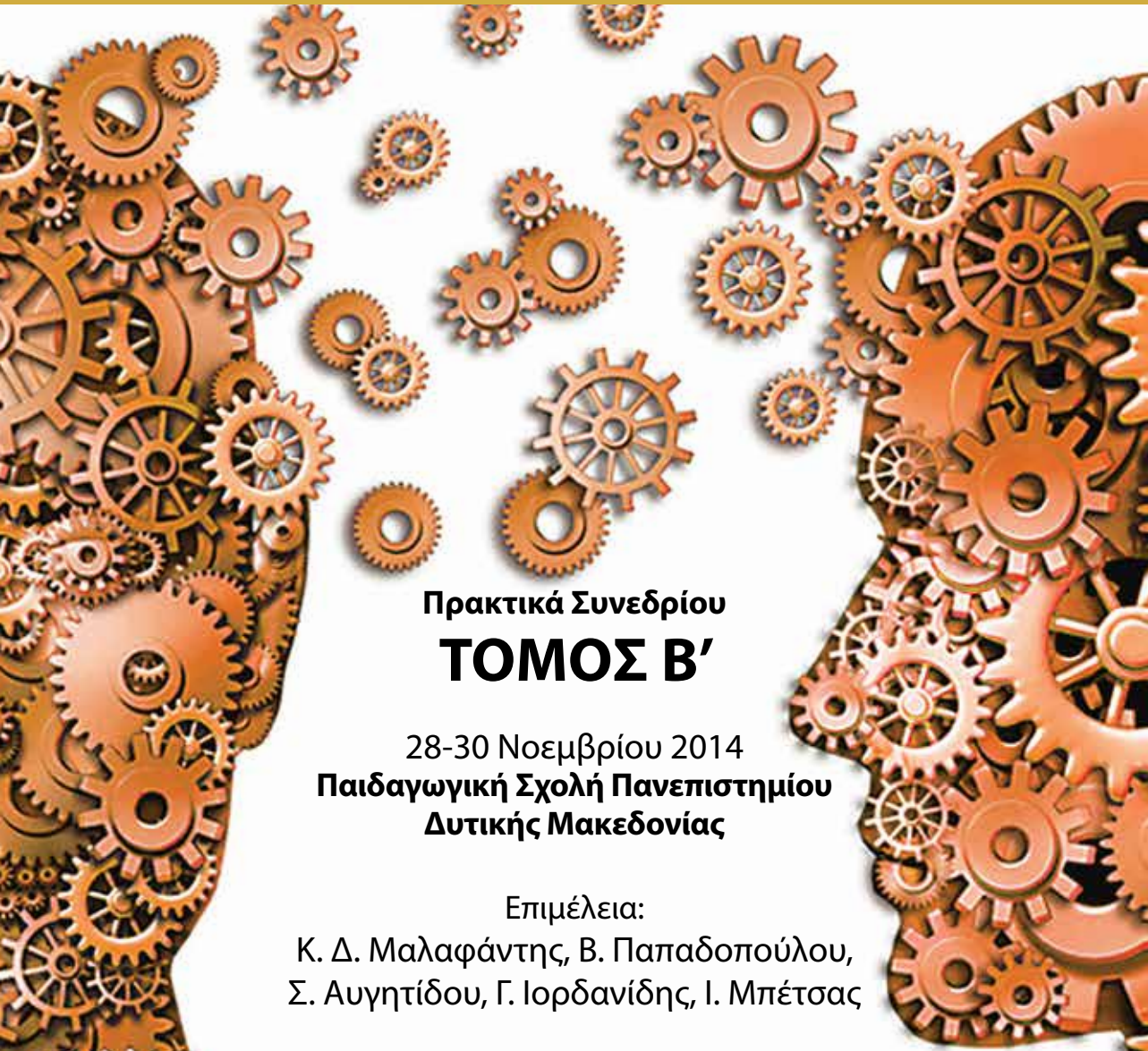




# 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»



Πρακτικά Συνεδρίου  
**ΤΟΜΟΣ Β΄**

28-30 Νοεμβρίου 2014  
Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας

Επιμέλεια:

Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου,  
Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας

