που μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά.

κ. Οι Διευθυντές ζητούν τη γνώμη των μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με τις προσωπικές ανάγκες τους, στην οργάνωση διάφορων δραστηριοτήτων, σε θέματα οικονομικών προβλημάτων κ.τ.λ. (πίνακας 11). Ωστόσο, είναι σαφές ότι η φιλοσοφία της Σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού, μέχρι τώρα, δεν έχει διεισδύσει στον πολιτισμό του σχολείου, αν και η εκπαίδευση για τη δημοκρατία απαιτεί δημοκρατία στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως ο Dewey ισχυρίστηκε σχεδόν πριν από έναν αιώνα.

Πίνακας 11: *Θέματα για τα οποία οι Διευθυντές ζητούν τη γνώμη των μαθητών*

Θέματα	**Αριθμός αναφορών**
Θέματα μαθητών που σχετίζονται με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, οικογενειακά προβλήματα κ.τ.λ.	9
Θέματα οργάνωσης σχολικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων	6
Θέματα σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης	1
Σύνολο	16

λ. Οι Διευθυντές, τέλος, δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο για την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τις εκπαιδευτικές και άλλες αρχές. Παρ' όλα αυτά, οι Διευθυντές οραματίζονται ένα ανοιχτό, φιλικό και δημοκρατικό σχολείο. Πώς μπορεί να αναπτυχθεί αυτό χωρίς να κάνουν κάτι γι αυτό;

7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

α. Κεντρική κυβέρνηση. Η κυβέρνηση και πιο συγκεκριμένα το Υπουργείο δεν έχει δεδομένα σχετικά με το επίπεδο επίδοσης των μαθητών στα σχολεία. Έτσι, η τάξη φαίνεται να είναι ο "μυστικός κήπος" των δασκάλων. Αυτό αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι Διευθυντές ερμηνεύουν το έργο τους. Έχει μια χαμηλή θέση στις προτεραιότητές τους. Επίσης, υπάρχει η έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης και μιας μορφής παρακολούθησης για τα επιτεύγματα των παιδιών από τους Σχολικούς Συμβούλους. Επιπλέον, υπάρχει μια μεγάλη κινητικότητα των δασκάλων από σχολείο σε σχολείο. Δίνεται έτσι η εντύπωση ότι τα σχολεία υπάρχουν για τις ανάγκες τους μάλλον παρά για τις ανάγκες των παιδιών…

β. Περιφερειακές αρχές. Η πρόσφατη μεταρρύθμιση για την περιφερειακή αποκέντρωση προσφέρει την ευκαιρία για την ανάπτυξη των εκ-

παιδευτικών πολιτικών εντός της γενικής δομής της κεντρικής κυβέρνησης. Επομένως, οι περιφερειακές αρχές θα πρέπει να προβούν στις αναγκαίες προσαρμογές-πολιτιστικές, κοινωνικές κ.λ.π.-των πολιτικών αυτών.

γ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να συνεργάζονται ουσιαστικά με τους Διευθυντές και τους δασκάλους των σχολείων προκειμένου να διατυπωθούν πολιτικές για τη βελτίωσή τους.

δ. Σχολικοί ηγέτες. Χρειαζόμαστε ένα νέο τύπο Διευθυντή που θα συνδυάζει ηγετικές ικανότητες και ικανότητες διαχείρισης. Ως ηγέτης, πρέπει να δεσμεύεται για το έργο του, να εμπνέει και να κατευθύνει το διδακτικό προσωπικό στη διαμόρφωση ενός συλλογικού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει την επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού. Ως διαχειριστής, ο Διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα να συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς, πολιτικούς κ.α. φορείς για την εξέλιξη του σχολείου. Έτσι, ο Διευθυντής σε συνεργασία με τους δασκάλους, μπορεί ν' αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου. Αυτό δεν μπορούν να το επιτύχουν παράγοντες έξω από το σχολείο. Ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια θα πρέπει να δημιουργήσει ένα οργανωτικό πλαίσιο, ένα περιβάλλον που να εμπνέει και να κινητοποιεί το διδακτικό προσωπικό, να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις και να δεσμεύεται ηθικά για την επίδοση και την εξέλιξη των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανάγνου, Ε. (2006). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εμπειρική Έρευνα βασισμένη στις απόψεις των Διευθυντών τους.* Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Δαδαμόγια, Θ.,-Οικονόμου Θ., -Σαχινίδης, Β. (2008). *Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τους Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και στη Διοίκηση του Σχολείου,* Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). *Ελλείμματα στη Διοίκηση των Δημοτικών Σχολείων στην Κύπρο,* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33/2002

Κατσαρός, Γ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση,* Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λουκόπουλος, Α. (2008). *Η Εισαγωγή Καινοτομιών στο Σχολείο και ο Ρόλος του Διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της ευέλικτης ζώνης, μοντέλα και δημιουργικές δραστηριότητες.* Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μουζέλης, Ν. (2010). *Τέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας*. Θεμέλιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα 1993

Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των Αναγκών των Διευθυντών του Δημοτικού Σχολείου,* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 020-021/1994

Πιλιτζίδης, Σπ. (2005). *«Το Διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής/ τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής»,* Πανεπιστήμιο Πατρών – ΚΕΔΕΚ, 2ο Διεθνές Συνέδριο στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005.

Προβατά, Α. (2008). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και Δείκτες Αποτελεσματικότητας,* Lifelong Learning Programme-project Based school Management-comenius-cmp

Ρες, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία, Μύθος και Πραγματικότητα,* Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σκούρας, Α., Αγγέλης, Α.,κ.α. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 20-21 Μαρτίου 2008.

Τσιάκιρρος, Α., Πασιαρδής, Π., Γεωργίου, Μ., Ελιοφώτου, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Στυλιανού, Α. (2005). *Επαγγελματικές Ανάγκες των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων,* Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας του ΚΟΕΔ.

Ξενόγλωσση

Braukmann, S. (2008). *New Educational Politics and Educational Leadership: Discovering the Foundations of a New Relationship,* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης», Βόλος, 18-20 Ιουνίου, 2008, Πρακτικά.

Hargreaves, A& Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform· Bringing Teachers Back In*. O.U.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., and Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books, reprinted in 1994 by P.Chapman, London.

Webb, R. (2005). *Leading Teaching and Learning in the Primary School. "Educative Leadership".* Στο "Pedagogical Leadership" - http: ema.sagepub.com

Ιστοσελίδες

Koufogiannis, N. (2010). *The simultaneous role of the Head Teacher*. http:/ www.Koufogiannis.freeservers.com/paideia50.htm.

Λάκασας, Α. (2007). Άρθρο στην εφημερίδα " Καθημερινή": «*Διευθυντές Σχολείων χωρίς όραμα*». http://kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_1_24/06/2007_231729

Μίχας, Δ. (2008). *Μόνο ο δάσκαλος μετρά*. http://e-rooster.gr/04/2008/749

Στραβάκου, Π. (2010). *Απόψεις και στάσεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. http:/www.elemedu.patras.gr/eriande/synedria/ synedrio2 / practika/stravakou.htm

ABSTRACT

In this work we present the findings concerning the way that ten Primary School Head Teachers perceive and interpret certain aspects of their work.

They pay more attention and time to the managerial than to the pedagogical side of their role. So, matters concerning the curriculum, the quality of teaching and learning process, the professional development of teachers within the school and of the school itself do not have a high priority. Head Teachers do have a vision about school improvement but do not seem to believe that this can be achieved by combination of professional learning within the school and the contribution of out of school agents and especially school advisers.

Χαράλαμπος Θ. Νταλάκας
δάσκαλος
Βλαχάβα 23, Τ.Κ.45333, Ιωάννινα
τηλ. 2651029323, 6942529041
fax 2651025620
email:xdalakas@gmail.com

Η συνεργασία του Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου

Παναγιώτης Παπαγεωργάκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις επιδιώξεις του σημερινού πρωτοβάθμιου σχολείου είναι και η σύνδεση του με την τοπική κοινωνία. Η σύνδεση και όσμωση αυτή εμπεριέχει αλληλοτροφοδότηση επικοινωνίας, επίδρασης και εμπλοκής προς αμοιβαίο όφελος έτσι ώστε να καθίσταται αναγκαία και αμφίδρομα επωφελής αυτή (Ανδρέου, 2000). Οι γονείς, λόγω του γονικού δικαιώματος και μέσω του θεσμοθετημένου φορέα του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων, είναι οι αμεσότερα εμπλεκόμενοι. Άρα η παρουσία και συμμετοχή τους είναι μια κρίσιμη παράμετρος στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Το σχολείο, πέρα από τη βασική αποστολή του για μάθηση και αγωγή των παιδιών, οφείλει ν' αναπτύξει καλές σχέσεις με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες (Hargreaves, 2009:35, Σαΐτης, 2008:97). Αυτό όμως προϋποθέτει αναπροσαρμογή της συνολικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας αφού η διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον και ιδιαίτερα με του γονείς, παρουσιάζει αντικειμενικές δυσκολίες όπως χρόνο, ικανότητες, γνώσεις, όραμα.

Το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη παρουσία και λειτουργία του φορέα των γονέων όσο και οι ακολουθούμενες πρακτικές φαίνεται πως αφήνουν ασαφές το πεδίο των ρόλων του καθενός και η υφιστάμενη συνεργασία δεν αποδίδει τα αναμενόμενα οφέλη. Συνεπώς, το πλαίσιο, η ποιότητα, τα είδη και η θεματολογία συνεργασίας των δύο φορέων προσδιορίζει τόσο τη λειτουργία όσο και τα αποτελέσματα του κάθε σχολείου (Μαράτου κ.α, 2006:265, Κατσαρός, 2008:167). Υπάρχει διάχυτη, γενικά, αίσθηση απόστασης ή τουλάχιστον μιας τυπικής νομιμοποιητικής επικοινωνίας-συνεργασίας μεταξύ σχολείου και του θεσμικού εκπροσώπου των γονέων δηλαδή του συλλόγων γονέων (Συμεού, 2008: 139; Παπαγεωργάκης, 2006:99;).

Από τα παραπάνω είναι φανερό, ότι δεν προσδιορίζεται επακριβώς ο ρόλος και η θέση των γονέων στη σχολική ζωή και δεν υπάρχουν οργανωμένες και συστηματικές ενέργειες που να στοχεύουν στη δόμηση κοινών προσεγγίσεων, στη διαμόρφωση συνεργατικών τακτικών (Epstein,1995; Συμεού, 2003). Παράλληλα ασυντόνιστες ατομικές ή συλλογικές πρωτοβουλίες, δράσεις και προσπάθειες δεν απαντούν αποτελεσματικά στο μέγεθος των αναγκών που φέρνουν οι αλλαγές στην κοινωνία μας και την ποιότητα των στόχων που θέτουν οι σχολικές μονάδες (EU/COM,2001;Ματσαγγούρας, 2008. Η πράξη δείχνει μια αντιφατική πρακτική όπου ενώ διαφαίνεται αναγκαιότητα για κοινή πορεία και αλληλοϋποστήριξη των δυο θεσμών, ωστόσο ακολουθούνται γραμμικά «αυτόνομες» πορείες με ψήγματα ενδοθεσμικής επικοινωνιακής συνεργασίας. Η εικόνα αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το ρόλο τόσο της θεσμικής όσο και της άτυπης γονεϊκής εμπλοκής στο ελληνικό σχολείο, δημιουργεί ασάφειες, συγχύσεις, αντιφάσεις και αντιπαραθέσεις. Η κατάσταση αυτή, που δίνει μια «επιδερμική» εμπλοκή και κατ' επίφαση λαϊκή συμμετοχή, έχει ως συνέπεια η συμμετοχή των γονέων να έχει περισσότερο μια τυπική-νομική μορφή (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008: 168) και λιγότερο μια ουσιαστικά συνεργατική.

Διαπιστώνεται λοιπόν πρόβλημα «ανοίγματος» του σχολείου στην τοπική κοινωνία και εντοπίζεται στην επικοινωνία, συνεργασία και τις κοινές λήψεις αποφάσεων και δράσεων του σημερινού ελληνικού σχολείου με τον κοινωνικό του περίγυρο (Μαράτου κ.α, 2006:265, Κατσαρός, 2008:167). Το έργο αυτό καλείται να υλοποιήσει ο διευθυντής μέσα από αναθεώρηση του ρόλου του. Έτσι εξετάζονται, μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων του Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων, η επικοινωνία-συνεργασία ως προς τις μορφές, τους τρόπους/είδη, τη θεματολογία της θεσμικής επικοινωνίας και συνεργασίας με στόχο την προσφορά αυτού, στοιχεία που προσδιορίζουν συνολικά σε μεγάλο βαθμό και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργάνωσης.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνά εξετάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών ως προς τα εξής:

α) ύπαρξη και λειτουργία του θεσμού του Συλλόγου Γονέων στα σχολεία.

β)ανταπόκριση, ικανοποίηση, ανάληψη πρωτοβουλίας και θεματολογία των συνεργασιών. γ) βαθμός συμβολής του Συλλόγου Γονέων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

γ) παράγοντες ενίσχυσης ή παρεμπόδισης της συνεργασίας

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

$Υ_1$ Η συνεργασία της σχολικής μονάδας με το Σύλλογο Γονέων κινείται σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά η συνεργασία είναι επιφανειακή, εθιμοτυπική, χωρίς να υπεισέρχεται σε ουσιαστικά ζητήματα και γίνεται ευκαιριακά.

$Υ_2$ Η συνεργασία σχολείου -Συλλόγου Γονέων είναι αναγκαία με την πρωτοβουλία να ανήκει στο διευθυντή του σχολείου αλλά και η ανταπόκριση του είναι αυξημένη.

Υ3 Ο διευθυντής έχει όραμα για το σχολείο του και με τις κατάλληλες σπουδές και συμμετοχικές τεχνικές έχει αυξημένες δυνατότητες να επιτύχει αναβάθμιση της συνεργασίας του σχολείου του με το Σύλλογο Γονέων.

$Υ_4$ Η συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων βελτιώνει σημαντικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και συμβάλλει στη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.

$Υ_5$ Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο εμπλοκής των γονέων αποθαρρύνει τη συνεργασία, δεν προσδιορίζει σαφείς και διακριτούς ρόλους και δεν τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων.

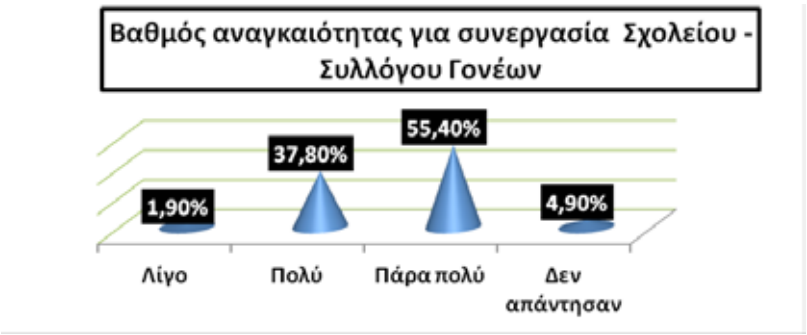
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διενεργήθηκε με ανώνυμα δομημένα ερωτηματολόγια σε 267 διευθυντές σχολικών μονάδων σε όλη την Ελλάδα από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο 2012. Το δείγμα επιλέχτηκε με στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS 19 (V.19). Περιλαμβάνει: α) πίνακες κατανομής συχνοτήτων και των αντιστοίχων ποσοστών και γραφήματα περιγραφικής ανάλυσης και β) πίνακες συνάφειας και ελέγχους X^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ διαφόρων ποιοτικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

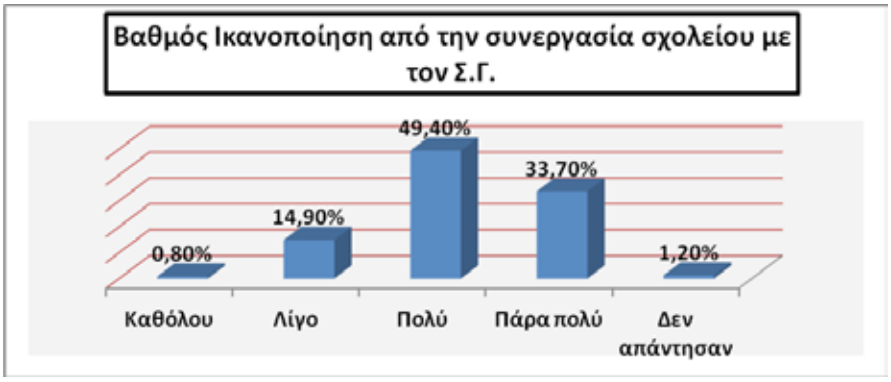
Από την ανάλυση (n=267) βρέθηκε ότι το 98,5% των σχολείων έχουν Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Αυτό δείχνει την αναγκαιότητα παρουσίας του θεσμού στο σχολείο και ότι, μετά τις πρόσφατες συγχωνεύσεις και τη δημιουργία πολυθεσίων σχολικών μονάδων, συγκροτείται και λειτουργεί Σύλλογος Γονέων. Στη συνέχεια διαπιστώνεται σε ποσοστό 55,4% (γράφημα 1) ότι η συνεργασία κρίνεται πάρα πολύ αναγκαία και το 37,8% τη θεωρεί πολύ αναγκαία δηλαδή 93,2% έχουν θετική γνώμη.

***Γράφημα 1**: Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων ως προς την κρίση των διευθυντών/ ριών για το βαθμό αναγκαιότητας συνεργασίας του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.*



Συνολικά στα σχολεία με Σύλλογο Γονέων, οι διευθυντές (49,4%), νιώθουν πολύ ικανοποιημένοι δηλαδή, σχεδόν 1 στους 2 έχουν θετική στάση απέναντι στην λειτουργία Συλλόγου στο σχολείο τους. Επιπλέον το 33,7% είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι ενώ μόνο το 15,7% είναι λίγο ή/και καθόλου ικανοποιημένοι. Ομαδοποιημένα βλέπουμε ότι το 83,1 % δηλαδή 4 στους 5 εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, γεγονός που δείχνει πως ο θεσμός είναι αποδεκτός προφανώς γιατί συνεισφέρει θετικά στο έργο του σχολείου (Hopkins, 2002).

***Γράφημα 2:** Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων ως προς το βαθμό ικανοποίησης από τη συνεργασία σχολείου και Συλλόγου Γονέων.*



Επικεντρώνοντας στα θέματα της συνεργασίας προέκυψε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών σε ποσοστό 93,8% δηλώνουν ότι η συνεργασία προωθεί την αντιμετώπιση των προβλημάτων στη λειτουργία του σχολείου. Το 85,6% δηλώνει ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων ωφελεί σημαντικά τη διοργάνωση εκδηλώσεων εθιμοτυπικού χαρακτήρα μέσω κυρίως σχολικών εορτών. Αναλύοντας το εύρημα φαίνεται πως ενώ βοηθάει ο Σύλλογος Γονέων αυτή επικεντρώνεται κυρίως σε εθιμοτυπικά θέματα δείχνοντας μια περισσότερο τυπική και λιγότερο ουσιαστική συνεργασία (Στραβάκου, 2003). Το 60,1% επίσης δηλώνει ότι βοηθάει στην πραγματοποίηση διαλέξεων και ομιλιών στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου ενώ το 58,2% δηλώνει ότι η συνεργασία αυτή προωθεί την οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων όπως θέατρο, μουσική και ζωγραφική. Δηλαδή σχεδόν 1 στους 2 διευθυντές θεωρεί ότι σημαντικό θέμα για συνεργασία μεταξύ σχολείου-Συλλόγου είναι η οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων.

Πίνακας 1: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων ως προς τις θεματικές που περιλαμβάνει η συνεργασία*

Θέματα συνεργασίας	**Ποσοστά απαντήσεων**
Οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων	48,1%
Αντιμετώπιση προβλημάτων στη λειτουργία του σχολείου	93,8%
Οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (θέατρο, μουσική, ζωγραφική)	58,2%
Οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων	36,5%
Πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος	41,8%
Κοινές εκδρομές	44,2%
Εκθέσεις βιβλίων	38,5%
Διαλέξεις-Ομιλίες	60,1%
Εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα	85,6%
Άλλο	5,8%

Το 44,2% των διευθυντών/ριών που είναι «πολύ» ή/και «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τον Σύλλογο Γονέων επίσης θεωρούν ότι η συνεργασία αυτή βοηθάει στην οργάνωση εκδρομών, το 41,8% στην πρωτοβουλία για θέματα περιβάλλοντος, το 38,5% για εκθέσεις βι-

βλίων και το 36,5% στην οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων. Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει μεταξύ της περιοχής που εδρεύει το σχολείο και της ικανοποίησης των διευθυντών/ριών από τη συνεργασία σε θέματα οργάνωσης παιδαγωγικών συναντήσεων*(p<.05)*.Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που βρίσκονται σε αστική περιοχή σε υψηλότερο ποσοστό 58,8% συνεργάζονται με το Σύλλογο σε θέματα οργάνωσης παιδαγωγικών συναντήσεων. Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ της περιοχής που εδρεύει το σχολείο και της ικανοποίησης των διευθυντών/ριών από τη συνεργασία του σχολείου σε θέματα κοινών εκδρομών *(p<.01)*. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή σε υψηλότερο ποσοστό 62,2% συνεργάζονται με το Σύλλογο Γονέων σε θέματα κοινών εκδρομών. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί πως σε σχολεία αγροτικών περιοχών κρίνεται επιθυμητό το πεδίο αυτό επειδή οι γονείς δεν έχουν εύκολα την ευκαιρία για εκδρομές και το επιτυγχάνουν μέσα από τις από κοινού εκδρομές με το σχολείο.

Ως προς το πρόσωπο που λαμβάνει την πρωτοβουλία για τη διοργάνωση των συναντήσεων, το 88,4% των συναντήσεων υλοποιείται από πρωτοβουλίες των ίδιων των διευθυντών. Ταυτόχρονα, το 46,8% των διευθυντών/ριών δήλωσε ότι η πρωτοβουλία ξεκινά από τους προέδρους των Συλλόγων Γονέων, ενώ το 9,8% δήλωσε ότι οι συναντήσεις αυτές γίνονται από άλλους παράγοντες όπως οι εκπαιδευτικοί αλλά και η ευαισθητοποίηση παραγόντων στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (ΟΤΑ κλπ).

Γράφημα 3: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων πρωτοβουλίας για τις συναντήσεις με το Σύλλογο Γονέων.*

Στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ της αναγκαιότητας συνεργασίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών για τις συναντήσεις με τον Σύλλογο *(p<0.1)*. Συγκεκριμένα, όσοι διευθυντές/ριες κρίνουν πάρα πολύ αναγκαία τη συνεργασία σε ποσοστό 59,4% παίρνουν μόνοι/ες τους την πρωτοβουλία για τις συναντήσεις .

Στην περίπτωση υψηλής ανταπόκρισης, δηλώθηκε από το 51,1% των διευθυντών ότι το ενδιαφέρον του ίδιου του διευθυντή αποτελεί «πάρα πολύ» σημαντικό παράγοντα για την καλή συνεργασία ενώ το 44,9% δηλώνουν ότι αποτελεί «πολύ» σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα. Δηλαδή πάνω από 9 στους 10 διευθυντές θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι καταλυτικός στην ύπαρξη και προώθηση της συνεργασίας, εύρημα που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Στιβακτάκης, 2005). Παράλληλα, σχεδόν 1 στους 2 διευθυντές/ριες θεωρεί ότι η καλή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και Συλλόγου Γονέων.

Πίνακας 2: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συνεργασία*

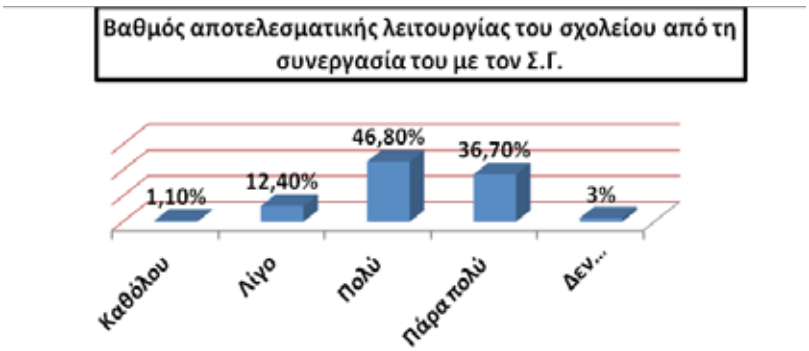
	Καθόλου	**Λίγο**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**	**Δεν απάντησαν**
Ενδιαφέρον του διευθυντή	-	0,9%	44,9%	51,1%	3,1%
Καλή επικοινωνία με γονείς	-	1,3%	49,8%	46,7%	2,2%
Μορφωτικό επίπεδο γονέων	8,4%	37%	37,9%	10,1%	6,6%
Καλό κλίμα στο σχολείο	0,4%	4,4%	44,5%	48%	2,6%
Επαγγελματισμός εκπ/κών	-	13,2%	50,7%	30%	6,2%

Ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες το 45,2 % χρεώνει το ελλιπές θεσμικό πλαίσιο συνεργασίας γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή των γονέων έχει περισσότερο μια τυπική-νομική μορφή και λιγότερο μια ουσιαστικά συνεργατική (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008: 168) και επιβεβαιώ-

νει άλλες έρευνες (Ξιμίνη, 2009) ότι οι δυο φορείς περιορίζονται σε στερεότυπους, αποστασιοποιημένους και διαχωρισμένους ρόλους ή ότι υλοποιούν απλές συναντήσεις και συσκέψεις χωρίς σχεδιασμό και οργάνωση για ανάληψη δράσεων (Mitchell, 2006:176-198).

Ως προς την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καταγράφεται θετική στάση από την πλευρά τους για τον ρόλο που επιτελεί η συνεργασία καθώς το 46,8% δηλώνει «πολύ» ότι ενώ το 36,6% είναι ακόμη πιο θετικοί δηλώνοντας «πάρα πολύ».

Γράφημα 4: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων για το βαθμό αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου*



Καταγράφεται δηλαδή εμφανώς ότι η ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή ενισχύει τα αποτελέσματα του σχολείου στη μάθηση , την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κι ευρύτερη κοινωνία, στοιχείο που επιβεβαιώνει πολλές έρευνες με ίδια αποτελέσματα (Murphy, 2010; Συμεού, 2008).

Επίσης βρέθηκε στατιστική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και της συχνότητας συνεργασίας με το Δ.Σ. *(p<.01)*. Συγκεκριμένα, όσοι θεωρούν ότι η συνεργασία με το Σύλλογο συμβάλλει πολύ (56,5%) συνεργάζονται με τους γονείς ανά μήνα και όσοι θεωρούν ότι η συνεργασία συμβάλλει πάρα πολύ (45,5%) συνεργάζονται ανά εβδομάδα. Η ερμηνεία είναι ότι οι συχνές συναντήσεις δομούν επικοινωνία και λύνουν προβλήματα δηλαδή επιφέρει αποτελεσματικότητα και προωθεί τη συνεργασία σε μια ανατροφοδοτική πορεία (Χαλδούπης, 2008).

Στο βασικό ζητούμενο για το ρόλο του διευθυντή στο θέμα το 56,9% πιστεύει αρχικά ότι ο/η διευθυντής/ρια θα πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο του. Το 47,9%

Πίνακας 3: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων ως προς τις ικανότητες/ χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο/ η διευθυντής/ ρια για καλύτερη συνεργασία με το Σύλλογο.*

Ικανότητες/ χαρακτηριστικά διευθυντή/ ριας	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**	**Δεν απάντησαν**
Όραμα για το σχολείο	-	1,5%	39%	56,9%	2,6%
Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας	-	2,6%	47,9%	44,2%	5,2%
Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες συνεργασίας	-	3%	44,2%	49,4%	3,4%
Να καλλιεργεί εξωθεσμικές σχέσεις με γονείς	21,3%	34,8%	21%	12%	10,9%
Να έχει κοινωνική αναγνώριση	2,6%	25,1%	44,6%	19,1%	8,6%
Να προωθεί τη συμμετοχική ηγεσία στη διοίκηση	6%	9,7%	40,8%	35,6%	7,9%
Να έχει αναβαθμισμένες σπουδές	5,2%	20,2%	47,9%	15,7%	10,9%
Να παραμένει αρκετό καιρό στην ίδια θέση	5,6%	29,6%	43,1%	14,6%	7,1%

δηλώνει ότι θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας ενώ το 50% πιστεύει ότι η ικανότητα του διευθυντή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες συνεργασίας βοηθάει πάρα πολύ την ύπαρξη συνεργασίας.

Τέλος οι σημαντικότερες προτάσεις για καλύτερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων ως προς τη μορφή συνεργασίας, είναι η αμφίδρομη επικοινωνία η οποία και πάλι κυριαρχεί σε ποσοστό 28,5%.

Πίνακας 4: *Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων ως προς τις προτάσεις των διευθυντών/ ριών για καλύτερη συνεργασία σχολείου με το Σύλλογο ως προς τη μορφή συνεργασίας.*

Προτάσεις για καλύτερη συνεργασία σχολείου με Σύλλογο ως προς τη μορφή συνεργασίας	**Ποσοστά (%)**
Αμφίδρομη επικοινωνία	28,5%
Συμμετοχή του Συλλόγου σε δράσεις και δραστηριότητες	0,7%
Συνδιαμόρφωση αποφάσεων	15,7%
Συνεχής ενημέρωση για τα προβλήματα του σχολείου	5,2%
Οριοθέτηση διακριτών ρόλων	16,1%
Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού	10,5%
Συνδιοργάνωση εκδηλώσεων/ δραστηριοτήτων	2,6%
Δημιουργία άτυπων σχέσεων	1,1%
Εντατικότερη συμμετοχή των γονέων στις συνεδριάσεις του Δ.Σ.	3%
Συνεργασία των δασκάλων και των γονέων για επίλυση προβλημάτων του σχολείου	16,9%

Ακολουθεί η συνεργασία δασκάλων - γονέων για επίλυση προβλημάτων του σχολείου (16,9%) καθώς και η οριοθέτηση διακριτών ρόλων ώστε να γνωρίζει ο καθένας ακριβώς δικαιώματα και υποχρεώσεις (16,1%), επιβεβαιώνοντας προγενέστερο εύρημα για «μη επαρκές θεσμικό πλαίσιο συνεργασίας». Ακόμη καταγράφονται η συνδιαμόρφωση αποφάσεων (15,7%), η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης αλλά και αλληλοσεβασμού μεταξύ τους (10,5%) .

Παράλληλα, ως προς τους τρόπους συνεργασίας κυρίαρχη θέση έχει η συνδιοργάνωση εκδηλώσεων (24,7%) οι περισσότερες συνεδριάσεις των θεσμικών οργάνων (23,6%).Τέλος, ως προς τη θεματολογία της συνεργασίας, είναι η επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με το σχολείο, το οικονομικό budget του σχολείου (24,3%) προτείνοντας την οικονομική ενίσχυση του σχολείου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο θεσμός λαϊκής συμμετοχής των γονέων είναι απόλυτα αποδεκτός γιατί συνεισφέρει θετικά στο έργο του σχολείου ενώ εκτιμάται θετικά ο βαθμός ανταπόκρισης των γονέων στις προσκλήσεις που τους απευθύνονται από το σχολείο. Ωστόσο διαπιστώνεται ότι η συμμετοχή και συνεργασία δεν είναι μόνιμη, ουσιαστική (Δοδοντσάκης, 1999) και με βάση ένα προγραμματισμό αλλά κινείται κυρίως σε εκδηλώσεις εθιμοτυπικού χαρακτήρα ενώ είναι αρκετά συγκρατημένες οι συνεργασίες παιδαγωγικού χαρακτήρα και οι δράσεις που ανοίγουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία.

Επίσης διαπιστώνεται συντριπτικά (83,5 %) ότι η συνεργασία συμβάλλει καθοριστικά στην αναβαθμισμένη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή αυτή εντοπίζεται σε μια σειρά καίριους τομείς όπως είναι: επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών, βελτίωση σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων, καλύτερη βοήθεια γονέων στα παιδιά τους, βελτίωση σχολικού κλίματος, άνοιγμα του σχολείου στη τοπική κοινωνία και εισαγωγή στοιχείων αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτίωση κτιριακών υποδομών του σχολείου, επίλυση προβλημάτων με οικογένειες μαθητών κ.α.(Thillmann 2009). Από την άλλη πλευρά η διοίκηση βρίσκει σημαντική στήριξη, ιδέες, αποδοχή και βοήθεια στην προώθηση θεμάτων που θα ήταν δύσκολη αν όχι αδύνατη η μονοπρόσωπη διευθέτηση.

Στην βελτίωση της συνεργασίας, η έρευνα έδειξε ότι σημασία έχει ο ρόλος του διευθυντή αφού είναι αυτός που παίρνει την πρωτοβουλία για συναντήσεις και για αυτό θεωρείται ότι είναι καταλυτικός στην ύπαρξη και προώθηση της συνεργασίας. Για αυτό ο διευθυντής πρέπει να έχει αυξημένες ικανότητες όπως όραμα, δυνατότητα επικοινωνίας, κοινωνική αναγνώριση στην τοπική κοινωνία, αναβαθμισμένες σπουδές και να προωθεί τη συμμετοχική διοίκηση (Everrard& Morris,1999). Ακόμη «επιβάλλεται» η αποσαφήνιση και συμπλήρωση του πλαισίου συνεργασίας με τη δημιουργία θεσμικών προϋποθέσεων όπως είναι οι διακριτοί ρόλοι. Αντίθετα την εμποδίζουν το ασαφές πλαίσιο, η κακή επικοινωνία, η έλλειψη χρόνου και η άγνοια των προβλημάτων από τους γονείς.

Τελικά θεωρείται επιβεβλημένο σύμφωνα με τις επιταγές τόσο της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης (Σαΐτης, 2012; Ζαβλανός, 2002), όσο και της παιδαγωγικής (Schaffer, 2007:246; Hill & Taylor, 2004) να αναγνωριστεί ο ρόλος του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και να τοποθετηθεί η διαχείρισή του σε μια νέα βάση.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Να αναμορφωθεί το θεσμικό πλαίσιο, ώστε: α) να θεσμοθετηθούν από την πολιτεία τακτικές συνεδριάσεις των οργάνων λαϊκής συμμετοχής με σαφή όρια και θεματολογία και β) να συμπεριληφθούν ουσιαστικότερες αρμοδιότητες στους γονείς, στα όρια του υποστηρικτικού τους ρόλου, με σκοπό την εισροή περισσότερων άυλων και υλικών πόρων στο σχολείο. Τελικά να διασφαλιστεί το πλαίσιο συνεργασίας σε αμιγώς μη παιδαγωγικά θέματα αφού οι διδακτικές διαδικασίες ανήκουν στην επιστημονική κατάρτιση και μεθοδικότητα των ειδημόνων εκπαιδευτικών (Χατζηγεωργίου, 2003:87) και οι οποίοι διαμεσολαβούν συστημικά και δομικά στη γνώση σε σχέση με το μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα –Ρέππα Α.,(2008), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ανδρέου Α.(2000), *Μορφολογία των σχέσεων σχολείου–κοινωνικού περιβάλλοντος,* ΕΠΕΑΕΚ, Σέρρες.

Γκόβαρης Χ.,-Ρουσσάκης Ι., (2008) *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγό Ινστιτούτο. Αθήνα

Δοδοντσάκης Γ., (1999*), Γονείς και Σχολείο: Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών* Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Everard K.B.&-Morris G., (1999) Αποτελεσματική Εκπαιδευτική ΔιοίκησηΕ-ΑΠ, Πάτρα.

Ζαβλανός Μ., (2002), Μάνατζμεντ, εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα

Κατσαρός Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Αθήνα.

Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Τεπέρογλου Α., Τσιγκάνου Ι., (2006) Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα -Εκπαιδευτικές ανάγκες , προβλήματα και προοπτικές, ΕΚΚΕ, Gutenberg , Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η., (2008) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων, Επιστημονική Επετηρίδα ΕΨΕΒΕ, τόμος 6, σσ 35-67, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξιμίνη Κ.,(2009), *Η συμβολή του θεσμού του Συλλόγου Γονέων στη βελτίωση των σχολικών Μονάδων Δ. Θεσσαλονίκη*, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ

Παπαγεωργάκης, Π. (2006) *Στάσεις Διευθυντών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και Συλλόγου Γονέων στο νομό Κορινθίας*, ΤΕΠΑΕΣ Παν. Αι-

γαίου, Ρόδος.
Σαΐτης Χρ.(2012),*Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων,* Αυτοέκδοση, Αθήνα
Σαΐτης, Χ., (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
Στιβακτάκης Ε., (2005), *Ο διευθυντής σχολείου ως «αντικείμενο» και ως φορέας αξιολόγησης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
Στραβάκου Π., (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της-εμπειρική έρευνα*, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσ/νίκη.
Συμεού Λ., (2008), Σχολείο και οικογένεια, ΕΕΨΕ, 135-170, Ελληνικά Γράμματα.
Συμεού Λ., (2003), Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36,101-113.
Χαλδούπης Εμ.,(2008), *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικοινωνία-συνεργασία σχολείου και οικογένειας,* Διπλωματική, Παν. Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ρόδος.
Χαραλάμπους Ν., (2005), Αναζητώντας το Συνεργατικό Μοντέλο Σχέσης Οικογένειας –Σχολείου, 19ου σ.ΔΟΕ-ΠΟΕΔ: «*Κοινωνικοί Φορείς και Εκπαίδευση*» σσ 62-70, Λευκωσία
Χατζηγεωργίου Γ.(2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια ολιστική –οικολογική προοπτική,* Ατραπός, Αθήνα.
E.U/COM.(2001),*The concrete future objectives of Education Systems*,59 final, Brussels.
Hopkins D., (2002), *Improving the Quality of Education for All*, Second Edition, David Fulton Publishers, London
Epstein, J., (1995), School-Family-Community Partnership: Caring for the Children we share, Phi Delta Kappan , 701-712.
Hargreaves,A. (2009), Change of the Four Way in "Change and Governance of Education Systems" Conference of the University of the Aegean, Rhodes, pp. 30-62.
Hill N.&Taylor L.(2004),Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues, *Current Directions in Psychological Science,* 13: 161
Schaffer H.R., (2007) Social Development, Blackwell Publishing, USA
Mitchel, A. (2006) A case study of parent Involvement in Elementary school. Indiana University, Pennsylvania
Thillmann K., (2009), Organizational development in schools : The relevance

of school programs and internal evaluation, Blackwell Publishing. UK

ABSTRACT

The Collaboration between School and Parents Association includes contact, effect and involvement of Parents with mutual benefit. The Research examines: a) The existence and functioning of this Institution, b) The degree of contribution to the effective functioning of the School Unit, c) The necessity and satisfaction by this participation and d) the styles, themes, frequency, communication and collaboration initiative. The findings suggest that total does the Parents Association and contributes a lot to the effective functioning of the School Unit. Also, it is necessary the presence and there is great satisfaction with the involvement of Parents. However, the Collaboration is opportunistic, superficial and mostly with solving everyday problems. A Key factor improving is the School Director, who with proper techniques and performance skills can improve Parents supporting to his operation. The main premise is the reform of the institutional framework for clarification and distinction of roles.

Παναγιώτης Παπαγεωργάκης
Δάσκαλος-Διευθυντής Π.Ε. Κορινθίας,
Υποψήφιος διδάκτορας

Ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας

Παπαδανιήλ Μαρία
Πάνου Ελευθερία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία επικρατεί σε κάθε τομέα της σχολικής ζωής και αποτελεί ένα από τα ζωτικά γνωρίσματα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος, καθώς και έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα θετικό και ευνοϊκό ή ένα αρνητικό και δυσμενές για τη σχολική μάθηση κλίμα (Hoy και Miskel, αναφ.στο Πασιαρδής, 2004:83).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη συμβολή του επικοινωνιακού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ενίσχυση, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της διοίκησης του οργανισμού.

1. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Η έννοια της επικοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διακυβέρνηση των ανθρωπίνων συστημάτων στον τομέα της διοίκησης, της στην εκπαίδευση. Μέσα σε μια σχολική μονάδα η επικοινωνία δεν εξυπηρετεί απλώς τη μεταβίβαση πληροφοριών από το Διευθυντή της εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, αλλά επηρεάζει ταυτόχρονα της σκέψεις, τη λειτουργία και τη συμπεριφορά της και κατά συνέπεια την απόδοση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας θετικά ή αρνητικά της ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα γιατί οι σχέσεις επηρεάζονται από την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και άλλων πληροφοριών μεταξύ των ατόμων. Σύμφωνα με τον Gordon (1993) η επικοινωνία σε μια οργάνωση (σχολική μονάδα) εξυπηρετεί τέσσερις βασικές λειτουργίες:

1. Την παροχή πληροφοριών ώστε να είναι εφικτή η λειτουργία της σχολικής μονάδας
2. Τον έλεγχο της σχολικής μονάδας μέσα από τον καθορισμό των καθηκόντων, τον κανόνων και των υποχρεώσεων
3. Τη δημιουργία κινήτρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι

της σχολικής μονάδας. Εδώ μπορούμε να συμπληρώσουμε και την έμπνευση του οράματος του Διευθυντή για την ανάπτυξη της μονάδας.

4. Την έκφραση προσωπικών αισθημάτων

Ο Σαϊτης (2008:24-25,35) τονίζει ότι η αμφίδρομη επικοινωνία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διοίκησης καθώς ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες παρανοήσεων και συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται καλές σχέσεις και προάγεται το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα.

2. ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η πολλαπλή διάσταση του επικοινωνιακού φαινομένου, ανάλογα πάντα με το σκοπό που επιτελεί σε κάθε περίσταση και η συμμετοχή του ανθρώπου και των παραγόντων που επηρεάζεται από της, της το φύλο, το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό περιβάλλον. ***Η λεκτική, η μη λεκτική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, ομαδική, μαζική, διαπολιτισμική***, ***οργανωσιακή*** όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Η λεκτική επικοινωνία, η πλέον αναπτυγμένη μορφή, αφού με τη χρήση του γλωσσικού κώδικα «το κορυφαίο σύστημα της ανθρώπινης διάνοιας» (Σταμάτης,2012:38-39) εκφράζονται έννοιες, συναισθήματα, καταστάσεις περιγράφονται, ταξινομούνται, γίνεται μεταφορά μηνυμάτων και πραγματοποιείται μέσα από τον προφορικό λόγο, επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, τηλεόραση, ραδιόφωνο, τηλέφωνο και το γραπτό λόγο, γράμματα, εφημερίδες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Η μη λεκτική επικοινωνία, η επονομαζόμενη και «γλώσσα του σώματος», που επιτυγχάνεται με το ύφος, τη διάθεση, τον τόνο, της χειρονομίες και γενικότερα με τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς,2001). Και οι δύο μορφές επικοινωνίας κρίνονται σημαντικές είτε λειτουργούν ανεξάρτητα είτε συμπληρωματικά. Και μάλιστα υπογραμμίζει ο Σταμάτης (2012:152) οι μη λεκτικές συμπεριφορές προσθέτουν περισσότερες πληροφορίες, ολοκληρώνουν το λεκτικό μήνυμα και βοηθούν στην κατανόηση του, δίνουν πραγματικό νόημα στις λέξεις, διαφοροποιώντας σημασιολογικά κάθε λέξη.

Η διαπροσωπική. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, σπουδαίο μέρος κάθε

επικοινωνιακού συστήματος δημιουργούνται όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση στη συμπεριφορά αυτή.

Την οργανωσιακή, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων που απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αξίζει να σημειωθεί, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:84), ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των σύγχρονων οργανισμών είναι η δημιουργία αποτελεσματικών συστημάτων εσωτερικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού για σκοπούς ενημέρωσης και συντονισμού.

Ο Κουτούζης (1999:31-32) αναφέρει ότι η οργανωσιακή αλλά και η διαπροσωπική επικοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και στην ομαλή λειτουργία και εξέλιξη της σχολικής μονάδας.

3. ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στην αποτελεσματικότητα του Διευθυντή σημαντικό ρόλο παίζουν οι απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες του και οι στρατηγικές επικοινωνίας που αναπτύσσει. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι Ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες και Πώς συμβάλουν στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας.

3.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη ή αλλιώς «η νοημοσύνη της καρδιάς» αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και να χειρίζεται σωστά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Goleman, 2000:443-444). Ο ίδιος συμπληρώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνει αυτογνωσία, έλεγχο του παρορμητισμού, ζήλο και ικανότητα για κινητοποίηση και κοινωνικές ικανότητες. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο και η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (λεκτικής και μη λεκτικής) είναι κατά ένα μεγάλο ποσοστό απόρροια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί τόσο η ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή η ικανότητα του Διευθυντή να διαβάζει τον εκπαιδευτικό, κατανοώντας τη θέση του, τα συναισθήματά του, τις ανάγκες του και τις ανησυχίες του, με τόση ακρίβεια σαν να βρίσκεται στη θέση του, αλλά να μην ξεφεύγει από τη δική

του (Goleman,2000:200), όσο και η αυτογνωσία, η γνώση που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά του στις στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και τα αισθήματα (Μαλικιώση-Λοϊζου,1996:291). Ο σωστός χειρισμός του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά αλλά και όλου του συλλόγου διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη αυτών στο έργο τους καθώς και η ικανοποίηση των αναγκών τους και ο σεβασμός και η εκτίμηση προς τις απόψεις και τις ιδέες τους, η δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικότητας με την απουσία του ανταγωνισμού μεταφράζονται ως ικανότητες του Διευθυντή που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη.

3.2. Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων

Οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες συμβάλλουν στη δημιουργία της αληθινής διαπροσωπικής σχέσης, η οποία διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό και αλληλοεκτίμηση. Ο Διευθυντής πρέπει να αναπτύξει αρμονικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας συγχρόνως και το προφίλ του δικαίου Διευθυντή. Στόχοι του Διευθυντή είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αλλάξει πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία δεν θα χαρακτηρίζονται από δυσκολία προσαρμογής και να του μάθει κοινωνικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα κανόνες επικοινωνίας στη συζήτηση και έλεγχο του θυμού ή της αυταρχικότητας (McLeod, 2003:34-44). Για να επιτευχθεί όμως αυτό χρειάζεται ο Διευθυντής να αναλύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να διατυπώσει εύστοχες ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και να τον οδηγήσει στη γνώση του εαυτού του πρώτα, στην αναθεώρηση των στάσεών του και να τον βοηθήσει να ομαλοποιήσει τις σχέσεις του. Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα πρέπει να επιβάλει τον εκπαιδευτικό σε συμπεριφορά συμμόρφωσης με δογματικό τρόπο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1996:321-323).

3.3. Ενεργητική Ακρόαση

Ένα χαρακτηριστικό του επικοινωνιακού Διευθυντή είναι η ικανότητά του να είναι ενεργός ακροατής μια και η ενεργητική ακρόαση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μιλήσει, να εκφραστεί, να ξεσπάσει (Μπόρντ, 1997:42). Με την ενεργητική ακρόαση ο Διευθυντής σχεδιάζει και διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να εστιάσει στο πρόβλημα που τον απασχολεί χωρίς να απομακρυνθεί σε άλλα θέματα και τελικά να αντιμετωπιστεί από κοινού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι κλειστού τύπου εάν έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα και θέ-

λουν να αποσπάσουν πρόσθετα στοιχεία ή ανοιχτού τύπου εάν στοχεύουν να βοηθήσουν στη διαλεύκανση των συναισθημάτων και στην ανίχνευση του εσωτερικού του κόσμου (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001:323).

Η διατήρηση οπτικής επαφής καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας, η έμπρακτη αναγνώριση και αποδοχή του συνομιλητή, η ενθάρρυνσή του με τη χρήση εκφράσεων που δηλώνουν το ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ιδέες του και η συνεχής απόδοση μη λεκτικής ανατροφοδότησης προς αυτόν είναι τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες προωθούν την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα.

Η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνει και την ικανότητα του Διευθυντή να αναγνωρίζει και να εξηγεί τα μη λεκτικά μηνύματα που στέλνονται από τον εκπαιδευτικό. Οι Πολεμικός και Κοντάκος (2002:24-30) υποστηρίζουν ότι τα μη λεκτικά μηνύματα είναι πολύ πιο αποκαλυπτικά για την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου. Ο Διευθυντής λοιπόν, έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις για την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων μπορεί εύκολα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του κάθε εκπαιδευτικού μετά από κάποια σύγκρουση, εκπαιδευτική αλλαγή, καινοτομία, ανακοίνωση και να προλαμβάνει προβλήματα ή δυσλειτουργία της σχολικής μονάδας.

3.4. Αξιοποίηση της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας

Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη(1998:14) ορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία ως «διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια». Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ο οποίος μπορεί να αποκωδικοποιήσει τη μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, να βελτιώσει τη δική του προκειμένου να δημιουργήσει θετικότερο περιβάλλον επικοινωνίας, αποτελώντας συγχρόνως και σημαντική δεξιότητα στην επαγγελματική του δράση.

Τα μη λεκτικά μηνύματα εκπέμπονται είτε από την γενική εντύπωση που δημιουργεί το άτομο στους άλλους είτε από τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998:17). Η ίδια αναφέρει ότι η γενική εντύπωση προκαλείται από την εξωτερική εμφάνιση, τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, και τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου είναι ο τόνος, η ένταση, η σταθερότητα, η αλλοίωση της φωνής, η ταχύτητα ροής του λόγου, οι παύσεις, η προφορά και οι διάφοροι ήχοι εκτός των λέξεων.

3.4.1. Εκφράσεις του Προσώπου

Μετά από έρευνες οι Scherer και Ekman (1977) κατέληξαν σε επτά αυθόρμητες εκφράσεις οι οποίες μπορούν εύκολα να αποκωδικοποιηθούν: χαρά, έκπληξη, φόβος, θυμός, θλίψη, αηδία και ενδιαφέρον. Παρακάτω αναλύεται η μη λεκτική έκφραση του προσώπου σύμφωνα με την Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998:57-76).

Τα ευχάριστα και ζεστά άτομα συνήθως χαμογελούν και το χαμόγελο αποτελεί κοινωνική ανταμοιβή ή χρησιμοποιείται ως ενθάρρυνση σε συζητήσεις. Ο Διευθυντής, ο οποίος δεν χαμογελά θα μπορούσε εύκολα να χαρακτηριστεί ψυχρός, απόμακρος και αδιάφορος στους εκπαιδευτικούς.

Η θλίψη ή απογοήτευσή κάποιου φαίνεται στα χαρακτηριστικά του προσώπου με κλίση των άκρων του στόματος και γενικά όλα τα χαρακτηριστικά του είναι προς τα κάτω.

Η αηδία που μπορεί να νοιώθει κάποιος φανερώνεται με το στένεμα των ματιών, τις ρυτίδες στη μύτη και την αποστροφή του κεφαλιού από το σημείο ή το άτομο που προκάλεσαν το συναίσθημα.