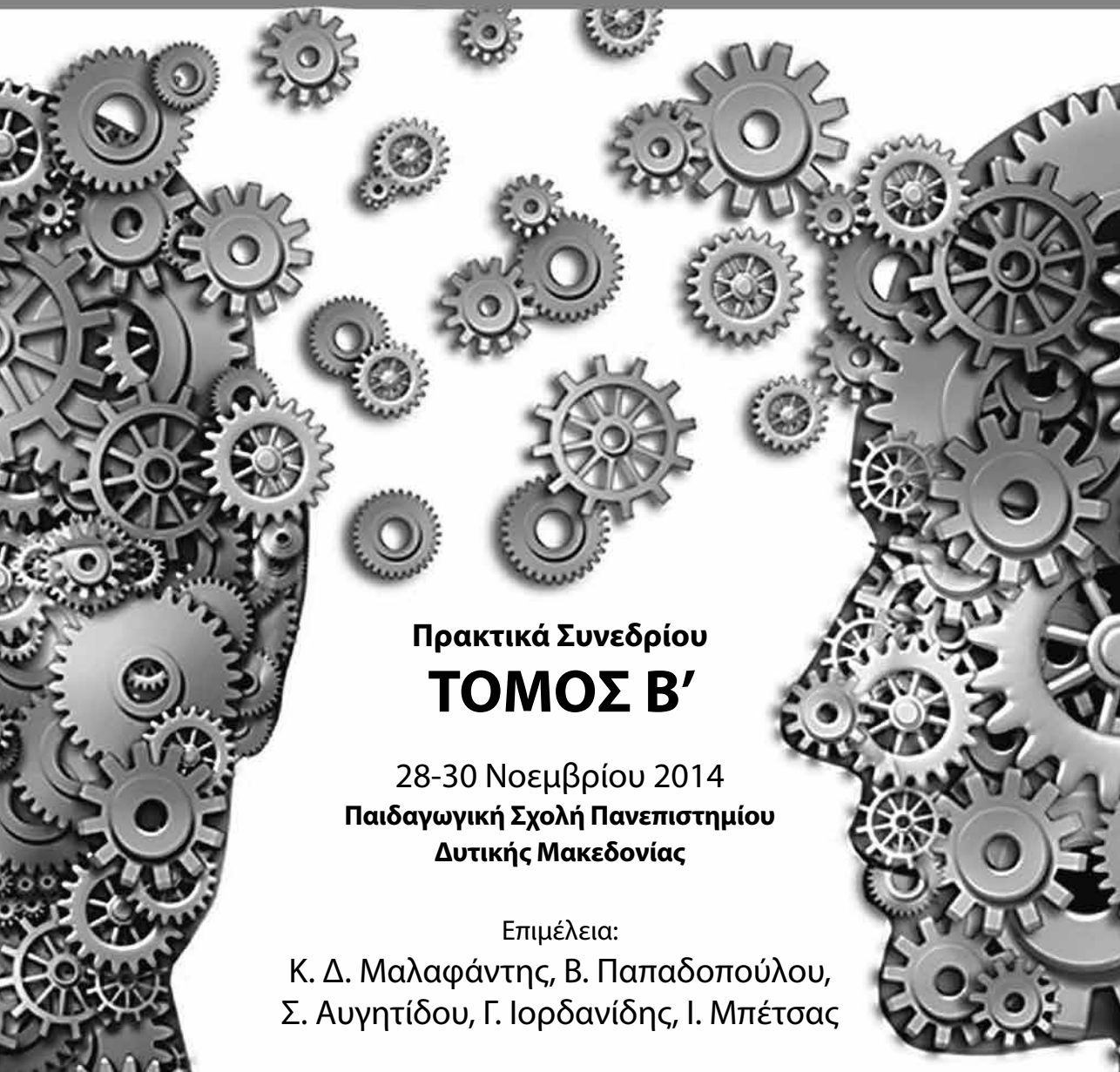


**9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο  
«Ελληνική Παιδαγωγική  
και Εκπαιδευτική Έρευνα»**





# 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»



Πρακτικά Συνεδρίου  
**ΤΟΜΟΣ Β΄**

28-30 Νοεμβρίου 2014  
Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας

Επιμέλεια:

Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου,  
Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας

Copyright © 2016: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-960-99909-8-1

ISBN set: 978-960-99909-9-8

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 του εκδότη.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι

Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902

e-mail: [info@diadrassi.gr](mailto:info@diadrassi.gr)

e-mail: [diadrassipublications@yahoo.gr](mailto:diadrassipublications@yahoo.gr)

[www.diadrassi.gr](http://www.diadrassi.gr)

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

<b>Πρόεδρος:</b>	<b>Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης</b> , Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
<b>Αντιπρόεδρος:</b>	<b>Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου</b> , Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
<b>Γεν. Γραμματέας:</b>	<b>Γιώργος Δ. Γρόλλιος</b> , Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
<b>Ειδ. Γραμματέας:</b>	<b>Θωμάς Μπάκας</b> , Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
<b>Ταμίας:</b>	<b>Γεώργιος Αραβανής</b> , Αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
<b>Μέλος:</b>	<b>Λέλα Γώγου</b> , Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης
<b>Μέλος:</b>	<b>Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος</b> , Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

<b>Πρόεδρος</b>	<b>Χαράλαμπος Λεμονίδης</b> , Καθηγητής, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
<b>Αντιπρόεδροι</b>	<b>Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης</b> , Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α. <b>Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου</b> , Καθηγητής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
<b>Μέλη</b>	<b>Παναγιώτης Αγγελίδης</b> , Καθηγητής, Πανεπιστ. Λευκωσίας <b>Αλέξανδρος Ακριτόπουλος</b> , Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ. <b>Αναστασία Αλευριάδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Σοφία Αναστασιάδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Αντρέας Ανδρέου</b> , Καθηγητής, Π.Δ.Μ. <b>Χρήστος Αντωνίου</b> , Καθηγητής, Α.Π.Θ. <b>Σοφία Αυγητίδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Ιφιγένεια Βαμβακίδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Χρυσή Βιτσιλάκη</b> , Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Αιγαίου <b>Ιωάννης Βρεττός</b> , Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α. <b>Καλλιόπη Βруνιώτη</b> , Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Ευαγγελία Γαλανάκη</b> , Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α. <b>Αθανάσιος Γκότοβος</b> , Καθηγητής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <b>Γεώργιος Γρόλλιος</b> , Καθηγητής, Α.Π.Θ. <b>Λέλα Γώγου</b> , Καθηγήτρια, Δ.Π.Θ. <b>Δημοσθένης Δασκαλάκης</b> , Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α. <b>Αικατερίνη Δημητριάδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ. <b>Σοφία Ηλιάδου-Τάχου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

**Έλενα Θεοδωροπούλου**, Καθηγήτρια, Πανεπιστ. Αιγαίου  
**Ιωάννης Θωίδης**, Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Γεώργιος Ιορδανίδης**, Επίκουρος καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη**, Καθηγήτρια, Πανεπιστ. Κύπρου  
**Δόμνα Κακανά**, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
**Γεώργιος Καλκάνης**, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Τζίνα Καλογήρου**, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.  
**Πέλλα Καλογιαννάκη**, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης  
**Σταύρος Καμαρούδης**, Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Παναγιώτης Καρακατσάνης**, Καθηγητής, Δ.Π.Θ.  
**Πέτρος Καριώτογλου**, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Γεώργιος Καψάλης**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Αναστάσιος Κοντάκος**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Αιγαίου  
**Βασιλική Λαλαγιάννη**, Καθηγήτρια, Πανεπ. Πελοποννήσου  
**Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη**, Καθηγήτρια,  
Χαροκόπειου Πανεπιστημίου  
**Δημήτρης Μαυροσκούφης**, Καθηγητής Α.Π.Θ.  
**Βασιλική Μητροπούλου**, Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.  
**Θωμάς Μπάκας**, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπ. Ιωαννίνων  
**Θωμάς Μπαμπάλης**, Αναπληρωτής καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Δημήτριος Μπέσσας**, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Ιωάννης Μπέτσας**, Επίκουρος καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Κωνσταντίνος Μπίκος**, Καθηγητής, Α.Π.Θ.  
**Σήφης Μπουζάκης**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Πατρών  
**Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.  
**Ελπινίκη Νικολουδάκη-Σουρή**, Καθηγήτρια, Πανεπ. Κρήτης  
**Κωνσταντίνος Ντίνας**, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Έλση Ντολιοπούλου**, Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.  
**Τζένη Παγγέ**, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Νίκος Παπαδάκης**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Κρήτης  
**Βασιλική Παπαδοπούλου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.  
**Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.  
**Δημήτριος Πνευματικός**, Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Νικήτας Πολεμικός**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Αιγαίου  
**Γαλήνη Ρεκαλίδου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Δ.Π.Θ.  
**Ηρακλής Ρεράκης**, Καθηγητής, Α.Π.Θ.  
**Μαρία Σακελλαρίου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια,  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
**Κώστας Σκορδούλης**, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Λαμπρινή Σκούρα**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.  
**Γεωργία Στεφάνου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.  
**Ελένη Ταρατόρη**, Καθηγήτρια, Δ.Π.Θ.  
**Ευφημία Τάφα**, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Κρήτης  
**Σωτηρία Τριαντάρη**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.



**Ελένη Τσακιρίδου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.  
**Αγγελική Τσαπακίδου**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.  
**Τασούλα Τσιλιμένη**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια,  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
**Αμαλία Υφαντή**, Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κωνσταντίνος Φασούλης**, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Ελένη Φτιάκα**, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπ. Κύπρου  
**Εμμανουήλ Φυριππής**, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.  
**Κώστας Φωτιάδης**, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Κρυσταλλία Χαλκιά**, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.  
**Δημήτρης Χαραλάμπους**, Καθηγητής, Α.Π.Θ.  
**Ιωάννης Χατζηγεωργίου**, Καθηγητής, Πανεπ. Αιγαίου  
**Δημήτριος Χατζηδήμου**, Καθηγητής, Α.Π.Θ.  
**π. Ειρηναίος Χατζηφραϊμίδης**, Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Δ.Μ.  
**Αντώνης Χουρδάκης**, Καθηγητής, Πανεπιστημίου Κρήτης

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

<b>Πρόεδρος</b>	<b>Βασιλική Παπαδοπούλου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.
<b>Μέλη</b>	<b>Γεώργιος Αραβανής</b> , Αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης <b>Γεώργιος Αλεξανδράτος</b> , Σχολ. Σύμβουλος Α/θμιας Αθήνας Ιονίων Νήσων <b>Σοφία Αυγητίδου</b> , Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ. <b>Κωνσταντία Βαϊρινού</b> , Σχολ. Σύμβουλος Προσχολ. Αγωγής <b>Καλλιόπη Βруνιώτη</b> , Επίκουρη καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ. <b>Αικατερίνη Δημητριάδου</b> , Αναπλ. καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. <b>Σοφία Ηλιάδου-Τάχου</b> , Αναπλ. καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. <b>Ιωάννης Θωίδης</b> , Αναπληρωτής καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. <b>Γεώργιος Ιορδανίδης</b> , Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ. <b>Όλγα Μούσιου-Μυλωνά</b> , Σχολ. Σύμβουλος Δημοτ. Εκπαίδ. <b>Ιωάννης Μπέτσας</b> , Επίκουρος καθηγητής, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ. <b>Παναγιώτης Νώτας</b> , Διευθυντής Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας <b>Νικόλαος Ποζουκίδης</b> , Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικών <b>Άννα Πολατίδου</b> , Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων <b>Μαρία Ράντζου</b> , Λέκτορας Α.Π.Θ. <b>Κίμωνας Σαββάκης</b> , Διευθυντής Π.Π.Δ.Σ. Φλώρινας <b>Ιωάννης Τζώτζης</b> , Διευθυντής Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