Ο θυμός εκφράζεται με συνοφρύωση, σφίξιμο ή τρίξιμο των δοντιών και με κάρφωμα με τα μάτια, ενώ σε έντονες καταστάσεις θυμού αλλάζει το χρώμα του προσώπου.

3.4.2.Το Βλέμμα

Οι επιτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην οπτική επαφή των ατόμων. Γενικότερα, η συχνή ανταλλαγή βλεμμάτων εκφράζει θετικά συναισθήματα, ενώ η αποφυγή αρνητικά- οι κοινωνικοί άνθρωποι κοιτούν τους άλλους συχνά και εύκολα δημιουργούν πολλές σχέσεις (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1988:78-93).

Επομένως, όταν ο Διευθυντής του σχολείου συνομιλεί με κάποιον εκπαιδευτικό πρέπει να έχει οπτική επαφή μαζί του, προκειμένου να εκδηλώσει το ενδιαφέρον στα όσα λέει ο εκπαιδευτικός.

3.4.3. Η στάση του Σώματος

Η στάση του σώματος αποκαλύπτει τα συναισθήματα, τις διαθέσεις και τον χαρακτήρα του ατόμου αλλά και την πρόθεσή του για επικοινωνία.

Το σταύρωμα των χεριών, των ποδιών και το πίεσμα των ποδιών μεταξύ τους θεωρούνται «κλειστές στάσεις» οι οποίες υποδηλώνουν άγχος ή αδιαφορία για κοινωνική επαφή (Γκάρνερ, 2001). Σε άλλες περιπτώσεις η στάση του σώματος ενδέχεται να φανερώνει υπεροχή, αυτοπεποίθηση ή υποταγή.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν ένα μικρό δείγμα της αποκωδικοποίησης της συμπεριφοράς των ατόμων, το οποίο μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά ωφέλιμο στο άνοιγμα διαύλων επικοινωνίας μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΣΕΡΡΩΝ

4.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει το βαθμό και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την επικοινωνία τους με τον Διευθυντή;
- Πόσο ικανοποιημένοι νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την επικοινωνία τους με το Διευθυντή;
- Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του Διευθυντή;

4.2. Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης καθώς διενεργήθηκε σε μια σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ημιαστικής περιοχής του Νομού Σερρών. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο συμπλήρωσαν 14 εκπαιδευτικοί, 8 γυναίκες και 6 άνδρες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνται δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δεκαεπτά ερωτήσεις κλειστού τύπου.

4.3. Συμπεράσματα της Έρευνας

Σε γενικές γραμμές, η επικοινωνία μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι θετική χωρίς σημαντικά προβλήματα. Πρόκειται για έναν επικοινωνιακό Διευθυντή, ο οποίος διατηρεί καλές σχέσεις με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας του.

Στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένος αισθάνεστε από την επικοινωνία με το Διευθυντή;» η πλειοψηφία κινήθηκε μεταξύ της κλίμακας «Πάρα Πολύ-Πολύ-Αρκετά». Μόνον ένας απάντησε «Λίγο» και πραγματικά αξίζει να ερευνηθεί για πιο λόγω ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός νοιώθει ανικανοποίητος ενώ η πλειοψηφία εκφράζεται θετικά για την επικοινωνία με το Διευθυντή.

Στην ερώτηση «αν η συνεργασία σας με τον διευθυντή επηρεάζεται από τον τρόπο επικοινωνίας μαζί του» οι περισσότεροι (11) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πιστεύουν πως η επικοινωνία συμβάλει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας.

Σε σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ενημερωμένοι για τις εγκυκλίους, τα επίσημα έγγραφα και γενικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν ομοιόμορφα στην ερώτηση, αλλά κινήθηκαν και πάλι μεταξύ της κλίμακας «Πάντα έως Σπάνια». Προκαλείται αντίθεση διότι η ενημέρωση δε γίνεται μεμονωμένα στον κάθε εκπαιδευτικό αλλά συνολικά στο σύλλογο διδασκόντων.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με το Διευθυντή, αλλά οι συνομιλίες τους είναι δική τους πρωτοβουλία. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι φαίνεται να νοιώθουν άνετα στο να τον πλησιάσουν και να συζητήσουν μαζί του, οπότε η προσωπική επικοινωνία μεταξύ τους λειτουργεί ικανοποιητικά.

Από την αντίστοιχη ερώτηση διαφαίνεται ότι ο Διευθυντής διαθέτει τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αισθάνονται ότι ο Διευθυντής τους ακούει πραγματικά, διατηρώντας μάλιστα οπτική επαφή μαζί τους Όμως, ένα ίσως αρνητικό στοιχείο στο Διευθυντή αυτής της σχολικής μονάδας είναι το γεγονός ότι στις συνομιλίες του με τους εκπαιδευτικούς δείχνει ανυπόμονος και δεν περιμένει να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους. Αν και όπως φαίνεται σε άλλη ερώτηση αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έστω και αν δεν εκφράζονται με λεκτικό τρόπο.

Στο ερωτηματολόγιο ζητήσαμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τον αυτοέλεγχο, τα αδύναμα σημεία και την ενσυναίσθηση του Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι ο Διευθυντής σε γενικές γραμμές διατηρεί την ψυχραιμία του σε κρίσιμες καταστάσεις. Αυτή όμως η συμπεριφορά του δεν είναι σταθερή καθώς οι απαντήσεις δείχνουν μια διακύμανση μεταξύ Πάντα-Συχνά-Μερικές Φορές-Σπάνια. Η ίδια διακύμανση στις απαντήσεις παρουσιάζεται σε σχετική ερώτηση όπου διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο

ο Διευθυντής χειρίζεται περιπτώσεις όπου πρέπει να απευθυνθεί με «σκληρό» τρόπο στους εκπαιδευτικούς. Πάντως οι εκπαιδευτικοί τον κρίνουν θετικά στην ικανότητά του να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους και να ενθαρρύνει και επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για την καινοτομία και τη δημιουργικότητα άλλα όχι πάντα.

Οι απόψεις πραγματικά διίστανται σε ερώτηση που αφορά τα αδύναμα στοιχεία του Διευθυντή. Πέντε εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα αδύναμα στοιχεία του Διευθυντή δεν είναι εμφανή, άλλοι πέντε ότι είναι εμφανή, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσπαθεί να τα κρύψει αλλά προδίδεται από τη συμπεριφορά του. Προφανώς όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια σχέση με το Διευθυντή και δεν έχουν όλοι την ίδια ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα κάποιου.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο Διευθυντής χαμογελά και γίνεται πιο προσιτός και ανοιχτός σε αυτούς. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του Διευθυντή με δύο εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι τυπικές, μια και δηλώνουν ότι ο Διευθυντής χαμογελάει αλλά με ψυχρό και τυπικό τρόπο.

Η στάση του σώματος του Διευθυντή φαίνεται να αλλάζει ανάλογα με τα άτομα στα οποία απευθύνεται. Πέντε εκπαιδευτικοί επιλέγουν ότι έχει χαλαρή στάση- αυτό δείχνει ότι νοιώθει αυτοπεποίθηση και υπεροχή έναντι των εκπαιδευτικών (Mehrabian,1969,αναφ.στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1988 :95). Επτά εκπαιδευτικοί επιλέγουν ότι έχει τεντωμένο σώμα και προτεταμένο στήθος-το οποίο δηλώνει ότι θέλει να επιβάλει την υπεροχή του. Βέβαια, αυτά τα συμπεράσματα θα μπορούσαν εύκολα να αναιρεθούν εάν απλώς αυτή είναι η φυσική στάση του σώματος του Διευθυντή.

5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει το ηγετικό στέλεχος στην εκπαίδευση απαιτεί να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι ικανό να αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εργαζομένους της υπηρεσίας. Κρίνονται απαραίτητες, η διάθεση του και κυρίως η ικανότητά του να δημιουργεί εμπιστοσύνη μεταξύ αυτού και των υπαλλήλων, να τους διαθέτει χρόνο για να τους γνωρίσει και να τους καταλάβει. Η συχνή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, οι προσωπικές συζητήσεις μαζί τους, το πραγματικό ενδιαφέρον του Διευθυντή γι΄ αυτούς, ο χρόνος που τους αφιερώνει ανοίγουν το δρόμο για την εγκαθίδρυση της επικοινωνίας ανάμεσά τους. Η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, της αξιοποίησης της μη λεκτικής

επικοινωνίας αποτελούν ισχυρά εφόδια για την άσκηση της αποτελεσματικής διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γιαννουλέας, Μ. (1988). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο* (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Γκάρνερ, Α. (2001). *Η τέχνη της Επικοινωνίας*. (μετάφρ. Β. Λαμπάδη και επιμ. Γ. Σίμος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη (αρχική έκδοση: 1980)

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης*. (μετάφρ. Χ. Ξενάκη και Μ. Κουμπαρέλη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (αρχική έκδοση: 2002)

Everard, K.B & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μετάφρ. Δ. Κίκιζας και επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα). Πάτρα: ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ

Λιάντας, Μ.Γ. (2000). *Ψυχολογία της Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.

McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. (μετάφρ. Δ. Καραθάνου και Α. Μαρκαντώνη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο (αρχική έκδοση: 2003)

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (Γ΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*(Ζ΄ έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Μπόρντ, Ρ. (1997). *Δεξιότητες Συμβουλευτικής στο Χώρο της Εργασίας*. (μεταφρ. Κ. Πετρογιάννης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (αρχική έκδοση: 1983)

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ:Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις* (Δ΄ έκδοση). Αθή-

να: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πασιαρδής,Π.(2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21ου Αιώνα. Στο Ανδρέου, Α (Επιμ). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων.* Αθήνα: ΟΙΕΛΕ

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία.* Αθήνα:Μεταίχμιο

Πολεμικός, Ν. και Κοντάκος, Α. (2002). Η μη λεκτική συμπεριφορά στην ψυχοθεραπεία. Στο Πολεμικός, Ν. και Κοντάκος, Α. (Επιμ). *Μη λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταμάτης,Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές.* Αθήνα:Διάδραση

Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική Μη λεκτική Επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα:Ατραπός

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Gordon, J.R. (1993). *A diagnostic approach to organizational behaviour* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon

Klinzing, H G. & Aloisio, B G. (2008). The Nature of Personality Dimensions' relationship to their Perceptional and Behavioral Counterparts. Nine Correlational Studies. Paper presented at the Conference *Educational Planning and Development* at the University of Aegean

Scherer, K. & Ekman, P. (1977). *Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research.* Cambridge: Cambridge University Press

Walton, D. (1989). *Listening. In Are You Communicating? You can't manage without it.* New York: McGraw-Hill

SUMMARY

Nowadays the communication is considered to be one of the fundamental factors of success in a school unit and every modern manager is essential have communication skills.

Empathy, acceptance and active listening alongside with the comprehension of nonverbal communication are the major skills of an

effective leader, consultant and instructor in a modern agency.

Μαρία Παπαδανιήλ
Msc Δασκάλα
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Τηλέφωνο: 232155054,
Κινητό: 6977219153
e-mail επικοινωνίας: mpapadan@sch.gr

Ελευθερία Πάνου
Msc Καθηγήτρια Αγγλικών
Τηλέφωνο: 2321038730
Κινητό: 6945989778
e-mail επικοινωνία: elpanou@sch.gr

Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης.

Κωνσταντίνος Παπαζαφειρόπουλος
Γεώργιος Ιορδανίδης

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μια πολύπλευρη και πολυσύνθετη δραστηριότητα, (Ρέππα, 2008), που επιδιώκει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ορθολογική κατανομή της εργασίας με την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στο σχολείο αναπτύσσονται παιδαγωγικές και διανθρώπινες σχέσεις (Κοσμόπουλος, 1994) που εξαρτώνται από την προσωπικότητα και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς που έχουν τις αναγκαίες δεξιότητες και παιδαγωγικές γνώσεις καθίσταται σημαντική λειτουργία της διοίκησης. Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, επίσης, είναι σημαντική πρόκληση για την έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση, (Campbell et al, 2004). Η δέσμευση και αφοσίωση στο σχολικό οργανισμό μοχλεύει τον εκπαιδευτικό, καθώς η συνέχεια και σταθερότητα του στη σχολική μονάδα είναι ένα από τα σημαντικά συστατικά της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, (Bush, 2006). Τα τελευταία χρόνια ένας κλιμακούμενα αυξανόμενος αριθμός ερευνών από κοινωνικούς επιστήμονες, επικεντρώνονται στην οργανωσιακή δέσμευση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό (Park et. al. 2005).

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών διακρίνεται στην δέσμευση στο σχολείο, όπου σύμφωνα με τον Mowday et. al. (1982) αναπτύσσονται συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς που βοηθούν το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του και αφορά, κυρίως, τη δέσμευση προς τους μαθητές, (Kushman, 1992) την αγωγή και τη διδασκαλία με νέους, καινοτόμους τρόπους. Αφορά, επίσης, τη δέσμευση στη διδασκαλία και την εκδήλωση επιθυμίας παραμονής στο επάγγελμα, (Tyree, 1996), τη δέσμευση στην καριέρα ή το επάγγελμα, ώστε να αναπτυχθούν οι αναγκαίες δεξιότητες και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη καριέρα. (Somech & Bogler 2002).

Ο Brown (1996) πρότεινε την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους δεσμεύσεων και την χρήση του όρου δέσμευση, ο οποίος περιλαμβάνει όλους τους τύπους της δέσμευσης. Η δέσμευση αντιμετωπίζεται ως μια σύνθεση όλων των προηγούμενων χαρακτηριστικών. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο της δέσμευσης εμπλούτισαν οι Razak et al, (2009), με την ιδέα της συλλογικής δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στους σχολικούς οργανισμούς για να επιτύχουν τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου. Η αίσθηση της συλλογικότητας εκδηλώνεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και πράξεις που έχουν σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση (Carmelli & Freund, 2004).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Η ηγεσία στηρίζει τη συνοχή, τη συνεκτικότητα, την ανοιχτή έκφραση συναισθημάτων και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα μέλη της ομάδας έχουν σαφείς ρόλους, κοινούς στόχους προσανατολισμένους στους σκοπούς του σχολείου. Αυτή η συμμετοχική διαδικασία δίνει την δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (Hulpia & Devos, 2010). Ως αποτελεσματική επικοινωνία σε μια συλλογικότητα και ειδικά στην περίπτωση των σχολικών μονάδων εννοείται, σύμφωνα με τον Price (1997), ο βαθμός στον οποίο η πληροφορία διαχέεται σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας χαρακτηρίζει τη συνεργασία και σχετίζεται με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης (Dee, Henkin, & Pell, 2002). Η συνεργασία προσδιορίζεται στην κοινή ταυτότητα και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων του σχολείου (Conley et. al, 2004). Μετασχηματίζεται έτσι ο σχολικός οργανισμός, καθώς εμπλέκεται το περισσότερο προσωπικό του σχολείου, επηρεάζεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δομείται μια σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Crow & Pounder, 2000). Ο συντονισμός και η ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι σημαντικά στοιχεία δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία. Αυξάνουν την υπευθυνότητα και δίνουν ευκαιρίες για αυτοδιοίκηση στο σχολικό οργανισμό. Η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση και διατήρηση τέτοιων συλλογικών ομάδων, καθώς νεοδιόριστοι και με μικρή υπηρεσία εκπαιδευτικοί ακόμη δεν είναι επαγγελματικά συνειδητοποιημένοι και έχουν ανάγκη της ανατροφοδότηση και υποστήριξης του εκπαιδευτικού τους έργου (Pounder, 1999).

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ.

Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού συνδέεται ερευνητικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Heck, 2009). Οι εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο επηρεάζουν τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Αυτό το πεδίο πολύ λίγο έχει ερευνηθεί από την επιστημονική κοινότητα (Brown 1996). Η συνεργασία, η συνευθύνη, η δέσμευση, η αφοσίωση και η αίσθηση συλλογικότητας ως παράμετροι της οργανωσιακής συμπεριφοράς αντανακλώνται και στην ελληνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο επίκεντρο τίθεται η σχολική μονάδα, και ο σύλλογος διδασκόντων ως φορέας παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.[1]

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στην έννοια της πολλαπλής δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο (Brown, 1996). Η οργανωσιακή δέσμευση αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο (Price, 1997) που χαρακτηρίζεται από τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της αίσθησης της συλλογικότητας, της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης, του συντονισμού, της ηγεσίας, της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, της ανατροφοδότησης και του ορισμού της ομάδας.

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει αποδειχτεί ερευνητικά (Kuhnert and Vance, 1992) ότι σχετίζεται στατιστικά με το αίσθημα της μη σταθερής εργασίας. Η εργασιακή ασφάλεια είναι παράγοντας δέσμευσης για τους εκπαιδευτικούς (Hanushek and Rivkin, 2007). Όσο πιο σταθερή παρουσία έχουν, τόσο πιο δεμένοι είναι με το σχολείο, τόσο καλύτερα γνωρίζουν την σχολική κοινότητα. Έρευνες έχουν δείξει διαφορά στην οργανωσιακή δέσμευση ανάμεσα στους μόνιμους και στους ωρομίσθιους εργαζόμενους, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με σταθερή και μη σταθερή παρουσία στο σχολείο (Liu and Johnson, 2006). Πολλές αναπτυσσόμενες χώρες (Vegas, 2007) προχωρούν στη στελέχωση των σχολείων με μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικούς ή με λιγότερες ώρες από ότι οι πλήρους απασχόλησης εκπαιδευτικοί, με αμφισβητούμενα αποτελέσματα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η στελέχωση των σχολικών μονάδων που είναι ευθύνη του ΥΠΑΙΘΠΑ, δεν περιορίζεται μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς, αλλά σύμφωνα με τον Ανδρέου, (1999) διακρίνονται οι εξής κατηγορίες στελέχωσης των εκπαιδευ-

1. http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

τικών: μόνιμοι εκπαιδευτικοί με σταθερότητα παραμονής στην σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί χωρίς σταθερότητα στη σχολική μονάδα (ωρομίσθιο προσωπικό), αναπληρωτές, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, με απόσπαση και αναπληρωτές ΕΣΠΑ, για την κάλυψη των αναγκών του «Νέου Σχολείου- Σχολείο 21ου αιώνα».

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας στην συλλογική οργανωσιακή δέσμευσή τους στο σχολείο. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας έγινε υπό την ισχύ της βολικής δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς αυτής της περιφερειακής ενότητας αλλά και διότι στη συγκεκριμένη περιφερειακή ενότητα (όπως και σε κάποιες άλλες) παρατηρείται κάθε χρόνο ότι τοποθετείται κάθε χρόνο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών, κυρίως, εκπαιδευτικών.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ:

1. Αναμένεται εκπαιδευτικοί με σταθερή σχέση εργασίας στο σχολείο να έχουν μεγαλύτερη συλλογική δέσμευση από εκπαιδευτικούς με μη σταθερή σχέση εργασίας.
2. Αναμένεται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα να σχετίζονται θετικά με την συλλογική δέσμευση στο σχολικό οργανισμό.
3. Αναμένεται ο μεγαλύτερος προβλεπτικός παράγοντας συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο να είναι η συνεργασία και η εμπιστοσύνη.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.

Το δείγμα προέρχεται από δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Ηλείας. Εστάλησαν 300 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα 176 (ποσοστό συμμετοχής 58.7%). Οι συμμετέχοντες (176) ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	**N**	**%**
Άνδρες	57	32,4
Γυναίκες	119	67,6

Σύνολο	176	100
Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας		
0...10	122	69,3
10...20	22	12,5
20...30	22	12,5
30...40	10	5,7
Ηλικία	Μ.Τ.	Τ.Α.
	35,27	9,03
Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	4,07	6,06

Ως προς το είδος της σχέσης εργασίας με το σχολείο, οι περισσότεροι (69) ήταν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (39,2%). Η κατηγορία των ωρομίσθιων δεν βρέθηκε στους συμμετέχοντες, όπως και των νεοδιόριστων.

Πίνακας 2. Εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών του δείγματος.

Σχέση εργασίας	**N**	**%**
Μόνιμος με οργανική στο σχολείο	48	27,3
Μόνιμος με απόσπαση στο σχολείο	28	15,9
Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	69	39,2
Αναπληρωτής ΕΣΠΑ	14	8,0
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου	17	9,7

Υλικό Μέτρησης

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Park et al. (2005) προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών και όχι στον σχολικό οργανισμό συνολικά. Αποτελείται από 21 προτάσεις που απαντώνται με την μέθοδο Likert και είναι χωρισμένο σε επτά υποκλίμακες, με τα χαρακτηρι-

στικά της συλλογικής εργασίας. Κάθε υποκλίμακα έχει τρεις προτάσεις για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου (με την εξής σειρά: επικοινωνία, ηγεσία, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση, υποστηρικτική συμπεριφορά, συνεργασία, εμπιστοσύνη).

Πίνακας 3. Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach).

Υποκλίμακες	Alpha
Επικοινωνία	0,912
Ομαδικότητα	0,825
Ηγεσία	0,888
Ανατροφοδότηση	0,907
Υποστηρικτική Συμπεριφορά	0,905
Συνεργασία	0,908
Εμπιστοσύνη	0,820
Δέσμευση	0,97

Όλες οι κλίμακες ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας, έτσι καμία πρόταση και υποκλίμακα δεν αποκλείστηκε.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Κατόπιν συνεννοήσεως με τις διευθύνσεις των σχολείων, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το σκοπό του ερωτηματολογίου από τους ερευνητές. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στο χώρο εργασίας τους κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί πως η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η στατιστική ανάλυση έγινε με την χρήση του SPSS 20.

Ερευνητική υπόθεση 1

Πίνακας 4. Αίσθηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην συλλογική εργασία, σύμφωνα με το εργασιακό καθεστώς τους

	Οργανικά (N=48)		Απόσπαση (N=28)		Α.Π.Ω. (N=69)		ΕΣΠΑ (N=14)		Α.Μ.Ω. (N=17)		
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α	P
Δέσμευση	4,87	0,74	4,32	0,74	4,27	0,65	3,68	0,99	2,5	0,5	< 0,00

ONE-WAY ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ.

Από το test του Levene $F4,171 = 2.773$, $p < .029$, δεν προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της δέσμευσης στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F4,171 = 36.812$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επιμέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ όλων των ομάδων (p<0.000), εκτός των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών ΕΣΠΑ (p =0,06), των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ (p =0.052) και των μονίμων με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου (p=1.000).

Σύμφωνα με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών στο σχολείο υπάρχουν δυο μεγάλες ομάδες, οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση, που έχουν σταθερή παρουσία στη σχολική μονάδα κάθε σχολική χρονιά και οι όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, των οποίων σύμφωνα με τη σχέση εργασίας τους στο σχολείο, η παρουσία αφορά μια σχολική χρονιά. Περαιτέρω στατιστική ανάλυση με σύγκριση των μέσων όρων των δυο διαφορετικών ομάδων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το χαρακτήρα παρουσίας τους στο σχολείο, δίνει τη στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά και σύ-

γκριση των μέσων όρων της συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5. Συλλογική δέσμευση εκπαιδευτικών σταθερής και μη σταθερής παρουσίας στο σχολείο

	Σταθερής παρουσίας (N=48)		**Μη σταθερή παρουσίας (N=128)**		
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	P
Συλλογική δέσμευση	4,67	0,78	3,88	0,95	<,000

t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Από τον πίνακα 5 προκύπτει η διαφοροποίηση στη δέσμευση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σταθερή ή μη παρουσία τους στο σχολείο και τον προσωρινό ή μόνιμο χαρακτήρα της τοποθέτησής τους.

Ερευνητική υπόθεση 2

Πίνακας 6. Συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα.

	Δέσμευση
	R
Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	0,388**

*** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%*

Ο πίνακας 6 δείχνει χαμηλή συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε θετική συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα *[r=0,388, N=176, P<0,001]*. Οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο των ετών σταδιακά δεσμεύονται στη συλλογική εργασία.

Ερευνητική υπόθεση 3.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις δέσμευσης και χαρακτηριστικών συλλογικής εργασίας

	Δέσμευση
Χαρακτηριστικά συλλογικής εργασίας	R
Επικοινωνία	0,772**
Ομαδικότητα	0,690**
Ομαδική ηγεσία	0,823**
Υποστήριξη	0,820**
Συνεργασία	0,786**

Ο πίνακας 7 δείχνει ισχυρές συσχετίσεις με θετική συνάφεια στα προηγούμενα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας. Επομένως, φαίνεται ποιες διαστάσεις της συλλογικής εργασίας τείνουν να συνυπάρχουν με την δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10. Πρόβλεψη της δέσμευσης από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας: Συντελεστές πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα

Βήμα		**Μη τυποποιημένοι συντελεστές**		**Τυποποιημένοι συντελεστές**	**t**	**Σημαντ.**
		B	Σταθ. Σφάλμα	B		P
1	(Σταθερός όρος)	0,889	0,108		8,238	<0,001
	Συνεργασίας	0,804	0,025	0,925	32,01	<0,001
2	(Σταθερός όρος)	0,492	0,070		6,992	<0,001
	Συνεργασίας	0,509	0,023	0,586	21,901	<0,001
3	(Σταθερός όρος)	0,383	0,058		6,572	<0,001
	Συνεργασίας	0,352	0,025	0,404	13,976	<0,001
	Υποστηρικτική	0,234	0,025	0,279	9,488	<0,001
4	(Σταθερός όρος)	0,317	0,046		6,829	<0,001
	Συνεργασίας	0,302	0,020	0,347	14,803	<0,001

	Υποστηρικτική	0,203	0,020	0,242	10,320	<0,001
	Ομαδική ηγεσία	0,206	0,020	0,227	10,307	<0,001
5	(Σταθερός όρος)	0,184	0,035		5,212	<0,001
	Συνεργασίας	0,219	0,016	0,252	13,524	<0,001
	Υποστηρικτική	0,206	0,014	0,246	14,434	<0,001
	Ομαδική ηγεσία	0,189	0,015	0,207	12,939	<0,001

Ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία είναι η συνεργασία και στη συνέχεια η υποστηρικτική συμπεριφορά των συναδέλφων μεταξύ τους και η ηγεσία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε διαφορές στην αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρή αίσθηση συλλογικής δέσμευσης είχαν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά στο σχολείο, μικρότερη αίσθηση συλλογικής δέσμευσης όσοι εκπαιδευτικοί είναι με απόσπαση ή είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ή είναι αναπληρωτές ΕΣΠΑ και τέλος την μικρότερη όλων οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι σταθερά κάθε σχολική χρονιά στο σχολείο, γνωρίζουν την ιστορία, την κουλτούρα και τους μαθητές και τους γονείς τους. Αντίθετα η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών αποτελείται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά βάση είναι προσωρινά τοποθετημένοι στο σχολείο, αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, αναπληρωτές ΕΣΠΑ και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Στη δεύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια ομάδα με ετερόκλητα εργασιακά καθεστώτα, εν τούτοις δε διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά στατιστικά στη δέσμευση. Αντίθετα παρουσιάζουν διαφορά στη δέσμευση μόνο με την ομάδα των οργανικά τοποθετημένων στη σχολική μονάδα και τους ωρομίσθιους. Το κοινό σημείο που ενώνει τη δεύτερη αυτή κατηγορία των εκπαιδευτικών είναι ο προσωρινός χαρακτήρας τοποθέτησής τους και η μη σταθερή παρουσία τους στον σχολικό οργανισμό. Αυτός ο προσωρινός χαρακτήρας τοποθέτησης είναι που τους διαφοροποιεί από τους οργανικά τοποθετημένους, οι οποίοι διακρίνονται για την σταθερή παρουσία τους με το πέρασμα των χρόνων στο σχολείο. Διαφοροποιημένη και με σημαντική στατιστικά διαφορά μικρότερη δέσμευση έχουν οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου έχουν την μικρότερη παρουσία στο σχολείο. Έχουν μικρότερο ωράριο και από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και από τους

αναπληρωτές ΕΣΠΑ. Δεν έχουν γνώση του σχολικού οργανισμού. Διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών, διότι είναι ακόμη πιο προσωρινός ο χαρακτήρας τους στη σχολική μονάδα. Βρίσκονται λιγότερες ώρες στο σχολείο και έρχονται σε επαφή με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς λιγότερο από κάθε άλλη κατηγορία.

Ένα ακόμη σημείο, το οποίο έδειξε η έρευνα είναι η θετική συνάφεια, ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και την συλλογική δέσμευση, την οποία αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει μικρή θετική σχέση. Όσο περισσότερα χρόνια υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη δέσμευση έχει. Γνωρίζει περισσότερο το σχολικό οργανισμό, δένεται με τους συναδέλφους του και λειτουργεί πιο συλλογικά. Τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, δίνουν ένα σταθερό χαρακτήρα παρουσίας του εκπαιδευτικού, μια μόνιμη τοποθέτηση και μεγαλύτερη συλλογική δέσμευση.

Οι παράμετροι, τέλος, που προωθούν και μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό την συλλογική δέσμευση είναι η συνεργασία, η υποστηρικτική συμπεριφορά και η ηγεσία του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνεται πολύ μεγάλη σημασία από τους ίδιους στη συνεργασία που πρέπει να αναπτύξουν για να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου. Ακολούθως η υποστήριξη, η βοήθεια για την εκπλήρωση των στόχων, αλλά και η στόχευση νέων εκπαιδευτικών προκλήσεων. Η ηγεσία, η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη ενισχύουν το σύλλογο των εκπαιδευτικών ως την μονάδα που θα παίρνει τις αποφάσεις, μετασχηματίζουν και αλλάζουν το σχολικό οργανισμό, καθώς εμπλέκεται το προσωπικό του σχολείου.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας οφείλει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, όχι μέσω ενός συστήματος τοποθέτησης εκπαιδευτικών που εξυπηρετεί τις πελατειακές, συνδικαλιστικές ανάγκες και τις ευκαιριακές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Σαϊτης, 2005). Αλλά, δημιουργώντας ένα μηχανισμό προσέλκυσης και τοποθέτησης του κατάλληλου ανθρώπου στην ανάλογη θέση με σταθερό προσανατολισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Κοσμόπουλος Β. Α. (1994). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

Brown, R. B. (1996). Organizational commitment: clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 230–251.

Bush,T., Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: Routledge Falmer.

Carmelli, A., Freund, A. (2004). Work commitment, job satisfaction, and job performance: an empirical investigation. *International Journal of Organization Theory and Behaviour*, 7 (3), 289–309.

Conley, S., Fauske, J., Pounder D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 663-703.

Crow, G. M., Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: context, design, and process. *Educational Administration Quarterly*, 36 (2), 216-254.

Dee, J., Henkin, A., Pell, S. (2002). Support for innovation in site-based-managed schools: developing a climate for change. *Educational Research Quarterly*, 25 (4), 36-49.

Hanushek E. A., Rivkin, S. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17 (1), 69-86.

Heck, H. R. (2009). Teacher effectiveness and student achievement. Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47 (2), 227-249.

Hulpia, H., Devos G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565–575.

Kuhnert, K. W., Vance, R. J. (1992). Job insecurity and moderators of the relations between job insecurity and employee adjustment. In Quick,J.C., Murphy, L.R. & Hurrell, J.J.J. (Eds), *Stress and well being at work. Assessements and interventions for occupational mental health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle school. *Education Administration Quarterly*. 28, (1), 5-42.

Liu, E., Johnson, M. S. (2006). New teacher's experiences of hiring: late, rushed, and information poor. *Educational Administration Quarterly*, 42, 324-360

Morrow, P. (1983). Concept redundancy in organizational research. The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500.

Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press

Park, S., Henkin, A., Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479.

Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-348.

pp. 462-479.

Price, J. (1997). Handbook of organizational measurement. *International Journal of Manpower*, 18 (4/5/6), 305-558.

Razak, A. N., Darmawan, N. G., Keeves P. (2009). Teacher Commitment. In Saha, J., L., Dworkin G., A., (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343–360.

Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.

Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 295–304.

Vegas, E. (2007). Teacher labor markets in developing countries. *The Future of Children*, 17 (1), 219-232.

Ιστοσελίδες

Νέο Σχολείο. Στο : http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html, (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

ABSTRACT

Organizational commitment of teachers and the sense of teamwork expressed by bonding with other colleagues, to such as an extent that it is a body, a collectivity. The sense of teacher team commitment is a strong psychological bond, the degree to which a person is involved with his work. The commitment and sense of collective work of teachers in the Greek educational system, has not been investigated, specifically in relation to the employment status of teachers.

Παπαζαφειρόπουλος Κων/νος
Εκπαιδευτικός
Μ.Ed. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αμαλιάδα Ηλείας, Αγ. Γεωργίου και Κουρογιαννοπούλου 30, 27200
2622023954, 6978078617.
papzaf@gmail.com

Ιορδανίδης Γεώργιος
Επίκουρος καθηγητής
ΠΤΔΕ Φλώρινας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Η επιτακτική ανάγκη ενεργοποίησης του ρόλου της Προϊστάμενης του Νηπιαγωγείου

Ελευθερία Αργυροπούλου
Παρασκευή Ραπάνου

1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και κυρίως η έρευνα για τη βελτίωση του σχολείου, αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας στην εκπαιδευτική πράξη σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (Bums, 1978; Heifetz, 1994; Mongon & Chapman, 2011).

Η παιδαγωγική ηγεσία (Sergiovanni, 1998), αναπτύσσει το κοινωνικό και ακαδημαϊκό κεφάλαιο για τους μαθητές και το παιδαγωγικό και επαγγελματικό κεφάλαιο για τους εκπαιδευτικούς. Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από κανόνες και υποχρεώσεις που εγκαθιδρύουν την εμπιστοσύνη στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μια κοινότητας, μιας γειτονιάς ή μιας κοινωνίας (Coleman, 1988; Gamoran, 1996). Η δυνατότητα ανάπτυξης του αισθήματος της κοινότητας έχει μεγάλη αξία και είναι περισσότερο αποφασιστική για την επιτυχία του σχολείου από ό,τι οι φυσικοί και οικονομικοί πόροι του σχολείου. Η παιδαγωγική ηγεσία αναπτύσσει το ανθρώπινο δυναμικό βοηθώντας τα σχολεία να γίνουν κοινότητες προσανατολισμένες στη φροντίδα και το ενδιαφέρον, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ως μέλη της κοινότητας (community of practice).

Και πώς εφαρμόζεται η παιδαγωγική ηγεσία; Οι εκπαιδευτικοί κάνουν πράξη την παιδαγωγική ηγεσία όταν δημιουργούν σχέσεις πραγματικού ενδιαφέροντος και φροντίδας με τα παιδιά και τα καθοδηγούν ακαδημαϊκά, κοινωνικά και πνευματικά προς την ενηλικίωση. Οι διευθυντές των σχολείων κάνουν πράξη την παιδαγωγική ηγεσία όταν διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία.

Ο διευθυντής οφείλει να έχει την ικανότητα να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν αποτελεσματικά. Ο ηγέτης παρέχει την καθημερινή υποστήριξη που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, σχεδιάζοντας, οργανώνοντας, κινητοποιώντας τις κατάλληλες πηγές, διευκρινίζοντας τις διαδικασίες και κρατώντας αρχείο για τις δράσεις του σχολείου. Ο διευθυντής επίσης ξεκαθαρίζει τους σκοπούς και τις

αξίες, στη σκέψη, στην έκφραση και στην πράξη και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους (Creemers & Kyriakides, 2008).

2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Στα ελληνικά δεδομένα και στη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής του Νηπιαγωγείου, δεν υπάρχει διαχωρισμός όσον αφορά την εκπαιδευτική και τη διοικητική λειτουργία. Τα περιορισμένα, κυρίως γραφειοκρατικά καθήκοντα του ρόλου της Προϊσταμένης ανατίθενται στη νηπιαγωγό με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας - πολλές φορές και κυρίως στα μονοθέσια νηπιαγωγεία - υποχρεωτικά.

Η πίεση για την Προϊσταμένη/Νηπιαγωγό να ανταπεξέλθει με υπευθυνότητα και ταυτόχρονα, σε διαφορετικούς, διακριτούς και αντιπαρατιθέμενους ρόλους, είναι εμφανής. Η σύγχυση και η αναποτελεσματικότητα είναι καθημερινά βιώματα της Προϊσταμένης με επιπτώσεις σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης στο νηπιαγωγείο, όπως η ποιοτική διδασκαλία ή η επικοινωνία με τους γονείς.

Ειδικά στις μέρες μας που οι κοινωνικές ανάγκες (πολύωρη εργασία των γονέων, πολλαπλασιασμός των παιδιών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες) απαιτούν την ενεργή συμμετοχή του σχολείου στη ζωή της κοινότητας για την καλύτερη εξυπηρέτηση των συμφερόντων των παιδιών, η ύπαρξη και η λειτουργία της παιδαγωγικής ηγεσίας στο νηπιαγωγείο, τη βαθμίδα έναρξης της σχολικής ζωής, κρίνεται αναγκαία.

Το πόσο σημαντικό έργο επιτελείται μέσω της προσχολικής αγωγής για τον αυριανό πολίτη μιας κοινωνίας έχει αποδειχθεί από διεθνείς ερευνητές και εστιάζει στη δυνατότητα της πρώιμης παρέμβασης στη ζωή του παιδιού (Argyropoulou, 2010; Heikka & Waniganayake, 2011). Δίνει έμφαση στη μαθησιακή λειτουργία και τις διαδικασίες, μέσω των οποίων αυτή επιτυγχάνεται, στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου, τα πρωταρχικά περιβάλλοντα του παιδιού.

Παρόλο που και στη χώρα μας, οι απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής έχουν οδηγήσει στη διαφοροποίηση του τρόπου λειτουργίας της προσχολικής αγωγής - θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης και καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου - δεν έχει γίνει καμία αλλαγή στον τομέα της διοίκησης και της ηγεσίας. Η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου έχει κυρίως τυπικές, γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που πρέπει να εκπληρώνει παράλληλα και ταυτόχρονα με το εκπαιδευτικό της έργο. Το

οποίο, όσον αφορά στην επαγγελματική της συνείδηση αλλά και στις ανειλημμένες ευθύνες της, είναι πρωταρχικό. Ως εκ τούτου τα δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα λειτουργούν ουσιαστικά χωρίς διεύθυνση.

Η ορολογία ποικίλει, οι όροι διοίκηση, διεύθυνση, ηγεσία, χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία για να εκφράσουν διαφοροποιήσεις στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η διεύθυνση (management) και η διοίκηση (administration) είναι διαδικασίες που διατηρούν τη σταθερότητα σε έναν οργανισμό και διασφαλίζουν τη βιωσιμότητά του μέσω των λειτουργιών του σχεδιασμού, της οργάνωσης, του συντονισμού και του ελέγχου. Η ηγεσία (leadership) συνδέεται περισσότερο με το όραμα και τους στόχους που θέτει ο ηγέτης για τη βελτίωση του οργανισμού και τους τρόπους ενεργοποίησης των κατάλληλων μηχανισμών για την αλλαγή. Ως συνοπτική αναφορά, μπορούμε να θεωρήσουμε οτι η ηγεσία, ως έννοια ομπρέλα, περιλαμβάνει και τις έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης.

3. ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ

Ο ρόλος της Προϊστάμενης του Νηπιαγωγείου πρέπει σταδιακά να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί σε αυτό που πραγματικά έχει ανάγκη η κοινωνία σήμερα, σε έναν ηγετικό ρόλο. Γιατί ο ηγέτης, ή στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου η ηγέτιδα, αφού σύμφωνα με τη στατιστική υπηρεσία κατά το σχολικό έτος 2008-2009 υπήρχαν 12.612 γυναίκες νηπιαγωγοί και μόλις 135 άντρες νηπιαγωγοί στο δημόσιο τομέα και αντίστοιχα, 567 γυναίκες και 12 άντρες στον ιδιωτικό - έχει όραμα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αλλά και χωρίς το όραμα, η ηγεσία είναι απαραίτητη για να αναλάβει τον κρίσιμο ρόλο της αντιπροσώπευσης του νηπιαγωγείου και της ανάληψης ευθυνών για λειτουργίες ζωτικής σημασίας.

- Ευθύνη για το σχεδίασμά, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση που επιτυγχάνεται στο γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και κινητικό τομέα ανάπτυξης.
- Ευθύνη για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών.
- Ευθύνη για το σχεδίασμά, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά τη σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών.
- Ευθύνη για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της

στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά το συντονισμό των ενεργειών του με τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες, για παράδειγμα ψυχολογικής ή μαθησιακής υποστήριξης, για την καλύτερη εξυπηρέτηση των παιδιών και των οικογενειών τους.

4. ΤΟΜΕΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Στην παρούσα ενότητα αναφέρονται και αναλύονται οι περιοχές ευθύνης και οι συνακόλουθες διοικητικές λειτουργίες, τις οποίες καλείται να επιτελέσει η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου.

4.1 Ευθύνη για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση που επιτυγχάνεται στο γνωστικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και κινητικό τομέα ανάπτυξης.

Το πρόσφατα αναθεωρημένα) πρόγραμμα για τα Δημόσια Νηπιαγωγεία, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), σελ.586-615, το οποίο βασίζεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003 & ΦΕΚ 304Β/13-03-2003), είναι πράγματι τέλειο. Περιλαμβάνει όλα τα πρόσφατα θεωρητικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που δυνητικά μπορούν να μορφοποιηθούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από τη νηπιαγωγό και να αποτελέσουν τα παιδαγωγικά της εργαλεία. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρείται πρωτοποριακό ως προς το ότι παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος κάθε χρόνο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Αρκεί να τηρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: Πρώτον, να αναλαμβάνει η καθεμιά νηπιαγωγός την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος που επιλέγει να εφαρμόσει και, δεύτερον, να υπάρχει μια συνοχή σε επίπεδο νηπιαγωγείου των μαθησιακών στόχων που επιλέγονται να επιτευχθούν. Είναι εμφανής η ανάγκη για την ενεργοποίηση του ρόλου της Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου, η οποία, σε συνεργασία με τις συναδέλφους, να επιλέγει, να διαμορφώνει, να εφαρμόζει, να αξιολογεί και κυρίως, να αναλαμβάνει την υπευθυνότητα για το αναλυτικό πρόγραμμα που επιλέγεται κάθε χρονιά, όσον αφορά τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητά του στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών.

4.2 Ευθύνη για το σχεδίασμά, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών.

Η σημασία του κλίματος συνεργασίας στην κουλτούρα του σχολικού οργανισμού έχει αναδειχθεί από τους ερευνητές ως παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Για τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου ορίζεται η καθημερινή ενημέρωση/ανταλλαγή ουσιωδών πληροφοριών ανάμεσα στις δύο Νηπιαγωγούς του 8ώρου στα 15 λεπτά πριν την αλλαγή «βάρδιας», παρουσία των 25 νηπίων του τμήματος - χρόνος πολύ περιορισμένος για οτιδήποτε ουσιαστικό.

Επιπλέον, δεν υφίστανται στρατηγική του Νηπιαγωγείου για τη συνεργασία των Νηπιαγωγών, όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους που τίθενται για τις ώρες των διαλειμμάτων και του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του Νηπιαγωγείου.

4.3 Ευθύνη για το σχεδίασμά, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά τη σχέση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών.

Το Νηπιαγωγείο, στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, είναι ο φορέας που -κατά κάποιο τρόπο- «καλωσορίζει» και «συστήνει» τους γονείς στο Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Οι βασικές αρχές που αφορούν τη σχέση και τη συνεργασία των δύο ζωτικής σημασίας φορέων, της οικογένειάς του και του σχολείου του, για την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, καθορίζονται κατά τα δύο χρόνια φοίτησής του στο Νηπιαγωγείο.

Οι πρακτικές που θα γίνουν συνήθειες και θα το ακολουθούν σε όλη την ακαδημαϊκή εξέλιξή του, εφαρμόζονται αρχικά στο Νηπιαγωγείο. Ως εκ τούτου, το Νηπιαγωγείο είναι αναγαίο να έχει και να εφαρμόζει συγκεκριμένη στρατηγική όσον αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών.

Ο ρόλος της Προϊσταμένης στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται είναι προφανής. Οι γονείς χρειάζεται να «εκπαιδευτούν» για τον τρόπο συμμετοχής τους στις μαθησιακές διαδικασίες του Νηπιαγωγείου και να καθοδηγηθούν σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Σε πολλές περιπτώσεις χρειάζονται ειδική επαγγελματική βοήθεια για να εκπληρώσουν τον γονεϊκό τους ρόλο.

Η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου δημιουργεί το πεδίο της αμοιβαίας επικοινωνίας που βασίζεται στις αρχές της αποδοχής και της ειλικρίνειας, αλλά και της δέσμευσης για τη διατήρηση αυτής της επικοινωνίας.

Όπως επισημαίνει η Αργυροπούλου (Argyropoulou, 2010: 10-11): «Τα παιδιά που παρατηρούν τους γονείς τους να συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους, χτίζουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους σε γερές βάσεις, όπως επίσης και το σεβασμό στους άλλους, μαθαίνουν να συνεργάζονται και συμμετέχουν σε κοινές δράσεις. Μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες με ενεργό και δραστήριο τρόπο».

Στο Νηπιαγωγείο τίθενται τα θεμέλια, οι βάσεις για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, το Δημοτικό Σχολείο και όσον αφορά τη σχέση και τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας.

4.4 Ευθύνη για το σχεδίασμά, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της στρατηγικής του Νηπιαγωγείου όσον αφορά το συντονισμό των ενεργειών του με τις τοπικές κοινωνικές υπηρεσίες, για παράδειγμα ψυχολογικής ή μαθησιακής υποστήριξης, για την καλύτερη εξυπηρέτηση των παιδιών και των οικογενειών τους.

Τομέας υπεροχής του Νηπιαγωγείου είναι η δυνατότητα παροχής πρώιμης και διαφοροποιημένης παρέμβασης, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ισότητα στις ευκαιρίες μάθησης για κάθε παιδί. Ως εκ τούτου, το Νηπιαγωγείο πρέπει να συνεργάζεται με τις ανάλογες κοινωνικές υπηρεσίες - Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, ψυχολογικής υποστήριξης, διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες υποστήριξης γονέων - και να φέρνει σε επαφή τους γονείς διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων με αυτές, ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Η ηγεσία και η στρατηγική του Νηπιαγωγείου παίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτό.

5. ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η ανάγκη για εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των Νηπιαγωγών σε θέματα εκπαιδευτικής Διοίκησης ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις/καθήκοντα ενός εκσυγχρονισμένου και αποκλειστικού ρόλου Προϊσταμένης/Διευθύντριας του Νηπιαγωγείου, προκύπτει από την ανάγκη ενεργοποίησης του ρόλου αυτού και την ουσιαστική λειτουργία του.

Μαθήματα διοίκησης και οικονομίας στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης κρίνονται απαραίτητα. Πανεπιστημιακά τμήματα θα μπορούσαν να

προσφέρουν σχετικά μαθήματα στα πλαίσια της μετεκπαίδευσης για τις ενδιαφερόμενες νηπιαγωγούς (Αργυροπούλου, 2010). Το σημαντικότερο βέβαια είναι η θεσμοθέτηση του διακριτού ρόλου και βασισμένου στην αξιολόγηση ως τρόπου επιλογής, της Προϊσταμένης του Νηπιαγωγείου από το Υπουργείο Παιδείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Νηπιαγωγοί και θέσεις ευθύνης στην
Εκπαίδευση: Νέες τάσεις, διαφοροποιημένες επιθυμίες, στον υπό έκδοση συλλογικό τόμο των
Πρακτικών του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, επιμέλεια Ι. Παπαδάτος, Αθήνα (με την άδεια της συγγραφέως).
Argyropoulou, E. (2010). Leadership in Early Childhood, Paper
presented in the Conference: "Leading Ahead 2010", Bolzano, Bozen. Available on: http://www.leadership-in- education.eu/fileadmin/user-upload/WorkshopPresentations.pdf.
Bums, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, 95-120.
Creemers, B.P.M., and Kyriakides, L. (2008). The dynamics of
educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London, UK: Routledge.
Gamoran, A. (1996). Student achievement in public magnet, public comprehensive and private city high schools. Educational Evaluation and Policy Analysis, 18(1), 1 -18.
Greek Ministry of Education, Department for Operational Research and Statistics (2008), Available on: http://www.vpeth.*ar*.
Heifetz, R. (1994). Leadership: No Easy Answers (Cambridge, MA: Belknap Press).
Heikka J. and Waniganayake M. (2011). Pedagogical
leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education, International Journal of Leadership in Education, 1-14. Available on line at: http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.577909
Mongon, D. and Chapman, C. (2011). High Leverage Leadership. London, Routledge.
Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and

school effectiveness. International Journal of Leadership in Education, 1, 37-46. Available on line at: http://dx.doi.ore/10.1080/1360312980010104

ABSTRACT

Educational Effectiveness Research and specially School Improvement Research have highlighted the defining role of leadership in educational contexts worldwide. The purpose of this paper is to stress the necessity to move towards the consideration and application of the research findings in relation to preprimary education in Greece and especially in the preschool institutions named Nipiagogia. Thus, these institutions will be able to keep pace and adhere to the social needs of today's world and to ensure their sustainability. We argue that the need to activate the role of the leader in the Greek Nipiagogio stems from the increasing social needs that require a more active participation of the school in community life as well as dealing with issues regarding children's best interests.

Ελευθερία Αργυροπούλου
Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια ΙΤΕ/FORTH Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
Ρέθυμνο 74100 Κτήριο Γ2, τηλ 2831077683
2102827711,6944280706 Φαξ:2102842289
e-mail: eargirop@edc.uoc.gr
eleftheria@iacm.forth.gr
elargyro@otenet. gr

Παρασκευή Ραπάνου
Νηπιαγωγός, απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών
και κάτοχος μεταπτυχιακού στην Εκπαιδευτική Διοίκηση
και Αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.
Μιλτιάδου-Πάροδος 43, 166 75 Γλυφάδα, Αθήνα
Τηλέφωνα: 210.9606225 & 6977703963
e-mail: rapanou-paraskevi@hotmai 1 .com

Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων τους.

Άννα Σαΐτη
Γιώργος Ιορδανίδης
Θωμάς Μπάκας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως κοινωνικός οργανισμός, το σχολείο αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.α.) καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα δε συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Για την πραγματοποίηση των στόχων αυτών μια σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ένα από τα κρισιμότερα στοιχεία το οποίο έχει αναγνωριστεί από τους ερευνητές (Edmonds, 1979, Purkey & Smith, 1983, Stall & Mortimore 1997, Υφαντή κ.ά, 2011, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Δηλαδή οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου (Κούλα, 2011). Πραγματικά, η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία, μιας εκπαιδευτικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων, καλή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού.

Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω σκέψεις μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κλίμα εργασίας και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Βέβαια η σχέση αυτή δεν προκύπτει τυχαία. Απεναντίας, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας φαίνεται να είναι καθοριστικός αφού όπως υποστηρίζεται *«το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση»* (Koontz & O'donnell, 1983: 94).

Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας η εξασφάλιση του προσανατολισμού των ατόμων που αποτελούν μια σχολική μονάδα και ταυτόχρονα η καθοδήγηση και ο συντονισμός όλων των τάσεων και των προβλημάτων τους προς τους στόχους της, δε φαίνεται να είναι εύκολο διοικητικό έργο. Και αυτό γιατί υπάρχει ένα σύνολο μεταβλητών, (π.χ. η έλλειψη συνοχής λόγω κινητικότητας του διδακτικού προσωπικού (Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου & Σαΐτης 2010), το πρόβλημα οργανωτικών αδυναμιών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), ο περιορισμός των υλικών πόρων (Προκοπιάδου, 2009), οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2008, κ.ά.) που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου και επιδρούν αρνητικά οδηγώντας πολύ συχνά σε συγκρούσεις τα μέλη μιας σχολικής οργάνωσης.

Αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολικών μονάδων της χώρας μας υποστηρίζεται ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν αντιμετωπίσει συγκρουσιακές καταστάσεις με τον διευθυντή και τους συναδέλφους τους, επιβεβαιώνοντας ότι οι συγκρούσεις είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοινωνικών οργανώσεων (Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη, 1996).
- Το φαινόμενο των συγκρούσεων στο σχολείο αποτελεί μια από τις αιτίες για τη ματαίωση ή καθυστέρηση των προσδοκιών και των στόχων που έχουν τεθεί (Βαλσαμίδης, 1996).
- Οι διευθυντές σχολείων χρησιμοποιούν εξουσιαστικές πρακτικές με λάθος τρόπο, με αποτέλεσμα να δημιουργούν πρόβλημα στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και *«να μην προάγουν την πορεία του σχολείου»* (Λυμπέρης, 2003: 156).
- Η συμβίωση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ατόμων διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών καταβολών και ατόμων διαφορετικού φύλου, ηλικίας ακόμα και ενδιαφερόντων, αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων (Φασούλης, 2006).
- Μολονότι *«διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, στην πράξη, σε ελάχιστες περιπτώσεις μπορούμε να αναφερθούμε σε πραγματικές καλές σχέσεις μεταξύ τους…»*. (Κούλα, 2011: 206).
- Το φαινόμενο *«των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στα σχολεία…»* και *«τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζονται μόνο σε υπηρεσιακούς λόγους ή μόνο σε προσωπικούς, αλλά σε ένα συνδυασμό αυτών…»* (Τόζιου, 2012: 117).

Απ' όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων είναι μια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Μπροστά στον προ-

βληματισμό αυτό και δεδομένου ότι (α) το σχολείο είναι η παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης, και (β) ο σκοπός του σχολείου θα αποτύχει αν δεν υπάρχει θετικό εργασιακό περιβάλλον, γίνεται αντιληπτό ότι η συστηματική διευθέτηση των συγκρούσεων στα σχολεία της χώρας μας, είναι ανάγκη επιτακτική.

Στο πλαίσιο του ανωτέρου προβληματισμού, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας αναφορικά με τον ρόλο των συγκρούσεων στη λειτουργία του σχολείου και τον τρόπο διευθέτησής τους.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις και να καταγράψει τις προτάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας αναφορικά με τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων, δηλαδή τις αιτίες, τη διαχείριση και τα αποτελέσματα των τριβών αυτών.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

Υ1. Οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα.

Υ2. Οι συγκρούσεις, που παρουσιάζονται στο εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων, απορρέουν από ποικίλες αιτίες.

Υ3. Ο ρόλος της ηγεσίας στη διευθέτηση των διενέξεων στις σχολικές μονάδες, είναι καθοριστικός.

Υ4. Οι συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον των δημοτικών σχολείων επιφέρουν κατά κανόνα αρνητικές συνέπειες.

Υ5. Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, ανάμεσα σε μέλη της σχολικής μονάδας διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, χρόνια υπηρεσίας) διοικούνταν και διοικουμένων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Έχει ήδη αναφερθεί ότι οι συγκρούσεις που προκαλούνται στο εργασιακό περιβάλλον των σχολικών μονάδων αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο στα πλαίσια της συλλογικής προσπάθειας των μελών τους. Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος *«σύγκρουση»* εκλαμβάνεται ως: *«μια διαμάχη ανάμεσα σε τουλάχιστον δύο μέρη, τα οποία έχουν ασυμβίβαστους στόχους, σπάνιες*

ανταμοιβές και θεωρούν την παρεμβολή του άλλου μέρους ως εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων τους» (Hocker & Wilmot, 1991: 23), «*η συμπεριφορά, η οποία αποσκοπεί στην προβολή εμποδίων στην προσπάθεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του*» (Mullins, 1996: 724), «*η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας*» (Μπουραντάς, 2001: 419), και «η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 297).

Από τους παραπάνω ορισμούς που ενδεικτικά αναφέραμε, προκύπτει ότι η σύγκρουση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια κατάσταση όπου δύο ή περισσότερα εμπλεκόμενα μέλη ενός οργανισμού βρίσκονται σε αντίθεση και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να είναι καταστροφική για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Στο σχολείο, που το οργανωσιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα σε ότι αφορά τις διαδικασίες, τους ρόλους και τους κανόνες λειτουργίας του, οι αντιθέσεις είναι πολλές και ποικίλες. Επομένως, οι ενδοσχολικές διενέξεις, από την άποψη των μερών που εμπλέκονται σε αυτές μπορεί να είναι:

- **διαπροσωπικές**, δηλαδή αυτές που ανακύπτουν μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας,
- **ομαδικές**, δηλαδή αυτές που ανακύπτουν λόγου χάρη, μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του ίδιου σχολείου, και,
- **συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων,** όπως, για παράδειγμα, αυτές που ανακύπτουν ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων (Χυτήρης, 2001, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον των σχολικών μονάδων, είναι πολλές και ποικίλες. Ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες, που ευθύνονται για την ανάπτυξη συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, είναι και οι εξής: *η προβληματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, η ύπαρξη ηγεσίας με ανταγωνιστικές και συγκρουσιακές διαθέσεις, η έλλειψη πόρων, οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, οι οργανωτικές αδυναμίες των σχολικών μονάδων,* κ.ά. (Rubin, Pruitt & Kim, 1999, Everard & Morris, 1999, Παρασκευόπουλος, 2008, Πανιτσίδου & Παπασταμάτης, 2010).

Μέχρι πρόσφατα η διένεξη σε μία οργάνωση, άρα και σε μια σχολική μονάδα θεωρούνταν ως αρνητικό φαινόμενο αφού σε πολλές περιπτώσεις

η ανταγωνιστική διάθεση των μελών μιας ομάδας, δηλαδή όταν τα άτομα δε θέλουν απλά να πείσουν τους άλλους για τις απόψεις τους, αλλά θέλουν να επιβάλλουν τη δική τους άποψη, καταλήγει σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση με αρνητικά συναισθήματα που αποτελούν καταστροφικό στοιχείο για τον οργανισμό (Burns 1978˙ Baron 1985). Ωστόσο η σύγχρονη διοικητική αντίληψη δέχεται ότι με την κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων αυξάνεται η δημιουργικότητα και η παραγωγικότητα αφού ενισχύεται το επίπεδο της εμπλοκής των ατόμων στις διαδικασίες και δραστηριότητες του οργανισμού (De Dreu & De Vliert, 1997˙ Tjosvald et al 2001) και παρέχεται η ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να μάθουν κάτι για τον εαυτό τους και τους άλλους, να αμφισβητήσουν απαρχαιωμένους τρόπους σκέψης και να καλλιεργήσουν νέους τρόπους συσχετισμών και συνεργασίας (Φασούλης, 2006).

Ανεξάρτητα από τις θετικές και αρνητικές συνέπειες των προστριβών, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων να γνωρίζουν, όταν αντιμετωπίζουν μια σύγκρουση, ότι κάθε αντίθεση π.χ. μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, έχει τη δική της μοναδικότητα και πρέπει κάθε φορά να τη διαχειρίζονται με ξεχωριστό τρόπο. Άλλωστε, στη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Walton, 1969, Hunt, 1981, Dean, 1995, Chen & Tjosvald, 2002, Παπασταμάτης, 2005, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) αναφέρονται αρκετοί τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των οργανισμών ανάμεσα στους οποίους είναι και οι παρακάτω: *η τεχνική της αποφυγής (ή της αγνόησης), η τεχνική του συμβιβασμού, η τεχνική της μεσολάβησης, η χρήση εξουσίας και η τεχνική της συνεργασίας*.

Η σύγκρουση μεταξύ των μελών μιας ομάδας με διοικητικό ρόλο, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, ως έκφραση διαφορετικών απόψεων για τον τρόπο δράσης του συγκεκριμένου συλλόγου, είναι αναπόφευκτη και ωφέλιμη. Σε τέτοιου είδους μορφών διενέξεων, ο χειρισμός διευθέτησής τους αποτελεί βασικό μέλημα του διευθυντή του σχολείου. Κατά πόσο όμως ένας ηγέτης διευθυντής σχολείου θα είναι αποτελεσματικός δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες (π.χ. προσεκτικής ακρόασης, παροχής συμβουλών, συλλογής πληροφοριών (Hayes, 2002) που διαθέτει, ώστε να διαμορφώνει θετικό εργασιακό περιβάλλον (Everard & Morris, 1996, Hoy & Miskel, 2005) ούτε από την εξουσία που του παρέχει η θέση. Επιπρόσθετα, πρέπει να συντρέχουν και άλλες προϋποθέσεις, όπως είναι:

- **τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**, αφού στα σχολεία που υπηρετούν εκπαιδευτικοί με ασύμβατα χαρακτηριστικά προσωπι-

κότητας επικρατεί κλίμα ανταγωνισμού που με τη σειρά του οδηγεί σε διαφωνίες και σε χαμηλή απόδοση του σχολείου.

- **η συνοχή της σχολικής κοινότητας**, αφού σε σχολεία με υψηλή συνεκτικότητα ελαχιστοποιούνται οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζεται καλύτερη επικοινωνία και
- **οι κανόνες και οι διαδικασίες,** αφού οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου αποτελούν πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να είναι αποδεκτή από τη σχολική κοινότητα (Σαϊτη & Σαΐτης, 2012).

Ανακεφαλαιωτικά, η πραγματικότητα καταδεικνύει ότι καθώς οι σχολικές οργανώσεις έχουν γίνει πιο περίπλοκες, λογικό είναι τα προβλήματα που προκύπτουν από εσωτερικές διαφωνίες, να έχουν αυξητική τάση. Επομένως, σε όλους τους τύπους των σχολείων οι διενέξεις είναι αναπόφευκτες και, κατά συνέπεια, πρέπει να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και αποτελεσματικά.

ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2010-2011 με τη χρήση του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις δεκατρείς (13) Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας μας. Ο αριθμός αυτός των Εκπαιδευτικών Περιφερειών αντιπροσωπεύει το 100% του συνόλου των Περιφερειών της Ελλάδας και θεωρούμε ότι αποτελεί μια πολύ σημαντική συμμετοχή. Μοιράστηκαν συνολικά 1400 ερωτηματολόγια σε ισάριθμους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανταποκρίθηκαν 1043 εκπαιδευτικοί (ποσοστό ανταπόκρισης 74,55%).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το *πρώτο μέρος* αφορά στην οργανικότητα και την περιοχή των σχολικών μονάδων. Το *δεύτερο μέρος* αφορά συγκέντρωση στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την οργανική θέση τους στο σχολείο, το φύλο, την ηλικία, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο όπου εργαζόταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, την οικογενειακή τους κατάσταση, τη θέση τους στο σχολείο και τους τίτλους σπουδών τους.

Στο *τρίτο μέρος* υπάρχουν ενδεικτικές ερωτήσεις στις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν στοιχεία που σχετίζονται με τη συχνότητα, τα αίτια, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Τέλος, το *τέταρτο μέρος* περι-

λαμβάνει ένα (1) ερώτημα ανοικτού τύπου, όπου ζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο χώρο των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με πίνακες συνάφειας με κατάλληλους ελέγχους χ2, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ των ομάδων. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας α=0,05 (5%) ή α=0,1 (10%).

Τα δεδομένα

Παρουσιάζονται στη συνέχεια τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα και αναλύονται κατόπιν τα δεδομένα που μας προέκυψαν από τις απαντήσεις τους με βάση την κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε ανωτέρω.

Στοιχεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ως προς την οργανική θέση των εκπαιδευτικών στα σχολεία, το 53,6% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε 8/θέσια έως και 12/θέσια, το 40,0% σε 4/θέσια έως και 7/θέσια και μόλις το 6,4% σε μονοθέσια έως και 3/θέσια σχολεία. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (49,8%) υπηρετεί σε σχολεία αστικής περιοχής, το 26,2% σε σχολεία ημιαστικής περιοχής και το 24,0% σε σχολεία αγροτικής περιοχής.

Ως προς το φύλο (ερώτηση 1η), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (69,6%) είναι γυναίκες και το 30,4% άντρες (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση στο σχολείο και τους τίτλους σπουδών.

		Συχνότητα	**Σχετική συχνότητα %**
Φύλο	Γυναίκα	726	69,6
	Άνδρας	317	30,4
Σύνολο		1043	100,0

Ηλικία	30 και κάτω	211	20,2
	31-40	226	21,7
	41-50	541	51,9
	51 και άνω	65	6,2
Σύνολο		1043	100,0
Χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση	1-10	361	34,6
	11-15	210	20,1
	16-20	201	19,3
	21-25	165	15,8
	26 & πάνω	106	10,2
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	677	64,9
	Άγαμος	314	30,1
	Άλλο	48	4,6
Σύνολο		1043	100,0
Θέση στο σχολείο	Οργανική	937	89,8
	Αναπληρωτής/τρια	106	10,2
Σύνολο		1043	100,0
Τίτλοι σπουδών	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Α.Τ.Ε.Ι.	110	10,5
	Εξομοίωση	414	39,7
	Διδασκαλείο	95	9,1
	Μεταπτυχιακό (Master)	57	5,5
	Διδακτορικό	4	0,4
	Χωρίς τίτλο	363	39,8
Σύνολο		1043	100,0

Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2η), μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (51,9%) είναι 41-50 ετών, το 20,2% είναι μέχρι 30 ετών, το 21,7% είναι 31-40 ετών και μόλις το 6,2% είναι από 51 ετών και πάνω (βλ. Πίνακα 1).

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (ερώτηση 3η), το 34,6% έχει συνολική υπηρεσία από 1-10 χρόνια, το 20,1% έχει από 11 έως 15 χρόνια, το 19,3% έχει από 16 έως 20 χρόνια, το 15,8% έχει

από 21 έως 25 χρόνια και το 10,2% έχει από 26 και πάνω χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 1).

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 4η), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (64,9%) είναι έγγαμοι, το 30,15 είναι άγαμοι και το 4,6% απαντούν *«άλλο»* (βλ. Πίνακα 1).

Ως προς τη θέση τους στο σχολείο (ερώτηση 5η), το 89,8% έχει οργανική θέση, και το 10,2% είναι αναπληρωτές (βλ. Πίνακα 1).

Ως προς τους τίτλους σπουδών (ερώτηση 6η), το 10,5% έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Α.-Τ.Ε.Ι. ενώ μεταπτυχιακούς τίτλους (εκτός του βασικού πτυχίου) έχει μόλις το 5,9% και άλλες σπουδές έχει το 48,8% των ερωτηθέντων (βλ. Πίνακα 1).

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Στην ερώτηση (9) *«Με ποια συχνότητα παρατηρούνται στο σχολικό σας περιβάλλον συγκρούσεις (προστριβές) μεταξύ των εκπαιδευτικών»;* Απάντησε το 100% (n=1043) των ερωτηθέντων. Από αυτούς το 16,3% (n=170) απάντησε *«ποτέ»,* το 50,6% (n=528) απάντησε *«σπάνια»,* το 20,8% (n=217) απάντησε *«μερικές φορές»,* το 11,1% (n=116) απάντησε *«συχνά»* και το 1,2% (n=12) απάντησε *«πολύ συχνά».*

- Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με την οργανικότητα των σχολικών μονάδων (ερώτηση 1) αποκαλύπτουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών αφού τόσο το χ^2 (100,898) (p=0,002) όσο και ο συντελεστής Speerman (0,097) είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα η συσχέτιση είναι θετική και αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται και η οργανικότητα αυξάνεται η συχνότητα των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Δηλαδή, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες τα μεγάλα δημοτικά σχολεία να έχουν συχνότερες συγκρούσεις.

- Ακολούθως, και σε συνδυασμό με την περιοχή των σχολικών μονάδων (ερώτηση 2) η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αφού το χ^2 (14,712) (p=0,005) και ο συντελεστής Speerman (0,098) είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα η συσχέτιση είναι θετική και αυτό σημαίνει ότι όταν η περιοχή του σχολείου είναι αστική τότε αυξάνεται και η συχνότητα των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Δηλαδή, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες τα μεγάλα δημοτικά σχο-

λεία των αστικών περιοχών της χώρας μας να έχουν συχνότερα συγκρούσεις σε σύγκριση με τα μικρότερα σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Στην ερώτηση (10) *«Εάν η απάντησή σας είναι «συχνά» ή «πολύ συχνά» πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι»;* απάντησε το 12,3% (n=128) των ερωτηθέντων και από αυτούς το 13,3% (n=17) ανέφερε *«υπηρεσιακούς λόγους»,* το 3,1% (n=4) ανέφερε *«προσωπικούς λόγους»*, και το 83,6% (n=107) ανέφερε *«συνδυασμός»* των δύο παραπάνω παραγόντων που προκαλούν συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

Στην ερώτηση (11) *«Εάν οι λόγοι είναι υπηρεσιακοί ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1η, 2η, 3η κλπ) τις παραπάνω συνθήκες ως αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον»* απάντησε το 12,1% (n=123) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με την ιεράρχηση των προτεινόμενων αιτιών ποικίλουν (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον λόγω «υπηρεσιακών λόγων».

α/α	Συνθήκες	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Κατανομή τάξεων	1η	41	33,6
β.	Συμπλήρωση ωρολόγιου προγράμματος	2η	25	20,7
γ.	Έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	3η	17	15,5
δ.	Κατανομή-απασχόλησης μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικών	4η	16	14,7
ε.	Ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων	5η	8	7,0
στ.	Ανάθεση εφημεριών	6η	5	4,2
ζ.	Ανάθεση διδακτικού έργου	7η	4	3,5
η.	Υπερωριακή απασχόληση	8η	4	3,5
θ.	Εισαγωγή-εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο	9η	3	2,8

Στην ερώτηση (12) *«Ο (Η) διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας με ποιους τρόπους αντιμετωπίζει/διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους (ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1ος, 2ος, 3ος κλπ);»* απάντησε το 12,1% (n=123) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με την ιεράρχηση του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο ποικίλουν (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από διευθυντές/ντριες που οφείλονται σε «υπηρεσιακούς λόγους».

α/α	Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Καλώντας σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων	1η	43	37,1
β.	Παίζοντας τον ρόλο του μεσολαβητή	2η	38	31,4
γ.	Κάνοντας χρήση της εξουσίας της θέσης του	3η	16	14,5
δ.	Αποφεύγοντας να εμπλακεί	4η	12	11,5
ε.	Στηριζόμενος (νη) στην ανάληψη πρωτοβουλίας κάποιου (ας) εκπαιδευτικού	5η	10	9,0
στ.	Προσποιούμενος (νη) ότι δεν συμβαίνει τίποτε	6η	5	5,0

Στην ερώτηση (13) *«Εάν οι λόγοι είναι προσωπικοί ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1η, 2η, 3η κλπ) τις παρακάτω συνθήκες ως αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον»* απάντησε το 10,6% (n=111) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με την ιεράρχηση των αιτιών που προκαλούν συγκρούσεις λόγω προσωπικών λόγων ποικίλουν (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον λόγω «προσωπικών λόγων».

α/α	Συνθήκες	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου	1η	25	24,0
β.	Ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου	2η	23	21,9
γ.	Αρνητικό σχολικό κλίμα	3η	16	16,5
δ.	Επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών	4η	11	11,5
ε.	Έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας	5η	10	10,8
στ.	Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	6η	8	7,9
ζ.	Συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών	7η	7	7,4
η.	Εργασιακό άγχος	8η	6	5,7
θ.	Αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του (της) διευθυντή (ριας)	9η	5	5,1

Στην ερώτηση (14) «*Ο (Η) διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας με ποιους τρόπους αντιμετωπίζει/διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους (ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1ος, 2ος, 3ος κλπ);*» απάντησε το 10,5% (n=109) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με την ιεράρχηση του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολείο ποικίλουν (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων από διευθυντές/ντριες που οφείλονται σε «προσωπικούς λόγους».

α/α	Τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Προσπαθώντας να λύσει τις διαφορές με αμοιβαία συμφωνία των εμπλεκομένων μερών	1η	62	59,6
β.	Λαμβάνοντας υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων	2η	16	16,2
γ.	Αποφεύγοντας να επιβάλλει τη δική του άποψη	3η	15	16,0
δ.	Επιβάλλοντας τη δική του άποψη	4η	11	12,1
ε.	Στηριζόμενος (νη) στην ανάληψη πρωτοβουλίας κάποιου άλλου (ης) εκπαιδευτικού	5η	5	5,3

Στην ερώτηση (15) *«Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;»* απάντησε το 80,3% (n=938) των εκπαιδευτικών. Από αυτούς το 2,3% (n=22) απάντησε *«ποτέ»,* το 11,8% (n=111) απάντησε *«σπάνια»,* το 34,2% (n=321) απάντησε *«μερικές φορές»,* το 33,8% (n=317) απάντησε *«συχνά»* και το 17,8% (n=167) απάντησε *«πολύ συχνά»*.

- Τα ανωτέρω ευρήματα σε συνδυασμό με τα φύλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (ερώτηση 3) αποκαλύπτουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών αφού τόσο το χ^2 (11,633) (p=0,020) όσο και ο συντελεστής Speerman (-0,106) είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση είναι θετική και αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο ότι η εμφάνιση συχνών συγκρούσεων στο σχολείο έχει αρνητική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

- Ακολούθως και σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (ερώτηση 8) το δείγμα της έρευνάς μας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών αφού τόσο το χ^2 (26,433) (p=0,048) όσο και ο συντελεστής Speerman (-0,213) είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση είναι θετική και αυτό συνεπάγεται ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρού λιγότερο αρνητικές τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου.

- Τέλος, σε σχέση με τη μεταβλητή ηλικία (ερώτηση 4) η έρευνά μας έδειξε ότι η υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών αφού τόσο το χ^2 (26,917) (p=0,008) όσο και ο συντελεστής Speerman (-0,129) είναι στατιστικά σημαντικοί. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση είναι θετική και αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο θεωρούν αρνητικά τα αποτελέσματα των συγκρούσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ερώτηση (16) *«Εάν η απάντησή σας είναι «συχνά» ή «πολύ συχνά» ποιες συνθήκες ή παράμετροι λειτουργίας της σχολικής μονάδας επηρεάζονται περισσότερο (ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1η, 2η, 3η κλπ);»* απάντησε το 45,5% (n=486) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με τις δυσλειτουργίες που προκαλούν οι συγκρούσεις στη λειτουργικότητα του σχολείου ποικίλουν (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Παράμετροι λειτουργίας του σχολείου που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις.

α/α	Παράμετροι λειτουργίας	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1η	257	53,2
β.	Το κλίμα της σχολικής μονάδας	2η	164	34,5
γ.	Η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία	3η	19	4,5
δ.	Η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών	4η	16	4,3
ε.	Η συμπεριφορά των μαθητών	5η	15	4,2

στ.	Η εκπαιδευτική διαδικασία	6η	10	2,5
ζ.	Η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	7η	5	1,3

Στην ερώτηση (17) «*Πιστεύετε ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;*» απάντησε το 92,3% (n=943) των εκπαιδευτικών. Από αυτούς το 30,6% (n=290) απάντησε «*ποτέ*», το 33,6% (n=319) απάντησε «*σπάνια*», το 25,8% (n=245) απάντησε «*μερικές φορές*», το 8,4% (n=80) απάντησε «*συχνά*» και το 1,6% (n=15) απάντησε «*πολύ συχνά*».

Στην ερώτηση (18) «*Εάν η απάντησή σας είναι «συχνά» ή «πολύ συχνά» ποιες συνθήκες επηρεάζονται περισσότερο (ιεραρχείστε αξιολογικά (π.χ. 1η, 2η, 3η κλπ);*» απάντησε το 8,2% (n=94) των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις τους σχετικά με τις συγκρούσεις που επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου ποικίλουν (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Παράμετροι λειτουργίας του σχολείου που επηρεάζονται θετικά από τις συγκρούσεις.

α/α	Παράμετροι λειτουργίας	Σειρά κατάταξης	Συχνότητα	Ποσοστό %
α.	Ενότητα προσωπικού	1η	22	26,3
β.	Περιορισμός αυθαιρεσιών	2η	21	25,9
γ.	Εντοπισμός και παροχή λύσεων	3η	19	23,2
δ.	Γόνιμος διάλογος/διεύρυνση οριζόντων	4η	12	14,1
ε.	Προώθηση δημιουργικότητας	5η	9	11,4
στ.	Επανακαθορισμός σχέσεων	6η	7	8,3
ζ.	Βελτίωση εκπαιδευτικής διαδικασίας	7η	4	5,0

Στην ερώτηση (19) «*Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι θα βοηθούσαν στη μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο;*» οι παρακάτω παράγοντες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Παράγοντες που βοηθούν στην μεγαλύτερη δυνατή εξάλειψη των συγκρούσεων στο σχολείο

α/α	Συνθήκες	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
α.	Η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας του σχολείου	24	86	162	352	213
		10,3%	10,3%	19,4%	42,1%	25,4%
β.	Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού	31	97	255	300	161
		3,7%	11,5%	30,2%	35,5%	19,1%
γ.	Οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές	34	106	198	300	192
		4,1%	12,8%	23,9%	36,1%	23,1%
δ.	Η επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών στη διαχείριση συγκρούσεων	20	55	134	336	299
		2,4%	6,5%	15,9%	39,8%	35,4%
ε.	Η διάθεση από την πολιτεία περισσότερων πόρων (χρήματα, πληροφορίες κλπ)	31	102	203	281	210
		3,7%	12,3%	24,5%	34%	25,4%
στ.	Η αύξηση της σχολικής αυτονομίας	47	108	251	287	117
		5,8%	13,3%	31%	35,4%	14,4%
ζ.	Η επανα-οριοθέτηση και η διακριτότητα των ρόλων των διευθυντών και των συλλόγων διδασκόντων (π.χ. εξουσία, ευθύνες αρμοδιότητες)	15	54	155	378	237
		1,8%	6,4%	18,5%	45,1%	28,2%

Στην ανοιχτή ερώτηση (20) *«Ποιες άλλες προτάσεις έχετε για την αντιμετώπιση/διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο σας;»* απάντησε μόλις το 13,2%

(n=138) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους ποικίλουν. Πιο αναλυτικά το 21,0% (n=29) πρότεινε την ύπαρξη αλληλοσεβασμού και κατανόησης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, το 18,8% (n=26) την ύπαρξη ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 15,9% (n=22) την καθιέρωση συχνών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, το 13,7% (n=19) τη διεξαγωγή ημερίδων που να άπτονται θέματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, το 12,4% (n=17) τον σαφή καθορισμό των καθηκόντων και των δικαιωμάτων, το 7,9% (n=11) την ισονομία από την πλευρά του διευθυντή, το 7,2% (n=10) την οριστικοποίηση του διδακτικού προσωπικού στην αρχή της σχολικής χρονιάς και το 2,8% (n=4) την κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με δεδομένο ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όπως αυτές διαμορφώνονται από την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και από την ικανή σχολική ηγεσία, επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Menon & Christou, 2002, Κούλα, 2011), η διαμόρφωση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της σχολικής ηγεσίας. Απαραίτητη προϋπόθεση προς την κατεύθυνση της επίτευξης του στόχου αυτού είναι εκτός των άλλων, (π.χ. ορθολογική οργάνωση των πόρων του σχολείου κ.ά.), η κατάλληλη διαχείριση των διενέξεων στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Ο βασικός στόχος, της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στον χώρο εργασίας του σχολείου.

- Κατ' αρχάς, με βάση την ποσοτική ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος, αναφορικά με τις διαθέσιμες θέσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία, προκύπτει ότι η πλειοψηφία (53,6%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε μεγάλες (8/θεσιες έως 12/θέσιες) σχολικές μονάδες. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των δημοτικών σχολείων (64%) είναι πολλών θέσεων (Υπουργείο Παιδείας, 2008) και κατά κανόνα βρίσκονται σε αστικές περιοχές.
- Αναφορικά με το φύλο η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=69,6%) είναι γυναίκες. Το εύρημα αυτό, που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Σαΐτης κ.ά. 1996, Σαΐτης, 2001, Δάρρα κ.ά. 2010) είναι αναμενόμενο αφού επτά στους δέκα του συνόλου του κλάδου των δασκάλων στην Ελλάδα είναι γυναίκες (Υπουργείο Παιδείας, 2009, Δ/νση ΠΕΕ).

• Σε ότι αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία (n=58,1%) των εκπαιδευτικών είναι πάνω από 41 ετών. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο για δυο κυρίως λόγους: πρώτο, γιατί οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία διορίζονται συνήθως μετά το 23ο έτος της ηλικίας τους και αποχωρούν από την υπηρεσία μετά το 60ο έτος και δεύτερο, γιατί δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση των εισροών και των εκροών του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.

• Ως προς την κλίμακα της δημόσιας σταδιοδρομίας (1-35 ετών) των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει, ως ένα βαθμό, ομοιόμορφη κατανομή του διδακτικού προσωπικού ως προς τα συνολικά τους χρόνια υπηρεσίας. Το εύρημα αυτό, που έρχεται σε συμφωνία με αυτά που ειπώθηκαν πιο πάνω, στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των εισροών και των εκροών του διδακτικού προσωπικού.

• Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία (n=64,9%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι. Το αποτέλεσμα αυτό κατ' αρχήν δε φαίνεται να παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Όμως αν συνδυαστεί με το γεγονός ότι «η συντριπτική πλειοψηφία των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν τοποθετούνται οργανικά με βάση την πρώτη ή δεύτερη προτίμησή τους» (Σαΐτης, 2001: 69, Saiti, 2005) και πολλοί σύζυγοι εκπαιδευτικών είναι δημόσιοι υπάλληλοι (Τσιπλιτάρης, 2002), καταδεικνύει την κοινωνική και οικονομική διάσταση του προβλήματος των μεταθέσεων και αποσπάσεων στη σχολική εκπαίδευση.

• Αναφορικά με τη θέση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν η έρευνα έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία (n=89,8%) αυτών κατέχουν οργανική θέση. Το αποτέλεσμα αυτό κατ' αρχήν δε φαίνεται να προκαλεί εντύπωση καθώς τα διδακτικά κενά, που προκύπτουν από τις υπηρεσιακές μεταβολές (π.χ. αποχωρήσεις από την υπηρεσία, μεταθέσεις κ.ά.) καλύπτονται με την πρόσληψη αναπληρωτών. Εντούτοις, αν λάβουμε υπόψη ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στο σχολείο μετά την έναρξη της σχολικές χρονιάς, το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης δε δημιουργεί μόνο προβλήματα στη συνοχή της σχολικής κοινότητας, του προγραμματισμού των σχολικών δραστηριοτήτων και τον καταμερισμό των τάξεων (ή τμημάτων), αλλά έχει αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

• Σχετικά με τους επιπλέον τίτλους σπουδών, τα αποτελέσματα της έρευνάς έδειξαν ότι μόνο ένας στους έξι εκπαιδευτικούς διαθέτει αυξημένα τυπικά προσόντα, δηλαδή, διαθέτει δεύτερο πτυχία ΑΕΙ ή ΤΕΙ και μεταπτυχιακούς τίτλους πέραν των βασικών σπουδών. Το εύρημα αυτό, που συμφωνεί

με αποτελέσματα άλλων πρόσφατων ερευνών (Π.Ι., 2008, Δάρρα κ.ά., 2010) μπορεί να αποδοθεί τόσο στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (ν. 3848/2010) με βάση το οποίο γίνεται η επιλογή των υποψήφιων για κάλυψη θέσεων ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση (τα τυπικά προσόντα δεν έχουν κάποιο συντελεστή αυξημένης βαρύτητας), όσο και στις υπάρχουσες υποδομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αδυνατούν να ικανοποιήσουν τις μορφωτικές ανάγκες πολλών εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να αποκτήσουν εξειδικευμένους τίτλους σπουδών.

- Ως προς τη συχνότητα εκδήλωσης συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου, ένας στους τρεις ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι παρατηρούνται από *πολύ συχνά* έως και *μερικές* φορές διενέξεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη καθώς και πολλές άλλες σχετικές μελέτες (Σαΐτης, κ.ά. 1996, Παρασκευόπουλος, 2008) συνεπάγεται ότι οι διενέξεις αποτελούν μια υπαρκτή διάσταση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας.
- Όσον αφορά τη σχέση της συχνότητας των συγκρούσεων και της οργανικότητας των σχολείων, η έρευνά μας έδειξε ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος των σχολείων, δηλαδή η οργανικότητά τους, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς η συνύπαρξη περισσότερων εργαζομένων (εκπαιδευτικών) στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον αυξάνει τις πιθανότητες για την εμφάνιση περισσότερων προστριβών λόγω ενδοπροσωπικών παραγόντων (ανομοιογένεια εκπαιδευτικών, διαφοροποίηση των ατομικών χαρακτηριστικών, αντίθετες ανάγκες και αξίες κ.ά.) και παραγόντων θεσμικού πλαισίου (π.χ. έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου). Άλλωστε συγγραφείς (όπως οι Shaw, 1981 και Smith et al, 1994) υποστηρίζουν ότι το μέγεθος μιας ομάδας εισάγει την ποικιλομορφία και η ποικιλομορφία μπορεί να έχει συγκρουόμενα αποτελέσματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο στα δημοτικά σχολεία των αστικών περιοχών της χώρας μας παρατηρούνται συχνότερες τριβές μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε σύγκριση με τα σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Ίσως η εξήγηση να είναι ίδια, όπως προηγουμένως, αρκεί να δεχθούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των μικρών και μεσαίων σχολείων βρίσκονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές (Σαΐτης, 2000, Παπασταμάτης, 1998).

Σε ότι αφορά τους λόγους που προκαλούν διενέξεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι το 83,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι λόγοι των συγκρούσεων στις σχολι-

κές μονάδες δεν εντοπίζονται μονομερώς σε υπηρεσιακούς ή προσωπικούς λόγους αλλά σε ένα συνδυασμό αυτών. Το αποτέλεσμα αυτό, που καταδεικνύει τη δυσκολία απομόνωσης των αιτιών σε μια από τις δυο κατηγορίες συγκρούσεων, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι «οι πηγές συγκρούσεων παρουσιάζουν επικαλύψεις και χαρακτηριστικά που μπορούν να απαντώνται σε περισσότερες από μια πηγές» (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012: 306).

- Σύμφωνα με το εύρημά μας, οι σημαντικότεροι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις για υπηρεσιακούς λόγους, στον εργασιακό χώρο της σχολικής μονάδας κατά σειρά κατάταξης είναι: η κατανομή των τάξεων, η συμπλήρωση ωρολογίου προγράμματος, η έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, η κατανομή-απασχόλησης μαθητών λόγω απουσίας εκπαιδευτικών ή ανάθεση οργάνωσης εκδηλώσεων, η ανάθεση εφημεριών, η ανάθεση διδακτικού έργου και η εισαγωγή-εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό που επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές ερευνητικές μελέτες (Σαΐτης κ.ά., 1996, Παντπούλου, 2010, Τόζιου, 2012), μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη «οργανωτικού σχεδιασμού» (Μπουραντάς, 2001, Σαΐτης, 2008) στη σφαίρα του οποίου εντάσσονται όλοι σχεδόν οι προαναφερθέντες παράγοντες συγκρούσεων. Μια άλλη, ίσως ερμηνεία είναι ότι οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται «να δρουν ανασταλτικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Δάρρα κ.ά., 2010: 64) επηρεάζοντας σημαντικές παραμέτρους της λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα, κ.ά.
- Ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων, που οφείλονται σε υπηρεσιακούς λόγους, τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν κατά σειρά κατάταξης τα εξής: την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, τη διαμεσολάβηση του διευθυντή (-τριας), τη χρήση εξουσίας του διευθυντή (-τριας), την αποφυγή, την ανάληψη πρωτοβουλίας κάποιου (ας) εκπαιδευτικού και την προσποίηση του διευθυντή (-τριας) ότι «δεν συμβαίνει τίποτα». Από το εύρημα αυτό προκύπτει ότι οι διευθυντές (-τριες) των δημοτικών σχολείων της χώρας μας χρησιμοποιούν πρωτίστως συμβατικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων και δευτερεύοντος την επιβολή και αποφυγή. Το παραπάνω εύρημα, που συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Παρασκευόπουλος, 2008, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011) συνεπάγεται ότι τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν μια στάση απέναντι στις προστριβές που δηλώνει ότι ενδιαφέρονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς να μειωθεί η ένταση και η δυσαρέσκεια από το επεισόδιο της διένεξης. Άλλωστε συγγραφείς όπως ο Adams (1990) υποστη-

ρίζουν ότι οι διευθυντές (-τριες) που χρησιμοποιούν τεχνικές αποφυγής και επιβολής αυξάνουν, αντί να μειώνουν, την ένταση και τις τριβές στον εργασιακό χώρο. Βέβαια, η επιλογή της συμβιβαστικής στρατηγικής, όταν υιοθετείται συχνά, πιθανόν να θεωρηθεί ως «υποχώρηση» (Everard & Morris, 1999) και ως «αδυναμία ή απροθυμία» των διευθυντικών στελεχών να δεσμευτούν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες (Lippit, 1982) διότι μπορεί να έχουν κάποιο κόστος στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

- Όσον αφορά τις διενέξεις οι οποίες οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, η έρευνά μας έδειξε κατά σειρά κατάταξης τις εξής αιτίες: την κακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μελών του σχολείου, το αρνητικό σχολικό κλίμα, τις επαναλαμβανόμενες απουσίες των εκπαιδευτικών, την έλλειψη συνοχής της σχολικής κοινότητας, την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, το εργασιακό άγχος και την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του (της) διευθυντή (-τριας).

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, η κακή επικοινωνία και οι ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν τις σημαντικότετες αιτίες πρόκλησης συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη καθώς η κακή επικοινωνία μεταξύ μελών μιας ομάδας με ατομικές διαφορές (π.χ. με διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, ανάγκες, γνώσεις, κ.ά,) λογικό είναι να δυσκολεύει τη συνεργασία και να οδηγεί σε προστριβές. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Σαΐτης, κ.ά΄. 1996, Παρασκευόπουλος, 2008, Κούλα, 2011, Τόζιου, 2012) σύμφωνα με τα οποία η προβληματική επικοινωνία δυσκολεύει τη συνεργασία των μελών της ομάδας και κατ' επέκταση διαταράσσει το σχολικό κλίμα και οδηγεί σε συγκρούσεις.

- Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή (-τριας) στη διαχείριση των συγκρούσεων, που οφείλονται σε προσωπικούς λόγους, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι διευθυντές (-τριες) τους επιλύουν τις διενέξεις, κατά σειρά κατάταξης ως εξής: με αμοιβαία συμφωνία των εμπλεκομένων μελών (59,6%), λαμβάνοντας υπόψη τις προσεγγίσεις των άλλων (16,2%), αποφεύγοντας να επιβάλλουν τη δική τους άποψη (16,0%), επιβάλλοντας τη δική τους άποψη (12,1%), και στηριζόμενοι στην ανάληψη πρωτοβουλίας κάποιου άλλου εκπαιδευτικοί (5,3%). Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι ο συνηθέστερος τρόπος επίλυσης συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου είναι η διαμεσολάβηση του διευθυντή (-τριας), ενώ η χρήση εξουσίας φαίνεται να χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση. Το εύρημα αυτό, που έρχεται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες (Σαΐτης, κ.ά. 1996, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011),

δεν καταδεικνύει μόνο τη σημαντικότητα της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά υπογραμμίζει τη καθιέρωση της δημοκρατικής συμμετοχικής διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο. Βέβαια, η μέθοδος της διαμεσολάβησης μπορεί να ερμηνευτεί ως «αδυναμία ή απροθυμία» του διευθυντικού στελέχους να δεσμευτεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες (Lippit, 1982). Ωστόσο, ο διευθυντής (-τρια) μιας σχολικής μονάδας, με συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και κατ' επέκταση με περιορισμένες αποφασιστικές αρμοδιότητες είναι «αναμενόμενο να υιοθετεί αυτό το στυλ αντιμετώπισης» συγκρούσεων (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 211).

- Σε ότι αφορά τις συνέπειες των συγκρούσεων η πλειοψηφία (51,6%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί από πολύ συχνά έως συχνά, ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν αρνητικά των αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς «η συχνή εμφάνιση προστριβών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων τους και δεν τους επιτρέπει να συνεισφέρουν με ενθουσιασμό έργο που να βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 294).
- Ως προς τη συσχέτιση του φύλου και των συνεπειών των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο ότι η εμφάνιση συχνών συγκρούσεων στο σχολείο έχει αρνητική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Μια εξήγηση για τη διαφοροποίηση αυτή ίσως να εντοπίζεται στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν σε συναισθηματικότητα, ευαισθησία και συνεργατικότητα σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.
- Επιπρόσθετα παρατηρούμε ότι τα χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διενέξεις καθώς, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο αρνητικές τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Η «κατευναστική» στάση των «παλιότερων» εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται στο ότι η εμπειρία του χρόνου υπηρεσίας τους έκανε πιο ψύχραιμους και σοφούς, έτσι ώστε τα νεότερα μέλη της σχολικής κοινότητας «να διδάσκονται» αλλά και να εργάζονται για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολικού κλίματος. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται από το εύρημα σχετικής έρευνας, σύμφωνα με το οποίο «οι παλιοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται στα ύστερα χρόνια της υπηρεσίας τους να στρέφονται από επιλυτικές σε πιο διαχειριστικές στάσεις» (Παρασκευόπουλος, 2008: 219).
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσο

μεγαλώνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο λιγότερο θεωρούν αρνητικά τα αποτελέσματα των προστριβών για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως η εξήγηση να είναι πάλι η ίδια όπως προηγουμένως, αρκεί να δεχθούμε ότι τα χρόνια υπηρεσίας σχετίζονται ως ένα βαθμό και με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

- Ως προς τις παραμέτρους λειτουργίας των σχολικών μονάδων που επηρεάζονται από τις συγκρούσεις, το δείγμα της έρευνας έδειξε ως πρώτη παράμετρο την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (53,2%) και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: το κλίμα της σχολικής μονάδας (34,5%), η εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία (4,5%), η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού (4,3%), η συμπεριφορά των μαθητών (4,2%), η εκπαιδευτική διαδικασία (2,5%) και η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων (1,3%). Τα ευρήματα αυτά αντανακλούν αποδεκτές απόψεις που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Dubrin, 1998, Koontz & O'Donnell, 1983, Κούλα, 2011, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, κ.ά.), σύμφωνα με τις οποίες οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι συνάρτηση της επικοινωνίας, του σχολικού κλίματος και της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με τα οποία έχουν μια αμφίδρομη σχέση.
- Αναφορικά με τις θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι ένα μικρό ποσοστό (10,0%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί από πολύ συχνά έως συχνά, ότι οι συγκρουσιακές διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, τα στοιχεία της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι σημαντικότερες παράμετροι στις οποίες εστιάζονται οι θετικές συνέπειες των συγκρούσεων στο σχολείο, κατά σειρά κατάταξης είναι: η ενότητα προσωπικού (26,3%), ο περιορισμός των αυθαιρεσιών (25,9%), ο εντοπισμός και η παροχή λύσεων (23,2%), ο γόνιμος διάλογος (14,1%), η προώθηση της δημιουργικότητας (11,4%), ο επανακαθορισμός σχέσεων (8,3%) και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (5,0%). Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι παράξενο, γιατί, όπως αναφέραμε στη θεωρητική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, η σύγχρονη διοικητική αντίληψη δέχεται ότι με κατάλληλη διαχείριση των συγκρούσεων αυξάνεται η δημιουργικότητα. Ωστόσο «η κατάλληλη διαχείριση» των συγκρούσεων είναι μια πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία και το αποτέλεσμα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι δεξιότητες του διευθυντή, η ωριμότητα των εκπαιδευτικών, το είδος των συγκρούσεων κ.ά.
- Σε ότι αφορά τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, το δείγμα της έρευνας έδειξε, από «πάρα πολύ» έως «πολύ», ως σημαντικότερο παράγοντα την επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών στη διαχείριση συγκρούσεων (75,2%)

και ακολουθούν με σειρά κατάταξης: η επανα-οριοθέτηση και η διακριτικότητα των ρόλων των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων (73,3%), η κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας του σχολείου (67,5%), η διάθεση από την πολιτεία περισσότερων πόρων (59,4%),οι πληρέστερες υλικοτεχνικές υποδομές (59,2%), η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (54,6%) και η αύξηση της σχολικής αυτονομίας (49,8%). Από τα στοιχεία αυτά η επιμόρφωση των διευθυντών στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και η οργάνωση λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου, είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορούν να ελαχιστοποιήσουν τις συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο: Πρώτο γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (-τριων) σχολικών μονάδων δεν έχει διδαχθεί βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διοίκησης (Zavlanos, 1981, Σαΐτης, 1997, Τύπας, 1999, Σαΐτης & Μιχόπουλος, 2005). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) ότι στη χώρα μας «…τα προγράμματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική διοίκηση είναι λίγα, δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και περιορίζονται σε διαλέξεις» (σελ.65). Δεύτερον, γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό χώρο του σχολείου είναι οι οργανωτικές αδυναμίες, αφού η υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία «δεν ρυθμίζει με σαφήνεια βασικά θέματα της σχολικής ζωής» (Σαΐτης, κ.ά. 1996) όπως για παράδειγμα, την κατανομή των τάξεων και του εξωδιδακτικού έργου.

- Τέλος, σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο, το ποσοστό (13,2% των εκπαιδευτικών) των απαντήσεων είναι αρκετά χαμηλό έτσι ώστε το αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται με επιφυλάξεις. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί σε γενικές γραμμές ότι οι απαντήσεις στην πλειοψηφία τους βλέπουν την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων μέσα από τη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον και στην καθιέρωση οργανωτικών διαδικασιών που άπτονται της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και του καθορισμού καθηκόντων και ρόλων του διδακτικού προσωπικού.
- Συμπερασματικά, έχοντας κατά νου τα αποτελέσματα της έρευνας και αναγνωρίζοντας ότι η συχνή εμφάνιση των διενέξεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητάς τους, εκτιμούμε ότι οι συγκρούσεις στο σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά. Κρίνεται συνεπώς απαραίτητη πρώτον η εξεύρεση στρατηγικών επιμόρφωσης των διευθυντών (-τριων) και των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της οργανωσιακής συμπεριφοράς, και δεύτερον, η κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του ελληνικού σχολείου έτσι ώστε

να διασφαλιστεί η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, D.C. (1990). «*Perceptions of Conflict, Conflict Management, Styles and Commitment in Middle Level School*», Ph.D. Dissertation Abstracts International, 50 (7), 1854-A.

Βαλσαμίδης, Π. (1996). «Οι κοινωνικές συγκρούσεις στο σχολείο» *Σχολείο & Σπίτι*, τχ. 385, σσ. 32-41.

Baron, R.A. (1985). «Reducing organization conflict: The role of attributions» *Journal of Applied Psychology*, 70, pp. 434-441.

Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row, New York.

Chen, G. and Tjosvold, D. (2002). «Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice». *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557-72.

Δάρρα, Μ. Υφαντή, Α. Προκοπιάδου, Γ. Σαΐτης, Χ. (2010). «Βασική κατάρτιση στελέχωσης σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» *Νέα Παιδεία*, τχ. 134, σσ. 44-68.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. 2nd Edition, London: Routledge.

Dubrin A. (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, Εκδόσεις Έλλην, 4η έκδοση, Αθήνα.

De Dreu, C. & De Vliert, E. V. (1997). «Introduction: Using conflict in organizations» in C. De Drue & E. Van De Vliert (eds.), U*sing Conflict in Organizatios*, pp. 1-7. Thousand Oaks, CA: Sage.

Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, Paul Chapman published Ltd, London.

Edmonds, R. (1979). «Effective schools for the urban poor» *Education Leadership*, 37 (1), pp. 15-24.

Hayes, J. (2002). *International Skills at Work*, Routeledge, Taylor & Francis Group, London.

Hoy W. & Miskel C. (2005), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York.

Hocker, J.I. & Wilmot, W.N. (1998). *Interpersonal Conflict*, Brown & Benchmark, (5th ed) Madison, WI.

Hunt J. (1981), *Managing People at work*, Pan Books, London.

Koontz H. and O'Donnell (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδ. Παπαζήση, (Μετ. Βαρδάκος Χρ.) τόμ. Γ΄, Αθήνα

Κούλα, Β. (2011), *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και*

εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, Διδακτ. Διατριβή, Τμήμα Φ. & Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Λυμπέρης, Λ. (2003) «Ο Διευθυντής του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου: Εξουσιαστικές Πρακτικές» *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 99-100, σσ. 149-160.

Lippit, L. G., (1982) «Managing conflict in today's Organizations». *Training and Development Journal*, 36 (7), 67-74.

Menon M.E. and Christou C. (2002), "Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction" in *Education Research*, Vol. 44, Spring, pp. 97-110.

Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, (4th ed) London, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Mullins L. J. (1996), Management and Organizational Behavior, Pitman Publishing.

Πανιτσίδου, Ε. & Παπασταμάτης, Α. (2010), Ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης στην παραγωγή κοινωνικού και ανθρώπινου κεφαλαίου: μεταξύ «ανάγκης» και «αναγκαιότητας», *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, σελ. 89-95.Επιστημονικό Περιοδικό.

Παντοπούλου, Δ., (2010), *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008), *Συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Παπασταμάτης, Α.Ι. (1998). *Τα Ολιγοθέσια Σχολεία της Ελληνικής Υπαίθρου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, 2η Έκδοση, Αθήνα.

Παπασταμάτης, Α. (2005). «Λύση Προβλημάτων, Λήψη Αποφάσεων και Διευθέτηση Συγκρούσεων», στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* σελ. 106-122. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Purkey S. and Smith M. (1983), «Effectives Schools: A review" *The Elementary School Journal*, Vol.83, 4, pp. 427-452.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, Π.Ι.