### Συντονιστής

**Παύλος Σταυρίδης**, Δάσκαλος,  
Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Δ.Μ.

### Μέλη

**Βασιλική Αλεξίου**, Νηπιαγωγός,  
Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Ν., Π.Δ.Μ.  
**Άννη Γεωργίου**, Μεταπτυχ. φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Μαρία Καραγιώργου**, Μεταπτυχ. φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Ευδοξία Κωτσαλίδου**, Ε.Ε.ΔΙ.Π. ΙΙ, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Μαρία Μακρίδου**, Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Σοφία Μαραντίδου**, Μεταπτυχ. φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Αδαμαντία Μαργαρίτη**, Νηπιαγωγός  
**Όλγα Νεδέλκου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Ευαγγελία Νικολοπούλου**, Μεταπτ. φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Άνθια Παπαδοπούλου**, Μεταπτυχ. φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Γιούλη Τσαβδάρη**, Μεταπτυχ.φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Φωτεινή Τσώνη**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Ν. Φλώρινας  
**Σταυρούλα Χατζή**, Μεταπτυχ. φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Θάλεια Χατζηδαμιανού**, Μεταπτ. φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας  
**Παναγιώτα Χριστοδούλου**, Μεταπτ. φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

## ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας (Π.Ε.Ε.)

Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Websites : <http://www.pee.gr>, <http://www.edu.uowm.gr>



Ενέργεια για κάθε άνθρωπο



ΔΗΜΟΣ  
ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ α.ε

Εκδόσεις  
**Διάδραση**  
www.diadrassi.gr



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

**Ίων**  
ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ



1964 - 2014  
50 ΧΡΟΝΙΑ  
5000 ΤΙΤΛΟΙ  
GUTENBERG

## ΤΟΜΟΣ Β΄

### ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ .....	25
--	----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.....	29
---	----

### Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

#### **Ελένη Αλεξίου**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γνώση και τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης .....	35
---	----

#### **Μαρία – Φωτεινή Αναστασίου**

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	51
---	----

#### **Μαρία Βαβουλίδου**

Η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Απόψεις και στάσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στα δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς .....	67
--	----

#### **Παναγιώτα Βάθη, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη**

Πολυπρισματική-διεπιστημονική προσέγγιση και αξιολόγηση της δημιουργικότητας των φοιτητών .....	81
--	----

#### **Ελένη Ζυγούρη, Παρασκευή Γκόλια**

Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Παραδείγματα εφαρμογής αξιολογικών πλαισίων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκριτική αντιπαραβολή - Εκτιμήσεις – Προβληματισμοί .....	97
--	----

#### **Στέλλα Κασίδου, Νικόλαος Γαλαρινιώτης**

Αυτοαξιολόγηση, «η γραφειοκρατία στο μεγαλείο της» ή «τρόπος βελτίωσης των δομών του Σχολείου»; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας για τον θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου .....	114
---	-----

**Παναγιώτα Κατσιούλα, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου**  
Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών:  
εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς .....127

**Αθανάσιος Μαλέτσκος, Σταύρος Καμαρούδης**  
Πρόγραμμα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτοαξιολόγηση  
της Σχολικής Μονάδας και Πρόγραμμα για τη Σχολική καινοτομία (ΠΣΚ):  
Μια συγκριτική προσέγγιση διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης  
και μετασχηματισμού εκπαιδευτικών πρακτικών .....139

**Γεώργιος Νιάουστας, Ελένη Γκατζελάκη, Χαράλαμπος Κωνσταντίνου**  
Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013  
για την αξιολόγησή τους .....153

**Κωνσταντίνα Πετούση**  
Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του  
στη διαδικασία της αξιολόγησης: Ερευνητικές διαπιστώσεις .....169

**Μαρία Ράπτη**  
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επικείμενη  
αξιολόγησή τους με βάση το Π.Δ. 152/2013 .....184

**Δημήτριος Σιδηρόπουλος**  
Δείκτες αξιολόγησης, ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες  
και θεσμικές εκπαιδευτικές δράσεις βελτίωσης της ψυχο-κοινωνικής υγείας  
των εκπαιδευτικών .....200

**Μαρία Σταμίδου, Ιωάννα Παντελίδη, Βενετία Καπαχτσή**  
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μεθόδου Project .....210

**Χαρίκλεια Τριανταφύλλου**  
Οι απόψεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών  
που συμβάλλουν στην επίτευξη παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη .....221

## Εκπαιδευτική Έρευνα

**Κωνσταντίνος Αρσένης, Παπαδοπούλου Βασιλική**  
Η έρευνα στις «Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης»: Η αποτύπωση  
των ακαδημαϊκών-ερευνητικών τεκμηρίων της περιόδου 1989-2008 .....237