Προκοπιάδου, Γ. (2009), *Η Βελτίωση της Διοικητικής Λειτουργίας του Σχολείου Μέσα από τη Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτ. Διατριβή, Παιδαγ. Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης, Παν. Αθηνών, Αθήνα.

Rubin, T. Pruitt, N. & Kim, S. (1999). *Η Διευθέτηση της Κοινωνικής Σύγκρουσης*, (μετ. Φιλιππάτος, Α.), Αθήνα.

Σαΐτη, Αν. και Μιχόπουλος, Αν. (2005), «Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων», *Επιστήμες Αγωγής- Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, τεύχος 4, σ.σ. 43-56.

Saiti, A. (2005). "The Staffing of Small Rural Primary Schools in Greece, 2005", *Management in Education*, Vol. 19, No. 4, pp. 32-36

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα & Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαΐτης, Χ. (1997α), «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σ.σ. 33-38.

Σαΐτης Χ. Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996), "Δυσλειτουργίες στις Σχολικές Οργανώσεις: Το Οργανωτικό Πλαίσιο και ο βαθμός Οργανωσιακής Υποστήριξης σε Σχέση με τις Συγκρούσεις", *Νέα Παιδεία*, Καλοκαίρι, τεύχος 79, σσ. 126-142.

Σαΐτης, Χ. (1992,2000,2002,2005,2008α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2000), *Λειτουργικά προβλήματα των Ολιγοθέσεων Σχολείων της Χώρας με βάση τα δεδομένα στον Νομό Αιτωλίας & Ακαρνανίας*, Αθήνα

Shaw, M. E. (1981), Group dynamics: The psychology of small group behavior, (3rd ed) New York: McGraw-Hill.

Stall L. and Mortimore P. (1997), "School effectiveness and school improvement" in the book: *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, edited by J. White and M. Barber, London, pp.9-24.

Smith, K.G. Smith, K.A. Olian, J.D. Sims, H.P. O'Bannon, D.P. & Scully, J.A. (1994). «Top management team demography and process. The role of social integration and communication». *Administrative Science Quarterly*, 39: 412-438.

Tjosvold, D. Hui, P. and Law, K.S. (2001). «Constructive Conflict in China: Cooperative Conflict as Bridge between East and West», *Journal of World Business*, 36 (2), 166-83.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). «Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 51, σσ. 199-217.

Τόζιου, Σ. (2012) *Η συμβολή του διευθυντή/τριας σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης*, Διπλ. Εργασία, ΤΕΠΑΕΣ. Παν. Αιγαίου, Ρόδος.

Τσιπλητάρης Α. (2002), "Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout" στο βιβλίο: *Εκπαίδευση, Οικογένεια και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο*, τόμος Δ΄, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σσ. 186-208.

Τύπας, Γ. (1999) *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης πολιτικής*, Διδακ. διατριβή, Τμήμα Δημ. Δ/σης Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2008), *Δελτίο Τύπου* της 28.8.2008

ΥΠΕΠΘ (2009), Διεύθυνση Προγραμματισμού Εκπαιδευτικών Ερευνών, Τμήμα Γ΄, Αθήνα.

Υφαντή, Α. Κυριακοπούλου, Σ. (2011) «Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική ενδυνάμωση» στο βιβλίο του Βεργίδη Δ. & Υφαντή Α. *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Εκδόσεις Ύψιλον, Αθήνα.

Φασούλης, Κ. (2006) «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου (13-14 Μαΐου 2006) *Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμογής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, σσ. 520-525

Χυτήρης, Λ. (2001), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

Walton R. (1969), *Interpersonal Peace making: Confrontation and Third Party Peacemaking*, Addison - Wesley, Reading, Mass, USA.

Zavlanos M. (1981), *Analysis of Perceptions of Leadership of Greek secondary School Administrations*, Ph.D., Dissertation, Vanderbilt, University

Άννα Σαΐτη
Αναπλ. Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Γιώργος Ιορδανίδης
Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Θωμάς Μπάκας
Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ο Διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή του

Ευστάθιος Στιβακτάκης
Ευαγγελία Κρεβετζάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα με την έμφαση που δίνεται από τη μια μεριά στη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και στην έννοια της απολογισμικότητας και από την άλλη στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, γίνεται περισσότερο επιτακτική η ανάγκη μελέτης, που αφορά στη σχολική ηγεσία και την αξιολόγησή της. Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στο να διευκρινίσει την πολύπλοκη έννοια της ηγεσίας και ακολούθως να διερευνήσει μέσα από τη σύγχρονη βιβλιογραφία το θέμα της αποτελεσματικής αξιολόγησης των διευθυντών-ηγετών.

SUMMARY

Nowadays, with the emphasis, on the one hand, on school effectiveness and accountability, and on school evaluation and the evaluation of principals, on the other, the issue concerning school leadership and its evaluation is quite pressing. It is the purpose of this presentation to get clear about the complex notion of leadership, and then to explore the issue, of effective evaluation of school leaders.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι ο διευθυντής, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι υπεύθυνος για πολλές λειτουργίες του σχολείου στο οποίο υπηρετεί. Στις μεγάλες σχολικές μονάδες, όμως, το έργο του διευθυντή συνήθως συνεπικουρείται από έναν ή περισσότερους υποδιευθυντές οι οποίοι τον υποβοηθούν στα ποικίλα διοικητικά και λειτουργικά του καθήκοντα. Βέβαια, σε σχολεία Μέσης εκπαίδευσης πολλών χωρών, όπως, στις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία, κ.ά. υπάρχουν ακόμη και υπεύθυνοι τμημάτων ή ομάδων, αλλά και «κοσμήτορες μαθητών» (dean of students) καθώς και σύμβουλοι καθη-

γητές (guidance directors) για τους μαθητές. Επομένως, οι ρόλοι του διευθυντή, ποικίλουν ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, το επίπεδο (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση), την περιοχή (αστικά, αγροτικά κέντρα, κλπ.) και το εκπαιδευτικό συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό σύστημα κάθε χώρας.

Στα σχολεία των ΗΠΑ πχ. και ορισμένων άλλων χωρών της βόρειας Ευρώπης, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τις συνολικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Οι λειτουργίες αυτές, οι οποίες ποικίλουν από πολιτεία σε πολιτεία, περιλαμβάνουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων, την εφαρμογή αλλά και προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, την επίβλεψη της κτιριακής υποδομής, την ευθύνη για τα θέματα-προβλήματα πειθαρχίας, τη συνεργασία με τις οργανώσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού (Macmillan 2000, Macmillan, Meyer, Northfield 2005, Mandinach & Honey 2008, Müller 2006, Marks, Louis, & Printy 2002, Mortimore 1993, Mosenthal, Torncello, Murphy & Hallinger 1988, Manna 2004, Sergiovanni 2000).

Οι παραπάνω αρμοδιότητες και καθήκοντα του διευθυντή δείχνουν ότι ο ρόλος του δεν εξαντλείται μόνο μέσα από τις λειτουργίες οργάνωσης, διοίκησης και διεύθυνσης, αλλά εξακτινώνεται σε πολλαπλά επίπεδα, ενώ παράλληλα παραπέμπει στο ρόλο της «φωτισμένης» ηγεσίας.

Ο σύγχρονος διευθυντής είναι επαγγελματίας, με ότι αυτό συνεπάγεται (π.χ αποδοτικότητα, συνέπεια, δυναμικότητα, ήθος, κλπ.). Διαθέτει, δηλαδή, τις απαιτούμενες διοικητικές και λοιπές ικανότητες για να διεκπεραιώνει τις πολλαπλές υποχρεώσεις της σχολικής μονάδας, να εφαρμόζει το νομικό πλαίσιο, με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στο σχολείο, μέσα στο πλαίσιο της δημιουργικότητας και της εργασιακής ηθικής (Levine 2005, Στιβακτάκης 2005,2006).

Ωστόσο ο ρόλος της ηγεσίας (leadership), όπως περιγράφουμε αναλυτικότερα παρακάτω, οδηγεί σ' ένα διαφορετικό ρόλο του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα οδηγεί σ' ένα ρόλο ο οποίος σχετίζεται άμεσα με το όραμα του «ηγέτη-διευθυντή» για το σχολείο του και περιλαμβάνει ποικίλες καινοτόμες πρακτικές και υποστηρικτικές ενέργειες προς τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και λοιπό προσωπικό. Για παράδειγμα οι ηγέτες-διευθυντές αγαπούν και σέβονται το παιδί-μαθητή/τρια, καθοδηγούν τις πράξεις του, φροντίζουν και ικανοποιούν τις ανάγκες του καθώς και την πολύπλευρη ανάπτυξή του. Επίσης είναι υποστηρικτικοί προς τους εκπαιδευτικούς τους οποίους ενθαρρύνουν να προβάλλουν τα κίνητρα και τα ενδια-

φέροντά τους στη σχολική μονάδα έτσι ώστε να λειτουργεί ως μια «κοινότητα μάθησης», ή ένα «μαθησιακό οργανισμό».

Οι διεθνείς συγκυρίες (π.χ κοινωνία της γνώσης, υψηλή τεχνολογία, παγκοσμιοποίηση, κλπ.) έχουν «επιβάλλει» νέους ρόλους και καθήκοντα στο θεσμό του σχολείου αλλά και στο διευθυντή, όπως, νέες γνώσεις και δεξιότητες, αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, την εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών, τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μαθητών, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τις ανθρώπινες σχέσεις κ.ά.. Όλοι αυτοί οι νέοι ρόλοι του διευθυντή συνιστούν μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ενώ οι πολλαπλές γνώσεις σε ποικίλους τομείς αποβαίνουν χρήσιμα εργαλεία για το διευθυντή κατά τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Οι πιο «φωτισμένοι» ηγέτες διευθυντές, παίρνουν και υλοποιούν αποφάσεις από κοινού με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς. Ας εξετάσουμε όμως, αναλυτικότερα τις μορφές και τους ρόλους της ηγεσίας οι οποίες «υπαγορεύουν» ένα νέο προφίλ του διευθυντή (Σαΐτης κ.ά. 1997, 2002, Στιβακτάκης 2006).

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η ηγεσία, η οποία θεωρείται ζωτική για τις ομάδες, τους οργανισμούς, τις χώρες τις επιχειρήσεις, τους οργανισμούς, κλπ., έχει αρχίσει να προβάλλεται τις τελευταίες δεκαετίες και στο χώρο της εκπαίδευσης (MacBeath & Myers 1999, Sergiovanni 1992, 1995, 2000). Η έννοια της ηγεσίας αναφέρεται στη διαδικασία, η οποία οδηγεί μια ομάδα να δράσει σύμφωνα με κοινούς σκοπούς όπως διαμορφώθηκαν από τον ηγέτη και τα μέλη της ομάδας (πχ. αυτό συμβαίνει σε κάποιο οικονομικό οργανισμό ή επιχείρηση) ή σύμφωνα με τους κοινούς σκοπούς αγωγής, όπως στην περίπτωση ενός σχολείου (Sergiovanni 1996).

Η εννοιολόγηση αυτή της ηγεσίας διαφοροποιείται τόσο από τη διαδικασία του να δίνει κανείς εντολές ή προσταγές όσο και από τη δωροδοκία ή επιβολή τιμωρίας που αποβλέπει στη συμμόρφωση των ατόμων ενός οργανισμού ή θεσμού. Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται γιατί στην ηγεσία εμπλέκεται άμεσα ή έμμεσα η διαδικασία επηρεασμού των άλλων ατόμων η οποία πρέπει να βασίζεται στην πειθώ και την εργασιακή ηθική. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Sergiovanni, η επιρροή του ηγέτη είναι αμφίδρομη: «*Ο ηγέτης δεν μπορεί να ηγηθεί αν αυτοί που θα τον ακολουθήσουν δεν είναι πρόθυμοι να το πράξουν*» (Sergiovanni 1996:27). Σύμφωνα με τον Fullan

(2001), η ηγεσία έχει να κάνει με την ικανότητα των ανθρώπων να συγχρονίζονται μεταξύ τους σε αναζήτηση μιας «τέλειας ένωσης». Με το σκεπτικό αυτό διαφαίνεται, ότι η ηγεσία, συνδέεται άμεσα με κοινό όραμα, συλλογικές ιδέες, σκοπούς και υπευθυνότητες, όπου ο ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες και ασκεί πολιτική η οποία αξιολογείται μέσω της συγκατάθεσης αυτών που θα τον ακολουθήσουν, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών των εμπλεκομένων φορέων.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη έννοια. Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι η λόγω της πολυπλοκότητας που υπάρχει και των αμφισημιών που δημιουργούνται μέσα σε ένα οργανισμό, όπως το σχολείο, οποιαδήποτε προσπάθεια να παρουσιαστεί μια απλοποιημένη έννοια της ηγεσίας, είναι προβληματική και μάλιστα επικίνδυνη (Bush & Glover, 2003; Glatter & Kydd, 2003).

1.1 Χαρισματική – διαπραγματευτική – μετασχηματιστική και κατανεμημένη ηγεσία

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύονται εννέα θεωρίες ηγεσίας. Οι πιο σημαντικές φαίνεται να είναι: η χαρισματική, η διαπραγματευτική, η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία. Μια θεωρία δεν πρέπει να συγχέεται με το στυλ ηγεσίας, αφού το δεύτερο αναφέρεται σε ένα τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη, ενώ μια θεωρία είναι κάτι πολύ πιο γενικό αφού στηρίζεται σε παραδοχές που αφορούν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει και ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα που αναφέρονται στο θέμα της ηγεσίας.

Οι θεωρίες για το χαρισματικό ηγέτη αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις συναισθηματικές αποκρίσεις των υφισταμένων προς την ηγεσία (αυτοσυναίσθημα, αξίες, κίνητρα, βαθμός εμπιστοσύνης προς τον ηγέτη κλπ.) και δευτερευόντως στο βαθμό που ο ηγέτης διαμορφώνει και προωθεί κάποιο όραμα μεταξύ των υφισταμένων του. Ταυτόχρονα, ο ηγέτης διατηρεί θετική εικόνα ως προς τις αντιλήψεις των υφισταμένων του, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και θέτει υψηλές προσδοκίες για τον οργανισμό, ή το θεσμό που συνυπηρετεί από κοινού με τους υφισταμένους (Conger, Kanungo & Menon, 2000).

Χαρακτηριστικό της χαρισματικής ηγεσίας είναι ότι ο ηγέτης καταφέρνει να πείθει τους υφισταμένους του να ενδιαφέρονται για τα συμφέροντα της ευρύτερης οργάνωσης και να τα θέτουν πάνω από το δικό τους προσωπικό συμφέρον (Κάντας, 1998:176-177).

Με ανάλογο τρόπο οι Conger & Kanungo (1998), θεωρούν ότι το χάρισμα του ηγέτη είναι και φαινόμενο «απόδοσης» (attribution) αλλά και αντίληψης από την πλευρά των υφισταμένων οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι ο ηγέτης διαθέτει συγκεκριμένες ιδιότητες. Χαρισματικός είναι ο ηγέτης που παρουσιάζει τις παρακάτω μορφές συμπεριφοράς:

- διαμόρφωση υπερθετικού οράματος
- άσκηση ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς ή συμπεριφορά ρίσκου
- χρήση μη συμβατικών στρατηγικών
- ακριβής αξιολόγηση της κατάστασης
- αξιοποίηση της δυσαρέσκειας των οπαδών
- μετάδοση αυτοπεποίθησης
- χρήση προσωπικής ισχύος.

Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς δείχνουν προτερήματα και ικανότητες που κοσμούν την προσωπικότητα και ενισχύουν το σθένος του ηγέτη. Η *διαπραγματευτική ηγεσία (transactional leadership)* είναι η αμοιβαία «δοσοληψία» μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Οι υφιστάμενοι εκτελούν επιθυμίες του ηγέτη και αυτός με τη σειρά του, τους «ανταμείβει» για κάτι που θα του ζητηθεί.

Χαρακτηριστικά της διαπραγματευτικής ηγεσίας είναι:

- η κατανομή των αμοιβών ανάλογα με τη συμπεριφορά των υφισταμένων. Οι αμοιβές των ηγετών προς τους υφιστάμενους χορηγούνται ανάλογα με τις προσπάθειες της επίδοσης, αλλά και της εν γένει συμπεριφοράς των υφισταμένων στον εργασιακό χώρο
- οι ηγέτες και υφιστάμενοι δεν αλλάζουν τον τρόπο εργασίας τους ούτε καινοτομούν εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι που έχουν θέσει.

Η μετασχηματιστική ηγεσία *(transformational leadership)* εμφανίζεται, σύμφωνα με τον Burns, όταν ένα ή περισσότερα πρόσωπα σχετίζονται με άλλα με τέτοιο τρόπο, ώστε ηγέτες και υφιστάμενοι ανυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Burns 1978). Οι ηγέτες, στη περίσταση αυτή, δηλαδή, δεν αποσκοπούν στην προσωρινή μορφή δοσοληψίας και αμοιβαίου συμφέροντος με τους υφισταμένους τους, όπως στη διαπραγματευτική ηγεσία, αλλά προσπαθούν να τους ανυψώσουν ηθικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά, βοηθώντας τους να εκπληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει από κοινού.

Ο Burns ό.π., στο κλασσικό του έργο, *«Η ηγεσία»,* εισήγαγε τους όρους «αλληλεπιδραστική» (transactional) και «μετασχηματιστική» (transformational) ηγεσία. Ο «αλληλεπιδραστικός» ηγέτης προσπαθεί να κερδίσει τη συνεργα-

σία αυτών που θα τον ακολουθήσουν στηριζόμενος στην ιδέα της ανταμοιβής. Δηλαδή, ο ηγέτης αυτός αποκτά την ισχύ του από τις ανταμοιβές που δίνει ή ακόμη και από τις ποινές που πιθανόν να επιβάλλει στους υφιστάμενους του αν δεν συμμορφωθούν με τις εντολές του. Από την άλλη πλευρά, ο «μετασχηματιστικός» ηγέτης εμπνέει τα άτομα προς τη συνεργασία, τη συλλογικότητα, την αλληλεξάρτηση και την κατανομή ευθυνών, καθώς όλοι προσπαθούν να πετύχουν ένα κοινό σκοπό. Στη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης παραχωρεί την ισχύ που ασκεί πάνω στα άτομα και στα γεγονότα, με σκοπό να αποκτήσει ισχύ πάνω στα επιτεύγματα. Με άλλα λόγια το «γιατί» και όχι το «τι» και το «πώς» καθορίζουν την ουσία της ηγεσίας.

Αξίζει να τονισθεί ότι η ηγεσία που στηρίζεται στη γραφειοκρατική και προσωπική εξουσία σχετίζεται άμεσα με τη στρατηγική η οποία δίνει έμφαση στην ιδέα «ακολούθησέ με». Ωστόσο, σύμφωνα με τη «θεωρία της κοινότητας» (Community theory), η έμφαση δίνεται στην κατανόηση από όλους ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι τον «ποιον» ακολουθείς, αλλά το «τι» ακολουθείς, δηλαδή, ποια ιδέα, ποιο όραμα, ποιους σκοπούς και κάτω από ποιες συνθήκες (Sergiovanni 1996, 2000, Ubben, Hughes & Norris 2001, Bass & Riggio 2006).

Βασική παράμετρος στη διαδικασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το όραμα, δεδομένου ότι είναι αυτό που μπορεί να διαφοροποιήσει έναν ηγέτη από ένα μάνατζερ. Αν ως όραμα θεωρήσουμε τη δυνατότητα να δημιουργούμε, να επικοινωνούμε και να μεταδίδουμε μια άποψη, θέση ή ιδέα, σχετική με μια επιθυμητή κατάσταση, η οποία οδηγεί σε μια δέσμευση όλων όσοι εργάζονται σε έναν οργανισμό. Τότε διαφαίνεται ότι η δημιουργία, η επικοινωνία και η δέσμευση αποτελούν έννοιες – κλειδιά για τον ορισμό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Άλλες έννοιες – κλειδιά είναι αυτές της ανάπτυξης και της αλλαγής. Η διαφοροποίηση της διαχείρισης (μάνατζμεντ) από την ηγεσία μας οδηγεί στο να συνειδητοποιήσουμε ότι ένας ηγέτης προσανατολίζεται πάντα προς την αλλαγή, μέσω της συνεχούς εξέτασης και επανεξέτασης των συνθηκών όπου ισχύουν σε κάθε περίπτωση και της αναζήτησης νέων δυνατοτήτων, ώστε να υπάρξει βελτίωση και ανάπτυξη του οργανισμού. Παρόλο που η σωστή διαχείριση θεωρείται απαραίτητη – πολλές φορές και προϋπόθεση – για την ηγεσία, ένας ηγέτης προχωρά πέρα από τη διαχείριση και αναζητεί νέους ορίζοντες που θα τον οδηγήσουν στην ανάπτυξη και την αλλαγή (Ubben, Hughes & Norris 2004, Harris 2008).

Απαραίτητη προϋπόθεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το «χάρισμα» των χαρισματικών ηγετών. Σύμφωνα με το Bass, (1985,1990), η μετασχηματιστική ηγεσία δεν πρέπει να ταυτίζεται απόλυτα με τη χαρισματι-

κή ηγεσία. Κατά τη χαρισματική ηγεσία, οι ηγέτες:

- καταφέρνουν να πείθουν τους υφισταμένους τους να νιώθουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση σ' αυτά που κάνουν
- αντιμετωπίζουν κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά ως άτομο, δίνοντάς του αρμοδιότητες και στήριξη στην προσωπική του ανάπτυξη
- προσπαθούν να υποβοηθήσουν τους υφισταμένους τους στη λήψη λογικών αποφάσεων

Κατά τη μετασχηματιστική ηγεσία ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας, παρουσιάζει σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2002), τα εξής χαρακτηριστικά:

- έχει όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου που διευθύνει
- εξασφαλίζει την υποστήριξη όλων για την υλοποίηση αυτού του οράματος
- συντονίζει την εργασία του σχολείου αναθέτοντας ρόλους και υπευθυνότητες
- ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση σχεδιασμού και εφαρμογής αλλαγών
- είναι έτοιμος να αναθέσει υπευθυνότητες και να αναγνωρίσει τη συμβολή των συναδέλφων του
- επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους και να φροντίζει να κρατά όλους ενήμερους για τα σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις
- αποστασιοποιείται από την τρέχουσα πορεία εργασιών ώστε να έχει έτσι τη δυνατότητα να επανεξετάζει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται καθώς και να προλαμβάνει προβλήματα ή και να αξιοποιεί ευκαιρίες
- νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο, τα μέλη και την καλή του φήμη
- εκτιμά με αντικειμενικότητα τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες έτσι που να αξιοποιεί τις καλύτερες πρακτικές και να περιορίζει τα ελλείμματα
- δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης
- έχει υψηλές προσδοκίες από όλο το προσωπικό και τους μαθητές
- αναγνωρίζει ότι όλοι έχουν ανάγκη υποστήριξης και ενθάρρυνσης για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002:138-139).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν ανταποκρίνονται στους ρόλους του διευθυντή στη χώρα μας, αφού η υπάρχουσα νομοθεσία δεν του παρέχει την αυτοδυναμία στη λήψη αποφάσεων που απαιτούνται για την υλοποίηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σκιαγραφούν ωστόσο καινοτόμους ρόλους, ορισμένοι από τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αν σε αυτό

βοηθήσει και ο παράγων της χαρισματικής προσωπικότητας του διευθυντή.

Παρόλο που η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τραβήξει πάνω της τα φώτα της «εκπαιδευτικής δημοσιότητας», θα πρέπει να αναφερθεί, ότι και η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) είναι σημαντική από τη σκοπιά της σύγχρονης προσέγγισης της εκπαιδευτικής ηγεσίας (McBeath, 2005, 2009). Αυτή η προσέγγιση της ηγεσίας, μετατοπίζει τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας από το άτομο στην ομάδα, σε συμφωνία με τις νέες προσεγγίσεις για τη δημιουργικότητα, την ευφυΐα και τη νόηση γενικότερα. Η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας ανοίγει πραγματικά νέους ορίζοντες στο θέμα «εκπαιδευτική ηγεσία» (Harris & Lambert, 2003, Spillane, 2006).

Ανεξάρτητα ωστόσο από τις θεωρίες και τα διάφορα ηγετικά στυλ, ένα μεγάλο θέμα, που τίθεται είναι το πώς θα αξιολογηθούν τα προσόντα των ηγετών, των διευθυντών των σχολείων, αλλά και των εκπαιδευτικών. Η πολυπλοκότητα των προσόντων, των έργων , των ρόλων και των καθηκόντων τους παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες ως προς την εκτίμησή τους, θέματα που εξετάζουμε παρακάτω.

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.

Οι αντιλήψεις για το ρόλο του διευθυντή έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια εφόσον αυτός δεν θεωρείται πλέον, όπως ήδη προαναφέραμε απλά ως ένας μάνατζερ, ο οποίος στοχεύει στην εφαρμογή της σχολικής νομοθεσίας, αλλά ως ένας παράγων «κλειδί» που συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Τις δύο τελευταίες μάλιστα δεκαετίες, συζητείται ευρέως η άποψη ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες, οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη όλων των ατόμων που εργάζονται μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ώστε να μπορέσουν αυτά (τα άτομα) να πάρουν συλλογικές αποφάσεις σχετικά με την εξέλιξη και ανάπτυξή του (Brighouse & Woods 1999, Ubben, Hughes & Norris 2001). Επίσης, διατυπώνεται η θέση ότι ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να είναι ουσιαστικός στην εποικοδόμηση και ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κοινότητα (school community) οριοθετείται ως μια ομάδα ατόμων, τα οποία έχουν κοινές αξίες, αντιλήψεις και δεσμεύσεις (Sergiovanni 1994, 1996, 2000, Kearney, 2010, Clifford, et. al. (2012a). Με βάση αυτόν τον ορισμό, γίνεται σαφές, αφενός ότι η σχολική κοινότητα είναι μια κοινότητα σχέσεων, ενδιαφερόντων φροντίδας, διερεύνησης και μάθησης, και επομένως ο διευθυντικός ρόλος, ως ρόλος μετασχηματιστικού ηγέτη, είναι κρίσιμος.

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας προφανώς κατανοείται καλύτερα μέσα στο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται, δηλαδή, το σχολείο. Βέβαια, η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι εφαρμόσιμη στην περίπτωση πού το σχολείο θεωρείται ως ένας οργανισμός, δεδομένου ότι σ' αυτήν την περίπτωση αναφερόμαστε σ' ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο, εξ ορισμού, χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση, την προσαρμογή, την ανάπτυξη και την αλλαγή του. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το σχολείο θα μπορούσε να κατανοηθεί είτε σαν μια μηχανή είτε σαν ένας οργανισμός. Σαν μηχανή χαρακτηρίζεται από την απόδοσή της δεδομένου ότι λειτουργεί με βάση κάποιο αυστηρά δομημένο σχέδιο χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός της. Σαν οργανισμός το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηρίζεται από την προσαρμογή και την ανάπτυξή του, δεδομένου ότι διαθέτει την ευαισθησία να προσαρμόζεται στις ανάγκες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος (Sergiovanni, 2001, Πασιαρδής 1998,2004, Clifford, (2012b).

Επομένως αν το σχολείο, εκληφθεί σαν οργανισμός, περιγράφεται επιτυχώς από την έννοια της σχολικής κοινότητας. Σε συμφωνία με την έννοια της αλληλεπίδρασης, η σχολική κοινότητα μπορεί πράγματι να θεωρηθεί ως μια ομάδα ατόμων, τα οποία μοιράζονται και αξιοποιούν κοινές αξίες, αντιλήψεις και δεσμεύσεις (Sergiovanni 1994, 1996, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας οφείλει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας και επομένως να συνδεθεί με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή, πιο σωστά, της σχολικής κοινότητας. Οι διαδικασίες που σκιαγραφούνται στη συνέχεια θεωρούνται ότι συνδέονται άμεσα με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή της σχολικής κοινότητας (Sergiovanni, 1996, 2000):

- ανάπτυξη οράματος για το σχολείο
- οικοδόμηση μιας αμοιβαίας κατανόησης σχετικά με τους σκοπούς του σχολείου
- ανάπτυξη δράσης και στρατηγικού πλάνου για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών
- ανάπτυξη ενδιαφέροντος προκειμένου να διαπιστωθεί το αν επιτυγχάνονται οι σκοποί αυτοί
- ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του προσωπικού του σχολείου
- αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου
- επεξηγήσεις στα μέλη της σχολικής μονάδας για τις εργασίες που

συμφώνησαν να ολοκληρώσουν

- διευκόλυνση των μελών της κοινότητας σχετικά με τα έργα που έχουν αναλάβει.

Όπως είναι φυσικό κατά την άσκηση της διοίκησης και διεύθυνσης της σχολικής μονάδας υπεισέρχεται, το στοιχείο της προσωπικής επιρροής που χαρακτηρίζει την ηγεσία. Βέβαια, η διαφορά ανάμεσα στην άσκηση της διοίκησης και την άσκηση της ηγεσίας εξακολουθεί να παραμένει ανοικτή και μερικοί πιστεύουν ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά πράγματα. Σύμφωνα με τους (Bennis&Nanus, 1985), οι διευθυντές (managers) είναι αυτοί που κάνουν τα «πράγματα σωστά», ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα «σωστά πράγματα» άποψη με την οποία συμφωνεί ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Κάντας, ό.π:131).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι θέσεις των (Katz και Kahn, 1978, στο: Κάντας, 1998:130) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ηγεσία υπάρχει σ' έναν οργανισμό όταν ένα πρόσωπο ασκεί επιρροή και κάποια άλλα πρόσωπα υφίστανται αυτή την επιρροή. Ο (Hollander, 1985, στο: Κάντας, 1998:131-132) υποστηρίζει, μάλιστα, ότι ηγεσία, είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα με σκοπό να επιτευχθούν οι κοινοί επιθυμητοί στόχοι αυτής της ομάδας ή της οργάνωσης, δηλαδή, του οργανισμού. Η ηγεσία εμφανίζεται με τρεις μορφές: α) ως χαρακτηριστικό της θέσης, όταν δηλαδή, η επιρροή προέρχεται από τη θέση και όχι από το ίδιο το άτομο β) ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου γ) και ως κατηγορία συμπεριφοράς.

Πρέπει φυσικά να τονιστεί ότι ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, απώτερο σκοπό έχει το να καταστήσει τη μονάδα αυτή αποτελεσματική κοινότητα μάθησης. Η οποιαδήποτε αρμοδιότητα, ενέργεια και διαδικασία σχετικά με την ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη, πρέπει να αποσκοπεί στο να προάγει τη μάθηση (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, Mandinach & Honey, 2008, Müller 2006). Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι η σχολική μονάδα δεν είναι απλά μια «μαθητική κοινότητα» αλλά μια «μαθησιακή κοινότητα» (Χατζηγεωργίου, 2003), τότε ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος αξιολόγησής του με τα κατάλληλα κριτήρια αποτελεί θέμα υψίστης προτεραιότητας για την αναμόρφωση του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Ίσως σε μια τέτοια «κοινότητα μάθησης», ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας πρέπει να αναθεωρηθεί, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, χρησιμοποιεί τη δημιουργικότητά του, προκειμένου να παράγει νέες ιδέες, την ευφυΐα του προκειμένου να διασφαλίσει την υψηλή ποιότητά τους και τη «σοφία» του προκειμένου να δια-

σφαλίσει το καλύτερο, για όλους όσους τον ακολουθούν (Sternberg, 2005, Levin, & Fullan, 2008).

3. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όπως είναι γνωστό η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά πράγματα.(Bennett 2003, Καμπουρίδης 2002, Κασσωτάκης 2003, Αθανασίου 2000, Κυριακίδης 2002).

Τα ερευνητικά όμως δεδομένα τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στη χώρα μας, αποκαλύπτεται ότι τις περισσότερες φορές δεν χρησιμοποιούνται και δεν αξιοποιούνται, αλλά φυλάσσονται στο συρτάρι κάποιου γραφείου ή «αγκυλώνονται» στα γρανάζια της γραφειοκρατίας.

Πέρα από την αξιολογική διαδικασία που περιλαμβάνει την επιδότηση ερωτηματολογίων, υπάρχει ένα σημαντικό ερώτημα: ποιες άλλες διαδικασίες απαιτούνται άραγε, για να πετύχει τους σκοπούς της η αποτελεσματική αξιολόγηση των διευθυντών; Αν και πολλά έχουν γραφεί για το θέμα, αυτό, ελάχιστα είναι τα άρθρα εκείνα που απαντούν άμεσα, καίρια και ουσιαστικά στο παραπάνω ερώτημα.

Ένα θετικό βήμα προς την αποτελεσματική αξιολόγηση των διευθυντών αποτελεί η εφαρμογή της *«κυκλικής αξιολογικής διαδικασίας»,* αντίθετα από τη πυραμιδική αξιολόγηση η οποία έχει θεσμοθετηθεί στη χώρα μας (Ν. 2986/2002 και Ν. 3848/2010). Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood, et al, (1994), η κυκλική και/ή περιοδική αξιολόγηση οφείλει να περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια και διαδικασίες.

Το στάδιο της «προετοιμασίας» κατά το οποίο αρθρώνονται οι σκοποί, οι πολιτικές, το όραμα και οι επιδιώξεις της έρευνας. Το στάδιο της «συλλογής δεδομένων», όπου χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται μια ευρεία ποικιλία πηγών και δεδομένων και το στάδιο της «επανεξέτασης και συνέχειας» (follow up) κατά το οποίο παρέχεται ανατροφοδότηση και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων. Μετά το στάδιο αυτό δημιουργείται ένα «σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης» για τους διευθυντές και το σχολείο με σκοπό τη βελτίωση, την αναμόρφωση και ενδεχομένως την αλλαγή του. Με ανάλογο τρόπο ο Reeves (2006), προωθεί την «παραγωγική διαδικασία αξιολόγησης» και προτείνει να μην περιορίζεται η αξιολόγηση στα εξωγενή κριτήρια ή standards τα οποία κάνουν λόγο για σαφείς προσδοκίες του οργανισμού και της σχολικής περιοχής, αλλά και του ίδιου του διευθυντή. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι μέσω της παραγωγικής αξιολογικής διαδικασίας μπορούν να αξιοποιούνται

όλα τα επίπεδα των ικανοτήτων που αφορούν στις κατηγορίες του διευθυντή, όπως: «υποδειγματικός», «ικανός», «προοδευτικός», και «μη εκπλήρωσης των στάνταρτς» . Οι διακρίσεις αυτές αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα αξιοποίησης των επιδιωκόμενων σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Οι διευθυντές π.χ, που βρίσκονται στο επίπεδο αξιολόγησης που τους ιεραρχεί ως *«προοδευτικούς»,* μπορούν να ωφεληθούν από το επόμενο επίπεδο, εκείνο των *«υποδειγματικών»* συναδέλφων τους με το θεσμό της *«μαθητείας»* ή των «μεντόρων ηγεσίας» και ούτω καθεξής (Reeves, 2006). Σε άλλο του άρθρο ο Reeves (2009), υπογραμμίζει, επίσης, ότι είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται ο διευθυντής, «ως ένας ενεργός παρτενέρ» κατά τη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης και να συμμετέχει στην από κοινού εκπόνηση του *«σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξής»* του. Με τον τρόπο αυτό η διαδικασία της αξιολόγησης του διευθυντή γίνεται και ευχάριστη και προκλητική. Για παράδειγμα, εάν ο διευθυντής αξιολογηθεί ως «ικανός», η κατάσταση, αυτή αν και είναι αποδεκτή, δεν είναι το ίδιο με την κατηγορία του «υποδειγματικού διευθυντή». Έτσι, ο διευθυντής που κρίθηκε ως «ικανός» μπορεί να αποκτήσει τα κίνητρα και να προσβλέπει προς την επόμενη κατηγορία του *«υποδειγματικού» διευθυντή».*

Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλάβει μια *«ευθυγράμμιση της αυτο-αξιολόγησης με τα τοπικά και εθνικά επίπεδα, και στάνταρτς».* Η αυτοαξιολόγηση αποκλίνει από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης οι οποίες συνήθως χρησιμοποιούν λίστες με αντίστοιχα προσόντα των διευθυντών (checklists) (MacBeath, 2001).

Με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης αυτής ο σύμβουλος ή ο διοικητικός προϊστάμενος του διευθυντή μπορεί να συζητήσει τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης του διευθυντή και να τον υποβοηθήσει να αυτοβελτιωθεί ή να του παρέχει ανάλογη ανατροφοδότηση προτείνοντάς του συγκεκριμένους σκοπούς για την επαγγελματική του ανέλιξη. Μάλιστα, για καθένα από τους σκοπούς αυτούς μπορεί να προταθεί κι ένα αντίστοιχο *«σχέδιο στρατηγικής»* (strategic planning) το οποίο μπορεί να συντάξει ο ίδιος ο διευθυντής με τη βοήθεια της προϊσταμένης αρχής. Κατά καιρούς μάλιστα μπορεί να πραγματοποιούνται συναντήσεις-συσκέψεις ανάμεσά τους, κατά τις οποίες να συζητείται και να ελέγχεται η πρόοδος βελτίωσης με σκοπό πάντα τη χάραξη μιας μελλοντικής ανοδικής επαγγελματικής εξέλιξης του διευθυντή. Τα παραπάνω υποστηρίζουν τη θέση ότι απαιτείται ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την αξιολόγηση των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών.

4. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΗΓΕΤΩΝ

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι το θέμα της αξιολόγησης των διευθυντών όπως και των εκπαιδευτικών, είναι από τη φύση του δύσκολο και πολύπλοκο, δεδομένου ότι το έργο τους είναι πολυσχιδές, πολύπλευρο και απαιτητικό. Η ιδεολογία των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική φιλοσοφία και κουλτούρα και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν και την «κουλτούρα της αξιολόγησης», εφόσον καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το σκοπό της αξιολόγησης αλλά και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί (Murphy 1996, Danielson & McGreal, 2000).

Το θέμα της αξιολόγησης των Διευθυντών πέρα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που εγείρει, συνδέεται άμεσα με δύο ουσιαστικά θέματα που αφορούν: α) τους δείκτες που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση των Διευθυντών β) Το αν η αξιολόγηση των διευθυντών πρέπει να είναι μια διαδικασία εκτίμησης των χαρακτηριστικών μιας λίστας μέσα από την οποία επιλέγονται στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα και το έργο τους, (ιδιαίτερα εάν η λίστα είναι επιφανειακή).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Lashway 2004, Kimball, & Pautsch 2008, Goldring, et.al. 2009, Reeves 2009, Brown-Sims 2010, Alberta Education 2010), οι δείκτες και τα κριτήρια της αξιολόγησης των διευθυντών αφορούν τις:

- οργανωτικές δεξιότητες (αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση δραστηριοτήτων σχετικά με το έργο του, ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων σκοπών και στόχων σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς)
- επικοινωνιακές δεξιότητες (επικοινωνία και συνεργασία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς για την αποφυγή συγκρούσεων, μετάδοση του εκπαιδευτικού οράματος που αφορά τη βελτίωση του σχολείου, βελτίωση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών)
- διαπροσωπικές δεξιότητες (εμπλοκή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα)
- επαγγελματικές δεξιότητες (διδακτικές δεξιότητες, ηγετικές ικανότητες, μαθησιακά αποτελέσματα και επίδοση των μαθητών)
- επαγγελματική ανάπτυξη (είναι μέλος επαγγελματικών οργανώσεων, είναι επιστημονικά ενήμερος και το διαχέει σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου)
- διδακτικές δεξιότητες (διατήρηση θετικού μαθησιακού κλίματος,

βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, ενθάρρυνση μαθητών/τριών στη συμμετοχή ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων)
- διαχειριστικές δεξιότητες (διατήρηση και βελτίωση υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής κλπ.).

Η σημαντικότητα των δεικτών και των κριτηρίων αξιολόγησης διαφαίνεται μέσα από την υπάρχουσα νομοθεσία (βλ. για παράδειγμα, Σχέδιο Π.Δ/2002, Ν. 3848/2010) και από τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι δείκτες και τα κριτήρια αυτά αφορούν διαδικαστικά θέματα εκτέλεσης καθηκόντων ή και αποτελεσμάτων του έργου τους και δεν μπορούν να ισχύσουν ή να εφαρμοστούν και να γενικευτούν σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις καταστάσεις. Στη διαμόρφωση των κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, ανάμεσα στα άλλα, οι αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα (π.χ μια αύξηση του αριθμού μεταναστών μπορεί να αλλάξει την ποιότητα του έργου του σχολείου και να προκύψουν αδυναμίες χειρισμού νέων καταστάσεων που προέκυψαν, η έλλειψη κατάλληλης υποδομής κι άλλα συναφή).

Η κάθε μορφή αξιολόγησης θα ήταν ανούσια εάν δεν υπήρχε η διασύνδεση τους με τα καθήκοντα και το συνολικό έργο των διευθυντών. Έτσι η αξιολόγηση των διευθυντών δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία εκτίμησης των χαρακτηριστικών μιας λίστας μέσα από την οποία επιλέγονται στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα και το έργο τους, (ιδιαίτερα εάν η λίστα είναι επιφανειακή). Αντίθετα, θα πρέπει να αξιολογούνται ουσιώδεις δεξιότητες της επαγγελματικής ηγεσίας που διαχέονται τόσο στο διευθυντή όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές, όπως και οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να αξιολογούνται όχι μόνο από το έργο τους αλλά και από την επαγγελματική τους συμπεριφορά (McBeath, 2001, Kyriakides, et,al. 2006).

Η επαγγελματική συμπεριφορά πχ. μπορεί να επεκταθεί και να συμπεριλάβει διάφορους ρόλους, ανάμεσα στους οποίους εντάσσεται η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, ενέργεια που θα μειώσει, ενδεχομένως, τις απουσίες των μαθητών και θα τους φέρει πιο κοντά στο σχολείο, συμβάλλοντας έτσι στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών. Με άλλα λόγια αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο συνολικό έργο του σχολείου που διευθύνει και όχι αυτός που προβάλλει ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς.

Πρέπει να επισημανθεί ότι από στοιχεία που έχουμε συλλέξει από την έρευνά μας, δείχνουν ότι, οι διευθυντές των σχολείων που συμπεριλάβαμε στο δείγμα μας είναι θετικοί τόσο ως προς τη δική τους αξιολόγηση όσο και

την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όμως πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η αποτελεσματική αξιολόγηση των διευθυντών και το γενικότερο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα παραμένει ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μαυρογιώργος 2002, Ανδρεαδάκης κ.ά. 2005, Στιβακτάκης 2006).

Οι υπάρχουσες έρευνες υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των διευθυντών και των σχολικών τους μονάδων δεν αποτελεί βασικό πρόβλημα αυτό καθ' αυτό, αλλά οι δυσκολίες δημιουργούνται επειδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται δε συμβάλλει στις προσπάθειες της σχολικής βελτίωσης. Σύμφωνα με τους Clifford, et. al. (2012a), η αξιολόγηση του διευθυντή, θα πρέπει να συμβάλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο Reeves (2009), επιβεβαιώνει την άποψη ότι εκτός από την αδυναμία ενσωμάτωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, πολλά από τα όργανα μετρήσεων (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κλπ.) είναι ασαφή μη συγκεκριμένα. Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο ίδιος, *«ο διευθυντής επιδεικνύει αποτελεσματικές δεξιότητες οργάνωσης»*, χωρίς να προσδιορίζει από πού προέρχονται, ποιες είναι αυτές, πώς μπορούν να αναπτυχθούν και πως θα τεθούν σε εφαρμογή στη σχολική μονάδα. Άλλες πάλι εκτιμήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση, φαίνεται να είναι ασυνάρτητες και μη ρεαλιστικές και επομένως δε συμβάλλουν στη βελτίωση των σχολείων και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αναβαθμίζεται το λειτουργικό και επαγγελματικό έργο των διευθυντών. Το έλλειμμα αυτό συμβάλλει ελάχιστα στην ανατροφοδότηση και στη βελτίωση του έργου των διευθυντών αποτυγχάνοντας έτσι να δοθούν κατευθύνσεις και να καθοριστούν οι τρόποι της αποτελεσματικής ηγεσίας που οφείλει να διαμορφώσει ο διευθυντής για το συγκεκριμένο έργο του σχολείου του (Davis, et.al. 2011).

Σοβαρότερο πρόβλημα φαίνεται να αποτελεί το γεγονός ότι κατά την αξιολόγηση των διευθυντών οι αξιολογητές δεν φτάνουν στην ουσία των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Οι εκτιμήσεις, δηλαδή, των αξιολογητών δε «μεταφράζονται» σε μαθησιακά αποτελέσματα και επομένως δεν υποβοηθούν στο να επέλθουν κατάλληλες αλλαγές. Άλλοτε πάλι, παρά τη θετική αξιολόγηση των διευθυντών δε δίνονται προτάσεις για τη βελτίωση του έργου τους. Η κατάσταση αυτή δεν εξοπλίζει τους διευθυντές με εφόδια και κίνητρα για αυτοανάπτυξη και επαγγελματική βελτίωση (Leithwood, et. al., 1994, Clifford & Ross, 2011).

Αν και στο διεθνή χώρο, οι αξιολογικές διαδικασίες που αφορούν το έργο των διευθυντών παρουσιάζουν αυτές τις ανεπάρκειες, τί θα μπορού-

σε να πει κανείς για την αξιολόγηση των διευθυντών στη χώρα μας, όπου δεν υπάρχει η παράδοση της αξιολόγησης και απουσιάζουν οι συστηματικές γνώσεις για το διοικητικό έργο και η κατάρτισή τους μέσα από τις αντίστοιχες σχολές ή τμήματα ειδίκευσης τους; Το ερώτημα αυτό γίνεται ακόμα δυσκολότερο από το γεγονός ότι, οι διευθυντές καλούνται από το νόμο να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς χωρίς ειδικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και επαγγελματισμό στο χώρο της διοίκησης, δεδομένου ότι τα κριτήριά τους, δε στηρίζονται σε αντικειμενικές εκτιμήσεις (Στιβακτάκης 2006, Darling-Hammond, 2012).

Στις δυσκολίες, φυσικά, που αφορούν στην αξιολόγηση των διευθυντών έρχεται να προστεθεί η έλλειψη αξιόπιστων οργάνων εκτίμησης αναφορικά με τα προσόντα των διευθυντών. Παρά το πλήθος των ερωτηματολογίων και των άλλων οργάνων εκτίμησης των προσόντων των διευθυντών και εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, ελάχιστα απ' αυτά είναι σχεδιασμένα για να αποτυπώσουν την επαγγελματική ηγεσία και να καταγράψουν άμεσα την εκτέλεση του έργου των διευθυντών και εκπαιδευτικών (Lashway,2003).

Το μεγαλύτερο πλήθος των ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι σχεδιασμένα με λίστες προσόντων για επιλογή. Η έλλειψη κατάλληλων ερωτηματολογίων, αλλά και η δυσκαμψία στη διαμόρφωση και εγκυροποίηση επίσημων οργάνων μέτρησης έχει τα τελευταία χρόνια οδηγήσει πολλές σχολικές περιοχές στην εφαρμογή αξιολόγησης φακέλου (portfolio assessment). Για ορισμένους, όμως, η αξιολόγηση μέσω φακέλου δε θεωρείται όργανο ακριβούς μέτρησης του έργου των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψή μας ο τρόπος αυτός είναι έγκυρος, ποιοτικός και αξιόπιστος και στην ουσία αντιπροσωπεύει τη διαδικασία αυθεντικής *«αρχειοθέτησης των επιτευγμάτων»* του έργου των διευθυντών (Tucker, P., et. al. 2003, Cusick, 2003, Brown & Irby 2003).

Επιπρόσθετα, άλλοι ειδικοί (Hackney, 1999, Clifford & Ross, 2011) φρονούν ότι πρέπει να προσδιορίζονται και να εστιάζονται οι σκοποί που διαμορφώνουν οι υπεύθυνοι της αξιολόγησης και να κατευθύνονται προς την επίτευξη αυτών των σκοπών, ως συνειδητών αποτελεσμάτων. Προς την κατεύθυνση αυτή οι επιστολές προς τους γονείς, τα πρακτικά συνεδριάσεων, οι καταγραφές των απουσιών των μαθητών, τα αποτελέσματα βαθμολογίας, η βελτίωση στα επιτεύγματα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών και άλλα συναφή μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις αλλά και τεκμήρια επιτυχίας της αξιολογικής διαδικασίας της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει όμως πάντα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης να λαμβάνεται υπόψη η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

Το μεγάλο πλεονέκτημα της αξιολόγησης μέσω φακέλου για τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς είναι ότι μπορεί να γίνει στα μέτρα του κάθε στελέχους, ανάλογα με την προσωπικότητά του, το σχολείο του, τους μαθητές, το προσωπικό, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται οι ιδιαιτερότητες του σχολείου, η μοναδικότητα του διευθυντή, και του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητα και επαγγελματία. Αυτή η μορφή αξιολόγησης αποκλίνει από το μοντέλο της μαζικής αξιολόγησης που αναδεικνύει ποσοτικές κυρίως όψεις του έργου της σχολικής μονάδας.

Επίσης ένα μεγάλο πλεονέκτημα της αξιολόγησης βάσει φακέλου των διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι η ατομική αυτοαξιολόγηση και ο προσωπικός αναστοχασμός τόσο του διευθυντή όσο και του εκπαιδευτικού για την ποιότητα της δουλειάς του και τις εμπειρίες που βίωσε κατά τη διάρκεια της επίτευξης των στόχων που έθεσε, ενώ ταυτόχρονα αναβαθμίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης και του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι απαιτείται αρκετή προσοχή κατά τη διαμόρφωση και τη δόμηση των διαδικασιών εκτίμησης του φακέλου, γιατί αν δεν δοθεί η ανάλογη προσοχή, ενδεχομένως η χαλαρή εκτίμηση να δημιουργήσει διαστρέβλωση της συνολικής εικόνας.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Λαμβάνοντας υπόψη την έννοια της ηγεσίας και αυτήν της αποτελεσματικής αξιολόγησης, η ιδέα του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησής του, αποτελεί ουσιαστική αλλά και ταυτόχρονα πολύπλοκη έννοια η οποία θέτει πολλά ερωτήματα όπως αυτά συζητήθηκαν παραπάνω. Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί, ότι κάποιοι από τους παραπάνω παράγοντες που είναι ουσιαστικοί για την αξιολόγηση θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη: η αξιολόγηση των διευθυντών να προϋποθέτει σαφή σκοποθεσία, να στηρίζεται σε πολλαπλές πηγές δεδομένων, να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία στο χώρο του σχολείου και επίσης να ευθυγραμμίζεται με τη γενικότερη φιλοσοφία και αποστολή του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο ηγείται ο διευθυντής (Goldring, et al., 2009, Darling-Hammond 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alberta Education, (2010). Evaluating the School Principal (A Professional Model for Enhancing the Leadership Practices of Alberta's School

Administrators). Edmonton, Alta. Author. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:
http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research-Updates/PD-86-16%20Evaluating%20the%20Principal.pdf
Bass, M. (1985). Leadership and performance beyond expectation. New York: Free Press.
Bass, M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, (Winter): 19-31.
Bass, M., & Riggio, E. (2006). Transofrmational Leadership (Second ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Bennett, J., (2003), *Evaluation methods in research*, Continuum. London.
Bennis, W., & Nanus, B. (1985). Leadership: The strategies for taking charge. New York, NY: Harper & Row.
Brighouse, T., & Woods, D., (1999). How to improve your school. London: Routledge.
Brown, G., & Irby, B. J. (2003). The principal portfolio(2 ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc
Brown-Sims, M. (2010). *Key issue: Evaluating school principals*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality
Burns M. (1978). Leadership. N.Y: Harper & Row
Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concept and evidence. Nottingham: National College for school leadership.
Clifford, M., & Ross, S. (2011). *Designing principal evaluation: Research to guide decision-making.* Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.
Clifford, M., Hansen, U. J., & Wraight, S. (2012a). *A practical guide to designing comprehensive principal evaluation systems.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012b). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures.* Washington, DC: American Institutes for Research.
Conger, A., and Kanungo R. (1998). Charismatic Leadership in Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage
Conger, J. A., Kanungo, R. N., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. Journal of Organizational Behavior, 21, 747–767.
Cusick, P.A. (2003, May 14). The principalship? No thanks. *Education Week*, pp. 44, 34
Danielson C., McGreal, T. (2000). Teacher Evaluation to Enhance Professional

Practice. Ascd, Alexandria, VA.

Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature.* San Francisco, CA: WestEd.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best practice in educational leadership and management. Educational management & Administration. 31, 231-144.

Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Elliot, S. N., & Carson, B. (2009). The evaluation of principals: What and how do states and urban districts assess leadership? *Elementary School Journal, 110*(1), 19–39.

Hackney, C., (1999). Three models for portofolio evaluation of administrators. *The School Administrator,* V, (56), 36-37.

Harris, A. & Lambert, L. (2003). Building Leadership Capacity for School Improvement Berkshire, England: Open University Press.

Harris, A. (2008). Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders,

Kearney, K. (2010). Effective principals for California schools: Building a coherent leadership development system. San Francisco: WestEd. Retrieved February 22, 2012, from www.wested.org/online_pubs/EffectivePrincipals.pdf

Kimball, S. M., & Pautsch, C. A. (2008). *Principal evaluation and support in two school districts using new leadership standards: A cross-section comparison*. Madison, WI: University of Wisconsin–Madison.

Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalmbous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research, 48*(1), 1–20.

Lashway, L. (2004). Principal evaluation. *Research Roundup, NASSP Bulletin, 20*(30), 1–5 Johnston, M., & Thomas, M. (2005). Riding the wave of administrator accountability: A portfolio approach. *Journal of Educational Administration*, *43*(4), 368–386

Lashway, L., (2003). Impoving Principal Evaluation, Eric Digest 172, http://eric.uoregon.edu/publications/ digests/digest172.html

Leithwood, K., Begley, P., and Cousins, B., (1994). Developing Expert Leadership for Future Schools. London: Falmer Press.

Leithwood, K., Louis, S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership

influences student learning. New York: The Wallace Foundation.
Levine, A. (2005). Educating School Leaders. New York: The Education School Project
Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2), 289–303.
MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. School Leadership and Management, 25(4), 349-366.
MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox. . In K.
MacBeath, J., & Myers, K., (1999). *Effective school leaders*. London: Pearson Education Limited.
MacBeath, J., (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη.* (Επιμέλεια-Μετάφραση, Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
Macmillan, R. (2000). Leadership succession, cultures of teaching and educational change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform (pp. 52-71). London, UK: Routledge/Falmer.
Macmillan, R., Meyer, M., Northfield, S. (2005). Principal succession and the continuum of trust in schools. In H. Armstrong (Ed.), Examining the practice of school administrators in Canada (pp. 85-102). Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
Mandinach, E. & Honey M., (2008). Data-driven school improvement: Linking data and learning. New York, NY: Teachers College Press.
Manna, P. (2004). Leaving no child behind. In C. I. Cross (Ed.), Political education: National policy comes of age. New York: Teachers College Press.
Marks, H., Louis, K. S., & Printy, S. (2002). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogy and student achievement. In K. Leithwood (Ed.), Organizational learning and school improvement. Greenwich, CT: JAI.
Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. School Effectiveness and School Improvement, 4(4), 290-310.
Mosenthal, J., Lipson, M., Torncello, S., Russ, B., & Mekkelsen, J. (2004). Contexts and practices of six schools successful in obtaining reading achievement. Elementary School Journal, 104 (5), 343-367.
Müller J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. Leadership and Policy in Schools, 5, 53-69.
Murphy, F., 1996, "The evaluator's apprentices. Learning to do evaluation", In

Evaluation (Sage Publications) Vol 2 No 3.

Murphy, J. & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective districts. Journal of Educational Research, 81(3), 175-181.

Ν. 3848/19-05-10 . Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις

Reeves, B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Reeves, D. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results.*Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Reeves, D. (2009). *Assessing Educational Leaders: Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational Results. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sergiovani, T. (2000). The lifeworld of leadership creating culture, community, and personal meaning in our schools. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Sergiovanni, T. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. Educational Leadership. 5 .41 - 45.

Sergiovanni, T. (1994). Building Community in Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers

Sergiovanni, T. (1996). Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? Why is it Important? San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. Sergiovanni discusses why business models of administration are inappropriate for schools and suggests an alternative.

Sergiovanni, T. J. (2001). Leaadership what's in it for schools? New York, NY: Routledge Falmer.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sternberg R. (2005). A model of positive educational comprising wisdom, intelligense, aand creativity synthesized. Psychology Review, 17, 191-262.

Tucker, P., Stronge, J., Gareis C., Beers C., (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference? Educational Administration Quarterly.Vol. 39, No. 5 (December 2003) 572-602. http://www.academia.edu/227882/Difference_The_Efficacy_of_Portfolios_for_Teacher_Evaluation_and_Professional_Development_Do_They_Make_a

Ubben, G., Hughes, L, & Norris, C., (2001). *The principal. Creative leadership for effective schools.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ubben, G., Hughes, L, & Norris, C., (2004). The principal: Creative leadership

for Exellence schools (5th, ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Αθανασίου, Λ., (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου.* Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Ιωάννινα

Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Στιβακτάκης Ε. (2006). Θέση και ρόλος των Διευθυντών σχολείων της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπ/σης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Εκπαιδευτική –Σχολική Ψυχολογία, τ, ΙΙΙ (Επιμέλεια Παπαηλιού Χ., Ξανθάκου Γ., Χατζηχρήστου Σ.). Αθήνα: Ατραπός, σ. 42-60

Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ., (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 137-157.

Καμπουρίδης, Γ., (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Κάντας, Α.,(1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα, Επαγγελματική ικανοποίηση, Ηγεσία,* Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στο: *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.

Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ., (2002). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους όπως αυτά προκύπτουν από έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην ΄΄Σχολείο και Ζωή΄΄)*, 3, 31-47.

Μαυρογιώργος, Γ., (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (Επ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα, Σαββάλας, 139-150.

Νόμος 2986/2002. «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Π.Ε. και Δ.Ε., Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις»

Π.Δ. 25/2002, Φ.Ε.Κ. 20/Α/7.2.2002. «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Πασιαρδής, Π. (2004) Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στα δημοτικά σχολεία του 21 ου αιώνα, στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 815-824.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 105

Σαΐτης, Χ. κ.ά. (1997). «Ο διευθυντής του σχολείου: manager- ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;», *Νέα Παιδεία*, τχ.83, σσ. 66-77.

Σαΐτης, Χ.,Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρης, Δ., (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρό-

λου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο, *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, 87-109

Στιβακτάκης, Ε. (2005). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπ/ση. Στο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπ/σης» τ. Ι, σ. 170-185. (Επιμέλεια Γεωργογιάννης Π.). Πάτρα: Παν/μιο Πατρών (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Στιβακτάκης, Ε. (2006). «Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας κι αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρόδος.

Σχέδιο Π.Δ/2002, Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης.

Χατζηγεωργίου (2003). Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Ατραπός.

Δρ Ευστάθιος Στιβακτάκης
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε

Ευαγγελία Κρεβετζάκη
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής -
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παν/μίου Αιγαίου

Δημοκρατική-Συμμετοχική & Κριτική Λήψη Απόφασης στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό - "Project 100".

Μια εναλλακτική πρόταση στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας και στην Ενδοσχολική Επιμόρφωση του Συλλόγου Διδασκόντων

Χρύσα Τερεζάκη

1. Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ:

Η συγκεκριμένη πρόταση συντονισμού σχολικής μονάδας του Προγράμματος Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) κατά τις εκατό πρώτες ημέρες (Project 100) της λειτουργίας του είναι αποτυπωμένη σε επτά συν ένα (7+1) βήματα κι αφορά στην περίπτωση λειτουργίας της **Σχολικής Μονάδας ως «Οργανισμός Μάθησης»** (www.cretaadulteduc.gr).

Το **«σύστημα ενεργειών» των πρώτων εκατό ημερών** (**Project '100'**), αποτελεί ένα παράδειγμα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι βασικές προϋποθέσεις για την αλλαγή νοοτροπίας στον Οργανισμό-Σχολική Μονάδα και τη σταδιακή διαμόρφωση μιας διαφορετικής οργανωσιακής κουλτούρας μέσω της καθιέρωσης μορφών επικοινωνίας **σύγχρονων μορφών εκπαιδευτικής διοίκησης. Πρόκειται για οργανωσιακά μοντέλα που πέρα του** πολυεπιστημονικού χαρακτήρα τους και της έμφασής τους σε πρακτικά ζητήματα, φαίνεται να δίνουν «φωνή» **και «χώρο δράσης» στο Σύλλογο Διδασκόντων** ως όργανο «Συναπόφασης» και «Συνευθύνης» στο πλευρό του **«Διευθυντή-Συντονιστή-Ηγέτη»**. Γεγονός που δεν μειώνει, αντιθέτως, αναβαθμίζει το ρόλο και το έργο του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 92, Χατζηπαναγιώτου, 2010). Στο παραπάνω πλαίσιο οι σύγχρονες Θεωρίες των ανοικτών συστημάτων *[η συστημική θεωρία (D. Katz-R. Kahn) διοίκηση ολικής ποιότητας (T.Q.M) (J. Woodward), η διοίκηση μέσω στόχων (M.B.O) (P. Drucker), το πολιτιστικό πρότυπο, το πολιτικό πρότυπο κ.ά)]* συνυπάρχουν με τις Νεοκλασικές *[θεωρία ανθρώπινης συμπεριφοράς (E. Mayo), η κίνηση*

ανθρώπινες σχέσεις (D. McGregor- A. Maslow), η σχολή της επιστήμης της συμπεριφοράς (C. Argyris)] επιτυγχάνοντας έτσι την εξισορρόπηση μεταξύ της 'εκλογίκευσης' και του 'εξανθρωπισμού' της λειτουργίας της Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας

Το εν λόγω **«Project 100»** αποτελεί πιλοτική εφαρμογή σε πολυθέσιο σχολείο ΕΑΕΠ της χώρας και παρατίθεται ως δείγμα **Συμμετοχικής Οργάνωσης-Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας**.

2. "PROJECT 100"-ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Προκειμένου οι αναγνώστες να ανασύρουν προσωπικές εμπειρίες-βιώματα και να κατανοήσουν, τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο, όσο και τη δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη της παρούσας ενότητας, επιστρατεύεται στη συνέχεια η εκπαιδευτική τεχνική της Μελέτης Περίπτωσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Μπρίνια, 2010).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Άπειρος διευθυντής αναλαμβάνει για πρώτη χρονιά τη διοίκηση άγνωστης σε αυτόν αστικής σχολικής μονάδας. Πρόκειται για 12 θέσιο σχολείο ΕΑΕΠ στο οποίο φοιτούν 250 μαθητές κι εργάζονται 30 εργαζόμενοι. Το σχολείο του οποίου ο Σύλλογος Διδασκόντων χαρακτηρίζεται ως ανομοιογενής κι αποτελείται από 26 άτομα (μόνιμο προσωπικό, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι δάσκαλοι και ειδικότητες) συστεγάζεται με κλασικό και ολοήμερο νηπιαγωγείο (3 νηπιαγωγοί). Σ' αυτό λειτουργεί, επίσης, κυλικείο (1 εργαζόμενη) και η υπεύθυνη καθαριότητας (1 άτομο).

Με τον ερχομό του στο σχολείο ο διευθυντής ενημερώνεται από συναδέλφους για την μη ικανοποιητική λειτουργία της σχολικής μονάδας λόγω «κλίματος» μεταξύ των εκπαιδευτικών και της προηγούμενης ηγεσίας αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου επικαλούνταν άλλοτε τη μακρόχρονη **"lasses faire" διοίκηση** κι άλλοτε την 'αυταρχική ηγεσία' των τελευταίων χρόνων εμφανίζοντάς τες ως αιτίες αρνητικού και διασπαστικού κλίματος στο σύλλογο διδασκόντων. Συνεπώς, και **ως τους λόγους (έξω από τους ίδιους)** στους οποίους επιρρίπτονταν η ευθύνη για την μη παραγωγή καινοτομικού έργου πλην του 'υποχρεωτικού' (παραδοσιακού μαθήματος και παραδοσιακών σχολικών εορτών).

Ο Διευθυντής αφουγκράστηκε όσο το δυνατόν πιο πολλές πλευρές (οπτικές) συναδέλφων/συνεργατών και από διαφορετικές θέσεις ευθύνης πριν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η **επικοινωνία** στη σχολική μονάδα είναι **«κλειστή».**

Στην έλλειψη 'ανοικτής επικοινωνίας' αποδίδονταν επίσης το γεγονός ότι ο συντονιστής είχε αρχίσει να διαισθάνεται, ήδη, την **ύπαρξη άτυπων αντιτιθέμενων μεταξύ των εκπαιδευτικών/εργαζόμενων ομάδων** και την μεταξύ τους διαπάλη για την επικράτηση της μιας ή της άλλης άποψης. Και ήταν τότε που ο ίδιος εξέλαβε την εν λόγω κατάσταση ως **πρόκληση για την ανατροπή της. Σκοπός του η αλλαγή** του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών (συνεργατών) ως το πρώτο βήμα για την μακροπρόθεσμη **'αλλαγή' της 'κουλτούρας' του Οργανισμού.**

Αντιτείνοντας από την πλευρά του τη σπουδαιότητα να αναλαμβάνει η κάθε Προσωπικότητα/εργαζόμενος το μερίδιο της προσωπικής του ευθύνης προσκάλεσε τους εκπαιδευτικούς **να συνδιαμορφώσουν** την **κατεύθυνση της σχολικής τους μονάδας** με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις ιδέες τους, τα 'θέλω' των μαθητών τους και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της γειτονιάς τους, εκ νέου. Στη συνέχεια όλοι **μαζί αυτοδεσμεύτηκαν να τηρήσουν τους κανόνες** λειτουργίας του σχολείου, **να υλοποιήσουν και να αποτιμήσουν** τη πρακτική και τη δράση τους.

Ωστόσο, η θεωρία πάντα απέχει από την πράξη… Στην πορεία των 100 ημερών ο Διευθυντής είχε πολλά να αντιπαλέψει μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων. Ορισμένα τα διαχειρίστηκε. Άλλα προϋποθέτουν **ο ίδιος να μετακινηθεί** από πάγιες αντιλήψεις ή πρακτικές του ώστε να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τη συνέχεια… Παρόλα αυτά κανείς δεν υποτιμά το 'πρώτο σκαλί' .

2.1. Ορισμοί σε όρους Εκπαιδευτικής Διοίκησης- Οργανωσιακής Συμπεριφοράς

Στοχοθεσία της πρότασης

Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι να εξοικειωθούν οι αναγνώστες της στα ακόλουθα ζητήματα που προβληματίζουν και δύναται να επιλυθούν μέσα από την πρακτική της «Συμμετοχικής Συζήτησης» στη σχολική μονάδα. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργούν και οι επιμέρους στόχοι της (UNESCO, 2002).

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ (τα άτομα γνωρίζουν)

Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκε η ανάγκη τα άτομα :

- να κατανοούν ένα minimum σώμα γνώσης (με απώτερο στόχο την προσωπική δέσμευση-ανάληψη πρωτοβουλίας),
- να διαχωρίζουν τα ίδια τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας του διαλόγου,
- να κατονομάζουν περισσότερες της μίας πρότασης ως τρόπο επίλυσης της προβληματικής κατάστασης ,
- να αναγνωρίζουν τη δημιουργία φιλικού κι επικοινωνιακού κλίματος στην εργασία ως το 'ήμισυ του παντός'

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ (τα άτομα αισθάνονται)

Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκε η ανάγκη τα άτομα :

- να αντιδρούν σε κλίμα ασφάλειας/ανωνυμίας στη μικρή ομάδα (δεν ενδιαφέρει το 'ποιος' το λέει αλλά το 'τι' λέει),
- να ενσυναισθάνονται πιο σιωπηλά άτομα και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις του να «βγουν κι εκείνα μπροστά»,
- να νιώθουν την αίσθηση διαρκούς συμμετοχής και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της νέας οργανωτικής και διοικητικής πρότασης,

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ (ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ)
(τα άτομα θέλουν και μπορούν)

Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκε η ανάγκη τα άτομα:

- να επιλύουν κρίσιμα ζητήματα των πρώτων 100 ημερών που ταλανίζουν την Ομάδα,
- να συμμετέχουν ισότιμα ως μέλη του συλλόγου στο διάλογο (οριοθέτηση ατόμων που συνήθως καπελώνουν τη συζήτηση),
- να αποδέχονται την έννοια της 'ενσυναίσθησης' μεταξύ συναδέλφων (με απώτερο στόχο το να λειανθούν οι άκαμπτες αντιτιθέμενες θέσεις),
- να αυτορυθμίζονται-διορθώνουν τη συμπεριφορά τους μέσω της λειτουργίας της Ομάδας,
- να ασκούνται στον αυτοέλεγχο και στην προσωπική αποτίμηση των απόψεων και των πράξεών τους,
- να αποδέχονται την αναγκαιότητα επένδυσης χρόνου σε ζητήματα

που αποδίδουν σε μακροεπίπεδο,
- να προγραμματίζουν-σχεδιάζουν τις δράσεις προτεραιότητας,
- να στοχάζονται-ελέγχουν τις ατομικές πρακτικές κι εκείνες του Συλλόγου Διδασκόντων

ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ

- Ο Διευθυντής-Συντονιστής ως ισότιμο μέλος της Ομάδας του Συλλόγου αποκτά πρόσβαση σε όλα τα πρόσωπα και στις υποομάδες,, συνεπώς, εξαιρετική γνώση κι 'έλεγχο' της κατάστασης.
- Από την πρώτη στιγμή θεμελιώνεται μια ουσιαστική παρέμβαση/ αλλαγή στην οργανωσιακή 'κουλτούρα' αφού προάγεται η επικοινωνία και η διακίνηση ιδεών, απόψεων και πρακτικών των εργαζόμενων στο σχολείο που αίρουν τις παγιωμένες.

3. Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Η πρόταση που μπορεί να λειτουργήσει και ως **μορφή 'Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης'** ξεδιπλώνεται σε 7 συν 1 βήματα. Σε κάθε βήμα προηγείται η σκοποθεσία και οι οδηγίες υλοποίησης των δράσεων και των δραστηριοτήτων από τις οποίες προκύπτουν οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές επικοινωνίας και δράσης που αξιοποιούνται στην πράξη.

- ***ΒΗΜΑ 1. ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ (α): Προσδοκίες και σύναψη συμβολαίου μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων*** *(7 /09/)*

Σκοπός: η γνωριμία των μελών της νέας ομάδας, η γνώση από πλευράς νέας διεύθυνσης των αναγκών και των προσδοκιών των μελών της ομάδας, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών και η σύναψη του συμβολαίου μεταξύ τους.

Τεχνικές: δυάδες-τετράδες-ολομέλεια, επίλυση προβλήματος, παιχνίδι ρόλων

- ***ΒΗΜΑ 2. ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ (β) : Επίλυση προβλήματος στην ομάδα. Το ζήτημα της «αναπλήρωσης των συναδέλφων» στη διάρκεια του έτους*** *(9/9/)*

Σκοπός: η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην ομάδα, η δέσμευση των μελών της ομάδας για την τήρηση των καθηκόντων τους απέναντι στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η από πλευράς

τους ανακάλυψη τρόπων και μεθόδων αναπλήρωσης των απουσιών τους.

Τεχνικές: ατομική έκφραση-εργασία σε ζεύγη-ομαδική εργασία, επίλυση προβλήματος, παιχνίδι ρόλων

- ***ΒΗΜΑ 3. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ-ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ*** *(19/09/)*

Σκοπός : να διαφανεί πώς βίωσαν τα άτομα την εναρκτήρια συνάντηση, κυρίως όμως να υπάρξει μία ανατροφοδότηση σχετικά με το αν νομιμοποιήθηκε ο συντονιστής/διευθυντής να αξιοποιεί τις εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και διαλόγου στο συλλογικό όργανο.

Τεχνικές: ατομική έκφραση- συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

- ***ΒΗΜΑ 4: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ της πρώτης ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ με τους ΓΟΝΕΙΣ των μαθητών:*** *(7/10/, ώρα 13.15 μετά τη λήξη 6ωρου μαθήματος)*

Σκοπός: η αποτίμηση της Α συνάντησης γονέων-εκπαιδευτικών του σχολείου που πραγματοποιήθηκε στις αρχές του Οκτώβρη. Ακολουθείται η γνωστή πορεία διαμόρφωσης της ομάδας και αναδεικνύονται οι ανάγκες και το σχέδιο δράσης της σχολικής κοινότητας σταδιακά.

Τεχνικές: ατομική έκφραση-εργασία σε ζεύγη- ομαδική εργασία, η τεχνική De Bonno ως εναλλακτική μορφή αποτίμησης των προτάσεων των εκπαιδευτικών .

- ***ΒΗΜΑ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΥΛΙΚΕΙΟ με τους εκπαιδευτικούς διχασμένους για τη λειτουργία του*** *[(λόγω κρίσης) 17/10/]*

Σκοπός: Συνάντηση του εργατικού δυναμικού της Σχολικής Μονάδας (εκπαιδευτικών, νηπιαγωγών, υπεύθυνης καθαριότητας) προκειμένου να συζητηθεί το ζήτημα της βιωσιμότητας του Σχολικού Κυλικείου με πρωτοβουλία τους. Η πρόταση αφορά στη διερεύνηση της πρόθεσης μετασχηματισμού της πρακτικής τους, καθώς εάν πρώτοι στήριζαν το κυλικείο τότε θα λειτουργούσαν: α) αλληλέγγυα ως καταναλωτές απέναντι στη συνάδελφο-υπεύθυνη του κυλικείου και β) υποστηρικτικά, ως επαγγελματίες, απέναντι στη σχολική δομή.

Τεχνικές: διεργασία της ομάδας (ατομικά, σε δυάδες, σε τετράδες), πρόσκληση ειδικού στην τάξη, μελέτη περίπτωσης-επίλυση ***προβλήματος***

- ***ΒΗΜΑ 6: Α ΤΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ*** *(14/11/ ώρα 15.30-17.30)*

Σκοπός: η επίλυση του προβλήματος της αναπλήρωσης των αδειών/κε-

νών των ειδικοτήτων και ο μετασχηματισμός του αρνητικού κλίματος μεταξύ των δασκάλων και ειδικοτήτων σε θετικό στο πλαίσιο της εξεύρεσης άμεσων λύσεων ικανοποιητικών και για τις δύο πλευρές.

Τεχνικές: ατομική έκφραση, εργασία σε ομάδες, 'έσω κύκλος'-'έξω κύκλος', προσομοίωση-μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ 1: Ανακοίνωση έργου-σύναψη νέου συμβολαίου
Κλείσιμο συνεδρίας: Πώς νιώθατε όταν προσήλθατε και πώς φεύγοντας; Πείτε το μια λέξη ή μια φράση και προσδιορίστε το σε ζεύγη.

- ***ΒΗΜΑ 7: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ Α ΤΡΙΜΗΝΟΥ «αναδυόμενος» Β ΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ*** *(9-12/)*

Σκοπός: η αξιολόγηση του έργου και των σχέσεων της ομάδας. Ειδικότερα, τι έγινε καλά, τι δεν έγινε, τι άλλο θα μπορούσε να γίνει; Τι κρατάει η ομάδα και το υιοθετεί ως πρακτική, τι δε λειτούργησε και το αλλάζει; Με τι το αντικαθιστά; Κυρίως, όμως, ποιες νέες ανάγκες αναδύονται στο στρατηγικό σχέδιο και πώς αυτές λαμβάνονται υπόψη στη χάραξή του στην πορεία; Συνεπώς, νέος προγραμματισμός δράσης για β τρίμηνο κοινή συναινέσει!

Τεχνικές: ατομική έκφραση και συζήτηση σε μικρές ομάδες

- ***Συν 1 βήμα ακόμη… ΒΗΜΑ 8: Αυτό αφορά στον ανασχεδιασμό, υλοποιείται με βάση το προηγούμενο (7)*** *(γ τακτική συνάντηση συλλόγου διδασκόντων-Πρόσκληση 'ειδικού' στην τάξη (01/02/)*

Σκοπός: η δημιουργία της κεντρικής φιλοσοφίας της σχολικής μονάδας σε ζητήματα παιδοκεντρικών αρχών κι εφαρμογής επιπλέον μέσων και μεθόδων πέραν των συμπεριφοριστικών. Η επίλυση του προβλήματος της χαμηλής βαθμολογίας και της απαίτησης μειοψηφίας εκπαιδευτικών (δασκάλων και ειδικοτήτων κυρίως) για 'τιμωρία' ως αδόκιμη λύση στο φαινόμενο «βία κι επιθετικότητα στη σχολική μονάδα».

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το «Project 100» εκφράζεται **σε επίπεδο ανάληψης ορατού (μετρήσιμου) έργου** με τη μορφή αποτελεσμάτων όπως τα ακόλουθα που αποτιμώνται στο ημερολόγιο του Διευθυντή/Ερευνητή.

Το έργο, ωστόσο, από πλευράς Διευθυντή αποδίδεται με τη μορφή αξιολογικής αποτίμησης που άσκησαν στο έργο του οι εκπαιδευτικοί της σχο-

λικής μονάδας όταν τους ζητήθηκε από τον ίδιο (στο τέλος της σχολικής χρονιάς 20/06/2012). Σε ομάδες εργασίας των τεσσάρων ή πέντε ατόμων οι εκπαιδευτικοί ανώνυμα και με παρατσούκλι ομάδας απαντούν προαιρετικά στις δύο ερωτήσεις που τους τίθενται νωρίτερα στην ολομέλεια από τον ίδιο πριν αποχωρήσει:

α) Πόσο απέχει στην πράξη η συμπεριφορά του διευθυντή από τις εκφρασμένες προσδοκίες των συναδέλφων του εκπαιδευτικών στο αρχικό εκπαιδευτικό/εργασιακό συμβόλαιο;

β) Πόσο απέχει η κοσμοθεωρία του Διευθυντή σε επίπεδο πρακτικής από το κείμενο υποψηφιότητάς του στη διαδικασία κρίσεων των Διευθυντών σχολικών μονάδων (**ΠΗΓΗ 1:** Απόσπασμα από το όραμα-προγραμματισμός έργου/αυτοαξιολόγηση);

ΠΗΓΗ 1: Όραμα/Αυτοαξιολόγηση Διευθυντή

Στα θετικά που με χαρακτηρίζουν, η αγάπη μου στα παιδιά και το συμφέρον τους, η κοινωνικότητα και η αισιοδοξία, η ειλικρίνεια απέναντι σε ότι με ενθουσιάζει ή με δυσαρεστεί. Πολύ σημαντικό ότι δίνω το χρόνο στους ανθρώπους να ξεδιπλώσουν τον εαυτό και τις ικανότητές τους. Πιστεύω στις ανθρώπινες αξίες, στη δικαιοσύνη και στην ομαδική δουλειά. Τολμώ να κάνω το βήμα μπροστά ακόμη όταν άλλοι το σκέφτονται πολύ…

Αρνητικά, δεν γνωρίζω τι θα πει «διοίκηση δημόσιας σχολικής μονάδας», καθώς οι άλλοι φορείς που συμμετέχω ή που συντονίζω είναι άλλου τύπου δομές… Δεν έχω επίσης πολύ καλά υπόψη μου τη γραφειοκρατία ενός Σχολείου, ελπίζω όμως στο ότι μαθαίνω γρήγορα. Πολύ σημαντικό σε εμένα το γεγονός ότι θέλω να είμαι αποτελεσματικός και για το λόγο αυτό είμαι πολύ οργανωτικός. Αρνητικό που προκύπτει από το παραπάνω γεγονός είναι ότι αγχώνομαι εύκολα και θυμώνω όταν οι άνθρωποι δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Τότε είναι που αναγκάζομαι να αναλάβω εγώ πάλι το έργο τους προκειμένου αυτό να μην χαθεί. Βεβαίως τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια το χαμόγελο που συχνά διαθέτω να εξαφανίζεται…

ΟΜΑΔΑ «ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ Ο ΔΙΚΑΙΟΣ»

α/ *Υπήρχε ευαισθησία κι έντονη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να δέσει την ομάδα. Υπάρχει επίσης η αίσθηση ότι γίνονται συνέχεια πράγματα, διαχέονται παντού ιδέες, Αν και κάποιες φορές έβγαινε πολύ άγχος κι ενδεχομένως κάποια φορά υπήρξε διάθεση επιβολής, ωστόσο το ότι συζητάμε συχνά κι επιλύουμε το πρόβλημα που μας απασχολεί, το ότι αναστοχαζόμαστε τις πρακτικές μας και μπορούμε μόνοι μας να βλέπουμε τι συμβαίνει και τι πρέπει αν κάνουμε, το ότι όλοι μας προσκαλούμαστε στο γραφείο για συζήτηση κι εκφράζουμε ελεύθερα τις γνώμες μας και τις προτάσεις μας, αναλαμβάνοντας στη συνέχεια πρωτοβουλία σε ό,τι μας ευχαριστεί, είναι ένα γεγονός που κάνει τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας μοναδικό! Είναι κοινό αίσθημα ότι υπάρχει υποστήριξη από το διευθυντή στον καθένα ξεχωριστά. Εν κατακλείδι, η πρόθεση ήταν καλή, η προσπάθεια ακόμη καλύτερη, πήραμε πολλά πράγματα και από το διευθυντή και από τον άνθρωπο …ήταν ένα μεγάλο «σχολείο» για μας!*

β/ *Όσον αφορά στα αιτήματα του συλλόγου, σημαντικό ρόλο έπαιξε η προθυμία του διευθυντή να μπαίνει στις τάξεις όλων για να διδάξει. Δικαιοσύνη και διαφάνεια υπήρχε παντού -μόνη παρατήρηση ότι καλό θα ήταν οι έκτακτες ψηφοφορίες να αναγγέλλονται σε όλους ώστε να υπάρχει ολομέλεια. Η γραφειοκρατική δουλειά καλυπτόταν από διευθυντή και υποδιευθυντή, πράγμα που δεν επιβάρυνε τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.*

Διαπιστώνοντας το είδος της ηγεσίας που ασκεί ο εν λόγω Διευθυντής μελετώντας τις βασικές διαφορές μεταξύ ηγεσίας και management σε τέσσερις κρίσιμους τομείς (στόχους, έργο, σχέσεις με τους άλλους, εικόνα για τον εαυτό) μπορεί όχι μόνο να εξάρει το δικό του συμπέρασμα ως προς την αυτο-αξιολόγησή του (Μπουραντάς, 2005), αλλά και να προβεί στον ανασχεδιασμό της δράσης του ως προς τη χάραξη της στρατηγικής του επόμενου έτους οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας αυτο-ρυθμιζόμενος και εμπλουτίζοντας τις τεχνικές συμμετοχικής-βιώσιμης ηγεσίας που επιδιώκει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Ίων

Altrichter, H. Posch, P. Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους***.** Αθήνα: Μεταίχμιο

Αρχοντάκη, Ζ. Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων* (5η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.

Belenky, M., Stanton., A. (2006). Ανισότητα ανάπτυξη και Σχεσιακή γνώση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.107-136.

Cranton, P. (2006). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 211-232.

Δακοπούλου, Α. Καλογρίδη, Σ. Τερεζάκη, Χ. (2012). Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο: ΕΕΕΕ, *Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,* Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, 27-29 Απριλίου. Αθήνα

De Bono, Ed. (1995). *Six Thinking hats.*

Dirkx, J. (1997). Nurturing Soul in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 74, p.79-87.

Freire, P. (1977α). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Goleman, D, Boyatzis, R. McKee, A. (2002). Ο Νέος Ηγέτης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,

Hargreaves, A. Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των* εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης

Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: Γ. Δαρδανός,

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων –Εκπαιδευτικές Μέθοδοι,* Πάτρα: ΕΑΠ

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg

Κυριάκης, Κ. - Τερεζάκη, Χ. (2012). Η Θεωρία της Ποικιλότητας, η Τεχνική 'Α-Β-Γ' *και* η 'Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα'. Στο: ΕΕΕΕ, *Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,* Πρακτικά 4ου Συνεδρίου, 27-29 Απριλίου. Αθήνα

Lewin, K. White, R. Lippitt, R. (1960). *Autocracy and Democracy An Experimental Inquiry.* New York: Harper and Row

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΜΕΠ) **(**2011-2013). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.epimorfosi.edu.gr)

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία-Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία*. Αθήνα:

Γρηγόρης.
Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση-Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος,* 18:
Τερεζάκη. Χ. & Συνεργάτες (2011). Πρόγραμμα 'ΕΣΤΙΑ σε ΔΡΑΣΗ': Μια κοινότητα μάθησης, πρακτικής και μετασχηματισμού στην Κρήτη. *Πρακτικά 9ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Αθήνα ΕΕΕΕ* και στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, 4, http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=20
Τερεζάκη, Χ. (2010). Για μια δημιουργική και συνεκτική μαθησιακή κοινότητα. ΕΔΕΕΚ: Μια πρόταση για τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών εμψυχωτών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα. Σε e-Διάσταση*, 1, http://cretaadulteduc.gr/blog/?cat=6
Τερεζάκη, Χ. (2012). *Η εφαρμογή του Project ως ενεργητική διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα.
UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της.* Αθήνα: Gutemberg.
Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εμπειρία «επιμορφώτριας επιμορφωτών» και μέλους της ομάδας εμπειρογνωμόνων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εθνικού επιμορφωτικού προγράμματος (ΜΠΕ, ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011) τώρα επεκτείνεται, καθώς η βιωμένη πρακτική αναπροσαρμόζεται στο επίπεδο της «μάχης στην πρώτη γραμμή» εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων μετασχηματίζεται σε 'Οργανισμό'-Κοινότητα Μάθησης και Πρακτικής μέσω των συμμετοχικών συζητήσεων στις συσκέψεις των εργαζόμενων. Οι 'ενεργοί εκπαιδευτικοί', καθώς ενδυναμώνονται κι αποκτούν φωνή σε ζητήματα καθημερινής οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας, ανακτούν σταδιακά το προσωπικό τους ενδιαφέρον και βρίσκουν νόημα στην εργασία. Πρωταγωνιστικό ρόλο στα παραπάνω έχουν η Εμπειρική Εκπαίδευση, η Δυναμική της Ομάδας, η Ανακαλυπτική Μάθηση και η Σύγχρονη εκπαιδευτική Ηγεσία. Το Στρατηγικό Σχέδιο των 100 πρώτων ημερών (Project '100') Οργάνωσης και Διοίκησης της σχολικής μονάδας ξεδιπλώνεται βήμα βήμα μέσα από μία μελέτη περίπτωσης …

Λέξεις κλειδιά: Συμμετοχική Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδας, Project '100', Ηγεσία, Μελέτη Περίπτωσης, 'ενεργός σύλλογος διδασκόντων'

SUMMARY

The experience of the educator as a trainee training trainers and as a member of the experts' group which was responsible for the designing and implementation of a national training programme in Greece (Major Training Programme for teachers, Ministry of Education, Religious Affairs, and Lifelong Learning, 2011) now it being extended through virtual practice which is adjusted among the teachers' council/meeting in the framework of "the battle in the front line". The teachers' meeting is gradually transformed into an 'Educational Organization-A Learning and Practice Community' through the participatory discussions which take place in it. While the 'active ' teachers', are strengthened and find their 'voice' in daily issues relevant to the management and the administration of their school, their personal interest and meaning in their Job is gradually regained. The 'Experiential Education', 'Group dynamics', 'Learning Productive Exploration' and the 'Modern Educational Leadership' play a leading role in the above. The strategic plan of the first 100 days (Project ' 100 ') regarding the school management and administration is unfolded through a step by step case study...
Keywords: 'Participatory administration and management', Project ' 100 ', 'Educational Leadership', 'Case Study', 'Active teacher's Council/Meeting'

Δρ Χρύσα Τερεζάκη
Εκπαιδευτικός-Συντονίστρια του Επιστημονικού Δικτύου
Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης,
Δ/νση: Μαργουνίου 33 Χανιά, 73100,
Τηλ: κιν. 6972669166, τηλ. Οικίας 28210-46505
τηλ. Εργασίας 28210-52491
fax: 28210-40311

Ενιαίο Σχολείο Εργασίας και ο θεσμός του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Μια ανολοκλήρωτη παιδαγωγική παρέμβαση

Χρήστος Δ. Τουρτούρας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«*Ίση λαϊκή εκπαίδευση;* Τι να φαντάζονται μ' αυτά τα λόγια; Πιστεύουν ότι μπορεί στη σημερινή κοινωνία (και μονάχα με δαύτην έχουν να κάνουν) να είναι η εκπαίδευση *ίση* για όλες τις τάξεις; Ή ζητάνε να περιοριστούν υποχρεωτικά και οι ανώτερες τάξεις στη λιγοστή εκπαίδευση –του δημοτικού σχολείου- μια που μονάχα αυτό συμβιβάζεται με τις οικονομικές συνθήκες όχι μόνο των μισθωτών εργατών, αλλά και των αγροτών;(...) (δωρεάν εκπαίδευση) σημαίνει στην ουσία μονάχα ότι χορηγούνται στις ανώτερες τάξεις τα έξοδα εκπαίδευσης από το γενικό φορολογικό κορβανά(…)» (Μαρξ, 2007:37).

Πράγματι, στις ιδιαίτερες συνθήκες της τρέχουσας συγκυρίας, ίσως να φαντάζει τραγικά ειρωνική η προσήλωση σε διακηρύξεις περί ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και άρσης των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων. Αναρωτιέται κανείς, αν μπορεί να υπάρξει ίση εκπαίδευση για όλες τις τάξεις, όταν το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα είναι εδραιωμένο στην ανισοκατανομή των παραγόμενων προϊόντων και σε έναν απόλυτο καταμερισμό ρόλων και θέσεων στην αγορά εργασίας, [1] που ευθύνονται απόλυτα για την ταξική ιεράρχηση των πολιτών και την αέναη αναπαραγωγή των συμφερόντων της τάξης που κυριαρχεί. Ωστόσο, τα δείγματα γραφής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύγχρονο καπιταλιστικό κόσμο –και στη χώρα μας- εύκολα πείθουν για την ανεπάρκειά του να ανταποκριθεί στις τρέχουσες απαιτήσεις για παροχή ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων και κατάλληλα εκπαιδευμένων ατόμων, που θα στελεχώσουν το εργατικό δυναμικό που θα εισέλθει με προοπτικές ανάπτυξης στην αγορά εργασίας.[2] Αντ' αυτού, πρόκειται για

1. Ο Καφιέρο (1980) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι δεν υπάρχουν ευγενείς και χυδαίες εργασίες, καθαρές και βρώμικες δουλειές, επαγγέλματα για πλουσίους και επαγγέλματα για φτωχούς. Απλά, η ανισότητα των εργατών είναι, που αντανακλάται στην εργασία και τη σφραγίζει, αφού, το ότι η νεκροψία, για παράδειγμα, θεωρείται ευγενέστερη εργασία από το σφάξιμο βοδιών, οφείλεται απλά και μόνο στους καλύτερους υλικούς όρους ύπαρξης του γιατρού από του φτωχού χασάπη.

2. Μιλώντας για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του, ο Γκράμσι (2005) ανέφερε, ότι οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις δημιούργησαν την ανάγκη καθιέρωσης -παράλληλα με τον

ένα σχολείο, που υπηρετεί και αναπαράγει τις σύγχρονες δουλοκτητικές σχέσεις,[3] προμηθεύοντας την αγορά με εργατικό δυναμικό προορισμένο, είτε να προλεταριοποιηθεί, εισερχόμενο στη μισθωτή εργασία, είτε να παραμείνει μακροχρόνια άνεργο και να μετατραπεί σε λούμπεν εφεδρεία· σε κάθε περίπτωση πάντως, ανερμάτιστο, χωρίς ταξική συνείδηση και πολιτική συγκρότηση, αδύναμο να κατανοήσει και να αμφισβητήσει τους υλικούς όρους και συνθήκες ύπαρξής του. Στη λογική, λοιπόν, μιας ευρύτερης κατανόησης της κοινωνικής/πολιτικής πραγματικότητας και, άρα, της αμφισβήτησης και της ανατροπής της στο όνομα της μαρξιστικής ουτοπίας, τίθεται έντονα, σήμερα περισσότερο από ποτέ, το ζήτημα της αναδιατύπωσης του κλασικού οράματος για μια άλλη κοινωνία που, βέβαια, συναρτάται στη βάση ενός άλλου σχολείου, που τη διαμορφώνει και διαμορφώνεται από αυτήν.[4] Ενός σχολείου αληθινά δημοκρατικού, δωρεάν, δημόσιου και υποχρεωτικού για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως· πολυτεχνικού, που να συνδέει ισότιμα τη χειρωνακτική με την πνευματική εκπαίδευση, να ανιχνεύει κλίσεις και ικανότητες, να αποβλέπει στην παραγωγή ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων με συλλογική και κριτική συνείδηση· ενιαίου σε όλο το εύρος του (από το νηπιαγωγείο έως και το λύκειο), με δυνατότητα ελεύθερης μετάβασης στις ανώτερες βαθμίδες από όλους τους τύπους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενός

παραδοσιακό τύπο σχολείου, ουμανιστικού προσανατολισμού, που απέβλεπε στην παροχή γενικής και αδιαφοροποίητης παιδείας σε κάθε άτομο- ενός ακόμη δικτύου ξεχωριστών σχολείων διαφόρων επιπέδων, που απευθύνονταν σε εξειδικευμένες επαγγελματικές κατηγορίες. Ωστόσο, ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο σχολικών δικτύων με χαώδη και ανοργάνωτο τρόπο, καθώς και η απόσπαση του σχολείου από τη ζωή, δημιούργησαν τις συνθήκες κρίσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η βασική διάκριση του σχολείου σε κλασικό και επαγγελματικό ικανοποιούσε τη βασική διάκριση της κοινωνίας. Έτσι, το επαγγελματικό σχολείο αφορούσε στις τάξεις-εργαλεία, ενώ το κλασικό στις κυρίαρχες τάξεις και τους διανοούμενους. Ως απάντηση στην κρίση, πρότεινε τη δημιουργία ενός ενιαίου, δημόσιου σχολείου πρωτοβάθμιας και μέσης γενικής παιδείας, όπου θα γεφυρώνονταν οι πάσης φύσης υφιστάμενες ανισότητες, θα αναπτύσσονταν εξίσου η ικανότητα για χειρωνακτική και διανοητική εργασία και θα ομαλοποιούνταν η μετάβαση στο Πανεπιστήμιο.

3. Οι εκμεταλλευτικές σχέσεις αναπαράγονται με τη νομιμοποίηση της διάκρισης μεταξύ γενικής και επαγγελματικής μόρφωσης (άρα, πνευματικής-χειρωνακτικής εργασίας), που αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής λειτουργίας στον καπιταλισμό. Έτσι, η γενική εκπαίδευση επεξεργάζεται, ιεραρχεί και διαδίδει μεγάλο όγκο -ιδιαίτερα άχρηστων- γνώσεων, υπαγόμενων στην κυρίαρχη ιδεολογία, που δημιουργούν τους όρους επαγγελματικής ειδίκευσης και γενικότερης κινητικότητας των εκπαιδευομένων στα πλαίσια του καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας. Αποτελεί δε, τη βάση στήριξης οποιασδήποτε επαγγελματικής εκπαίδευσης και ειδίκευσης, συχνά εκτοπίζοντας και αχρηστεύοντάς την (Μηλιός, 1993).

4. Ο Κοτζιάς (1987), παρότι δε δέχεται την απολυτοποίηση του μετασχηματιστικού ρόλου της παιδείας (δεν είναι δυνατό η μόρφωση από μόνη της να λύσει τα προβλήματα της καπιταλιστικής κοινωνίας), ωστόσο, αναγνωρίζει μια σχετική αυτονομία του σχολείου στα πλαίσια του κρατικομονοπωλιακού καπιταλιστικού εποικοδομήματος -αναπόσπαστο μέρος του οποίου αποτελεί, άλλωστε, αυτό- ώστε να επιδρά στις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις, να τις αμφισβητεί ή να τις διατηρεί και αναπαράγει.

σχολείου που να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, να τους εμπλέκει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συνδέεται με τη ζωή και την κοινωνική παραγωγική εργασία. Μιλάμε για ένα Ενιαίο Σχολείο Εργασίας, όπως εφαρμόστηκε στην πρώην ΕΣΣΔ[5] και περιγράφηκε από τον Dewey[6] και άλλους παιδαγωγούς στο δυτικό κόσμο.[7]

Στην τρέχουσα περίοδο ιδιαίτερα, οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα του ίδιου του καπιταλιστικού συστήματος συντείνουν σε μία, άνευ προηγουμένου και αρκετά παράδοξη θα λέγαμε, σύγκλιση των πιο ετερόκλητων πολιτικοκοινωνικών και οικονομικών αναλύσεων (μαρξιστικών αλλά και νεοφιλελεύθερων/μεταμοντέρνων -προφανώς, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε περίπτωση) όσον αφορά την αναγνώριση της αναγκαιότητας για υπέρβαση του αναχρονιστικού

5. Για σύντομη περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρώην ΕΣΣΔ -κατά την πρώιμη μετεπαναστατική εποχή- και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας, που υιοθετήθηκε ως ο πλέον αποτελεσματικός τύπος εκπαίδευσης και αγωγής, βλ. Παπαδοπούλου (1997:11-19). Αναλυτικότερη περιγραφή περιλαμβάνεται σε ιδιαίτερο κεφάλαιο για την εκπαίδευση, στο καταστατικό κείμενο ρύθμισης της λειτουργίας του νέου επαναστατικού λαϊκού κράτους, που ξεπρόβαλε μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση. Πέρα από τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού συστήματος, περιγράφεται και η αναγκαιότητα υιοθέτησης του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας –της πεμπτουσίας του- ως απόλυτου μέσου για την ανατροπή της δομικής αρχής του καπιταλιστικού συστήματος, δηλαδή, του διαχωρισμού επιστήμης και έρευνας από την εργασία, και μετατροπής τους σε ιδιοκτησία της άρχουσας τάξης και σε επαγγελματική ενασχόληση μιας ελίτ (Μπουχάριν & Πρεομπραζένσκι, 2010). Τέλος, εκτενή σχετική ανάλυση πραγματοποιεί ο Anweiler (1987) και, μάλιστα, ανά χρονικές περιόδους με ιδιαίτερα και διακριτά μεταξύ τους πολιτικοκοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Αναφερόμενος στην πρώιμη σοβιετική περίοδο (1917-1931) πληροφορεί για την κυρίαρχη παρουσία του σύγχρονου παιδαγωγικού μεταρρυθμιστικού κινήματος των Κρούπσκαγια, Μπλόνσκι, Λουνατσάρσκι και Σάτσκι, όπου επιδιωκόταν η ατομική και κοινωνική αγωγή στη βάση του εννιάχρονου Ενιαίου Σχολείου Εργασίας και των επαναστατικών σοσιαλιστικών ιδεών, μεταξύ των οποίων κυριαρχούσε η πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή, που χάνει τα πρωτεία από το 1937 κι επανέρχεται στο προσκήνιο το 1958 (της αποσταλινοποίησης επί Χρουστσόφ).

6. Για μια ολοκληρωμένη παράθεση των θέσεών του, βλ. Ντιούι (1982).

7. Οι αρχές του Σχολείου Εργασίας πρωτοπαρουσιάστηκαν στα πλαίσια του κινήματος της Νέας Αγωγής στις ΗΠΑ, στις αρχές του 20ού αιώνα, από τους Dewey, Kilpatrick και Morrison και εξαπλώθηκαν στη Γερμανία με τους Kerschensteiner, Gaudig και Scheibner και τη Γαλλία με τον Claparéde κ.ά. Η φιλοσοφία του Σχολείου Εργασίας αντανακλούσε τις ανάγκες της βιομηχανικής επανάστασης και ενσάρκωνε τις βασικές αρχές της επιστήμης και της δημοκρατίας. Υιοθετήθηκε μια παιδαγωγική στη βάση της εμπειρίας και πράξης σε ένα σχολείο-εργαστήριο, όπου ο μαθητής αποτελούσε το επίκεντρο της διδασκαλίας και αυτενεργούσε καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως μικρός ερευνητής. Το σχολείο απέβλεπε στην καλλιέργεια, όχι μόνον του πνεύματος αλλά και του συναισθήματος και της βούλησης, ενώ ταυτόχρονα προσανατόλιζε στην επαγγελματική εργασία και στην ηθικοποίηση του επαγγέλματος, με ισόρροπη φροντίδα για πνευματική και σωματική εργασία, επικεντρώνοντας στην τελευταία, στις ελεύθερες απασχολήσεις και στο παιχνίδι. Στόχος, η ηθική αυτονομία του παιδιού μέσω της ωρίμανσης ταυτόχρονα των σωματικών και πνευματικών του δυνάμεων και της παραγωγής δημιουργικής εργασίας στη βάση ισχυρών βιωμάτων και εμπειριών. Το κίνημα της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας έγινε γνωστό στη χώρα μας από τους Δελμούζο, Γληνό, Κάστανο, Τριανταφυλλίδη και άλλους, στους αγώνες των οποίων ενσαρκώθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του κινήματος του Δημοτικισμού και οι αρχές του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δανασσής-Αφεντάκης, 1980 και Αντωνίου, 2011).

τρόπου λειτουργίας της αγοράς και, επομένως, του εκπαιδευτικού συστήματος που την υπηρετεί.