**Γεώργιος Δαμασκηνίδης, Αναστασία Χριστοδούλου**  
Η διδασκαλία της Ερευνητικής Πρότασης σε Μεταπτυχιακά  
Προγράμματα Σπουδών .....252

**Δόμνα Κακανά, Βενετία Καπαχτσή**

Η έρευνα δράσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βιωματική προσέγγιση .....266

**Γεώργιος Κανέλλας, Ιωάννης Θέος**

Η εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα από το 1995 έως το 2013 .....278

**Εκπαιδευτική Πολιτική**

**Ευστρατία Καραγρηγορίου**

Πολιτική της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο στην επαρχία Οντάριο Καναδά και στην Ελλάδα .....297

**Δημήτριος Κρέκης**

Αναλύοντας το σκεπτικό της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση και τα επιχειρήματα των υποστηρικτών και των επικριτών τους .....309

**Γιάννης Μπέτσας, Αθηνά Τζιμούρτου, Δημήτρης Μαυροσκούφης**

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1960-2010) .....321

**Γεώργιος Παπαγιάννης**

Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα ως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής .....335

**Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί**

**Βασιλική Αλεξίου**

Η υποστήριξη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης .....353

**Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα**

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών .....366

**Αναστασία Αμπατζόγλου**

Η ανάγκη βασικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης .....391

**Κατερίνα Βενιοπούλου**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση θεωρητικών άρθρων και ερευνητικών μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά .....404

**Μιχαήλ Βιτούλης**

Η προσέγγιση διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας από υποψήφιους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής .....418

**Γεώργιος Βοζαΐτης, Αμαλία Υφαντή**

Απόψεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....429

**Μαρία Καδιανάκη**

Αυτοαξιολόγηση διδάσκοντα μέσω της έρευνας δράσης:  
Η περίπτωση του Διδασκαλείου Ρεθύμνου .....446

**Μαρία Καδιανάκη**

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ο εκπαιδευτικός ερευνητής στην τάξη του»:  
Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω της έρευνας δράσης .....456

**Ευαγγελία Καλεράντε**

Πολιτικές υπέρβασης και πρακτικές άρθρωσης στην κατασκευή μοντέλων για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1964-1985) .....467

**Κατερίνα Κεδράκα, Κατερίνα Λιναρά, Ελεάννα Μανδαλά**

Εκπαιδευτικός ή Βιολόγος; .....480

**Ευμορφία Κηπουροπούλου**

Καλλιτέχνης, Καθηγητής Εικαστικών ή και τα δύο;  
Μία πρώτη ερευνητική προσέγγιση .....493

**Γεώργιος Κουγιουμτζής**

Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών .....505

**Γεώργιος Κουγιουμτζής**

Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/ mentoring .....517

**Μαριάννα Λεπίδα**

Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος .....534

**Μαρία Λιακοπούλου**

Πρακτική άσκηση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών:  
Τι προσδοκούν και τι αποκομίζουν οι φοιτητές; .....548

**Θεόδωρος Μακάριος**

Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών καθηγητών λυκείου με αφορμή την εφαρμογή του νόμου 4186/2013 .....562

**Ελένη Μακροπούλου**

Ο θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση: διερεύνηση των απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....574

**Θεοφανούλα Μπαλίτα**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτών και επιμορφούμενων) που συμμετείχαν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης .....587

**Λεμονιά Μπούτσκου, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου**

Ο ρόλος του Μέντορα στο ελληνικό σχολείο: η διασύνδεση του ρόλου με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα .....600

**Όλγα Νασιρίδου**

Η θέση της Πρακτικής Άσκησης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών .....612

**Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια εξελισσόμενη κοινωνία μάθησης .....627

**Σταμάτης Πορτελάνος**

Μεταφυσική, ο δάσκαλος και το μάθημα των θρησκευτικών .....644

**Κατερίνα Προδρομίδου**

Καταγραφή των απόψεων των καθηγητών ξένων γλωσσών για το γλωσσικό πλουραλισμό και το ρόλο της Γερμανικής γλώσσας στη Δημόσια Ελληνική Εκπαίδευση .....658

**Πάυλος Σταυρίδης, Δημήτρης Θεοδώρου, Ιωάννης Μπουνόβας**

Αξιολόγηση της πρώτης φάσης του προγράμματος της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας από τους φοιτητές: Μία συγκριτική εξέταση .....672

**Μενέλαος Τζιφόπουλος**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μετανεωτερική εποχή: αξιολόγηση ενός μοντέλου μικτής μάθησης .....685

**Βασίλειος Τσιότρας**

Οι στάσεις των φοιτητών φιλολογίας απέναντι στο μάθημα της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών .....701

**Βασιλική Φωτοπούλου, Ιωάννης Καραντζής, Αμαλία Υφαντή**  
Αποτυπώνοντας τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη .....716

**Γεώργιος Χαλκιάς**  
Η αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους Σχολικούς Συμβούλους: παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Ιστορίας, στην Π/θμια Εκπ/ση, με χρήση Τ.Π.Ε. ....731

**Παναγιώτα Ψυχογιούπουλου, Περικλής Μεσσήνης, Μαρία Αργυροπούλου, Νικόλαος Καμπύλης**  
«Οι Νέες Τεχνολογίες (εργαλεία και εφαρμογές Web2.0) στα φιλολογικά μαθήματα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία»: ένα παράδειγμα επιμορφωτικού προγράμματος .....741

## Ιστορία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης

**Kristijan Veljanov**  
Η εκπαίδευση στα σχολεία του Μοναστηρίου μέσα από τις αρχαιακές πηγές .....755

**Ελένη Βελώνη**  
Λόγοι περί Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1844-1888) .....771

**Τριαντάφυλλος Δούκας**  
Η «δίκη των τόνων» (1941-1942): μια ερμηνεία της πειθαρχικής δίωξης του Ι.Θ. Κακριδή .....780

**Σοφία Ηλιάδου, Παρασκευή Πουγαρίδου**  
Η συμβολή της ελληνικής διάνοησης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Σοβιετικής Ένωσης (1920-1936) .....794

**Κατερίνα Καυχίτσα**  
«Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα από τον Τύπο της εποχής .....810

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**  
Νεοελληνικός Διαφωτισμός και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός: Ιδεολογικές Συνέχειες και Αδιέξοδες Επιβιώσεις κατά τον Δημήτρη Γληνό .....818

**Μεταξούλα Μανικάρου**  
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις «Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Επιθεωρητών κατά τη δεκαετία του 1950-1960. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας .....844



**Κωνσταντίνος Νικολάου**

Μια πρώιμη καταγραφή της ιστορίας των Επιμορφωτικών Κέντρων στην Κύπρο (1898-1967) .....857

**Ελευθερία Παπαστεφανάκη**

Οι μορφωτικές δραστηριότητες των πολιτικών κρατούμενων στις εξορίες και τις φυλακές .....870

**Στέφανος Πουγαρίδης**

Η εκπαιδευτική πολιτική στη Μακεδονία την περίοδο 1927- 1962 μέσα από το αρχείο του πολιτικού Φίλιππου Δραγούμη .....882

**Γεώργιος Πυργιωτάκης, Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Η προσωπικότητα του Al. Neill και το Summerhill .....894

**Βασίλης Φούκας**

Τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση (18ος-20ός αι.): η εξέλιξη του σχετικού προβληματισμού στην Ελλάδα .....906

**Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης****Αγάπη Βράντση, Κατερίνα Δημητριάδου**

Ανίχνευση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης σε μαθητές δημοτικού: Η περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας .....921

**Σταυρούλα Επιμενίδου**

Το φαινόμενο της «υπερεκλογής» της γνώσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και οι κοινωνικές του επιπτώσεις: η ανάδειξη της σχέσης του δίπολου δομή-δράση προς τη νέα τάση .....937

**Αναστασία Καππάτου, Πετρούλα Παπαθανασίου**

Απόψεις και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών δημοτικού στις διαδικτυακές συζητήσεις (αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας) .....947

**Δημήτριος Κυρίτσης, Όλγα Παντούλη**

Στάσεις εφήβων για την επαγγελματική τους απασχόληση και τους ρόλους στην οικογένεια: Η επίδραση του φύλου .....961

**Ανδριανή Παπαδοπούλου, Λήδα Στεργίου**

Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών Δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας .....974

**Κατερίνα Φαρμάκη, Καλλιόπη Βруνιώτη**

Οι επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη ζωή και στις οικογένειες των εφήβων στην Ελλάδα από την οπτική των ίδιων των εφήβων .....991

**Παιδαγωγική Ψυχολογία**

**Μαρία Αδαμοπούλου, Μαριάννα Χατζημιχαήλ**

Η συμβολή της συναισθηματικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον .....1007

**Ευαγγελία Καμπακάκη, Ευγενία Τσιουπλή**

Ο παιδαγωγικός-υποστηρικτικός ρόλος των ΚΕΣΥΠ σε άτομα Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων .....1021

**Ανθή Κουρμπέτσου**

Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας .....1036

**Παναγιώτα Σιάνου Χατζηκαμάρη, Παναγιώτα Κατσιούλα**

Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Πιλοτικό πρόγραμμα για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο .....1046

**Παναγιώτης Σταμάτης, Φώτιος Τουλιόπουλος**

Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού .....1057

**Ιωάννης Τρικκαλιώτης, Δημήτρης Πνευματικός**

Διαχείριση σχολικής τάξης: Τα συναισθήματα των μαθητών έπειτα από μια κατάσταση αβεβαιότητας .....1070

**Άννα Φανή, Κλειώ Σέμογλου**

Η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος εκμάθησης παραδοσιακών χορών στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων .....1082

**Αθανάσιος Χαρίσης**

Προώθηση διασχολειακής συνεργασίας για την κατανόηση και πρόληψη εκδηλώσεων ρατσισμού- κοινωνικού αποκλεισμού-βίας στο σχολικό περιβάλλον .....1096

## Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

### **Αλέξανδρος Αμπράζης, Πηνελόπη Παπαδοπούλου**

«Του θυμαριού τ' αρώματα, βασιλικού τραγούδια»: Μια εφαρμογή σύνδεσης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και νοητικής αναπηρίες στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας.....1111