Αφού, λοιπόν, το τεϋλοριανό μοντέλο οργάνωσης της εργασίας σε πρώτη φάση (διαχωρισμός χειρωνακτικής-διανοητικής εργασίας και απόλυτος καταμερισμός στην παραγωγική διαδικασία) και, ακολούθως, το φορντικό (εκμηχάνιση και μαζική παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων) αντικατέστησαν το χειροτέχνη παραγωγό, στη συνέχεια, τον οδήγησαν σε πλήρη αποειδίκευση, υποβιβάζοντάς τον σε απλό εκτελεστικό όργανο της διεύθυνσης και εξάρτημα της μηχανής. Ωστόσο, τα νέα καταναλωτικά πρότυπα πριμοδότησαν περισσότερο ευέλικτες παραγωγικές διαδικασίες ως προς την ποσότητα και ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων. Έτσι, ο στενά ειδικευμένος εργαζόμενος καθίσταται ακατάλληλος για τους συνεχώς αναπροσαρμοζόμενους ρυθμούς και τρόπους παραγωγής και η επανεκπαίδευσή του ασύμφορη για την επιχείρηση. Προβάλλει, λοιπόν, η ανάγκη για εργαζόμενους, πολυειδικευμένους, με καλή γενική παιδεία ταυτόχρονα, γνώστες της συνολικής παραγωγικής διαδικασίας, ικανούς για ανάληψη πρωτοβουλιών και επίλυση προβλημάτων, ευπροσάρμοστους σε ποικίλες εργασιακές συνθήκες, αποδοτικούς σε αποκεντρωμένες ομάδες παραγωγής. Η μαζική παραγωγή δίνει, λοιπόν, τη θέση της στην ευέλικτη εξειδίκευση. Στη βάση των παραπάνω επιτακτικών αναγκών στο χώρο της οικονομίας της αγοράς, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα που τις υπηρετεί. Το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί, απεμπολώντας παραδοσιακά χαρακτηριστικά του, αντίστοιχα στη λειτουργία του εργοστασίου. Κρίνεται απαραίτητη, πλέον, η ισότιμη προσέγγιση γενικής γνώσης και ειδικής κατάρτισης, η διευρυμένη γενική παιδεία και η δημοκρατική, συμμετοχική οργάνωση του σχολείου, η σύνδεσή του με τους χώρους εργασίας με ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην παραγωγική διαδικασία και μεταφορά των θεωρητικών σχολικών γνώσεων στον περιβάλλοντα εργασιακό και κοινωνικό χώρο. Αμφισβητείται, ακόμη, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού· μετατρέπεται από αυθεντία σε καθοδηγητή και συνδιδασκόμενο (Δαφέρμος, 2006).

Επομένως, στα πλαίσια μιας συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης της εκπαίδευσης, με όρους αντισυμβατικής πολιτικής οικονομίας, αποτελεί αναγκαιότητα η επανεξέταση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (στο εξής Ε.Π.Λ.), που θεσμοθετήθηκε στη λογική του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας, κατατέθηκε ως εμπειρία στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και αποτέλεσε παρελθόν, χωρίς να αξιολογηθεί.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ Ε.Π.Λ.

Με το νόμο 1566/30-9-1985, Κεφ. Γ΄, άρθρο 7, παρ. 1-5, σσ. 2551 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τεύχ. Α΄,) ορίζονταν οι βασικές αρχές λειτουργίας, η φιλοσοφία και δομή των Ε.Π.Λ. (βλ. επίσης, νόμο 1517/85). Το Ε.Π.Λ. εξασφάλιζε την οργανική, ισότιμη σύνδεση γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (θεωρίας-πράξης), παρείχε ευκαιρίες σύμμετρης ανάπτυξης ικανοτήτων και καλλιέργειας ενδιαφερόντων και κλίσεων -με προσφορά επιλεγόμενων προαιρετικών μαθημάτων (εικαστικών, μουσικής, χορού, ξένων γλωσσών) κατά τις ελεύθερες ώρες εντός σχολείου- αλλά και ενασχόλησης με ποικίλες δραστηριότητες, στη λογική της σύνδεσης σχολείου, κοινωνίας και ζωής. Στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού, προβλεπόταν σειρά επαφών με άτομα του ακαδημαϊκού, επαγγελματικού και καλλιτεχνικού χώρου, όπως και η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος στόχος, η εξασφάλιση των προϋποθέσεων επίλυσης χρόνιων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων, όπως η δυσανάλογη κατανομή του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των δύο κατευθύνσεων και η συσσώρευση μεγάλου αριθμού υποψηφίων για ΑΕΙ και άνεργων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Η διάσπαση γενικού και τεχνικοεπαγγελματικού Λυκείου, οδηγούσε σε ανάλογη διάσπαση της ανθρώπινης προσωπικότητας και τη δημιουργία δύο τύπων ανθρώπου -του θεωρητικού, πνευματικά απασχολούμενου στα «επαγγέλματα της καρέκλας» και του πρακτικού, απασχολούμενου σε θέσεις πρακτικού προσανατολισμούσε μια εποχή κοινωνικής ανάγκης για παραγωγικές, ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Δεδομένου, ότι το Γενικό Λύκειο (στο εξής Γ.Λ.) αποτελούσε χώρο παροχής τυποποιημένων γνώσεων με χρησιμοθηρικό υπόβαθρο (επιτυχία στις εξετάσεις), η απόφαση για ίδρυση των Ε.Π.Λ. ήταν σύμφωνη με την τότε κοινωνική απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και διαμόρφωση ανθρώπων δημιουργικών, υπεύθυνων, με κριτική ικανότητα σκέψης, πρόθυμων και ικανών για συνεργασία, αλληλέγγυων, ενεργητικών και συμμέτοχων στις δημοκρατικές διαδικασίες, με δυνατότητα ανακάλυψης της γνώσης. Ανάλογα, η διδασκαλία δομήθηκε στη χρήση πολλαπλών συγγραμμάτων, εποπτικών μέσων και πηγών αναζήτησης πληροφοριών. Ιδιαίτερα επιτυχής κρίθηκε η άμεση εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην πράξη και σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια και συνεργεία, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη και προσφορά κοινωνικά αναγκαίας εργασίας, με κατασκευές έργων κοινωφελούς χαρακτήρα, που διαθέτονταν για χρήση στην τοπική κοινό-

τητα. Τα μαθήματα στην Α΄ τάξη ήταν κοινά για όλους, ενώ προσφέρονταν και επιλεγόμενα. Η Β΄ τάξη χωριζόταν σε 6 κύκλους και η Γ΄ σε 17 κλάδους σπουδών, που παρείχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις και προετοίμαζαν, είτε για συνέχιση στην τριτοβάθμια (με γενικές εξετάσεις από τους κλάδους δέσμης[8] ή, χωρίς εξετάσεις και με ειδικό ποσοστό 5%, αποκλειστικά στα ΤΕΙ από τους κλάδους προεπαγγελματικής ειδίκευσης) είτε στα Τμήματα Ειδίκευσης (στο εξής Τ.Ε.) έναν επιπλέον χρόνο είτε για άμεση άσκηση κάποιου επαγγέλματος στην αγορά εργασίας, σχετικού με τον επιλεχθέντα κλάδο.[9] Σε όλους τους αποφοίτους των κλάδων δινόταν απολυτήριο Λυκείου, ενώ σε εκείνους των Τ.Ε. πτυχίο επαγγελματικής κατάρτισης. Τα μαθήματα ήταν κοινά για όλους, συν κάποιων εξειδικευμένων, αποκλειστικά για συγκεκριμένους κύκλους και κλάδους (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ Ε.Π.Λ.

Ο θεσμός του Ε.Π.Λ. δέχθηκε κριτική. Κρίθηκε για την αποτυχία του να φανεί συνεπής στους έντονα προβεβλημένους και διακηρυγμένους αρχικούς του στόχους. Αμφισβητήθηκε η δυνατότητά του να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και κατηγορήθηκε, ότι αναπαρήγαγε μια γενικότερη πρακτική διαχωρισμού της γενικής από την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στο εσωτερικό των αντίστοιχων κατευθύνσεων.[10]

Το Ε.Π.Λ. κλήθηκε να λειτουργήσει στα πλαίσια ενός γενικότερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και του αντίστοιχου συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος, που το έπνιξαν στις αντιφάσεις τους, το

8. Ο κλάδος 1 αντιστοιχούσε στη Γ΄ δέσμη, ο κλάδος 5 στη Β΄, ο 8 στη Δ΄ και ο 11 στην Α΄.

9. Η λειτουργία κάθε κλάδου μπορούσε να ανασταλεί μετά από ορισμένα χρόνια, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η Παναγιωτοπούλου (1993) αναφέρει, ότι οι 13 κλάδοι προεπαγγελματικής ειδίκευσης (αφαιρεί τους 4 επιπλέον, που αντιστοιχούσαν στις δέσμες) σχεδόν συνέπιπταν με τους 11 τομείς των Τ.Ε.Λ. και ότι το 31% των θέσεων εισαγωγής στα ΤΕΙ αναλογούσαν σε αποφοίτους των Τ.Ε.Λ. και ένα επιπλέον 3.5% σε αποφοίτους Ε.Π.Λ.

10**.** Κατά τον Αγγέλη (2001:83) *«παρά τις προσδοκίες(...)οι γνωστοί διαχωρισμοί διαπιστώνονται εξαρχής εγκατεστημένοι μέσα στο υποτιθέμενο ενιαίο σχήμα»* του νέου τότε Ε.Π.Λ.

Επίσης, η Παναγιωτοπούλου (1993) αναφέρει σχετικά, ότι η εφαρμογή των Ε.Π.Λ. δεν αποτελούσε οργανική σύνδεση, αλλά απλή σύζευξη, ένα «πάντρεμα» του γενικού με το τεχνικο-επαγγελματικό Λύκειο, αφού ο απόφοιτος Γυμνασίου, αντί να «επιλέγει» και να κατανέμεται σε διαφορετικούς σχολικούς τύπους (Γ.Λ. ή Τ.Ε.Λ.) επιλέγει και κατανέμεται σε διαφορετικούς κύκλους και κλάδους μέσα στον ίδιο σχολικό τύπο. Το Ε.Π.Λ., λοιπόν, ως συνδυασμός των δύο άλλων τύπων Λυκείου, ενσωματώνει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους και φέρει όλες τις ατέλειες του συστήματος σε μια σχολική μονάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, το 1986-87, οι μαθητές του Ε.Π.Λ., που παρακολουθούσαν κλάδους ανάλογους του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (στο εξής Τ.Ε.Λ.) αποτελούσαν το 30% των εγγεγραμμένων σε αυτό, όπως ακριβώς εκείνοι των Τ.Ε.Λ. σε σχέση με το σύνολο των μαθητών του Λυκείου.

έθεσαν στο περιθώριο της λυκειακής βαθμίδας και δεν του επέτρεψαν καν να προσεγγίσει τα όρια των πραγματικών του δυνατοτήτων. Οι αρχικές διακηρύξεις, μάλλον υπάγονται στη ρητορική της περιόδου των πρώτων κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ, που έθετε συχνά μαξιμαλιστικούς στόχους.[11]

Παρά το ότι η θέσπιση του Ε.Π.Λ. εξυπηρετούσε τη φιλοσοφία αναβάθμισης της Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης, εμπλουτίζοντάς την με περιεχόμενα της Γενικής Παιδείας, υπήρξαν αντιδράσεις στην καθιέρωσή του από μερίδα του πολιτικού κόσμου, εξαιτίας μιας θεωρούμενης εξάρτησής του από διεθνείς οικονομικούς κύκλους (Διεθνή Τράπεζα, ΕΟΚ) (Γιαγκουνίδης, 2002). Το παρομοίασαν, επίσης, με το θεσμό των Πολυδύναμων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΟΣΜΕ -συστεγασμένων σχολικών μονάδων, χωρίς οργανική σύνδεση σε επίπεδο δομής, διοίκησης και προγραμμάτων).

Θεωρήθηκε, ακόμη, ότι υπήρξε δέσμιο των γενικών εξετάσεων, όμοια με το Γ.Λ., γεγονός που δεν επέτρεπε ριζικότερες καινοτομίες (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995). Ωστόσο, αντικαταστάθηκε από το Ενιαίο Λύκειο (στο εξής Ε.Λ.)[12] που αποτελεί καθαρό προθάλαμο εισαγωγής στην τριτοβάθμια. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται μια μεγάλη αντίφαση.

Επιπλέον, έρευνα έδειξε έντονη ύπαρξη βασικών ρεφορμιστικών θέσεων της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας στα ειδικά βιβλία των κλάδων δέσμης των Ε.Π.Λ. ιδιαίτερα, προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους στα πλαίσια του συστήματος (στελέχη επιχειρήσεων, τεχνοκράτες, μεσαίο υπαλληλικό στρώμα, νέα διανόηση)[13] (Κοτζιάς, 1987).

Η ίδρυση, τέλος, των ΙΕΚ από τη Ν.Δ. το 1990 και η μη κατάργησή τους από τη μετέπειτα κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, οδήγησε στον εκφυλισμό του Ε.Π.Λ. και στη σταδιακή αντικατάστασή του από έναν ασαφή τύπο Ενιαίου Λυκείου που, όπως αποδείχθηκε αργότερα, μόνον ενιαίο χαρακτήρα δεν

11. Κατά τον Αγγέλη (2001:82), η υπέρμετρη φιλοδοξία των αρχικών διακηρύξεων σχετικά με τους στόχους του Ε.Π.Λ. «*δημιουργούν περισσότερο την αίσθηση μιας ιδεολογικής κατάθεσης στα πλαίσια της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης παρά την εικόνα μιας οργανωμένης προσπάθειας για την εισαγωγή ενός καινούριου σχολείου*».

12. Ν. 2525/23-9-1997, άρθρο 1 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τεύχ. Α΄, σ. 6671) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995).

13. Συγκεκριμένα, τα δύο βιβλία Δικαίου του Ε.Π.Λ. αναπαρήγαγαν τη θεωρία του «κράτους-δικαίου», προβάλλοντας την ψεύτικη ουδετερότητά του, με την αποσιώπηση των κατασταλτικών λειτουργιών του και της μονόπλευρης εφαρμογής τους, αποκλειστικά ενάντια στους εργαζόμενους παρά στην εργοδοσία. Ομοίως, το βιβλίο της Πληροφορικής υπεραπλούστευε τις σχέσεις εξουσίας, αγνοώντας την καταλυτική τους επίδραση στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Οι απολίτικες θέσεις περί της λήψης αποφάσεων μέσα από το πλήθος των διαθέσιμων πληροφοριών και μόνο, απέκρυπτε βασικά ερωτήματα («ποιοι διευθύνουν τις παραγωγικές δυνάμεις και την πληροφόρηση», «ποιος παίρνει αποφάσεις, υπέρ και για λογαριασμό τίνος») και τη γνώση, ότι στον καπιταλισμό η πληροφορία μετατρέπεται και αυτή σε εμπόρευμα με ιδιοκτήτη και κάτοχο χρήσης (Κοτζιάς, ό.π.)

είχε (ύπαρξη εξαρχής τριών διαφορετικών κατευθύνσεων). Αντίθετα, με την παράλληλη λειτουργία των υποβαθμισμένων Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (στο εξής Τ.Ε.Ε.), αποτέλεσε το πιο διαφοροποιημένο διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο από τη μεταπολίτευση κι εντεύθεν (Γεωργιάδης, 2008).

> *«(...)εν μία νυκτί καταργήθηκαν (τα Ε.Π.Λ.), διότι υπήρξε η πρόταση των Ι-ΙΕΚ. Εμείς ήμασταν θύματα των Ι-ΙΕΚ. Και δώσαμε μάχη να μπει το διπλό «Ι», γιατί ΙΕΚ σημαίνει Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Δεν είναι όμως γενικώς δημόσιο. Είναι Ι-ΙΕΚ...Ιδιωτικό Ινστιτούτο. Ήταν θέμα δοσοληψίας και συμφερόντων, διότι όλες οι ειδικότητές μας, αν καθίσετε σήμερα στην τηλεόραση, θα τις ακούσετε να διαφημίζονται, επειδή βγήκαν τα αποτελέσματα των Πανεπιστημίων προχθές και τώρα κοιτούν να πάρουν τη μερίδα του λέοντος από τα παιδιά που μείναν απέξω, με τις Ι (Ιδιωτικές τους) προτάσεις. Όλες οι ειδικότητές μας πέρασαν στην ιδιωτική πρωτοβουλία»(συν 2).*

Χωρίς να προηγηθεί καμία απολύτως επίσημη αξιολόγηση, κρίθηκε ο θεσμός οικονομικά ασύμφορος και καταργήθηκε.[14]

> *«(…)μια αξιολόγηση, στα τελευταία χρόνια λειτουργίας του, από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης(...)δεν ολοκληρώθηκε. Ο θεσμός δεν προχώρησε, παρ' όλες τις πολύ μεγάλες διαμαρτυρίες που γίνανε, γιατί δε συνέφερε οικονομικά(…)είχε ένα τεράστιο προσωπικό· με*

14. Η λειτουργία του Ε.Π.Λ. κρίνεται ως σημαντικό εκπαιδευτικό εγχείρημα και πολιτική επιλογή με θετική επιρροή, ιδιαίτερα όσον αφορά την προσπάθεια που καταβλήθηκε για την εξίσωση μεταξύ θεωρίας και πράξης και την εξάλειψη της περιφρόνησης προς τα τεχνικά επαγγέλματα. Ωστόσο, τονίζεται ως ιδιαίτερα αρνητική η ριζική υπαναχώρηση της πολιτικής ηγεσίας από τις αρχικές της θέσεις -περί επέκτασης του θεσμού ως κυρίαρχου τύπου Λυκείου σε ολόκληρη την επικράτεια- και η γενικότερη υποχρηματοδότησή του. Η μεταρρύθμιση του 1985 αποτέλεσε, μάλλον, συνέχεια και διεύρυνση του πρότερου αστικού εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, παρά διαφοροποιημένη απάντηση στη μεταρρύθμιση του 1976 (Κωττούλα, 2000 και Κοκογιάννης, 2005).
Ομοίως, ο Δαμασκηνός (2006) θεωρεί ότι το Ε.Π.Λ., παρά τις όποιες αδυναμίες του, ήταν σε αντίθετη κατεύθυνση από την καπιταλιστική αναδιάρθρωση, που κυριαρχούσε την εποχή εκείνη στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες. Αποτελούσε μια δειλή απάντηση στο αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου για ενιαίο δημόσιο σχολείο. Παρόλα αυτά και κάτω από το βάρος της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, χαρακτηρίστηκε ακριβό και αναποτελεσματικό και αποφασίστηκε πάραυτα η διακοπή της λειτουργίας του. Χαρακτηριστικές είναι οι θέσεις της ΟΛΜΕ στη συζήτηση για το σχέδιο νόμου για τη Β/θμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, στην αρμόδια Κοινοβουλευτική Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων το 1998, σύμφωνα με τις οποίες, η κατάργηση των Ε.Π.Λ. πραγματοποιήθηκε χωρίς κανέναν απολογισμό, παρόλη την αρχική διαφήμισή τους ως εναλλακτικού μοντέλου Λυκείου, αποδεικνύοντας, για μια ακόμη φορά, τη διαστρέβλωση και τη μικροπολιτική διαχείριση εννοιών και όρων.

τα προαιρετικά μαθήματα μαζεύονταν κάπου 200 καθηγητές(…)»(συν. 1).

Παρέμειναν, ωστόσο, αρκετά ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του Ε.Π.Λ. Αντίθετες τοποθετήσεις και αντιφατικές ερμηνείες, αλλά και η εσπευσμένη, σχεδόν αιφνιδιαστική, κατάργησή του χωρίς καμία επίσημη αξιολόγηση, σε συνδυασμό με την αντικατάστασή του από έναν τύπο Λυκείου, που η μετέπειτα λειτουργία του, όχι μόνο δε θεράπευσε τις όποιες ατέλειες του Ε.Π.Λ., αλλά αντίθετα, τις επαύξησε και τις νομιμοποίησε, οδήγησαν στην ανάγκη για αναζωπύρωση της σχετικής συζήτησης περί του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας γενικά και του Ε.Π.Λ. ειδικότερα. Στη συζήτηση, λοιπόν, αυτή αποβλέπει η παρούσα έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη μελέτη του θεσμού των Ε.Π.Λ. μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης του πρώην ΕΠΛ Θεσσαλονίκης (σημερινού 2ου ΕΛ Νεάπολης). Στα πλαίσια αυτής, πραγματοποιήθηκε συλλογή ποσοτικών δεδομένων με επιτόπου καταγραφή πρωτογενούς υλικού από τα επίσημα αρχεία του σχολείου (Μητρώα μαθητών, απολυτήρια Γυμνασίων). Τα δεδομένα αφορούσαν στη γενικότερη σχολική πορεία (στασιμότητες, διαρροές, μετεγγραφές, πρόσβαση στην τριτοβάθμια, επιδόσεις, επιλογή κατεύθυνσης σπουδών)[15] του συνόλου των μαθητών[16] (γηγενών και ξένων) που φοίτησαν σε αυτό, τόσο κατά τη λειτουργία του ως Ε.Π.Λ., όσο και μετέπειτα, ως συμβατικού Ε.Λ. Επομένως, το χρονικό εύρος που καλύπτει η έρευνα, αφορά στην περίοδο 1984-2008 και παρέχεται η δυνατότητα επέκτασης της συζήτησης και σε ζητήματα σύγκρισης της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου στόχου (του Ε.Π.Λ.) με εκείνο που το αντικατέστησε σε θεσμικό επίπεδο (το Ε.Λ.). Επιλέχθηκε δε το συγκεκριμένο σχολείο, επειδή αποτελούσε το μεγαλύτερο Ε.Π.Λ. της χώρας κατά την περίοδο λειτουργίας του αντίστοιχου θεσμού,

15. Να σημειωθεί, ότι οι επιδόσεις και οι επιλογές κατεύθυνσης αφορούν αποκλειστικά στον ξένο μαθητικό πληθυσμό, προκειμένου να καλυφθεί ένα έλλειμμα στη σχετική βιβλιογραφία. Αντίστοιχα δεδομένα για το γηγενή μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, διατίθενται με πληρότητα σε άλλες έρευνες ή επίσημες καταγραφές του Υπουργείου και αποτελούν σημεία συζήτησης του παρόντος άρθρου.

16. Στη βάση μιας αντισεξιστικής προσέγγισης, κρίνεται απαραίτητη η διευκρίνιση, ότι η χρήση του αρσενικού τύπου στα ονόματα πραγματοποιείται καθαρά για λόγους οικονομίας χώρου και αφορά, προφανώς, και στα δύο φύλα.

γεγονός που εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων και, ως ένα βαθμό, τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων μας. Επιπλέον, τα ποσοτικά δεδομένα συνδυάστηκαν με ποιοτικά, τα οποία προέκυψαν από την πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων με δύο από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, που το υπηρέτησαν και στις δύο φάσεις λειτουργίας του. Επιπρόσθετα, με το συνδυασμό ποσοτικού και ποιοτικού παραδείγματος εξασφαλίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι απαιτούμενες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Τα ποσοτικά δεδομένα υποβλήθηκαν σε στατιστικές αναλύσεις με τη βοήθεια του SPSS και οι συνεντεύξεις σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Για την οικονομία της συζήτησης, οι πίνακες εκτίθενται σε παράρτημα, ενώ σε όλο το εύρος του κειμένου παρατίθενται επιλεγμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα συζητιούνται και παρουσιάζονται ταυτόχρονα παρακάτω.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συνολικός μαθητικός πληθυσμός του σχολείου[17]

Το σχολείο κατά τη λειτουργία του ως Ε.Π.Λ. ήταν πολυπληθέστερο (μ.ό. 570 παιδιά/έτος) από ό,τι ως Ε.Λ. (μ.ό. 200 παιδιά/έτος), ιδιαίτερα μετά το 1991-92 έως και το 1997-98.[18]

> *«(…)Το Πολυκλαδικό έπαιρνε παιδιά από όλη τη Θεσσαλονίκη, γιατί δεν υπήρχε άλλο. Ήτανε με κλήρωση(…)μαζευόντουσαν γύρω στα 1000-1500 άτομα, για 400 τόσες θέσεις. Οι γονείς, με βάση τις αιτήσεις, κάνανε την κλήρωση τυχαία(…)»(συν. 1).*

Τίθεται, βέβαια, το ζήτημα της αποτελεσματικότητας του Ε.Π.Λ. λόγω του τεράστιου μεγέθους του.[19] Υπήρξαν, ωστόσο, κάποιες πρακτικές παρεμβάσεις:

17. Όλα τα ποσοτικά δεδομένα, που συζητιούνται στη συγκεκριμένη υποενότητα, αναφέρονται στον πίνακα 1 του παραρτήματος.
18. Μάλιστα, το Ε.Π.Λ. της Θεσσαλονίκης συγκέντρωνε το 1994-95 το 6,4% του συνόλου των μαθητών των 28 Ε.Π.Λ. της χώρας εκείνη την περίοδο, ενώ ήταν και το μεγαλύτερο από όλα, με δεύτερο εκείνο της Ηλιούπολης στην Αθήνα (ΥΠΕΠΘ, 1995).
19. Σχετικά με τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων, της λιγότερο αποτελεσματικής διεύθυνσης του σχολείου και του λιγότερου οικείου περιβάλλοντος για τους μαθητές, εξαιτίας του μεγάλου μεγέθους του, βλ. Κωττούλα (2000).

«(...)Πάρα πολύ μεγάλο για τα δικά μας δεδομένα(…)1500 παιδιά, επιμερισμένα όμως, σε τόσα τμήματα, ώστε τα τμήματα όπου κάνανε τους κλάδους, ήτανε μικρά, 18-20 παιδιά. Της γενικής παιδείας ήταν κανονικά, 25-28 παιδιά(...)ακόμη, επιχειρήσαμε να μην έχουμε 17 κλάδους(...)για να μπορούμε να δουλέψουμε πιο συγκεντρωμένα(...)»(συν. 1).

Τα ποσοστά αποφοίτησης των μαθητών ήταν ιδιαίτερα υψηλά (περίπου 90%)[20] και για τις δύο περιόδους λειτουργίας του σχολείου (ως Ε.Π.Λ. και Ε.Λ.). Θεωρείται εξαιρετικής σημασίας αυτό, αν συγκριθεί με τα πολύ μεγαλύτερα (πάνω από 30%) ποσοστά διαρροής στην Τεχνικο-επαγγελματική Εκπαίδευση των αντίστοιχων ετών.[21]

Τα ποσοστά στασιμότητας είναι αρκετά μεγαλύτερα στο Ε.Π.Λ. Το 15% όσων φοίτησαν καθόλη τη διάρκεια λειτουργίας του, έμειναν στάσιμοι κάποια ή κάποιες χρονιές. Ακόμη κι αν εξαιρεθούν όσοι ολοκλήρωσαν τη φοίτηση στο Λύκειο και έμειναν στάσιμοι από απουσίες (εικονικές εγγραφές οι περισσότερες) και διέρρευσαν κατά την περαιτέρω φοίτησή τους σε Τ.Ε.,[22] το ποσοστό της στασιμότητας παραμένει αρκετά μεγαλύτερο από εκείνο του μετέπειτα Ε.Λ. (10% έναντι 2%, αντίστοιχα). [23]

Ωστόσο, παρατηρείται εμφανής σταδιακή μείωση των ποσοστών στασιμότητας κατά τη δεκαετία του ’90, γεγονός που επιτρέπει αναγωγές

20. Μάλιστα, τα ποσοστά αποφοίτησης γίνονται ακόμη υψηλότερα, αν προσθέσουμε και όσους μετεγγράφηκαν σε άλλα σχολεία, αφού δε θεωρούνται ότι διέρρευσαν από την εκπαίδευση, αλλά απλώς επέλεξαν να συνεχίσουν αλλού τη φοίτησή τους.

21. Πρόκειται για επίσημα ποσοστά του ίδιου του ΥΠΕΠΘ, που κρίθηκαν εκ των υστέρων ως ιδιαίτερα αρνητικά και οδήγησαν τη διοίκησή του σε μια προσπάθεια μετέπειτα παραποίησής τους, προκειμένου να ωραιοποιηθεί η πραγματικότητα (Καλομοίρης & Κοτσιφάκης, 2002).

22**.** Το ποσοστό διαρροής από τα Τ.Ε. οφείλεται πιθανόν και σε ματαίωση των αρχικών προσδοκιών των μαθητών που τα επέλεγαν, εξαιτίας προβλημάτων διεξαγωγής της πρακτικής τους άσκησης σε πραγματικούς χώρους παραγωγής, ανατρέποντας ως ένα σημείο τον επαγγελματικό τους χαρακτήρα: *«(…)μετά το μεσημέρι λειτουργούσαν τα τμήματα ειδίκευσης. Ο σκοπός των Τ.Ε. ήταν να πήγαιναν να πάρουν μια ειδικότητα. Και, μάλιστα, το έλεγε μέσα το πρόγραμμα, ένα μήνα να πηγαίνουνε σε χώρους εργασίας. Όμως, δεν το πετύχαμε αυτό, γιατί οι εταιρείες δε δεχόντουσαν τους μαθητές, επειδή δεν ήταν ασφαλισμένοι(…)Τη χρονιά που ήταν ο Φατούρος υπουργός Παιδείας -που σαν τεχνικός, κάπως σα να καταλάβαινε- έκανε κάποια ρύθμιση...Σιγά σιγά, όμως, αυτό το χάσαμε. Οπότε, αναγκαστήκαμε, τελικά, να μην πηγαίνουν να κάνουν την εξειδίκευση και να έρχονται στο σχολείο το πρωί(...)»(συν. 1).*

23**.** Παρά τις σχετικές διακηρύξεις περί εφαρμογής μιας «διαμορφωτικής» αξιολόγησης στη βάση, όχι μόνον της επίδοσης αλλά και ενός αριθμού κοινωνικών κριτηρίων, φαίνεται ότι στην πράξη, η αξιολόγηση δε χάνει τον επιλεκτικό και ταξινομικό της χαρακτήρα, διαμορφώνοντας συνθήκες κλιμακούμενης σχολικής αποτυχίας και αναπαράγοντας τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (βλ. Κωττούλα, 2000). Βαθιά εγκατεστημένες απόψεις αντανακλώνται στα λόγια της εκπαιδευτικού: *«Ήμασταν πιο αυστηροί, τελικά; Ένα 10%, θεωρώ ότι είναι ένας αριθμός φυσιολογικός(...)μπορώ να θυμηθώ, ότι στους κλάδους είχαμε αρκετά παιδιά, που έμεναν ανεταξεταστέα(...)Ας πούμε, ότι αυτό μπορεί να είναι το μείον μας»(συν. 2).*

στα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που προσέλκυε αρχικά το Ε.Π.Λ., σε σχέση με εκείνον κατά την περαιτέρω λειτουργία του, οπότε και η φήμη και η αποτελεσματικότητά του έγιναν ευρύτερα γνωστές, σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικό κόσμο, ανασκευάζοντας αρχικές αρνητικές εκτιμήσεις.

> *«Στην αρχή υπήρχε μια τάση, ότι: "ξέρεις κάτι, εγώ είμαι πολύ καλός… δε θα πάω στο Πολυκλαδικό, θα πάω στο Γενικό, γιατί με ενδιαφέρει να πάω στο Πανεπιστήμιο". Ο άλλος πάλι, που ήθελε να πάει στο Τεχνικό Λύκειο(…)πήγαινε στο Πολυκλαδικό, που ήταν καλύτερο σχολείο από τεχνικής άποψης, από ειδικότητες τεχνικές(…)Σιγά σιγά άρχισαν να το ξεπερνάν αυτό και να 'ρχονται πολύ καλοί μαθητές και για τις δέσμες, ενώ, έτσι κι αλλιώς, ερχόντουσαν πολύ καλοί μαθητές για τις ειδικότητες. Με αποτέλεσμα, το σχολείο αυτό να αποκτήσει μια ξεχωριστή φήμη(…)»(συν. 1).*

Επιπλέον, πιθανόν η μακρόχρονη λειτουργία του σχολείου να συνέβαλε στην αποτελεσματική ζύμωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε αυτό, στη βάση της ιδιαίτερης φιλοσοφίας του, η οποία οδηγούσε με τη σειρά της σε καλύτερα αποτελέσματα. Ξενίζουν, ωστόσο, κάποιες επιμέρους πρακτικές:

> *«(...)δεν υπήρχαν οργανικές θέσεις. Ο διευθυντής επέλεγε το προσωπικό(...)όταν τους έβλεπε πώς προχωρούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, επέλεγε ποιοι θα παραμείνουν(…)Γι' αυτό και το προσωπικό ήταν απ' τα άριστα που υπήρχαν(...)Ένα μέρος του προσωπικού εξειδικεύθηκε. Μέσα από σεμινάρια. Και μάλιστα, ένα πολύ μικρό μέρος πήγε και στο εξωτερικό(...)και κάνανε σεμινάρια επιμόρφωσης. Επιπλέον, ενώ δεν είχαν κανένα κίνητρο οικονομικό ή επάνω στο ωράριό τους, όλοι θέλανε να έρθουν, γιατί το θεωρούσαν ένα σχολείο ανωτέρου επιπέδου, ήταν μια εμπειρία γι' αυτούς»(συν. 1).*[24]

> *«(...)υπήρχαν και νέοι (διδάσκοντες), που έφεραν τις καινοτομίες(...)*

24. Πιθανόν να πρόκειται για ιδιορρυθμία του συγκεκριμένου Ε.Π.Λ., αφού, αντίθετα με όσα κατατίθενται στο συγκεκριμένο απόσπασμα, στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται ένα έλλειμμα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Ε.Π.Λ. γενικότερα, σε θέματα σχετικά με τη φιλοσοφία, δομή και λειτουργία τους. Ακόμη, οι συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικών επίσης αποτελούν ένα πρόβλημα για την αποτελεσματικότητά των σχολείων αυτών (βλ. Κωττούλα, ό.π.).

ό,τι είχε σχέση με πληροφορική, εικαστικά. Αρκεί να ήσουν "τοπ" στον τομέα σου. Αυτό, έγινε! Κρατήθηκαν οι πρώτοι που εμφανίστηκαν, γιατί οι πρώτοι που πήγαν, πήγαν όλοι με μεταπτυχιακά και τέτοια(...)»(συν. 2)

Η διαρροή εμφανίζεται, επίσης, μεγαλύτερη κατά τη λειτουργία του σχολείου ως Ε.Π.Λ. παρά ως Ε.Λ. (4% και 1%, αντίστοιχα). Και πάλι τα ποσοστά μικραίνουν αρκετά κατά τη δεύτερη δεκαετία λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Λ.[25] Τέλος, το 87% όσων διαρρέουν από το Ε.Π.Λ., μένουν προηγουμένως στάσιμοι, αναδεικνύοντας τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ στασιμότητας/χαμηλής επίδοσης και σχολικής διαρροής (Τουρτούρας, 2010).

Οι μετεγγραφέντες εμφανίζουν ίδια ποσοστά κατά τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Στο Ε.Π.Λ. ωστόσο, οι περισσότεροι (σχεδόν διπλάσιοι) μετεγγράφονται σε Τ.Ε.Λ. και Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (στο εξής Τ.Ε.Σ.)[26] παρά σε άλλα Γ.Λ. και, μάλιστα, μετά από στασιμότητα.[27]

«(...)Ήταν μία πρώτη εκτίμηση: "Ήρθαμε στο Πολυκλαδικό, είναι δύσκολο, φεύγουμε". Διαφοροποιείται ο προσανατολισμός των παιδιών αυτών. Είναι λογικό! Είναι η επιλογή πιο χαμηλού προσανατολισμού επαγγελματικού κι αυτό δε συνάδει με το Ε.Λ., που έχει όλες τις απαιτήσεις, συν την εξειδίκευση»(συν. 2).

Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία όσων μετεγγράφονται στα Γ.Λ.

25. Ο Βεργίδης (1999) εξετάζοντας τη σχολική αποτυχία και διαρροή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά, αναφέρεται στην αύξηση των ποσοστών φοίτησης στη μεταϋποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1980 ως το 1990, σε ένα ποσοστό της τάξης του 40%. Στην αύξηση αυτή θεωρεί, ότι συνετέλεσε και η θεσμοθέτηση της λειτουργίας των Ε.Π.Λ.

26. Κατά την Παναγιωτοπούλου (1993) η διακίνηση μαθητών γίνεται απρόσκοπτα από τα Γ.Λ. και Ε.Π.Λ. προς τα Τ.Ε.Λ. και κάτω από προϋποθέσεις και πιο σπάνια κατά την αντίθετη φορά. Ακόμη, στις Τ.Ε.Σ. -που αποτελούν μια δεύτερη ή τρίτη επιλογή και μόνον όταν δεν μπορούν να επιβιώσουν στους άλλους τύπους Λυκείου- εγγράφονται παιδιά από Γ.Λ. (32%), Τ.Ε.Λ. (20%) και Ε.Π.Λ. (15%), ενώ όλα τα υπόλοιπα είναι αποτυχόντες μαθητές που, ήδη, φοίτησαν μια χρονιά στις Τ.Ε.Σ. ή εγγράφηκαν σε αυτές κατευθείαν από το Γυμνάσιο. Ομοίως, ο Βεργίδης (1999) επισημαίνει την υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης (ΤΕΛ, ΤΕΣ), όπου προσελκύονται μαθητές χαμηλής επίδοσης που, στην πλειοψηφία τους, προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης με χαμηλή εκπαιδευτική υποδομή. Φαίνεται, πως ένα μέρος των μαθητών, μέσω της σχολικής τους αποτυχίας στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, πείθονται να κατευθυνθούν στην υποτιμημένη τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση. Έτσι, στη βάση του διαχωρισμού της χειρωνακτικής εργασίας από την ανώτερα αξιολογημένη πνευματική, η αστική τάξη θεμελιώνει την εξουσία της.

27. Για τη σχέση –και, μάλιστα, την αμφίδρομη- μεταξύ στασιμότητας/κακής σχολικής επίδοσης και συχνότητας μετακίνησης από σχολείο σε σχολείο, προκειμένου να παραμείνει κανείς μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, βλ. Τουρτούρα & Μπαλή (2007).

δεν εμφανίζουν προηγούμενη στασιμότητα, προφανώς γιατί αποτελούν απαιτητικά εκπαιδευτικά ιδρύματα παροχής εντατικοποιημένης μάθησης, όπου μάλλον δε θα μπορούσαν να επιβιώσουν μαθητές, που θα είχαν ήδη χρεωθεί με κάποια σχολική απόρριψη.

Κατά τη λειτουργία του σχολείου ως Ε.Λ., η πλειοψηφία των μετεγγραφέντων δεν εμφανίζουν προηγούμενη στασιμότητα και, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο Ε.Π.Λ., οι περισσότεροι μετακινούνται προς άλλα Ε.Λ. ή Ε.Π.Λ. και όχι προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση·[28] καθώς δε συντρέχουν λόγοι κακής επίδοσης, οι μετακινήσεις αφορούν, μάλλον, σε καθαρά λειτουργικούς λόγους μετακίνησης των οικογενειών. Τέλος, τα ποσοστά μετεγγραφών εμφανίζουν σταδιακή μείωση τη δεύτερη δεκαετία λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Λ., όπως ακριβώς συνέβη και στα ποσοστά στασιμότητας και διαρροής (βλ. συζήτηση παραπάνω).

Τα ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια είναι φανερά μικρότερα κατά τη λειτουργία του σχολείου ως Ε.Π.Λ. παρά ως Ε.Λ. Περιορίζονται περίπου στο 1/3 (12% στο Ε.Π.Λ. έναντι 37% στο Ε.Λ.) όσον αφορά την πρόσβαση στα ΑΕΙ και περίπου στο 1/2 (17% έναντι 36% σε Ε.Π.Λ. και Ε.Λ., αντίστοιχα) όσον αφορά τα ΤΕΙ. Ωστόσο, αν προστεθεί ένα επιπλέον 19% παιδιών που φοιτούν σε Τμήματα Ειδίκευσης, τότε το συνολικό ποσοστό όσων αποκτούν κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή επιπέδου μεταλυκειακής επαγγελματικής ειδίκευσης, ανέρχεται στο 50%, αποδεικνύοντας έναν ευρύτερο επαγγελματικό προσανατολισμό.[29] Αντιθέτως, το Ε.Λ. εστιάζει αποκλειστικά στην είσοδο στα τριτοβάθμια ιδρύματα.

> *«(...)υπήρχε και μια προπαγάνδα, ότι δεν είναι το σχολείο αυτό όπως τα Γενικά Λύκεια, αποκλειστικά και μόνο για το Πανεπιστήμιο. Αυτό*

28.Χαρακτηριστική είναι η άποψη του ενός εκπαιδευτικού, σχετικά με την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, όπως την αποκόμισε ο ίδιος κατά τη θητεία του σε επιτελική θέση σε αυτήν: *«(…)είναι αυτό που λέμε "η μεγάλη αμαρτία" της εκπαίδευσης(…)όλοι θεωρούν την Τεχνική Εκπαίδευση ένα αποπαίδι, ας πούμε, της εκπαίδευσης. Όποιος δεν περνάει στη Γενική, θα πάει στην Τεχνική. Θα 'πρεπε να 'ναι το αντίστροφο(...)Εδώ, ειδικά, στη Δ. Θεσσαλονίκη έχουμε στην Τεχνική Εκπαίδευση ένα φοβερό προσωπικό. Δηλαδή, το μεγάλο ποσοστό, σε σχέση με τη Γενική, έχουν μεταπτυχιακά και διδακτορικά οι καθηγητές. Είναι αναξιοποίητοι(…)νιώθουνε ότι δεν είναι ισοδύναμοι με τα άλλα σχολεία, τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές(...)Τα προγράμματα σπουδών της Τεχνικής είναι πάρα πολύ καλά, αλλά τα παιδιά που πάνε εκεί, πάνε προκατειλημμένα: "ότι θα πάω και θα λουφάρω εκεί πέρα"(...)Πήγανε, γιατί τους είπαν οι γονείς τους, ότι: "εσύ δεν κάνεις για το Ενιαίο Λύκειο"»(συν. 1).*

29. Επιπλέον, από το 1987-88 μέχρι το τέλος της λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Λ., 26 παιδιά μ.ό./έτος ξαναφοιτούν στη Γ΄ τάξη –ως απόφοιτοι Λυκείου από κάποιον κλάδο ειδίκευσης- επιλέγοντας κάποιον άλλον κλάδο τη φορά αυτή. Από άτυπες συνεντεύξεις προκύπτει, ότι πρόκειται , ως επί το πλείστον, για εικονικές εγγραφές, προκειμένου τα αγόρια να πάρουν αναβολή από το στρατό και τα κορίτσια να εξασφαλίσουν το επίδομα φοίτησης για την οικογένειά τους.

μείωνε την αξία όσο να 'ναι(...)Αλλά απ' την άλλη μεριά, υπήρχε τεράστια προσέλευση από παιδιά, που θα πηγαίνανε Τεχνικό Λύκειο. Εκείνα, όλα θέλανε να πάνε στο Πολυκλαδικό, γιατί οι γονείς τους τους λέγανε, ότι στο σχολείο αυτό θα ήταν πολύ καλύτερα, και έχει πιο καλό επίπεδο(…)Η αναλογία μαθητών ήταν, περίπου, στις δέσμες το 40% και το υπόλοιπο πήγαινε στις ειδικότητες(...)Ωστόσο, στις δέσμες υπήρχαν επιτυχίες και σε πολύ καλές σχολές»(συν. 1).

Ανάλογα αποτελέσματα εξήχθησαν και από την έρευνα της Κωττούλα (2000). Προκύπτει, λοιπόν, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των Ε.Π.Λ. του δείγματός της, ότι το Ε.Π.Λ. υπολείπεται του Γ.Λ. στη δυνατότητα εισαγωγής των μαθητών του στην τριτοβάθμια, χωρίς ωστόσο, να θεωρείται ουσιώδης η συγκεκριμένη αδυναμία, αφού η εισαγωγή στα ΑΕΙ δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό στο Λύκειο.[30]

«Ο προσανατολισμός του Ε.Π.Λ. δεν ήταν μόνον η εισαγωγή, αλλά η όλη πορεία. Αλλιώς, είχαμε Λύκεια, που προσανατολίζονταν στα Πανεπιστήμια...Δε χρειάζονταν να γίνει και το Πολυκλαδικό. Ωστόσο, πάλι έχει τις επιτυχίες, τις διεξόδους, χωρίς να είναι ο κυρίαρχος στόχος»(συν. 2).

Σύμφωνα, εξάλλου, με τις επίσημες διακηρύξεις του ΥΠΕΠΘ, το Ε.Π.Λ. καλούνταν να πετύχει, μεταξύ άλλων, τον ορθολογικό έλεγχο της ροής του μαθητικού πληθυσμού και την αποφυγή διόγκωσης του αριθμού των υποψηφίων για πανεπιστημιακές σπουδές και των άνεργων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας που, ανέκαθεν, αποτελούσαν μείζονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Καλούνταν να προσανατολίσει, λοιπόν, το μαθητικό του πληθυσμό σε άλλες διεξόδους, πέραν των τελικών εξετάσεων εισαγωγής στα ΑΕΙ, καλλιεργώντας θετικές στάσεις και διαθέσεις προς τον τεχνικο-επαγγελματικό κλάδο, που συνδεόταν στο εσωτερικό του με τις αντίστοιχες δέσμες του Γ.Λ. (Αγγέλης, 2001).

30**.** Ενδεικτικά της παραπάνω οπτικής είναι όσα αναφέρει η Κρούπσκαγια (χ.χρ.:236-238): «*Χρειάζεται να παλέψουμε ενάντια στη βαθιά ριζωμένη άποψη που θεωρεί τη σωματική δουλειά κατάρα(...)να καταπολεμήσουμε την τάση για ανώτερες σπουδές "πάση θυσία" για να "γίνουμε κάτι"(...)η τάση αυτή αντανακλά τα παλιά ήθη που περιφρονούσαν τους ανθρώπους που δούλευαν σωματικά*».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΞΕΝΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι ξένοι μαθητές του σχολείου παρουσίασαν μικρή προσέλευση τόσο κατά τη λειτουργία του ως Ε.Π.Λ. όσο και ως Ε.Λ. [31] Παρόλα αυτά, αποφοιτούσαν σε μικρότερο ποσοστό και παρουσίαζαν στασιμότητα πολύ υψηλότερη στο Ε.Π.Λ. (67%, μάλιστα, το 1998-99) εξαιτίας, ενδεχομένως, της ανετοιμότητας[32] που το διέκρινε (όπως γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα) να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο αθρόας προσέλευσης ξένων μαθητών κατά τη δεκαετία αιχμής του '90. Ωστόσο, παρακάτω αναλύεται εκτενέστερα η όποια αποτελεσματικότητά του σχετικά με την εκπαίδευση των ξένων μαθητών του και αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος. Τέλος, τα ποσοστά διαρροής, παρότι είναι μικρά, ακολουθούν τις τάσεις του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των δύο Λυκείων, όπως και οι μετεγγραφές (πίν. 2) (βλ. συζήτηση παραπάνω).

Παρόλα τα παραπάνω, τα ποσοστά επιτυχίας των ξένων στην τριτοβάθμια είναι ακριβώς τα ίδια σε Ε.Π.Λ. και Ε.Λ. Στη δεύτερη περίπτωση, επιπλέον, παρουσιάζονται σημαντικά χαμηλότερα (29%) από εκείνα του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του σχολείου (77%), γεγονός που προδίδει ελιτίστικη λειτουργία και εντονότερες πρακτικές διάκρισης και επιλογής στο Ε.Λ., ιδιαίτερα ως προς τους ξένους μαθητές. Αντίθετα, στην περίπτωση του Ε.Π.Λ. συγκλίνουν λίγο πολύ (28%) στο μ.ό. των αντίστοιχων ποσοστών του συνολικού μαθητικού πληθυσμού του σχολείου (31%) (βλ. συγκριτικά πίν. 1 & 2)

Το γεγονός θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό, αφού αναδεικνύει μια δυναμική του Ε.Π.Λ., παρά τα όποια προβλήματα, ίσως εξαιτίας της γενικότερης οργάνωσης και λειτουργίας,[33] της φιλοσοφίας του ως ενιαίου

31. Είναι γεγονός, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ξένων παιδιών ήρθαν στη χώρα μας στις αρχές της δεκαετίας του '90 και σε ηλικίες Δημοτικού. Οπότε, μέχρι να φτάσουν ηλικιακά στο Λύκειο, είχε εκπνεύσει η περίοδος λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Λ. Σε αυτό οφείλονται και τα μικρά ποσοστά των ξένων μαθητών του. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των ξένων μαθητών και στη συνέχεια, ως Ε.Λ., αντανακλά τη γενικότερη πραγματικότητα στην εκπαίδευσή μας. Ο Δρεττάκης (2003) αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι το 1999-00 οι ξένοι αποτελούσαν το 9.3% των μαθητών των Δημοτικών, 6% των Γυμνασίων, 2.7% των Τ.Ε.Ε. και 1.6% των Ε.Λ. Προφανώς, η παραπάνω πραγματικότητα σχετίζεται και με τη διαρροή που παρουσιάζουν τα ξένα παιδιά, κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην «υποχρεωτική» εκπαίδευση. Η διαρροή τους στο Δημοτικό έχει ήδη καταδειχθεί από τον Τουρτούρα (2010), ενώ εκείνη στο Γυμνάσιο αποτελεί ζητούμενο σε έρευνα του ίδιου, που βρίσκεται σε εξέλιξη.

32. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«(...)τα κυρίαρχα χρόνια του Πολυκλαδικού, δεν υπήρχε εισροή ξένων και, αν υπήρχε, αυτοί δεν ήταν έτοιμοι να φτάσουν στη λυκειακή εκπαίδευση...λόγω γλώσσας και προσδοκιών»(συν. 2).

«Δεν είχε τότε ενισχυτική διδασκαλία(...)ούτε Τάξεις Υποδοχής(…)»(συν. 1).

33. *«Αυτό το σχολείο ήρθε να καλύψει ένα κενό(...)να συνδυάζει τη γενική και τεχνική εκπαίδευση(...)*

σχολείου και του ιδιαίτερου σχολικού κλίματος, [34] που καλλιεργούνταν στη βάση των παραπάνω.

> *«(...)από 15 χρονών έρχονταν το Σεπτέμβρη και τους λέγανε: "διάλεξε...επιλεγόμενο μάθημα...." 3 φορές τη βδομάδα(…)Από την Α΄ Λυκείου μπαίνανε στην Πληροφορική…1983 μιλάμε τώρα..., όπου βρίσκαμε αίθουσες εξοπλισμένες εντελώς και έμπαιναν πρώτοι αυτοί από όλα τα παιδιά της Ελλάδας σε αυτή τη λογική...αλλά και καθόλη τη διάρκεια της θητείας τους μέσα στο Πολυκλαδικό, είχαν τη δυνατότητα πραγματικά να ανιχνεύουν δεξιότητες.[35] Βιβλιοθήκη, χορός, διαγωνισμοί, τα προαιρετικά μαθήματα...τα απογευματινά, που τους δινόταν η ευκαιρία να μείνουν μετά τις 14:30΄, να κάνουν φωτογραφία, κινηματογράφο, θεατρική αγωγή...Πρωτόγνωρα πράγματα…Για αυτόν ακριβώς το λόγο λέω, όντως συνδεόταν και με την κοινωνία[36](...)»(συν 2).*

Πιθανόν οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ισότιμα, απορριπτόταν η υπερεντατικοποίηση της μάθησης και δεν αποτελούσαν αποκλειστικό στόχο οι πανελλαδικές εξετάσεις. Επομένως, δε δημιουργούνταν προσκόμματα, ιδιαίτερα σε όσους μαθητές είχαν κάποια γλωσσική/πολιτισμική ιδιαιτερότητα ή υπολείπονταν στην υφιστάμενη, αυθαίρετα επιβεβλημένη ταξική ιεραρχία.