### **Ελισσάβη Ευγενιάδου, Αναστασία Αλευριάδου**

Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....1126

### **Βαρβάρα Ζαντραβέλη**

Αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε. στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-2013. Στάσεις και πρακτικές του εκπαιδευτικού πριν και μετά την υλοποίηση .....1139

### **Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος**

Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου για την αειφόρο ανάπτυξη .....1153

### **Αικατερίνη Κυρκοπούλου, Ελένη Τσακιρίδου, Γεώργιος Μαλανδράκης**

Διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών Ε' Δημοτικού σχετικά με την ενέργεια και το ενεργειακό αποτύπωμα – μια διδακτική πρόταση .....1169

### **Ειρήνη Ντόνα, Γαρύφαλλος Αραμπατζής**

Διερεύνηση της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς μαθητών: ο ρόλος και παιδαγωγικές μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....1184

### **Αναστασία Τσουτσούλη**

Παρανοήσεις στις αντιλήψεις φοιτητών-μελλοντικών εκπαιδευτικών για το αποτύπωμα άνθρακα .....1199

## Προσχολική Παιδαγωγική

### **Βαρβάρα Αγγελή, Αγνή Ζακοπούλου, Ειρήνη Ρουφίδου**

Προβληματισμοί σε θέματα πειθαρχίας σε μικρά παιδιά ενός έως τριών χρονών: Η καρέκλα της σκέψης .....1215

### **Σοφία Αυγητίδου, Ιωάννα Καραγιώργου, Βασιλική Αλεξίου, Δέσποινα Καλανταρίδου**

Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης .....1227

<b>Αικατερίνη Ζησάκη, Τασούλα Τσιλιμένη, Απόστολος Μαγουλιώτης</b> Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας .....	1239
<b>Βασιλική Καραγιάννη</b> Απόψεις παιδαγωγών για το παραμύθι, τη χρησιμότητά του, την αξία του και το διαπολιτισμικό ρόλο που μπορεί να παίξει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση .....	1254
<b>Μαίη Κοκκίδου</b> Σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή πρόοδος: ευρήματα από μία δεκαπενταετή έρευνα μελέτης περιπτώσεων .....	1266
<b>Ευαγγελία Κούτρα</b> Μορφές οικογενειακής οργάνωσης στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία .....	1279
<b>Ευαγγελία Νικολοπούλου</b> Το δικαίωμα παιδιού για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των παιδιών .....	1291
<b>Χρυσούλα Παπαβασιλείου</b> Ανάπτυξη γραμματισμού στο νηπιαγωγείο .....	1302
<b>Χρυσούλα Παπαβασιλείου</b> Διγλωσσική ανάπτυξη νηπίων .....	1315
<b>Παρασκευή Πλιάσσα</b> Η επιμονή, η πολύπλευρη σκέψη, η επίκριση του εαυτού και η ατομική βοήθεια ως στοιχεία στην κατασκευή ταυτότητας των νηπιαγωγών μέσα από το λόγο τους για τα εικαστικά .....	1327
<b>Αφροδίτη Στοϊνίτση, Κωνσταντίνα Ταμουτζίδου, Βασίλειος Κωτούλας</b> Σύνδεση ικανοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, αυτοελέγχου και εργαζόμενης μνήμης παιδιών προσχολικής ηλικίας .....	1339
<b>Θεοδώρα Τσιβούλη, Τασούλα Τσιλιμένη</b> Φωνολογική ευαισθητοποίηση των νηπίων: Η περίπτωση ενός αλφαβηταρίου .....	1353
<b>Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου, Αθανάσιος Γρηγοριάδης</b> Συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας .....	1364

## Σχολικά Εγχειρίδια

### **Ζωή Βαζούρα**

Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου των Κολιόπουλου κ.ά.(2007) και Κόκκινου κ.ά. (2002) .....1379

### **Πάυλος Ι. Ευφραιμίδης**

Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου με κριτήριο τη μεταβίβαση της μάθησης .....1391

### **Βασίλειος Ζαγκότας, Ελένη Κεχαγιά, Χαράλαμπος Κωνσταντίνου**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και Πρέβεζας για το βιβλίο ιστορίας της ΣΤ' δημοτικού ως προς το περιεχόμενο και την τυπογραφική εμφάνιση .....1401

### **Στέλλα Καλλέ**

Η στάση της σχολικής ιστοριογραφίας απέναντι στην άλωση της Τριπολιτσάς (1950-2014) .....1415

### **Άννα Μαρτζιβάνου**

Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο: Η μεθόδευση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και η πολεμική της .....1427

### **Αναστασία Τσιομπάνου**

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' Δημοτικού (1934-2007) .....1438

### **Βασιλική Τσολοπούλου**

Τα αλφαβητάρια & τα εγχειρίδια γλώσσας στο Ελληνικό Σχολείο: Ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση των μεθόδων πρώτης γραφής και ανάγνωσης (1905-1983) .....1450

## Σχολική Παιδαγωγική

### **Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Ασημίνα Ανδρίκου**

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα και τους χαρακτήρες έργων της παιδικής λογοτεχνίας .....1465

### **Παναγιώτα Δεληγιάννη**

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών .....1485

**Δημήτριος Ζάχος, Άννα Δελαβερίδου**  
Τα σχολεία Wardorf .....1500

**Αικατερίνη Κρουσοράτη, Γιάννης Θωίδης**  
Η συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών:  
Η περίπτωση της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό .....1509