> *«(...)ο θεσμός βοήθησε και τα παιδιά, που ήρθαν από έξω. Εμείς δεν είχαμε αυτή τη λογική (της εντατικοποίησης των σπουδών) και δε φαινόταν σε καμία διαδικασία σχολική(...)Επίσης, γίνονταν κάτι σαν*

απορροφούσε όλα τα παιδιά. Η πρώτη τάξη ήταν γενικής παιδείας(...)έπαιρναν μια γενική ιδέα για όλες τις ομάδες των επαγγελμάτων σε εργαστήρια πλήρη(...)που δεν υπήρχαν τέτοια ποτέ στην Ελλάδα, στο χώρο του σχολείου μέσα. Ήταν τεράστια σε όγκο, με πλήρη εξοπλισμό(…) μπορούσε το παιδί να δει και να πάρει μια απόφαση, πού θα πήγαινε την επόμενη χρονιά(...)Στη Β΄ Λυκείου έπρεπε να διαλέξει ποιον τομέα ήθελε(...)τα μαθήματα που έκανε, ήτανε πάλι παρόμοια με τα μαθήματα του Γενικού Λυκείου, αλλά υπήρχαν και κάποια ειδικά του κάθε τομέα(...)Στη Γ΄ Λυκείου, ο κάθε κλάδος ειδικότητας έκανε γύρω στις 11 ώρες την ειδικότητά του και οι υπόλοιπες ήταν κοινές(...)Έτσι, υπήρχε ένα ανακάτεμα(...)ο καθένας, τα γενικά μαθήματα τα παρακολουθούσε με τους υπόλοιπους και αναγκαζόταν, εκ των πραγμάτων, να διαβάσει όλα τα μαθήματα»(συν. 1).

34. Μία από τις επιτυχίες του θεσμού του Ε.Π.Λ. θεωρείται η καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και σχολικής ζωής (Κωττούλα, 2000).

35. Η ανίχνευση δεξιοτήτων, κλίσεων και ιδιαίτερων ικανοτήτων θεωρείται ένα ακόμη από τα θετικά στοιχεία του θεσμού του Ε.Π.Λ., που υλοποιήθηκαν στην πράξη (βλ. Κωττούλα, ό.π.).

36. Χαρακτηριστική είναι η πληροφορία, που αποσπάσαμε στα πλαίσια άτυπης συνέντευξης στο χώρο του σχολείου, ότι στη Γ΄ τάξη, πέρα από το μάθημα της Κοινωνιολογίας της Δέσμης, υπήρχε ένα επιπλέον μάθημα: «Άτομο και κοινωνία», που εξεταζόταν ενδοσχολικά και με ανοιχτά βιβλία.

βοηθητικά τμήματα το απόγευμα...κάποια χρόνια»(συν.2).

Στα πλαίσια, λοιπόν, της ιδιαίτερης λειτουργίας του Ε.Π.Λ., μάλλον δίνονταν διέξοδοι για μια πιο κατασταλαγμένη επαγγελματική επιλογή με ταυτόχρονη κατοχύρωση συναφών με τα ενδιαφέροντά τους τίτλων σπουδών.

> *«(...)μπορούσαν να προωθηθούν στην αγορά εργασίας(...)ως απόφοιτοι Λυκείου, είτε ως πτυχιούχοι Τεχνικού Λυκείου με την ειδικότητά τους(...)τους άλλους (εννοεί των κλάδων ειδίκευσης), τους δίνανε και δικαίωμα, με ειδικό ποσοστό, να πάνε σε κάποιες θέσεις στα ΤΕΙ, χωρίς εξετάσεις(...)Μόνον με το βαθμό και μόνον τη χρονιά που τελείωναν. Είχαν, όμως, δικαίωμα την επόμενη χρονιά να δώσουν κανονικά πανελλήνιες εξετάσεις, να πάνε σε όποια Σχολή ήθελαν(...)»*[37]*(συν. 1).*

Οι ξένοι μαθητές, τόσο του Ε.Π.Λ. όσο και του Ε.Λ., εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά πρόσβασης σε ΤΕΙ παρά σε ΑΕΙ (ευκολότερη η πρόσβαση στα πρώτα εξαιτίας των χαμηλότερων βάσεών τους, αλλά και του ειδικού ποσοστού[38] εισαγωγής σε αυτά από τα Ε.Π.Λ.).

37. Για την τελευταία πληροφορία υπάρχει διχογνωμία. Αποτελούσε, άλλωστε, σημείο αιχμής στην κριτική που γινόταν στο Ε.Π.Λ., το αντίθετο ακριβώς γεγονός· ότι, δηλαδή, δεν υπήρχε η δυνατότητα σε όσους επέλεγαν κλάδους, να έχουν πρόσβαση στις δέσμες και στα ΑΕΙ, ενώ προβλεπόταν το αντίστροφο, προκειμένου να εισαχθούν στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις, όσοι απ'τις δέσμες αποτύγχαναν αρχικά στις εξετάσεις. Ήταν το σημείο που καταργούσε, σύμφωνα με πολλούς, τη δυνατότητα εξασφάλισης ίσων δυνατοτήτων εκπαίδευσης σε όλους, αφού διέκρινε τις κατευθύνσεις σε όσες έδιναν διέξοδο σε πανεπιστημιακές σπουδές (δέσμες) και όσες οδηγούσαν στην αγορά εργασίας (κλάδοι) (Γεωργιάδης, 2008). Ωστόσο, πέρα από το νομοθετικό πλαίσιο, που δεν πρόβλεπε τελικά, μια αμφίδρομη διαπερατότητα μεταξύ κλάδων και δεσμών (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1995), θα ήταν άδικο να παραβλέψουμε μια -έστω και πρωτόλεια- προσπάθεια ισότιμης σύνδεσης θεωρίας-πράξης, στα πλαίσια λειτουργίας του Ε.Π.Λ. Κατά το Δαφέρμο (2006), για παράδειγμα, ενώ στην τεχνική εκπαίδευση είναι δεδομένη η διδασκαλία του θεωρητικού μέρους των μαθημάτων από διαφορετικούς καθηγητές (αποφοίτους ΑΕΙ) και ξέχωρα από το εργαστηριακό τους μέρος (που διδάσκεται από αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως επί το πλείστον) στο Ε.Π.Λ., αντίθετα, επιχειρήθηκε η ενιαία διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων στους εργαστηριακούς χώρους από το ίδιο διδακτικό προσωπικό και μία –έστω και δειλή- προσπάθεια ανασύνθεσης της γνώσης στη βάση μιας ισότιμης προσέγγισης θεωρίας και πράξης.

38. Να πούμε, βέβαια, ότι ακόμη και η ειδική αυτή ρύθμιση εισαγωγής στα ΤΕΙ από τους κλάδους του Ε.Π.Λ., προκειμένου να αναβαθμιστούν έναντι των υπαρχουσών δεσμών, κρίθηκε ως ένα μέτρο που, τελικά, αλλοίωνε την αρχική φυσιογνωμία του θεσμού, αφού εξελίχθηκε σε πόλο έλξης μαθητών, που τον χρησιμοποιούσαν ως προθάλαμο εισαγωγής στα ΤΕΙ και όχι ως χώρο παροχής δυνατοτήτων για επαγγελματική ειδίκευση (Γεωργιάδης, 2008). Η μονομερής, ωστόσο, λειτουργία των κλάδων ως δομών προεπαγγελματικής ειδίκευσης, είχε επίσης κριθεί ως περιοριστική έναντι των υπερτιμημένων δεσμών, που οδηγούσαν στο Πανεπιστήμιο. Αναδεικνύεται μια φαινομενικά αδιέξοδη επιχειρηματολογία που, ωστόσο, θα έπρεπε να προβληματίζει γόνιμα και να αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση των πραγμάτων (μέσα από τις αντιφάσεις προχωρά η ιστορία, εν προκειμένω, η

Στη συζήτηση, μάλλον θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και την ύπαρξη λεπτών, αρκετά επεξεργασμένων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού του σχολείου, στη βάση εδραίωσης μιας ευρύτερης παιδαγωγικής σχέσης, που προκρίνει, παρά αναστέλλει, την ανάπτυξη σταθερά καλών επιδόσεων και αποτελεσμάτων πρόσβασης των μαθητών στο σύνολό τους.

> *«Με τα παιδιά δεν υπήρχε κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα συμπεριφοράς. Όλα λειτουργούσαν καλά(...)όσοι πήγαμε στην αρχή, το αγαπήσαμε πάρα πολύ και μπήκαμε σε ένα καινούριο πνεύμα. Αυτό το καταλάβαινε κανείς, όταν ερχόταν σε ένα σχολείο 1500 παιδιών και δεν έβλεπε την παραμικρή γραμμούλα γραμμένη πουθενά(…)»(συν. 1).*

> *«...Κι έτσι είχαμε μια πραγματική εκπαιδευτική ώσμωση. Πράγμα, που δεν το βλέπω σε άλλα σχολεία. Και το κυριότερο είναι ότι, αυτοί που έφυγαν από το σχολείο αυτό, θυμούνται ακόμη αυτό το σχολείο και το μνημονεύουν»(συν.2).*

Επίσης, οι ξένοι μαθητές του Ε.Π.Λ. επιλέγουν συχνότερα κλάδους, που αντιστοιχούν στις παλιές Α΄ και Δ΄ Δέσμες (τεχνολογική κατεύθυνση, σήμερα).[39] Δεύτερη μεγαλύτερη προτίμηση συγκεντρώνουν οι υπόλοιποι κλάδοι και τα τμήματα ειδίκευσης.[40] (πίν. 3).

ιστορία και η εξέλιξη του Ενιαίου Δευτεροβάθμιου Σχολείου) με σκοπό την ανατροφοδότηση, μέσω της αξιολόγησης της λειτουργίας των Ε.Π.Λ., για την περαιτέρω βελτίωση, συνέχιση και επέκταση της λειτουργίας του θεσμού σε ολόκληρη τη χώρα και όχι την επιπόλαιη κατάργησή του.

39. Ο Γεωργιάδης (2008) καταγράφει διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών των Ε.Π.Λ. στο εσωτερικό των κλάδων και των δεσμών, στη βάση του ΚΟΕ και του μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών τους. Ωστόσο, στη δική μας έρευνα –και σε επίπεδο ξένων μαθητών, που είναι, λογικά, λιγότερο ιεραρχημένοι κοινωνικοοικονομικά μεταξύ τους αφού, πολύ συγκεκριμένες οικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στη χώρα υποδοχής, τους καθορίζουν συνολικά ως μια περίπου ενιαία κοινωνική ομάδα, δίνοντας το πλεονέκτημα ευκολότερης ομαδοποίησης και μελέτης τους- δεν υφίστανται ανάλογες διαφοροποιήσεις στην επιλογή των κλάδων ή των δεσμών.

40. Από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου τότε, προέκυπτε ο 3ος κύκλος της Β΄ Λυκείου (Οικονομίας και Διοίκησης) ως ο πιο δημοφιλής καθ' όλα τα έτη και σε όλα τα Ε.Π.Λ. της χώρας, ενώ ως αντίστοιχα λιγότερο δημοφιλής ο 6ος (Χημικής Τεχνολογίας και Τεχνολογίας Πρωτογενούς Παραγωγής). Ανάλογα, από τους κλάδους δέσμης περισσότερο δημοφιλής ήταν ο 8ος (Δ΄ δέσμη), ενώ λιγότερο ο 5ος (Β΄ δέσμη). Η κατάταξη των μαθητών σε κλάδους δέσμης και σε κλάδους προεπαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν μοιρασμένη. Ωστόσο, σταθερά οι δέσμες υποδέχονταν –έστω και οριακά- περισσότερους μαθητές, με ανεπαίσθητη διαρκή μείωση από χρονιά σε χρονιά, μέχρι το 1994-95, οπότε και οι προεπαγγελματικοί κλάδοι, για πρώτη φορά, εμφανίζουν περισσότερους φοιτήσαντες από ό,τι οι δέσμες. Τα Τ.Ε. επίσης εμφανίζουν μια αύξουσα πορεία εγγραφής μαθητών από χρονιά σε χρονιά (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995).

Ακόμη, η επιλογή κατεύθυνσης δε σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επίδοση των ξένων παιδιών (εμφανίζουν τις παραπάνω επιλογές, ανεξάρτητα από την επίδοση στη Γ΄ τάξη του Ε.Π.Λ.).[41] Χαρακτηριστικά, να πούμε, ότι μόνον ένα από τα 18 άριστα ξένα παιδιά επιλέγει τον απαιτητικότερο 5ο κλάδο (Β΄ Δέσμη/θετική κατεύθυνση) και μόνον 3 αριστούχοι ξένοι επιλέγουν τον επίσης απαιτητικό 1ο κλάδο (Γ΄ Δέσμη/θεωρητική κατεύθυνση). Ακόμη, το 56% των άριστων ξένων μαθητών προτιμούν τις δέσμες συνολικά και το 44% τους κλάδους ειδίκευσης (πίν. 3). Παρόλα αυτά, δε θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε με βεβαιότητα την ύπαρξη επιλεκτικού καταμερισμού των μαθητών στις κατευθύνσεις σπουδών του Ε.Π.Λ. με βάση την επίδοσή τους (όπως συμβαίνει, είναι αλήθεια, με τα συμβατικά Λύκεια),[42] αφού το ίδιο φαινόμενο επαναλαμβάνεται –και, μάλιστα, εντονότερα- και στις υπόλοιπες κατηγορίες επίδοσης. Συμπερασματικά, οι δέσμες επιλέγονται από τους ξένους μαθητές σταθερά συχνότερα από ό,τι οι κλάδοι και τα τμήματα ειδίκευσης και ανεξάρτητα από την επίδοση στην τελευταία

41. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν την άποψη περί υφιστάμενων διαφοροποιήσεων και διακρίσεων μεταξύ δεσμών και προεπαγγελματικών κλάδων (βλ. Αγγέλη, 2001 και Γεωργιάδη, 2008), αφού οι ξένοι μαθητές επέλεγαν τις πρώτες συχνότερα και παρά τη δεδομένη οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών τους. Ωστόσο, η επιμονή τους να επιλέγουν την περισσότερο «υποβαθμισμένη» Δ΄ δέσμη, ακόμη και στην περίπτωση συγκέντρωσης άριστων βαθμολογιών, μάλλον παραπέμπει στην ύπαρξη διακρίσεων, όχι μεταξύ δεσμών και κλάδων, αλλά στο εσωτερικό των δεσμών –ενδεχομένως και στο εσωτερικό των κλάδων. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των ξένων μαθητών, αλλά και μια σειρά από προκαταλήψεις, που δομούνταν στη βάση της προέλευσης και του πολιτισμού (βλ. Τουρτούρα, 2010), φαίνεται ότι διαμόρφωναν την τελική επιλογή δέσμης, μετριάζοντας τις προσδοκίες, ακόμη και όταν συνέτρεχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις (υψηλή βαθμολογία) για κάτι «καλύτερο» που, όμως, θα απαιτούσε επιμήκυνση σπουδών και περαιτέρω οικονομικές θυσίες (π.χ. η Ιατρική). Πιθανόν να έπαιζε ρόλο και ο αριθμός των επιλογών σε Σχολές, που εξασφάλιζε η κάθε δέσμη (σαφώς πιο περιορισμένος στη Β΄ δέσμη, για παράδειγμα). Το Ε.Π.Λ., θα λέγαμε ότι, αποδεικνύεται εν μέρει αποτελεσματικό στο ζήτημα της εξάλειψης των διακρίσεων. Στην ουσία, συντηρούσε τα υπάρχοντα στερεότυπα περί καλύτερων και χειρότερων δεσμών και κλάδων, αναπαράγοντας, ως ένα σημείο, το ιδεολόγημα περί διαχωρισμού της χειρωνακτικής από την πνευματική εργασία. Βέβαια, υπάρχει και η άποψη, ότι οι διακρίσεις ανάμεσα στους κλάδους υφίσταντο, εξαιτίας μιας σειράς λόγων που δε συνδέονταν με τη δομή και τη φιλοσοφία του Ε.Π.Λ., παρά με άλλες εξωτερικές συνιστώσες: «(...)λόγω της αγοράς εργασίας, λόγω αίγλης που είχανε μέσα στο σχολείο...ό,τι είχε σχέση με γραφιστικά και καλές τέχνες, δεν το συζητώ, ότι ήταν το "τοπ". Διότι, το κλίμα εκεί ήταν εντελώς αλλιώτικο, ήταν πολυτεχνικό...οι δουλειές που γίνονταν, δεν τελείωναν με το χτύπημα του κουδουνιού, δεν είχε, να πεις(...)τα κλασικά μαθήματα...Κατά βάση, τα παιδιά εκεί πραγματικά έκαναν πράξη, αυτό που αγαπούσαν. Ζωγράφιζαν, δημιουργούσαν, γενικώς. Ήταν και πιο εξοπλισμένα τα εργαστήριά τους(...)»(συν. 2).

42. Ωστόσο, ούτε κατά τη λειτουργία του σχολείου ως συμβατικού Ε.Λ. δεν επιβεβαιώνεται η συνήθης τάση επιλογής των κατευθύνσεων με βάση, κυρίως, την επίδοση, αφού οι ξένοι μαθητές επιλέγουν συχνότερα την τεχνολογική και αμέσως μετά τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ πολύ λίγοι τη θετική, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους (η σχέση μεταξύ «επιλογής κατεύθυνσης» και «επίδοσης» εμφανίζεται στατιστικά μη σημαντική).

τάξη του Λυκείου.[43] Εκείνο που παραξενεύει, μάλιστα, είναι η μικρότερη προτίμηση των δεσμών από τους άριστους ξένους μαθητές σε σχέση με τους υπόλοιπους ομοεθνείς συμμαθητές τους, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί, είτε στην επίδραση του μικρού αριθμού των ξένων παιδιών του δείγματός μας είτε σε κάποια ιδιαιτερότητα του ξένου δυναμικού, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Επιπλέον, οι ξένοι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις παρουσιάζονται περισσότεροι (47%) από τους υπόλοιπους (30% άριστοι, 23% μέτριοι) στο Ε.Π.Λ., όπως και στο Ε.Λ. (79% χαμηλόβαθμοι, 6% άριστοι, 15% μέτριοι)[44] (πίν. 3). Ωστόσο, οι άριστοι και μέτριοι ξένοι εμφανίζονται πολύ περισσότεροι στο Ε.Π.Λ. (53%) από ό,τι στο Ε.Λ. (21%).[45] Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση έχουμε πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση των επιδόσεων στις χαμηλές βαθμολογίες[46] (βλ. συζήτηση παραπάνω).

Τέλος, ως προς το φύλο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην προτίμηση κλάδων δέσμης και προεπαγγελματικής ειδίκευσης ή φοίτησης σε τμήματα ειδίκευσης μεταξύ των ξένων μαθητών και μαθητριών του Ε.Π.Λ. Ξένα αγόρια και κορίτσια επιλέγουν με την ίδια περίπου συχνότητα τους διάφορους κλάδους –ακόμη και εκείνους που παραδοσιακά διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο («θηλυκοί»/θεωρητικοί, «αρσενικοί»/πρακτικοί). Επομένως, δεν επιβεβαιώνεται κανένας σημαντικός καταμερισμός στη βάση του φύλου στο εσωτερικό του Ε.Π.Λ. Ωστόσο, κάποιες τάσεις αξίζει να σχολιαστούν. Έτσι, ενώ τα ποσοστά και των δύο φύλων συγκλίνουν, όσον αφορά τις προτιμήσεις τους στη Β΄ και Γ΄ Δέσμη, διαφοροποιούνται, όσον αφορά την Α΄ και Δ΄ Δέσμη, υπέρ των αγοριών, που παραδοσιακά κυριαρχούν σε αυτές. Ξαφνιάζει, τέλος, η τάση να προηγούνται τα κορίτσια στην προτίμηση κλάδων

43. Βέβαια, από σχετική ανάλυση προκύπτει εμφανής αύξηση των προτιμήσεων σε προεπαγγελματικούς κλάδους και τμήματα ειδίκευσης, από χρονιά σε χρονιά, χωρίς ποτέ να ξεπερνούν τις προτιμήσεις τους στις δέσμες· αποτέλεσμα συναφές με εκείνα άλλων ερευνών, όπως του Γεωργιάδη (2008), που αποδίδεται, είτε σε μια γενικότερη στροφή προς τις τεχνικοεπαγγελματικές κατευθύνσεις κατά τη δεκαετία του '90 είτε στη δυνατότητα εισόδου στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις από τους κλάδους.

44. Το γεγονός των περισσότερων χαμηλών βαθμολογιών των ξένων μαθητών των δύο τύπων Λυκείου, δεν εκπλήσσει, αφού αντανακλά τη γεμάτη προσκόμματα σχολική τους σταδιοδρομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (βλ. παραπάνω).

45. Ας μην ξεχνάμε το ρόλο, που έπαιζε ο βαθμός της Γ΄ Λυκείου για την είσοδο στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις. Το γεγονός από μόνο του, θεωρητικά, δημιουργούσε τις προϋποθέσεις επιεικούς βαθμολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, των κλάδων ειδίκευσης ιδιαίτερα, στο Ε.Π.Λ.

46. Σχετική ανάλυση, όσον αφορά τον ξένο πληθυσμό, έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση [x2 (2)=20,098 με p=0,0005<0,05] μεταξύ των μεταβλητών: «είδος σχολείου φοίτησης» και «επίδοση στη Γ΄ Λυκείου» σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες της εξαρτημένης μεταβλητής. Επιπλέον ανάλυση έδειξε, ότι οι ξένοι μαθητές του Ε.Π.Λ. παρουσιάζουν μ.ό επίδοσης 15.4, ενώ εκείνοι του Ε.Λ. 13.6. Η διαφορά δε μεταξύ των μ.ό. επίδοσής τους αποδείχθηκε, και αυτή τη φορά, στατιστικά σημαντική (t = 5,003 με p=0,0002<0,05).

προεπαγγελματικής ειδίκευσης ή φοίτησης σε τμήματα ειδίκευσης, όπου θα περίμενε κανείς υπερεκπροσώπηση του αντρικού πληθυσμού. Αντίστοιχο αποτέλεσμα παλιότερης έρευνας σε Ε.Π.Λ. έχει αποδοθεί σε μια ενδεχόμενη και πολύ ουσιαστική επίδραση, που ασκεί η φοίτηση στο Ε.Π.Λ. στους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς προσανατολισμούς των κοριτσιών ιδιαίτερα ή σε μια εξαρχής πρόθεση του γυναικείου μαθητικού πληθυσμού των Ε.Π.Λ. να ακολουθήσουν επαγγελματικούς κλάδους ή, τελικά, στο ενδεχόμενο η χαμηλή τους επίδοση να τα οδηγεί στη συγκεκριμένη απόφαση, προκειμένου να επιδιώξουν την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ χωρίς εξετάσεις[47] (Γεωργιάδης, ό.π.). Αντιθέτως, αντίστοιχη ανάλυση μεταξύ των ξένων παιδιών του Ε.Λ., έδειξε σαφή διαφοροποίηση στις προτιμήσεις αγοριών και κοριτσιών.[48] Στο Ε.Λ., λοιπόν, τα κορίτσια επιλέγουν σημαντικά συχνότερα τη θεωρητική κατεύθυνση, που οδηγεί σε θεωρητικά και «θηλυκοποιημένα» επαγγέλματα, ενώ τα αγόρια την τεχνολογική. Η επιλογή της θετικής κατεύθυνσης δε δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (πίν. 4). Το Ε.Λ. λοιπόν, αναπαράγει τα γνωστά στερεότυπα, που κυριαρχούν στον τομέα της επιλογής επαγγέλματος και κατανομής ρόλων μεταξύ των δύο φύλων (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008).

Συμπεράσματα

Από όλα όσα προηγήθηκαν, μάλλον δημιουργείται η αίσθηση ενός ανολοκλήρωτου πειράματος στην εκπαίδευση, που ξεκίνησε με βαρύγδουπες διακηρύξεις –αριστερίζοντος πολιτικού περιεχομένου, που απαντούσε με υποσχέσεις στις πιεστικές επιθυμίες της συλλογικής κοινωνικής συνείδησης της εποχής- και κατέληξε σε κατάργηση με συνοπτικές διαδικασίες, όχι πάντως, εξαιτίας μιας εξακριβωμένης ανεπάρκειας ανταπόκρισης στους διακηρυγμένους στόχους. Αντίθετα, μάλιστα, τόσο μέσα από τις διεξαχθείσες παλαιότερες έρευνες, όσο και από τη δική μας, δεν προκύπτει η ανεπάρκεια του θεσμού του Ε.Π.Λ. Ούτε, βεβαίως, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι στη βάση της λειτουργίας του ενσαρκώθηκε απόλυτα το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας, το οποίο και

47. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας ισχύει, μάλλον, η συγκεκριμένη επίδραση του Ε.Π.Λ. αφού, από περαιτέρω αναλύσεις, δεν προέκυψαν στατιστικές σημαντικότητες μεταξύ της επιλογής κατεύθυνσης σπουδών των κοριτσιών και των επιδόσεών τους. Ανεξάρτητα από την επίδοση στη Γ΄ Λυκείου, λοιπόν, τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα κλάδους ή τμήματα ειδίκευσης και όχι δέσμες, ακόμη και όταν αριστεύουν. Δεν αποκλείεται, ωστόσο, ο συνδυασμός χαμηλών προσδοκιών και πρακτικού προσανατολισμού του Ε.Π.Λ., να συντείνουν στο να πραγματοποιεί ο θηλυκός μαθητικός πληθυσμός ανάλογες επιλογές.

48. Πρόκειται για οριακά στατιστικά σημαντική σχέση, με τιμή: $x2\ (2) = 6.035$, $p=0.049<0.05$.

ευαγγελιζόταν με τη θέσπισή του η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ της εποχής εκείνης. Αν μη τι άλλο, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ένα ζήτημα, που συγκροτείται στη βάση της αλληλεπίδρασης πολλών μεταβλητών, των οποίων οι σχέσεις παρέμειναν και συνεχίζουν να παραμένουν βαθιές και αξεδιάλυτες. Σίγουρα πάντως, φαίνεται ότι το Ε.Π.Λ. λειτούργησε σε πείσμα πολλών αντίξοων πολιτικοκοινωνικών συνιστωσών και επιβίωσε μέχρι την αυθαίρετη κατάργησή του. Παρείχε ένα πλαίσιο λειτουργίας με πρωτοποριακά στοιχεία για την εποχή που, χωρίς να εξασφαλίζει την κοινωνικά απαιτημένη πλέρια ισότητα στην εκπαίδευση, ωστόσο, δεν του άξιζε να αντικατασταθεί από το σημερινό Ενιαίο Λύκειο, που προκαλεί αισθήματα ντροπής και μόνο με την ονομασία του, πόσο μάλλον με την επιλεκτική και απόλυτα άνιση λειτουργία του, σε όποιον βέβαια, έχει μάθει να σκέπτεται με όρους ισότητας, αταξικής κοινωνίας και ανθρωπισμού.

Πολύ μακριά, λοιπόν, από τη λογική ενός κλίματος «απογείωσης», το οποίο παρατηρήθηκε στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Ε.Π.Λ. και μετέθετε το κέντρο βάρους των συζητήσεων μακριά από την επιστημονική ανάλυση και την ψύχραιμη εκτίμηση όλων των παραμέτρων, ενώ πριμοδοτούσε τις συναισθηματικές αντιδράσεις στη βάση συγκεχυμένων ιδεολογιών (βλ. Αγγέλη, 2001), η άποψη που συγκροτείται στη βάση της παρούσας έρευνας –όπως και της πλειοψηφίας των παλαιότερων σχετικών ερευνών- τίθεται υπέρ της άμεσης επαναδιαπραγμάτευσης των όρων λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ξανανοίγοντας τον αυστηρά επιστημονικό διάλογο για το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας γενικότερα και την επέκτασή του σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η περίπτωση δε του Ε.Π.Λ. πρέπει να αποτελέσει την εμπειρική βάση άντλησης χρήσιμων δεδομένων για την πραγματοποίηση ενός γόνιμου προβληματισμού και τίμιων ανατροπών στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα. Η συζήτηση αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο στα πλαίσια της τρέχουσας οικονομικής κρίσης του καπιταλιστικού συστήματος, όπου στοιχειοθετείται η απόλυτη ομολογία της ανικανότητας και αποτυχίας του στο σύνολο των θεσμικών και εξωθεσμικών ρυθμίσεων και λειτουργιών του. Σήμερα, λοιπόν, που οι αμφιβολίες για την ανελεύθερη και υποδουλωτική ιδιοσυστασία του καπιταλισμού, ολοένα λιγοστεύουν, τίθεται επιτακτικά το ζήτημα επαναδιαπραγμάτευσης των υλικών όρων ύπαρξης ολόκληρης της κοινωνίας. Αποτελεί κοινωνική απαίτηση η αναζήτηση άλλης λύσης, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτικοοικονομικό επίπεδο, οπωσδήποτε άρα, και σε επίπεδο εκπαίδευσης. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική αποτελούν συνιστώσες της ίδιας συνισταμένης. Κι αν φαντάζει, για κάποιους ουτοπικό το ότι, με

το να αλλάξουμε την εκπαίδευση, συντελούμε στην αλλαγή της κοινωνίας, ωστόσο, αναδεικνύεται απόλυτα ρεαλιστική -και μάλιστα επιβεβλημένη- η αλλαγή της εκπαίδευσης στην τρέχουσα συγκυρία μιας κοινωνίας που, ούτως ή άλλως, ψυχορραγεί και, όπου να 'ναι, θα μας αφήσει ως ανάμνηση τον επιθανάτιο ρόγχο της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγέλης, Α. Λεωνίδας. (2001). *Το Ενιαίο Σχολείο. Αναζητήσεις και πραγματικότητα*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αντωνίου, Ηρ. Χρήστος. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκη.

Anweiler, Oscar. (1987). Σοβιετική Ένωση, Στο: Oscar Anweiler, Friedrich Kuebart, Ludwig Liegle, Hans-Peter Schäfer, & Rita Süssmuth, *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βεργίδης, Κ. Δημήτρης. (1999). (β΄ έκδοση). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.

Γεωργιάδης, Μ. Νίκος. (2008). Ενιαίο Σχολείο και «Κοινωνική Δικαιοσύνη»: Μια αποτίμηση της πορείας του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου στην ελληνική εκπαίδευση, Στα: Πρακτικά του 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΙστορίαςΕκπαίδευσης:*ΕκπαίδευσηκαιΚοινωνικήΔικαιοσύνη*.Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα: Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 3-5 Οκτωβρίου.

Γιαγκουνίδης, Παναγιώτης. (2002). *Η Τεχνικο-επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρώπη. Η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γκράμσι, Αντόνιο. (2005). *Η οργάνωση της κουλτούρας. Β΄ τόμος*. Αθήνα: Στοχαστής/Σύγχρονη Σκέψη.

Δαμασκηνός, Δημήτρης. (2006). *Από τον Προμηθέα στο Σίσυφο. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.

Δανασσής-Αφεντάκης, Κ. Αντώνης. (1980). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Τόμος Β΄. Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.)*. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δαφέρμος, Ολύμπιος. (2006). *Εργασία και εκπαίδευση. Σημειώσεις για ένα μετατεϋλορικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δρεττάκης, Γ. Μανόλης. (2003). Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που

αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *129*, 45-54.

Καλομοίρης, Γρηγόρης., & Κοτσιφάκης, Θεμιστοκλής. (2002). Μαθητική διαρροή, το "κύμα φυγής από τους μαθητές" προκάλεσε κύμα παραποιήσεων από το ΥπΕΠΘ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *122*, 33-41.

Καφιέρο, Κάρλο. (1980). (β΄ έκδοση). *Σύνοψη του 'κεφαλαίου' του Μαρξ*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Κοκογιάννης, Κώστας. (2005). *«Ανθρωπιστική Παιδεία και Τεχνική Εκπαίδευση». Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοτζιάς, Νίκος. (1987). (γ΄ έκδοση). Σχολείο και Ιδεολογία. Η θέση του Κόμματος απέναντι στη μόρφωση. Κριτική στην παρεχόμενη σχολική μόρφωση (με βάση το περιεχόμενο των βιβλίων στην πρωτοβάθμια και, κύρια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), Στα: Πρακτικά του Συμποσίου που διοργάνωσαν στις 7-9 Δεκεμβρίου 1985 το Τμήμα Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ και το ΚΣ της ΚΝΕ, με θέμα: *Σχολείο και Ιδεολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Κρούπσκαγια, Ναντέζντα. (χ.χρ.). *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση. Άρθρα και λόγοι*. Αθήνα: Χρόνος.

Κωττούλα, Μαρία. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Λιάμπας, Αν., & Τουρτούρας, Χρ. (2008). Φύλο, τάξη και μορφωτικό επίπεδο ως παράγοντες συνδιαμόρφωσης της σχολικής σταδιοδρομίας, Στα: Πρακτικά του συνεδρίου: *Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση-Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Ξενοδοχείο Divani Palace Acropolis, 2ος τόμος.

Μαρξ, Καρλ. (2007). *Η κριτική του προγράμματος της Γκότα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μηλιός, Γιάννης. (1993). (4η έκδοση). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουχάριν, Νικολάι., & Πρεομπραζένσκι, Γεβγκένι. (2010). *Το Αλφαβητάρι του Κομμουνισμού*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Νόμος 1566/30-9-1985, Κεφ. Γ΄, άρθρο 6 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τεύχ. Α΄, σσ. 2550-2551).

Νόμος 2525/23-9-1997, άρθρο 1 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τεύχ. Α΄, σ. 6671).

Ντιούι, Τζων. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος.

Παναγιωτοπούλου, Ίρις. (1993). (α΄ έκδοση). *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών*

διαφοροποιήσεων. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαδοπούλου, Ελένη. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: Το "Σχολείο της Χαράς". Εφαρμογές και πρακτικές μιας ανθρωπιστικής παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τουρτούρας, Δ. Χρήστος. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Τουρτούρας, Δ. Χρήστος, Μπαλή, Ελευθερία. (2007). Συχνές αλλαγές σχολείων-Σχολική επίδοση και η πιθανότητα μιας αμφίδρομης σχέσης. Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην ΕΣΣΔ στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, *83*, 83-94.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1995). (5η έκδοση). *Το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ (ΓΗΓΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΞΕΝΟΥ) ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

			Δ ι έ κ ο ψ α ν		Μ ε τ ε γ γ ρ ά φ η κ α ν σ ε ...*						Π έ ρ α σ α ν σ ε ...			Π ή ρ α ν...
Έτος εισόδου	Εγγραφές	Αποφοίτησαν (Ποσοστό επί των εγ/φέντων)	Σύνολο στασίμων (Ποσοστό επί των εγ/φέντων)	στάσιμοι /μη στάσιμοι	Σύνολο διαρροής (Ποσοστό επί των εγ/φέντων)	ΤΕΛ/ ΤΕΕ/ ΕΠΑΛ	ΤΕΣ/ ΕΠΑΣ	ΓΑ/ ΕΛ	Εσπερινά Λύκεια	Αλλού (εξωτ/κό /ΟΑΕΔ κ.λ.π.)	Σύνολο μετ/φέντων (Ποσοστό επί των εγ/φέντων)	ΑΕΙ	ΤΕΙ **	Στρ. Σχ./ Αστυφ. ***	Ποσοστό επιτυχίας επί των συμ/ντων στις εξετάσεις	Πτυχίο Τμήματος Ειδίκευσης/ απολυτήριο Ε.Π.Α. *****
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ																
1984-85	364	286 (79%)	84 (23%)	31/2	**33 (9%)**	14/6	9/1	3/5	3/---	---/4	**45 (12%)**	19	17/16	---	20%	---
1985-86	361	298 (83%)	64 (18%)	30/3	**33 (9%)**	9/3	5/---	2/7	2/1	1/---	**30 (8%)**	29	32/29	2/---	23%	---
1986-87	395	300 (76%)	75 (19%)	31/---	**31 (8%)**	19/11	7/---	4/18	1/---	---/4	**64 (16%)**	39	26/38	1/---	24%	---
1987-88	489	426 (87%)	77 (16%)	22/1	**23 (5%)**	8/6	7/2	2/12	2/1	---/---	**40 (8%)**	52	28/42	1/---	28%	33/28 (12%)
1988-89	486	423 (87%)	77 (16%)	30/---	**30 (6%)**	10/5	2/---	4/6	4/---	2/---	**33 (7%)**	66	45/41	2/---	33%	50/31 (17%)
1989-90	581	499 (86%)	116 (20%)	25/---	**25 (4%)**	22/4	12/---	4/8	4/---	3/---	**57 (10%)**	62	44/38	5/---	28%	83/25 (19%)
1990-91	583	515 (88%)	93 (16%)	19/1	**20 (3%)**	13/4	7/1	6/12	3/---	1/1	**48 (8%)**	55	39/30	3/---	22%	89/40 (22%)
1991-92	784	705 (90%)	119 (15%)	21/1	**22 (3%)**	24/10	1/---	3/13	5/---	1/---	**57 (7%)**	56	43/57	8/---	23%	110/32 (18%)
1992-93	795	734 (92%)	84 (11%)	11/2	**13 (2%)**	13/9	3/---	2/20	1/---	---/---	**48 (6%)**	79	44/60	4/14	25%	124/30 (19%)
1993-94	654	617 (94%)	62 (9%)	6/3	**9 (1%)**	11/8	---/1	1/7	---/---	---/---	**28 (4%)**	65	64/80	---/9	31%	118/36 (24%)
1994-95	708	675 (95%)	60 (8%)	6/3	**9 (1%)**	5/5	---/---	1/10	1/1	---/1	**24 (3%)**	70	44/68	4/8	26%	125/38 (23%)
1995-96	706	664 (94%)	74 (10%)	4/4	**8 (1%)**	5/10	3/1	1/12	1/---	---/1	**34 (5%)**	74	48/63	4/9	28%	136/50 (26%)
1996-97	648	577 (89%)	78 (12%)	12/5	**17 (3%)**	16/18	5/---	1/12	2/---	---/---	**54 (8%)**	58	53/71	2/6	27%	89/38 (20%)
1997-98	657	483 (74%)	129 (20%)	16/10	**26 (4%)**	43/54	1/---	2/47	---/---	---/1	**148 (23%)**	109	15/166	3/13	50% ****	76/50 (19%)
1998-99	564	429 (76%)	148 (26%)	11/5	**16 (3%)**	55/17	---/---	7/36	3/---	---/1	**119 (21%)**	111	8/100	2/8	60%	100/50 (27%)
1999-00	385	340 (88%)	48 (12%)	6/1	**7 (2%)**	9/16	---/---	1/11	---/1	---/---	**38 (10%)**	63	---/106	1/4	66%	109/25 (35%)
ΣΥΝΟΛΟ	**9.160**	**7.971 (87%)**	**1.388 (15%)**	**281/41**	**322 (4%)**	**276/186**	**62/6**	**44/236**	**32/4**	**8/13**	**867 (9%)**	**1.007**	**550/1.005**	**42/71**	**31%**	**1.242/473 (19%)**
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ																
2000-01	232	204 (88%)	5 (2%)	1/5	**6 (3%)**	2/4	---/---	---/13	---/2	---/1	**22 (9%)**	82	---/91	4/3	72%	---
2001-02	184	156 (85%)	6 (3%)	---/1	**1 (0.5%)**	2/10	---/---	---/11	2/1	---/1	**27 (15%)**	64	---/90	---/7	77%	---
2002-03	182	162 (89%)	12 (7%)	1/1	**2 (1%)**	1/3	---/---	---/14	---/---	---/---	**18 (10%)**	62	---/87	2/12	85%	---
2003-04	213	192 (90%)	6 (3%)	1/1	**2 (1%)**	2/4	---/---	---/13	---/---	---/---	**19 (9%)**	55	---/51	1/3	62%	---
2004-05	207	181 (87%)	6 (3%)	3/---	**3 (1%)**	1/5	---/---	1/15	---/1	---/---	**23 (11%)**	78	---/59	1/13	85%	---
2005-06	200	184 (92%)	1 (0.5%)	---/1	**1 (0.5%)**	---/4	---/---	---/9	---/2	---/---	**15 (8%)**	Δε βρέθηκαν αποτελέσματα εξετάσεων				---
2006-07	178	161 (90%)	1 (0.6%)	---/1	**1 (0.6%)**	---/6	1/---	---/8	---/1	---/---	**16 (9%)**	85	---/48	1/5	87%	---
2007-08	218	193 (89%)	3 (1%)	---/2	**2 (1%)**	1/11	---/---	---/9	---/1	---/1	**23 (11%)**	98	---/87	2/1	75%	---
2008-09	232	220 (95%)	1 (0.4%)	---/---	**---**	1/6	---/---	---/4	---/1	---/---	**12 (5%)**	Δε βρέθηκαν αποτελέσματα εξετάσεων				---
ΣΥΝΟΛΟ	**1.846**	**1.653 (90%)**	**41 (2%)**	**6/12**	**18 (1%)**	**10/53**	**1/---**	**1/96**	**2/9**	**---/3**	**175 (9%)**	**524**	**---/513**	**11/44**	**77%**	**---**

* Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε μαθητές που μετεγγράφηκαν μετά από στασιμότητα, ενώ ο δεύτερος σε εκείνους χωρίς προηγούμενη στασιμότητα.
** Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε επιτυχόντες σε ΤΕΙ (ή στη ΣΕΛΕΤΕ) χωρίς εξετάσεις (με ειδικό ποσοστό από τους κλάδους προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο ποικίλλει από 2%-5% από χρονιά σε χρονιά και γίνεται 0.5% στην προτελευταία και μηδενίζεται εντελώς στην τελευταία χρονιά λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Α.), ενώ ο δεύτερος σε επιτυχόντες σε ΤΕΙ με εξετάσεις από τους κλάδους των Δεσμών. Το ειδικό ποσοστό παύει να ισχύει μετά τη μετατροπή του Ε.Π.Α. σε Ε.Α.
*** Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε εισαχθέντες σε στρατιωτικές σχολές και ο δεύτερος σε σχολές αστυφυλάκων.
**** Κάποιοι από τους αποφοιτήσαντες της σειράς 1997-98 και 1998-99 (δηλαδή, όσοι έδωσαν εξετάσεις το 1999-00 και το 2000-01) συμμετείχαν στις πανελλήνιες εξετάσεις ως απόφοιτοι Ε.Π.Α. και κάποιοι ως απόφοιτοι Ενιαίου Λυκείου, εξαιτίας της μεταβατικής εκείνης περιόδου, κατά την οποία το Ε.Π.Α. αντικαταστάθηκε σταδιακά από το Ενιαίο Λύκειο (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1995). Ως εκ τούτου τα ποσοστά επιτυχίας των δύο συγκεκριμένων σχολικών περιόδων αναφέρονται στο σύνολο των επιτυχόντων της κάθε χρονιάς, ανεξάρτητα από το είδος των εξετάσεων στις οποίες πήραν μέρος τελικά.
***** Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε όσους πήραν πτυχίο με φοίτηση σε κάποιο Τμήμα Ειδίκευσης για έναν επιπλέον χρόνο στο Ε.Π.Α., ενώ ο δεύτερος αριθμός σε όσους περιορίστηκαν απλά στη φοίτηση σε κάποιο ανάλογο Τμήμα Ειδίκευσης, επίσης έναν επιπλέον χρόνο μετά τη λήψη του απολυτηρίου του Ε.Π.Α., χωρίς τελικά την απόκτηση πτυχίου ειδίκευσης. Μετά τη μετατροπή του Ε.Π.Α. σε Ε.Α. παύουν να υφίστανται τα Τμήματα Ειδίκευσης. Τέλος, ο αριθμός μέσα στην παρένθεση εκφράζει το ποσοστό του συνόλου των δύο παραπάνω κατηγοριών επί του αριθμού των αρχικά εγγραφέντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ, ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Έτος εισόδου	Εγ/φηκαν	Αποφοίτησαν (Ποσοστό επί των ξένων εγ/φέντων)	Σύνολο στάσιμων (Ποσοστό επί των ξένων εγ/φέντων)	Δ ι έ κ ο ψ α ν στάσιμοι /ίπ στάσιμοι	Σύνολο διαρροής (Ποσοστό επί των ξένων εγ/φέντων)	Μ ε τ ε γ γ ρ ά φ η κ α ν ΩΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ σε…*				Π έ ρ α σ α ν σε…		Ποσοστό επιτυχίας στην τριετράθμια επί των ξένων εγ/φέντων	Π ή ρ α ν …
						ΤΕΛ/ ΤΕΕ/ ΕΠΑΛ	ΓΛ/ ΕΛ	Εσπερινά Λύκεια	Αλλοδ (εξωτερικό-ΟΑΕΔ κλ.π.)	Σύνολο μετ/φέντων (Ποσοστό επί των ξένων εγ/φέντων)	ΑΕΙ	ΤΕΙ **	Πτυχίο Τμήματος Ειδίκευσης/ απολυτήριο Ε.Π.Λ. ***
				ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ									
1989-90	4	4 (100%)	1 (25%)	---/---	---	---/---	---/---	---/---	---/---	---	---	2/---	50%	---/1 (25%)
1990-91	7	6 (86%)	1 (14%)	---/---	---	---/---	---/1	---/---	---/---	1 (14%)	---	---/---	---	2/1 (43%)
1991-92	4	3 (75%)	1 (25%)	---/---	---	1/---	---/---	---/---	---/---	1 (25%)	---	1/2	75%	---/---
1992-93	16	13 (81%)	4 (25%)	2/---	2 (13%)	---/---	---/1	---/---	---/---	1 (6%)	1	1/1	19%	1/2 (19%)
1993-94	8	7 (88%)	---	---	---	---/---	---/1	---/---	---/---	1 (13%)	---	---/1	12%	3/--- (38%)
1994-95	9	6 (67%)	3 (33%)	2/---	2 (22%)	1/---	---/---	---/---	---/---	1 (11%)	---	---/1	11%	1/--- (11%)
1995-96	5	4 (80%)	2 (40%)	1/---	1 (20%)	---/---	---/---	---/---	---/---	---	---	1/---	20%	---/1 (20%)
1996-97	11	10 (91%)	---	---/---	---	---/---	---/1	---/---	---/---	1 (9%)	1	---/3	36%	---/---
1997-98	12	8 (67%)	3 (25%)	---/1	1 (8%)	1/1	---/---	---/---	1/---	3 (25%)	1	---/4	42%	---/---
1998-99	9	5 (56%)	6 (67%)	---/---	---	4/---	---/---	---/---	---/---	4 (44%)	1	---/1	22%	---/---
1999-00	16	12 (75%)	1 (6%)	---/---	---	---/3	---/1	---/---	---/---	4 (25%)	3	---/3	37%	1/--- (6%)
ΣΥΝΟΛΟ	**101**	**78 (77%)**	**22 (22%)**	**5/1**	**6 (6%)**	**7/4**	**---/5**	**---/---**	**1/---**	**17 (17%)**	**7**	**5/16**	**28%**	**8/5 (13%)**
				ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ									
2000-01	17	13 (77%)	---	---/2	2 (12%)	---/1	---/---	---/---	---/1	2 (12%)	4	---/4	47%	---
2001-02	22	17 (77%)	---	---/---	---	---/3	---/1	---/---	---/1	5 (23%)	2	---/8	45%	---
2002-03	11	9 (82%)	2 (18%)	---/---	---	---/---	---/2	---/---	---/---	2 (18%)	1	---/5	55%	---
2003-04	25	23 (92%)	1 (4%)	---/---	---	---/---	---/2	---/---	---/---	2 (8%)	---	---/3	12%	---
2004-05	25	19 (76%)	7 (28%)	2/---	2 (8%)	---/2	---/1	---/1	---/---	4 (16%)	4	---/4	32%	---
2005-06	21	17 (81%)	1 (5%)	---/1	1 (5%)	1/---	---/1	---/1	---/---	3 (14%)	---	---/2	10%	---
2006-07	22	21 (96%)	---	---/---	---	---/1	---/---	---/---	---/---	1 (5%)	---	---/1	5%	---
2007-08	20	18 (90%)	1 (5%)	---/1	1 (5%)	1/---	---/---	---/---	---/---	1 (5%)	2	---/7	45%	---
ΣΥΝΟΛΟ	**163**	**137 (84%)**	**12 (7%)**	**2/4**	**6 (4%)**	**2/7**	**---/7**	**---/2**	**---/2**	**20 (12%)**	**13**	**---/34**	**29%**	**---**

* Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε μαθητές που μετεγγράφηκαν μετά από στασιμότητα, ενώ ο δεύτερος σε εκείνους χωρίς προηγούμενη στασιμότητα.
** Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε επιτυχόντες σε ΤΕΙ (ή στη ΣΕΛΕΤΕ) χωρίς εξετάσεις (με ειδικό ποσοστό από τους κλάδους προσπαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο ποικίλλει από 2%-5% από χρονιά σε χρονιά και γίνεται 0.5% στην προτελευταία και μηδενίζεται ενταξάς στην τελευταία χρονιά λειτουργίας του σχολείου ως Ε.Π.Λ.), ενώ ο δεύτερος σε επιτυχόντες σε ΤΕΙ με εξετάσεις από τους κλάδους των Δεσμών. Το ειδικό ποσοστό πιαση να ισχύει μετά τη μετατροπή του Ε.Π.Λ. σε Ε.Λ.
*** Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχεί σε όσους πήραν πτυχίο επαγγελματικής ειδίκευσης με φοίτηση σε κάποιο Τμήμα Ειδίκευσης για έναν επιπλέον χρόνο στο Ε.Π.Λ., ενώ ο δεύτερος αριθμός σε όσους περιορίστηκαν απλά στη φοίτηση σε κάποιο Τμήμα Ειδίκευσης, επίσης ένιαν επιπλέον χρόνο μετά τη λήψη του απολυτηρίου του Ε.Π.Λ., χωρίς τελικά την απόκτηση πτυχίου ειδίκευσης. Μετά τη μετατροπή του Ε.Π.Λ. σε Ε.Λ. πιάουν να υφίστανται τα Τμήματα Ειδίκευσης. Τέλος, ο αριθμός μέσα στην παρένθεση εκφράζει το ποσοστό του συνόλου των δύο παραπάνω κατηγοριών επί του αριθμού των αρχικά εγγραφέντων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΣΤΗ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΚΛΑΔΟΥ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

	ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ/ΚΛΑΔΟΥ/ΔΕΣΜΗΣ *					
Βαθμός Γ΄ Λυκείου	**Επέλεξαν 1ο κλάδο/θεωρητική κατεύθυνση/3η δέσμη**	**Επέλεξαν 5ο κλάδο/θετική κατεύθυνση/2η δέσμη**	**Επέλεξαν 8ο+11ο κλάδο/τεχνολογική κατεύθυνση/1η +4η δέσμη**	**Επέλεξαν λοιπούς κλάδους**	**Φοίτησαν σε Τμήματα Ειδίκευσης**	**ΣΥΝΟΛΟ**
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ						
9-15	3 (11%)	4 (14%)	11 (39%)	5 (18%)	5 (18%)	28 (47%)
16-17	1 (7%)	2 (14%)	6 (43%)	3 (22%)	2 (14%)	14 (23%)
18-20	3 (17%)	1 (6%)	6 (33%)	5 (27%)	3 (17%)	18 (30%)
ΣΥΝΟΛΟ	**7 (12%)**	**7 (12%)**	**23 (38%)**	**13 (22%)**	**10 (16%)**	**60 (100%)**
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ						
9-15	35 (38%)	10 (11%)	48 (51%)	---	---	93 (79%)
16-17	8 (44%)	1 (6%)	9 (50%)	---	---	18 (15%)
18-20	4 (57%)	---	3 (43%)	---	---	7 (6%)
ΣΥΝΟΛΟ	**47 (40%)**	**11 (9%)**	**60 (51%)**	**---**	**---**	**118 (100%)**

*Κατά τη λειτουργία του σχολείου ως Ε.Π.Λ. υπήρχαν οι κλάδοι δέσμης και προεπαγγελματικής ειδίκευσης, καθώς και τα τμήματα ειδίκευσης. Κατά τη λειτουργία του ως συμβατικό Ε.Λ., οι κλάδοι και τα τμήματα ειδίκευσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τις κατευθύνσεις. Στον πίνακα αντιστοιχήθηκαν οι κλάδοι δέσμης με τις τρεις ισχύουσες μέχρι σήμερα κατευθύνσεις, ενώ ξεχωριστά δίνονται τα τμήματα ειδίκευσης και οι υπόλοιποι κλάδοι προεπαγγελματικής ειδίκευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ/ΚΛΑΔΟΥ ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

	ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ/ΚΛΑΔΟΥ/ΔΕΣΜΗΣ *					
ΦΥΛΟ	**Επέλεξαν 1ο κλάδο/θεωρητική κατεύθυνση/3η δέσμη**	**Επέλεξαν 5ο κλάδο/θετική κατεύθυνση/2η δέσμη**	**Επέλεξαν 8ο+11ο κλάδο/τεχνολογική κατεύθυνση/1η +4η δέσμη**	**Επέλεξαν λοιπούς κλάδους**	**Φοίτησαν σε Τμήματα Ειδίκευσης**	**ΣΥΝΟΛΟ**
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ						
Αγόρια	4 (13%)	4 (13%)	14 (45%)	5 (16%)	4 (13%)	31 (39%)
Κορίτσια	6 (12%)	7 (14%)	18 (37%)	10 (21%)	8 (16%)	49 (61%)
ΣΥΝΟΛΟ	**10 (12%)**	**11 (14%)**	**32 (40%)**	**15 (19%)**	**12 (15%)**	**80 (100%)**
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ						
Αγόρια	19 (30%)	7 (11%)	38 (59%)	---	---	64 (46%)
Κορίτσια	38 (50%)	5 (7%)	33 (43%)	---	---	76 (54%)
ΣΥΝΟΛΟ	**57 (41%)**	**12 (8%)**	**71 (51%)**	**---**	**---**	**140 (100%)**

*Κατά τη λειτουργία του σχολείου ως Ε.Π.Λ. υπήρχαν οι κλάδοι δέσμης και προεπαγγελματικής ειδίκευσης, καθώς και τα τμήματα ειδίκευσης. Κατά τη λειτουργία του ως συμβατικό Ε.Λ., οι κλάδοι και τα τμήματα ειδίκευσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τις κατευθύνσεις. Στον πίνακα αντιστοιχήθηκαν οι κλάδοι δέσμης με τις τρεις ισχύουσες μέχρι σήμερα κατευθύνσεις, ενώ ξεχωριστά δίνονται τα τμήματα ειδίκευσης και οι υπόλοιποι κλάδοι προεπαγγελματικής ειδίκευσης.

SUMMARY

Today, in the middle of a deep structural crisis of the capitalistic system, we are leaded inevitably to an intense questioning of the traditional unequal relations of production. Consequently, a radical intervention in the field of education is considered of vital importance. Supposing that the school is a mechanism of reproduction of the dominant ideology, ie of the dominant relations of production, and also given that today the existing capitalistic relations have totally failed, it is concluded that we need new relationships and, thus, a new school to reproduce them -a school with the principles of the Comprehensive Labor School. We are obliged, therefore, to go back to the point of the legislation and function of the Comprehensive Multisectoral Lyceums in Greece, in order to discuss furthermore their effectiveness, exclusively on the basis of scholastic research data.

Χρήστος Δ. Τουρτούρας
Λέκτορας Παιδαγωγικής
Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ.
Αργυρίου Ζάχου 9,
54454 Κ. Τούμπα
Θεσσαλονίκη
Κιν.: 6975925099
FAX: 2310991235
e-mail: htourt@eled.auth.gr

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ποιότητα στην εκπαίδευση: η περίπτωση της Φινλανδίας

Ευάγγελος Τσιανάκας

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 το επίπεδο εκπαίδευσης στην Φινλανδία παρέμενε σε ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο. Μόνο ένας στους δέκα ενήλικους Φιλανδούς είχαν φοιτήσει για περισσότερα από εννέα έτη στο σχολείο, ενώ η απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου ήταν κάτι ασυνήθιστο (Sahlberg, 2007). Το επίπεδο εκπαίδευσης εκείνης της εποχής μπορούσε να συγκριθεί με εκείνο της Μαλαισίας ή του Περού, καθώς υπολειπόταν σε μεγάλο βαθμό των υπόλοιπων σκανδιναβικών χωρών: της Δανίας, της Νορβηγίας και της Σουηδίας (Sahlberg, 2011).

Σήμερα, η Φινλανδία θεωρείται μια χώρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Πάνω από το 98% των παιδιών έξι ετών φοιτούν σε ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης, το 99% ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στην ηλικία των δεκαέξι. Περίπου το 94% εκείνων που συνεχίζουν στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποφοιτούν από αυτήν. Το ποσοστό αποφοίτων της επαγγελματικής ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επίσης, φτάνει κοντά στο 90%. Τέλος, Τρεις στους πέντε νέους Φιλανδούς εγγράφονται στα πανεπιστήμια της χώρας (Sahlberg, 2011).

Οι υψηλές επιδόσεις των Φιλανδών μαθητών στους διαγωνισμούς του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment, PISA) ανάγκασαν τους ερευνητές σε όλο τον κόσμο να μιλούν για το «φινλανδικό θαύμα». Το βασικό ερώτημα, το οποίο τέθηκε ήταν: Πώς μια χώρα με ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς διακρίσεις μέχρι τη δεκαετία του 1980 βρέθηκε στην κορυφή μέσα σε λίγες δεκαετίες; Η διεθνής έρευνα και η εμπειρία δείχνουν ότι ένα σημαντικό στοιχείο του φιλανδικού συστήματος είναι η ποιότητα των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ένας τουλάχιστον παράγοντας του φινλανδικού εκπαιδευτικού θαύματος.

2.ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Στη δεκαετία του 1990 το Υπουργείο Παιδείας της Φινλανδίας έθεσε σε εφαρμογή δύο μεγάλα προγράμματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη συμβολή διεθνών εμπειρογνωμόνων (Jussila & Saari, 2000). Ακόμη πιο σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα και τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων αυτών αποτέλεσαν την βάση για ριζικές μεταρρυθμίσεις. Για να ανταποκριθεί η φινλανδική εκπαίδευση στις νέες απαιτήσεις της διαδικασίας της Μπολόνια, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών προτάθηκε και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 2004 και του 2005 για τα Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, πρόγραμμα το οποίο υποστηρίχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Asunta, 2005).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Φινλανδία πραγματοποιείται στα οκτώ πανεπιστήμια της χώρας (Tella, 1996). Τα προγράμματα σπουδών στα τμήματα εκπαίδευσης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση κυρίως στη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Γενικά, στην Φινλανδία ισχύουν οι εξής βασικές αρχές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

> «Οι παιδαγωγικές σπουδές για όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών οργανώνονται από τα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια και τις σχολές εκπαίδευσης.
> Κύριος σκοπός είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, έτσι ώστε κατά το δυνατόν κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει προβλήματα της καθημερινής διδασκαλίας επί τη βάσει της θεωρητικής κατάρτισής του.
> Οι παιδαγωγικές σπουδές και τα γνωστικά αντικείμενα πρέπει να έχουν στενή σχέση μεταξύ τους.
> Τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
> Όλοι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τα κατάλληλα προσόντα για μεταπτυχιακές σπουδές.
> Οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (τάξεις 1-9) και των αντίστοιχων με τα δικά μας δεδομένα λυκειακών τάξεων λαμβάνουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση και κατάρτιση σε επίπεδο Μάστερ.
> Τα σχολεία στα οποία διεξάγεται ένα μεγάλο μέρος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών συνδέονται οργανικά με τα τμήματα εκπαί-

δευσης των πανεπιστημίων. Το υπόλοιπο μέρος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών γίνεται σε κανονικά σχολεία της χώρας» (Kansanen, 2003).

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται μεταξύ των επαγγελμάτων υψηλού κύρους στην φιλανδική κοινωνία (Simola, 2005). Αυτό, πρωτίστως, οφείλεται στη σημασία που αποδίδεται τόσο από την πολιτεία όσο και από την κοινωνία της Φινλανδίας στην εκπαίδευση και στην ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες στον τομέα τους και ότι ασκούν με τον απαιτούμενο επαγγελματισμό το έργο τους. Οι γυναίκες επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους άνδρες. Ο ανταγωνισμός είναι ιδιαίτερα έντονος, καθώς μόλις το 15% των υποψηφίων γίνεται δεκτό στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Kansanen, 2003). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της βασικής εκπαίδευσης (classroom teachers) σπουδάζουν Παιδαγωγική σε κάποιο τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα, οι υποψήφιοι καθηγητές των διαφόρων ειδικοτήτων (subject teachers) αρχίζουν τις σπουδές τους στην αντίστοιχη σχολή της ειδικότητάς τους και μετά από δύο συνήθως χρόνια παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα σε κάποιο τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Sahlberg, 2011).

Η επιλογή των φοιτητών για τα τμήματα βασικής εκπαίδευσης γίνεται σε δύο φάσεις ώστε να διασφαλισθεί η εγκυρότητα της επιλογής, αφού, όπως είπαμε, οι αιτήσεις των υποψηφίων είναι τρεις ή τέσσερις φορές περισσότερες από τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων στα πανεπιστήμια. Η επιλογή βασίζεται στην τελική σχολική βαθμολογία και στα αποτελέσματα των εισιτήριων εξετάσεων. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία που απέκτησε κάποιος υποψήφιος, σε περίπτωση κατά την οποία εργάσθηκε με παιδιά. Η δεύτερη φάση της επιλογής παίρνει υπόψη της τρία διαφορετικά στοιχεία. Αρχικά, ξεκινά με μια εξέταση σε συγκεκριμένη ύλη, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται η ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας του υποψηφίου. Η δεύτερη φάση ολοκληρώνεται με μια προσωπική συνέντευξη αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι υποψήφιοι επιθυμούν να γίνουν εκπαιδευτικοί (Sahlberg, 2011).

Παρόμοια είναι η διαδικασία επιλογής των φοιτητών που επιθυμούν να εργαστούν μετά από την αποφοίτησή τους ως εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

Αφού ολοκληρώσουν τα πρώτα δύο έτη σπουδών στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους, οι ενδιαφερόμενοι υποψήφιοι υποβάλλουν αιτήσεις, ώστε να γίνουν δεκτοί στο τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Σε δεύτερη φάση ελέγχεται ο βαθμός κοινωνικής αλληλεπίδρασης και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των υποψηφίων και υποβάλλονται σε προσωπική συνέντευξη. Παρά τη μεγάλη ζήτηση υπάρχουν ορισμένες ειδικότητες που δεν προσελκύουν αρκετούς φοιτητές στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπως αυτή των μαθηματικών και των φυσικών. Ένα άλλο πρόβλημα είναι το χαμηλό ποσοστό των ανδρών στον εκπαιδευτικό κλάδο. Ο χαμηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η πιο κοινή εξήγηση (Kansanen, 2003).

4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

4.1. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Βασικής Εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί της κατώτερης βαθμίδας (τάξεις 1 έως 6) πραγματοποιούν το σύνολο της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στα Προγράμματα Σπουδών περιλαμβάνονται γενικά και ειδικά μαθήματα Παιδαγωγικής, μαθήματα διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, που διδάσκονται στα πρωτοβάθμια σχολεία, και πρακτική άσκηση. Η γενική δομή του προγράμματος σπουδών για τους εκπαιδευτικούς της βασικής εκπαίδευσης έχει ως εξής:

Παιδαγωγικές Σπουδές (βασικό αντικείμενο)	75 διδακτικές μονάδες
Παιδαγωγικές Σπουδές για Εκπαιδευτικούς	35 διδακτικές μονάδες
Διδακτική Μαθημάτων	35 διδακτικές μονάδες
Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα	35 διδακτικές μονάδες
Γλώσσα και Σπουδές Επικοινωνίας	12 διδακτικές μονάδες
Προαιρετικά Μαθήματα	3 διδακτικές μονάδες
Σύνολο	160 διδακτικές μονάδες

Πίνακας 1. Γενική δομή του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών Βασικής Εκπαίδευσης (Kansanen, 2003)

Οι φοιτητές που παρακολουθούν Προγράμματα Σπουδών σχετικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λαμβάνουν στο τέλος των σπουδών τους μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (maisterin tutkinto στα φιλανδικά, magister examen στα σουηδικά), έχοντας ως βασικό αντικείμενο σπουδών την Παιδαγωγική. Οι φοιτητές οφείλουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο διάστημα των πέντε ακαδημαϊκών ετών (τρία χρόνια Bachelor και δύο χρόνια Master). Οι απόφοιτοι των εν λόγω τμημάτων μπορούν να διδάξουν όλα τα μαθήματα των έξι πρώτων τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι δυνατόν να ειδικευθούν στη διδασκαλία ενός ή περισσότερων μαθημάτων και να σταδιοδρομήσουν ως καθηγητές των μαθημάτων αυτών στην υποχρεωτική εκπαίδευση (τάξεις 1-9). Η πλειοψηφία των φοιτητών εκπαιδεύεται και για τις δύο περιπτώσεις (Eurydice).

Η πρακτική άσκηση αποτελεί συστατικό στοιχείο τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών. Η πρακτική άσκηση στο προπτυχιακό επίπεδο αποβλέπει σε μια γενικότερη εξοικείωση των φοιτητών με την διδασκαλία. Στην περίπτωση αυτή η πρακτική άσκηση γίνεται σε μικρές ομάδες 2-3 ατόμων ή μερικές φορές από μεμονωμένους φοιτητές σε συγκεκριμένα σχολεία ή σε πειραματικά σχολεία, ειδικά για την πρακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τα σχολεία αυτά υπάγονται όχι στις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές, αλλά είναι προσαρτημένα στα πανεπιστήμια. Στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι φοιτητές παρατηρούν διδασκαλίες και εφαρμόζουν στην πράξη όλα όσα διδάσκονται στο πανεπιστήμιο. Στη διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών οι φοιτητές ενημερώνονται και ασκούνται στην μεθοδολογία διδασκαλίας, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, στην χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς και στις μορφές και τις μεθόδους αξιολόγησης της διδασκαλίας. Σκοπός της φάσης αυτής της εκπαίδευσης είναι η διεύρυνση της άποψης των φοιτητών για τη διδασκαλία και η εξοικείωση με διαφορετικές μεθόδους εκτέλεσης των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Άλλος σκοπός είναι η εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων στα προβλήματα, που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία. Επιπλέον, πέρα από αυτά σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι η ενημέρωση των φοιτητών σχετικά με θέματα αξιολόγησης της εργασίας τους και γενικότερα η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Eurydice).

4.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Από το 1995 η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευ-

σης γίνεται στα πανεπιστήμια της χώρας. Οι φοιτητές της προσχολικής εκπαίδευσης ολοκληρώνουν τις βασικές σπουδές και παίρνουν το βασικό τους πτυχίο, δηλαδή το πτυχίο Bachelor, αφού συγκεντρώσουν συνολικά 120 διδακτικές μονάδες. Οι σπουδές που οδηγούν στο πρώτο πτυχίο μπορούν να ολοκληρωθούν σε τρία ακαδημαϊκά έτη. Δεν είναι απαραίτητη η απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, για να μπορέσει κανείς να εργαστεί ως εκπαιδευτικός της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Φινλανδία. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών έχει πολλές ομοιότητες με το αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω, και επομένως πολλά βασικά μαθήματα είναι ίδια. Με έμφαση στην προσχολική αγωγή οι φοιτητές της προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου. Η γενική δομή του προγράμματος σπουδών για εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης έχει ως εξής:

Παιδαγωγικές Σπουδές με έμφαση στην Προσχολική Εκπαίδευση	35 διδακτικές μονάδες
Σπουδές Προσχολικής Αγωγής	35 διδακτικές μονάδες
Ψυχολογικές, Κοινωνικές Σπουδές και Πρακτική	27 διδακτικές μονάδες
Διάφορα Γνωστικά Αντικείμενα	15 διδακτικές μονάδες
Γλώσσα και Σπουδές Επικοινωνίας	8 διδακτικές μονάδες
Σύνολο	120 διδακτικές μονάδες

Πίνακας 2. Γενική δομή του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης (Kansanen, 2003)

Η πρακτική άσκηση των φοιτητών της προσχολικής εκπαίδευσης διεξάγεται σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας και ιδρύματα προσχολικής εκπαίδευσης. Οι θεωρητικές σπουδές και η πρακτική διδασκαλία αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο έχει ως σκοπό να παρέχει τις απαραίτητες επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι φοιτητές μετά το πρώτο πτυχίο μπορούν επίσης να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ειδική αγωγή, να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (φινλανδικά: maisterin tutkinto, σουηδικά: magister examen) ή να στραφούν σε άλλες επιλογές που παρέχονται από

τα πανεπιστήμια. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών εργάζεται σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας ως παιδαγωγοί παιδιών προσχολικής ηλικίας (Eurydice). Αν επιθυμούν να εργαστούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, πρέπει να συμπληρώσουν τις σπουδές τους σε προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτικούς της βασικής εκπαίδευσης (Kansanen, 2003).

4. 3. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί των διαφόρων ειδικοτήτων είναι υπεύθυνοι για τις τάξεις 7-9 (μαθητές ηλικίας 12 έως 15 ετών) στα Ενιαία Σχολεία (Comprehensive Schools), καθώς και για τις τάξεις 10-12 (μαθητές ηλικίας 16 έως 18 ετών) στην ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα σπουδών προβλέπει τέσσερα έως πέντε έτη σπουδών στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους ως κύριο αντικείμενο και, επιπλέον, την εξειδίκευση σε ένα ή δύο γνωστικά αντικείμενα ως δευτερεύοντα. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους των πανεπιστημιακών σπουδών τους οι φοιτητές αποφασίζουν αν θα ακολουθήσουν σταδιοδρομία εκπαιδευτικού. Όσοι φοιτητές επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί ξεκινούν τις σπουδές τους στην Παιδαγωγική, συνήθως, κατά το τρίτο έτος των σπουδών τους. Όσοι φοιτητές αποφασίζουν να γίνουν εκπαιδευτικοί μετά την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ακολουθούν έναν δεύτερο κύκλο σπουδών. Επομένως, είναι δυνατόν κάποιος φοιτητής να ακολουθήσει συμπληρωματικές σπουδές σε κάποιο τμήμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Kansanen, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί των διαφόρων ειδικοτήτων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Η εκπαίδευση είναι οργανωμένη έτσι ώστε τα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα να είναι υπεύθυνα για την επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο, ενώ το τμήμα της εκπαίδευσης να είναι υπεύθυνο για την παιδαγωγική κατάρτισή τους. Οι σπουδές ολοκληρώνονται ταυτόχρονα και βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Τέλος, Οι εκπαιδευτικοί των καλλιτεχνικών σπουδάζουν στις ακαδημίες τέχνης, ενώ οι παιδαγωγικές σπουδές τους οργανώνονται από κοινού από τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης και από τις ακαδημίες τέχνης (Eurydice).

Τα προγράμματα σπουδών που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων προετοιμάζουν τους φοιτητές για τη βασική εκπαίδευση και τη γενική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (φινλανδικά: lukio, σουηδικά: gymnasium), καθώς και για τη διδασκαλία των γενικών μαθημάτων στα επαγγελματικά ινστιτούτα και τα ινστιτούτα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε ορι-

σμένα πανεπιστήμια οι φοιτητές μπορούν να ειδικεύονται στην εκπαίδευση ενηλίκων ή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Όσοι σπουδάζουν, για να γίνουν εκπαιδευτικοί ειδικότητας, μπορούν επίσης να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί βασικής εκπαίδευσης μετά από την ολοκλήρωση διεπιστημονικών σπουδών στη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της βασικής εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν πολλαπλά προσόντα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, τα οποία τους επιτρέπουν να διδάξουν ένα συγκεκριμένο μάθημα στις τάξεις 1-9 της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων μπορούν να διδάξουν τα εξής μαθήματα:

- θρησκεία,
- μητρική γλώσσα και λογοτεχνία (φινλανδικά, σουηδικά ή Saami),
- φινλανδική ως δεύτερη γλώσσα,
- ξένες γλώσσες,
- ιστορία και κοινωνικές επιστήμες,
- ψυχολογία,
- φιλοσοφία,
- ηθική (ως δευτερεύον μάθημα),
- βιολογία,
- γεωγραφία,
- μαθηματικά,
- φυσική,
- πληροφορική,
- χημεία,
- οικιακή οικονομία,
- κλωστοϋφαντουργία,
- τεχνολογία,
- φυσική αγωγή,
- μουσική,
- εικαστικές τέχνες,
- εκπαίδευση σε θέματα υγείας (Eurydice).

Η δομή των παιδαγωγικών σπουδών για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων ποικίλλει μεταξύ των διαφόρων πανεπιστημίων. Για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι η δομή του προγράμματος σπουδών έχει ως εξής:

Εισαγωγικές Σπουδές στη Διδασκαλία	2 διδακτικές μονάδες
Φιλοσοφικές και Ιστορικές Βάσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης	9 διδακτικές μονάδες
Θεωρητική και Πρακτική Βάση της Διδακτικής του Μαθήματος Ειδικότητας	15 διδακτικές μονάδες
Ερευνητική Μεθοδολογία και Έρευνα στη Διδακτική του Μαθήματος Ειδικότητας	7 διδακτικές μονάδες
Κοινωνικές Βάσεις της Εκπαίδευσης	2 διδακτικές μονάδες
Σύνολο	35 διδακτικές μονάδες

Πίνακας 3. Γενική δομή του προγράμματος σπουδών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι (Kansanen, 2003)

4.3.1. Εισαγωγικές Σπουδές στη Διδασκαλία

Οι Εισαγωγικές Σπουδές στη Διδασκαλία είναι ένα γενικό γνωστικό αντικείμενο το οποίο χωρίζεται σε δύο μέρη: μια εισαγωγή στην Γενική Διδακτική και μια εισαγωγή στην Ειδική Διδακτική των διαφόρων μαθημάτων. Και οι δύο κύκλοι μαθημάτων περιλαμβάνουν πανεπιστημιακές παραδόσεις, ομαδικές εργασίες, συζητήσεις και επεξεργασία προτεινόμενης εξειδικευμένης βιβλιογραφίας. Οι διδακτικές των διαφόρων μαθημάτων οργανώνονται σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα που σπουδάζουν οι φοιτητές. Τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται μεταξύ τους συνήθως συνδυάζονται. Στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι προσφέρονται μαθήματα διδακτικής της μητρικής γλώσσας, των φυσικών επιστημών (μαθηματικά, φυσική, χημεία, και πληροφορική), των ξένων γλωσσών, της βιολογίας και της γεωγραφίας, των κοινωνικών επιστημών, της θρησκείας και της ηθικής (Kansanen, 2003).

4.3.2. Οι Φιλοσοφικές και Ιστορικές Βάσεις της Διδασκαλίας και της Μάθησης

Τα μαθήματα αυτού του κύκλου θεωρούνται βασικά, όπως εξάλλου προκύπτει και από τον αριθμό των διδακτικών μονάδων, και προσφέρονται σε όλους τους φοιτητές των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τα κύρια θέ-

ματα που καλύπτονται είναι οι ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης, τα βασικά στοιχεία της ειδικής αγωγής, οι φιλοσοφικές και ιστορικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης, οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης και η διδακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα σχετικά με τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων μαθήματα απευθύνονται σε μικρές ομάδες και πλαισιώνονται από ασκήσεις και συζητήσεις (Kansanen, 2003).

4.3.3. Θεωρητικές και Πρακτικές Βάσεις της Διδακτικής του Μαθήματος Ειδικότητας

Η εν λόγω θεματική ενότητα περιλαμβάνει ζητήματα Ειδικής Διδακτικής, την εξοικείωση με τη μέθοδο αξιολόγησης του ατομικού φακέλου (portfolio), καθώς και την πρακτική άσκηση. Επιπλέον, συζητείται ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ενός μαθήματος και οι διεθνείς τάσεις στην εξέλιξη της Διδακτικής. Μέσα από τη μέθοδο αξιολόγησης του ατομικού φακέλου (portfolio), οι φοιτητές μαθαίνουν τον τρόπο ελέγχου της δική τους εξέλιξης και προόδου.

Η πρακτική άσκηση επικεντρώνεται στη διδασκαλία από τους φοιτητές και συνοδεύεται από διαλέξεις σχετικά με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αρχικά, οι φοιτητές εξοικειώνονται με τη διδασκαλία στα σχολεία, συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες των σχολείων. Σταδιακά, αναλαμβάνουν διάφορες αρμοδιότητες, ώστε να γνωρίσουν όλες τις πιθανές πτυχές του έργου του εκπαιδευτικού. Στο επόμενο στάδιο της πρακτικής άσκησης ο φοιτητής γίνεται όλο και πιο ανεξάρτητος, και οι συζητήσεις με τους επόπτες είναι πιο συστηματικές και περισσότερο λεπτομερείς και εξειδικευμένες (Kansanen, 2003).

4.3.4. Ερευνητική Μεθοδολογία και Έρευνα στη Διδακτική του Μαθήματος Ειδικότητας

Στη διάρκεια των σπουδών τους οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με διάφορες ερευνητικές μεθόδους οι οποίες εφαρμόζονται στο πεδίο, το οποίο επέλεξαν να σπουδάσουν. Οι φοιτητές των φυσικών επιστημών π.χ. εξοικειώνονται με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Το ίδιο ισχύει και για τους φοιτητές άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων ανάλογα με το αντικείμενο των σπουδών τους. Για το λόγο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να επιλέξουν στα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τα μαθήματα μεθοδολογίας που τους είναι απαραίτητα, προκειμένου να αποκτήσουν

μια σφαιρική εικόνα της εκπαιδευτικής έρευνας. Στην περίπτωση αυτή ενημερώνονται σχετικά με μεθόδους όπως οι ποιοτικές μέθοδοι (π.χ. ποιοτική ανάλυση περιεχομένου), οι μελέτες περιπτώσεων, η έρευνα δράσης κλπ. Σκοπός της μύησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις ερευνητικές μεθόδους είναι να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία θα αντιμετωπίσουν στην πράξη, μέσω της αυτόνομης σκέψης και της λογικής επιχειρηματολογίας. Για αυτό το λόγο συνιστάται η μελέτη επιστημονικών περιοδικών και ερευνητικών εκθέσεων σχετικών με την εκπαίδευση. Δεν αποτελεί στόχο η διεξαγωγή ερευνών, αλλά η χρήση στην καθημερινή πρακτική επιχειρηματολογίας που βασίζεται στην επιστημονική έρευνα (Westbury et al., 2005, Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα αποτελέσματα του διεθνούς διαγωνισμού PISA δείχνουν ότι η Φινλανδία έχει σημειώσει θεαματικές επιδόσεις στο θέμα της ενίσχυσης της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μία από τις κύριες αιτίες αυτών των αποτελεσμάτων μπορεί να θεωρηθεί και η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που επιτυγχάνεται με πενταετή προγράμματα σπουδών που οδηγούν στο επίπεδο του μάστερ. Η δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποβλέπουν στην υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκή και παιδαγωγική γνώση. Η επένδυση του φιλανδικού κράτους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσής και για πολλούς ερευνητές το κλειδί της επιτυχίας του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Eurydice, *Organisation of the Education System in Finland 2009/2010*, European Commission. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf (Τελευταία πρόσβαση: 15 Σεπτεμβρίου 2012)

Jakku-Sihvonen R. & Niemi H. (Eds.) (2006), *Research-Based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators*. Research Report 25, Turku: Finnish Educational Research Association.

Jussila, J., & Saari, S. (Eds.) (2000), *Teacher Education as a Future-Molding*

Factor: International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities. Helsinki: Higher Education Evaluation Council.

Kansanen, P. (2003), Teacher Education in Finland: Current Models and new Developments. In B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and new Developments*, Bucharest: UNESCO-CEPES, pp. 85-108.

Sahlberg, P. (2007), Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach, *Journal of Education Policy*, 22(2), pp. 147-171.

Sahlberg P. (2011), Developing Effective Teachers and School Leaders: The Case of Finlandia in Darling-Hammond & Robert Rothman (Eds.), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Simola, H. (2005), The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), pp. 455–470.

Tella, S. (Ed.) (1996), *Teacher Education in Finland: Present and Future Trends and Challenges*, Studia Pedagogica 11, Department of Teacher Education, Vantaa Institute of Continuing Education, University of Helsinki. Hakapaino Oy, Helsinki.

Asunta T. (2005), *Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training*. www.seeeducoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/monografija/Tula.pdf (Τελευταία πρόσβαση: 10 Σεπτεμβρίου 2012).

Westbury I., Hansen S-E., Kansanen P. & Björkvist O. (2005), Teacher Education for Research-Based Practice in Expanded Roles: Finland's Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), pp. 475-485.

SUMMARY

The Finnish education system has received attention from all over the world because it came out on top in the PISA surveys in 2000, 2003, 2006 and 2009. A major reason for high level learning outcomes can be seen as a result of a purposeful educational policy and a high quality teacher education. All teachers in Finnish primary, junior high and high schools must hold a master's degree. Teacher education is based on a balanced combination of research and practice. The broad-based curriculum ensures that newly prepared Finnish teachers possess balanced knowledge and

skills in both theory and practice. This paper is an attempt to analyze the teacher education as a crucial factor to the success of Finnish education system.

Δρ Ευάγγελος Τσιανάκας
Ειδικός Επιστήμονας
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Δαιδάλου 1
50100 Κοζάνη
Τηλ.6939238354
e-mail: etsianakas@hotmail.com

Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου
Αμαλία Α. Υφαντή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια αρκετές αλλαγές και μεταβολές παρατηρούνται σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Κυρίαρχη θέση στο σύνολο των προσπαθειών αυτών κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη νέα πρότυπα διδασκαλίας ανταποκρινόμενος στις τρέχουσες απαιτήσεις. Η υλοποίηση ωστόσο των αιτημάτων για νεωτερισμούς, τα οποία πολλές φορές μπορούν να χαρακτηριστούν φιλόδοξα, εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό, όπως έχει υποστηριχθεί, από την επαγγελματική ικανότητα και τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Στο πλαίσιο αυτό των σχετικών αναζητήσεων οι έννοιες που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού κατέχουν κεντρική θέση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο ερευνητικής μελέτης και ενδιαφέροντος πολλών ομάδων, οργανισμών, φορέων και μεμονωμένων ατόμων, ενώ συγχρόνως γίνεται αποδέκτης αυξανόμενης κρατικής παρέμβασης, καθώς αναγνωρίζεται έντονα η συμβολή της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Βεργίδης & Υφαντή, 2011. Campbell, 2003. Day, 2001. Kennedy, 2005. Υφαντή, 2011). Κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στη βελτίωση της εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό της άξονα την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς πλέον έχει γίνει απόλυτα κατανοητό ότι η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, αρκετές χώρες, μέσα από τις πολιτικές και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αναγνωρίζοντας την καταλυτική συνεισφορά σχετικά με την εφαρμογή λειτουργίας και την ευόδωση των προσπαθειών για ανανέωση

και μεταρρυθμίσεις, καθώς αυτή αποτελεί το ισχυρό μέσο για την επίτευξη των αλλαγών (Campbell, 2003. Tang & Choi, 2009. Υφαντή, 2011).

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις για αλλαγές, να επανεκτιμούν τις πρακτικές που ακολουθούν και να προβαίνουν στην τροποποίησή τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ταυτόχρονα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αρχίζει να αποκτά την έννοια της διάρκειας (Draper et al., 1997).

Από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μέσον για την καλύτερη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, της επαγγελματικής του εξέλιξης και ανάπτυξης, των επαγγελματικών του αποφάσεων και εν γένει στο τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός και να λειτουργεί ενταγμένος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και σε ξεχωριστές χρονικές στιγμές (Day & Kington, 2008. Hamman et al., 2010. Hong, 2010).

Η αντίληψη για την επαγγελματική ταυτότητα συντελεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, στην κινητοποίησή του, στη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα και στην ικανοποίηση που αντλεί μέσα από αυτό (Flores & Day, 2006). Παρομοίως, ο Beijaard και οι συνεργάτες του (2004) υποστηρίζουν ότι η μελέτη για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνεισφέρει στην απόκτηση βαθύτερης και ουσιαστικότερης γνώσης σχετικά με το πώς νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή ραγδαία μεταβαλλόμενη εποχή και πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτές τις μεταβολές που εμφανίζονται.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των θέσεων ενός δείγματος εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Προς τούτο, θα παρουσιαστούν το δείγμα και η μέθοδος της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε στο θέμα αυτό, θα εξετασθούν τα ερευνητικά δεδομένα και θα ακολουθήσει η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μελέτη αυτή, που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εμπειρικής έρευνας, πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012.

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων καθώς και τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς τον πληθυσμό, κρίθηκε ως καταλληλότερη επιλογή η δειγματοληπτική έρευνα, η οποία αφορά στη μέθοδο μελέτης ενός πληθυσμού με βάση ένα δείγμα που επιλέγεται από αυτόν (Μπένος, 1991, σ. 97). Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας συστάδων ή συσσωρευτικής δειγματοληψίας ή δειγματοληψίας κατά δεσμίδες (cluster sampling) (Βάμβουκας, 2010. Κυριαζή, 2011). Επιπλέον, η επιλογή αυτή, όπως επισημαίνεται από τον Βάμβουκα (2010, σσ. 164-165), χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου είναι αδύνατον να έχουμε πλήρη κατάλογο των ατόμων του πληθυσμού, είτε γιατί ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος είτε γιατί είναι διασκορπισμένος και ο ερευνητής αδυνατεί να τον καταγράψει.

Η επιλογή της δειγματοληπτικής έρευνας οδήγησε αντίστοιχα και στην επιλογή του γραπτού δομημένου ερωτηματολογίου ως το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης των δεδομένων. Η συγκεκριμένη επιλογή, εκτός του ότι καλύπτει τις απαιτήσεις της έρευνας, επιλέχθηκε διότι η χρήση του ερωτηματολογίου συνδέεται κυρίως με τις δειγματοληπτικές έρευνες (Robson, 2010, σ. 277). Η έρευνα άλλωστε με ερωτηματολόγια αποτελεί μια από τις πλέον συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές στις κοινωνικές επιστήμες (Blaxter et al., 2004. Κυριαζή, 2011).

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με μετάβασή μας στις σχολικές μονάδες κατά τις πρωινές εργάσιμες ώρες κατόπιν προηγηθείσας συνεννόησης με το Διευθυντή του σχολείου.

Για τον έλεγχο των ερωτήσεων και την εξασφάλιση της εγκυρότητας του δείγματος, προηγήθηκε έρευνα-πιλότος. Η πιλοτική φάση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2012. Τα σχολεία, στα οποία διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, δε συμπεριελήφθησαν στη δειγματοληψία της οριστικής έρευνας. Το πιλοτικό αυτό στάδιο προσέφερε χρήσιμες πληροφορίες και ανέδειξε ορισμένες αδυναμίες του ερωτηματολογίου, οπότε συντέλεσε σε μια εποικοδομητική αναμόρφωση και τροποποίηση συγκεκριμένων ερωτημάτων αυτού. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας της πιλοτικής έρευνας οδήγησε στην οριστικοποίηση του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου).

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 76 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και η συμμετοχή τους ανέρχεται στο 19% του δειγματοληπτικού πλαισίου. Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό τού υπό διερεύνηση πληθυσμού, με βαθμό αξιοπιστίας 95% και εύρος λάθους (διάστημα αξιοπιστίας) ±5%.

Ο συνολικός βαθμός απόκρισης στα διανεμηθέντα ερωτηματολόγια ξεπερνά το 90% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του δείγματός μας.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιελάμβανε οκτώ (8) συνολικά ερωτήματα και διακρινόταν σε δύο ενότητες: α) Η πρώτη αφορούσε στη συγκέντρωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και περιελάμβανε τρία (3) ερωτήματα. β) Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε πέντε (5) συνολικά ερωτήματα, που αφορούσαν στη διερεύνηση των εννοιών της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματισμού.

Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούσαν στις εξής παραμέτρους: *φύλο* (κλειστού τύπου ερωτήματα), *σπουδές* (μεικτού τύπου ερώτημα), *διδακτική εμπειρία* (κλειστού τύπου ερώτημα). Τα ερωτήματα των δημογραφικών στοιχείων ήταν κλειστού τύπου. Μέσα από τα δημογραφικά στοιχεία επιδιώχθηκε η συλλογή δεδομένων για την ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τα ερωτήματα της πρώτης και της δεύτερης ενότητας ήταν κλειστού τύπου και περιελάμβαναν απαντήσεις πολλαπλών επιλογών.

Στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνοναν και κλίμακες διαβάθμισης. Για την καταγραφή μάλιστα της τοποθέτησης του ερωτώμενου, αντί μιας αριθμητικής κλίμακας, επιλέχθηκε μια λεκτική κλίμακα, που κυμαινόταν από την πλήρη άρνηση έως την πλήρη συμφωνία. Ειδικότερα, όσον αφορά στις κλίμακες διαβάθμισης, πρόκειται για πενταβάθμιες κλίμακες Likert, με διαβάθμιση των απαντήσεων, ενώ η ενδιάμεση κατηγορία αντιπροσωπεύει την ουδέτερη θέση.

Ειδικότερα, τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία είναι το τρίτο στη σειρά του ερωτηματολογίου, που αναφέρεται στην έννοια της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, και το πέμπτο ερώτημα, που διερευνά κατά πόσον ο εργασιακός χώρος επηρεάζει τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για ένα ερώτημα που αφορά στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και, μέσα από την καταγραφή ποικίλων συνθηκών και καταστάσεων του εργασιακού τους χώρου, που βιώνουν ή αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να αξιολογήσουν την ένταση αυτών των καταστάσεων.

Η καταχώρηση, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (version 20). Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (H). Η στατιστική σημαντικότητα των δεδομένων αναφέρεται σε επίπεδο 5%.

ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Η κατανομή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο (n=76) παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του δείγματος αποτελείται αποκλειστικά από γυναίκες (100%). Σχετικά με τις σπουδές τους, το 100% των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών. Το 1,3% των εκπαιδευτικών έχει μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο. Όσον αφορά σε άλλες σπουδές τους, το 15,8% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι κατέχει επιπλέον τίτλο σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου. Επίσης, το 6,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master's degree), ενώ κανείς από τους ερωτώμενους δε διέθετε Διδακτορικό Δίπλωμα. Τέλος, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζει την ακόλουθη κατανομή: το 17,1% των εκπαιδευτικών έχει από 0 έως 5 έτη υπηρεσίας, το 42,1% από 5+ έως 15 έτη, το 25% από 15+ έως 25 έτη και το 14,5% περισσότερα από 25 έτη (25+) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά στοιχεία

Φύλο	Γυναίκες	100%
Σπουδές	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	100%
Διδασκαλείο	Παρακολούθησαν	1,3%
Άλλο πτυχίο	Καταφατικά	15,8%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης /Master's degree	Καταφατικά	6,6%
Διδακτορικό Δίπλωμα	Καταφατικά	Ουδείς
Διδακτική εμπειρία (σε έτη)	Από 0 έως 5 Από 5+ έως 15 Από 15+ έως 25 Από 25+ και άνω	17,1% 42,1% 25% 14,5%

Το δημογραφικό στοιχείο που θα αξιοποιηθεί στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων αφορά στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του δείγματος για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα.

Το τρίτο ερώτημα του ερωτηματολογίου διερευνά την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα ερώτημα που αναλύεται σε πέντε υποερωτήματα, όπου καθένα από αυτά εστιάζει σε μία παράμετρο της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η πρώτη παράμετρος [υποερώτημα 3.1] εστιάζει στην ανάγκη της διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60,5%) θεωρεί ότι η συγκεκριμένη παράμετρος συνεισφέρει πάρα πολύ στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί το 34,2% που αναφέρει ότι αυτή είναι μια αρκετά σημαντική παράμετρος.

Ακολουθεί η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, που αφορά στη συμμετοχή και/ή παρακολούθηση σε επιστημονικές εκδηλώσεις (π.χ.: συνέδρια, ημερίδες) [υποερώτημα 3.2]. Το 35,5% των ερωτώμενων απάντησε ότι η συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις είναι πάρα πολύ σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Για την πλειοψηφία ωστόσο των εκπαιδευτικών του δείγματος (53,9%), ο παράγοντας αυτός επελέγη ως αρκετά σημαντικός. Μέσα από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνδέει την επαγγελματική γνώση και κατάρτιση με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή μάλιστα των εκπαιδευτικών σε ημερίδες και συνέδρια αξιολογείται ως απαραίτητο και αναπόσπαστο στοιχείο της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Το υποερώτημα 3.3 αναφέρεται στη συνεργασία με τους συναδέλφους, όπου το 46,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους συνιστά πάρα πολύ σημαντική παράμετρο για τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το υπόλοιπο 44,7% των εκπαιδευτικών τη χαρακτηρίζει ως αρκετά σημαντική.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το υποερώτημα 3.4, που εξετάζει τη μάθηση από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (72,4%) χαρακτήρισε ως αρκετά σημαντικό παράγοντα για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τη μάθηση μέσα από το διαδίκτυο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ το 19,7% των ερωτώμενων του δείγματος χαρακτηρίζει τον παράγοντα αυτόν ως πάρα πολύ σημαντικό. Μέσα από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε διαφοροποίηση σχετικά με τις θέσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζονται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημαντικότητα στην εν λόγω παράμετρο, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αρκετά έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

Τέλος, το υποερώτημα 3.5 εστιάζει στην προσωπική έρευνα και μελέτη θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση, όπου το 40,8% την αξιολόγησε ως πάρα πολύ σημαντική παράμετρο της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το πέμπτο ερώτημα διερευνά κατά πόσον ορισμένες εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό και -κατά συνέπεια- διαμορφώνουν την επαγγελματική του ταυτότητα.

Η εργασιακή συνθήκη που αφορά στο πλαίσιο των μεταβολών στην εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζει αρκετά ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (59,2%), ενώ ακολουθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών (25%) που δήλωσε ότι επηρεάζεται παρά πολύ.

Για την πλειοψηφία επίσης των εκπαιδευτικών (68,4%) ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερα σημαντική επιρροή στις συνθήκες εργασίας τους.

Η συνεργασία με τους γονείς παρουσιάζεται να αποτελεί μία εργασιακή παράμετρο, που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (46,1%) απάντησε ότι πρόκειται για έναν αρκετά σημαντικό παράγοντα του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ το 43,4% ανέφερε ότι ο εν λόγω παράγοντας είναι πάρα πολύ σημαντικός.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, που εξετάσθηκαν στην παρούσα μελέτη, ιδιαίτερη σημαντικότητα αποδίδεται στην έννοια της συνεργασίας με τους συναδέλφους, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογράμμισε την ουσιαστική συμβολή της στη διευθέτηση ζητημάτων στο σχολείο καθώς και τη σημαντική επιρροή της στην αποτελεσματική λειτουργία του. Παρόμοιο εύρημα έχουν επισημάνει οι Day et al. (2007). Η συνεργασία με τους συναδέλφους αξιολογήθηκε ακόμη ως μια αρκετά σημαντική παράμετρος για την ενίσχυση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ξεχωριστό επίσης ρόλο φαίνεται να παίζει και η συνεργασία με τους γονείς, η συμβολή της οποίας αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας με τους γονείς στον επαγγελματισμό τους και θεωρούν ότι αποτελεί μια εργασιακή παράμετρο, η οποία ασκεί μεγάλη επιρροή στο σχολικό πλαίσιο. Η θέση αυτή επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές (βλ. π.χ.: Day et al., 2006b. Kelchtermans, 1996). Όπως μάλιστα διαπιστώθηκε στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσον περίπου της επαγγελματικής τους πορείας παρουσιάζονται να αποδίδουν ιδι-

αίτερη σημαντικότητα στη συνεργασία τους με τους γονείς και αυτό αναδεικνύει τη διάθεσή τους για συνεργασία αναγνωρίζοντας τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από αυτήν στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η έννοια της επαγγελματικής γνώσης και η συμβολή της στη λειτουργία του σχολείου φαίνεται να εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα σημαντική από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του δείγματος. Η συμμετοχή μάλιστα των εκπαιδευτικών σε ημερίδες και συνέδρια αξιολογείται ως απαραίτητο και αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Παράλληλα καταγράφεται και μια μικρή διαφοροποίηση, η οποία, χωρίς να παρεκκλίνει από την ανωτέρω γενική διαπίστωση, αφορά στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τείνουν να υποστηρίζουν σχετικά εντονότερα αυτήν την ενέργεια, τη συμμετοχή τους δηλαδή σε επιστημονικές εκδηλώσεις. Σχετικό εύρημα έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές, όπως για παράδειγμα από τους Collinson & Ono (2001), Guskey (2002), Helsby (1996). Από τα ευρήματα αυτά αναδεικνύεται η επιθυμία και η επιδίωξη των εκπαιδευτικών για διαρκή ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία επιζητείται περισσότερο από τους νέους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό είναι αποκαλυπτικό της αναζήτησης των νέων εκπαιδευτικών να ενισχύουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να φροντίζουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτούμενες υποχρεώσεις του πολύπλοκου ρόλου τους.

Διαφοροποίηση καταγράφεται στις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζονται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημαντικότητα στην εν λόγω παράμετρο, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αρκετά έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Από τη διαπίστωση αυτή αποκαλύπτεται η εξοικείωση των νέων εκπαιδευτικών με την τεχνολογία, την οποία αναγνωρίζουν ως εφαλτήριο για την επαγγελματική τους πρόοδο.

Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη φαίνεται επίσης να συνιστά μία άλλη εργασιακή παράμετρο, η οποία διαπιστώνεται ότι επηρεάζει αρκετά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς. Οι πολυπληθείς τάξεις επιτείνουν την αγωνία των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θα ευοδωθεί η προσπάθειά τους ή πώς θα μπορέσουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και να συμβάλουν στην πρόοδο των μαθητών τους. Παρόμοια θέση επιβεβαιώνεται από τους Thomas & Beauchamp (2007, 2011).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συνεπώς, που παρουσιάσθηκαν ανωτέρω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματός μας έχουν μια σαφή αντίληψη για τις έννοιες που αφορούν στην επαγγελματική τους ταυ-

τότητα και ανάπτυξη και αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των εννοιών αυτών στο έργο τους. Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτότητα ως έννοιες πολυδιάστατες με ποικίλες εκφάνσεις και παραμέτρους. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι όλες οι παράμετροι που συνιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα χαρακτηρίστηκαν ιδιαίτερα σημαντικές από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι παράμετροι που απαρτίζουν τις έννοιες αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων και δεξιοτήτων, το οποίο αφορά στο άτομο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Η αναγνώριση λοιπόν των διαστάσεων αυτών ως απαραίτητων και ουσιαστικών για την επαγγελματική ταυτότητα και ανάπτυξη αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα που τις διακρίνει. Επιπλέον, αποκαλύπτεται η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να βρίσκονται σε διαρκή ανατροφοδότηση προκειμένου να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις εκάστοτε ανάγκες της εκπαίδευσης και του ρόλου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ.Κ. & Υφαντή, Α.Α. (2011). *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον /Βιβλία.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπένος, Β.Κ. (1991). *Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας* (2η Έκδοση). Πειραιάς: Α. Σταμούλης.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2004). *How to research* (2nd Ed.). Open University Press.

Campbell, A. (2003). Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-service Education,* 29(3), 375-388.

Collinson, V. & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education,* 24(2), 223-248.

Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society,* 16(1), 7-23.

Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis & Z. Papanaoum (Org.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), σσ.17-25.

Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006b). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational research Journal,* 32(4), 601-616.

Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1997). Teachers at work: Early experiences of professional development. *British Journal of In-Service Education,* 23(2), 283-295.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education,* 22, 219-232.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal,* 38(4), 915-945.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 8(3/4), 381-391.

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education,* 26, 1349-1361.

Helsby, G. (1996). Defining and developing professionalism in English secondary schools. *Journal of Education for Teaching,* 22(2), 135-148.

Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education,*

26, 1530-1543.
Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education,* 26, 307-324.
Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education,* 31(2), 235-250.
Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2009). Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review,* 61(1), 1-18.
Thomas, L. & Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *Journal of Educational Thought,* 41(3), 229-243.
Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education,* 27, 762-769.

ABSTRACT

In this paper we explore the views of 76 pre-primary education teachers as regards the concepts of professional development and professional identity. An empirical study was carried out in the region of Achaia, Greece, during the academic year 2011-2012. Our research data were collected by using anonymously filled in questionnaires. The results revealed that the teachers of our sample were acquainted with the issues of professional identity and they sought to enhance their professional development. This study expands our understanding of the factors that affect teachers' professional development and identity.
Key-words: pre-primary school teacher, professional development, professional identity, Greece

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
τηλ.: 2610997548, 2610997797,
fax: 2610997797,
email: ifanti@upatras.gr

Βασιλική Σ. Φωτοπούλου
Εκπαιδευτικός
κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης,
υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Επιστημών
της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.),
Πανεπιστήμιο Πατρών,
email: vfotopoulou@upatras.gr

ISBN Set: 978-618-5059-11-8

ISBN 978-618-5059-26-2
9 786185 059262