**Μαρία Λιακοπούλου**  
Το σχολείο βελτιώνει το έργο του: Προγραμματισμός, αυτοαξιολόγηση,  
ενδοσχολική επιμόρφωση.....1523

**Λάμπρος Παπαδήμας, Νικόλαος Χανιωτάκης**  
Παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό  
πρόγραμμα: πρακτικές και απόψεις εκπαιδευτικών .....1537

**Ελένη Πιστιόλη, Ανδρέας Μπούζος**  
Διερεύνηση αξιών σε μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια  
δημοτικά σχολεία. Συγκριτική προσέγγιση .....1550

**Μαριάνθη Πολύζου, Νεφέλη Χρηστογούλα**  
Παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών .....1564

**Δήμητρα Τζημαγιώργη**  
Παραμύθι και εκπαίδευση, σχέση διαχρονική και διαρθρωτική .....1578

**Ευαγγελία Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Παναγιώτα Μικροπανδρεμένου**  
Ο θεσμός των Κατασκηνώσεων ως παιδαγωγικό μέσο υπέρβασης της σκηνικής  
των παιδιών και των εφήβων .....1591

## Συγκριτική Παιδαγωγική

**Αδαμαντία Μαργαρίτη**  
Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του παιδιού  
στο «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου» και στο έργο «Συνοικοδόμηση  
Γνώσης και Κατανόησης του Φυσικού Κόσμου» .....1605

**Μαρία Μπίμπα**  
Συγκριτική μελέτη διδακτικών μεθοδολογιών Πρωτοβάθμιας  
και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης .....1624

**Ελπίδα Ρίμπα**  
Συγκριτική προσέγγιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής  
εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο .....1637

**Ευάγγελος Τσιανάκας**

Οι γεωγραφικές ενότητες ως μονάδες σύγκρισης στο πλαίσιο της συγκριτικής εκπαιδευτικής έρευνας ..... 1649

**Φιλοσοφία της Παιδείας**

**Βασίλειος Δημόπουλος**

Σχολικός εκφοβισμός: Επίδειξη δύναμης ή αδυναμίας;  
Μια προσέγγιση υπό το φιλοσοφικό πρίσμα της Hannah Arendt ..... 1663

**Παναγιώτης Ηλιόπουλος**

Αριστοτέλης και Wittgenstein:  
Προϋποθέσεις για μια παιδαγωγία του κριτικού στοχασμού ..... 1672

**Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου**

Η μουσική εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη κατά τον Πλάτωνα  
και τον Αριστοτέλη ..... 1684





## **Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος**

*Πανοσιολογιώτατε,  
Κύριοι Επίσημοι,  
Κύριε Κοσμήτορα της Παιδαγωγικής Σχολής,  
Αγαπητές Συναδέλφισσες και αγαπητοί Συνάδελφοι,  
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές,*

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σας καλωσορίζω στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», το οποίο πραγματοποιείται κατά το τριήμερο 28-30 Νοεμβρίου 2014 στην ακριτική και φιλόξενη Φλώρινα, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το αναγνωρισμένο επιστημονικό σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, πραγματοποιεί ανελλιπώς, κάθε χρόνο, ένα Συνέδριο: το Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» και το Διεθνές Συνέδριο, με διαφορετική θεματολογία κάθε φορά, τα οποία εναλλάσσονται. Πάγια τακτική της Εταιρείας μας, με την πραγματοποίηση των Συνεδρίων της σε διάφορες πόλεις, πέραν της συμβολής στην Παιδαγωγική επιστήμη από γνωστούς και καταξιωμένους παιδαγωγούς, είναι να δίνεται το επιστημονικό βήμα και σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι καταρτίζονται συστηματικά στα 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 σε επαγγελματίες λειτουργούς της εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι, κατά τη 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, συνέβαλε στη βελτίωση των μεθόδων έρευνας και των στατιστικών τεχνικών και στην αναγνώριση της εμπειρικής έρευνας ως τρόπου μελέτης σε όλους τα πεδία των κοινωνικών επιστημών. Με την πάροδο του χρόνου, τα απλά στατιστικά μέτρα παραχώρη-

σαν 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 αποδοθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια μέσω των προηγμένων στατιστικών μεθόδων και τεχνικών.

Η εκπαιδευτική εμπειρική έρευνα, ειδικότερα, 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 εκπαιδευτικού-μαθητή, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη και κοινότητα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η μεθοδολογία 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, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών. Φορέας τους υπήρξε κυρίως το Πανεπιστήμιο, δηλαδή οι Εκπαιδευτικές Σχολές, που οπωσδήποτε ενισχύθηκαν με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία μετέβαλαν το τοπίο στο χώρο των Α.Ε.Ι. και με τη θεσμοθέτηση σχετικών Μεταπτυχιακών Σπουδών α΄ και β΄ κύκλου.

Αυτές οι εκπαιδευτικές έρευνες αναφέρονται σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η μεθοδολογία 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-μαθητή, η εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση των σχολικών μονάδων κ.λπ. Πρόκειται τόσο για συνθετικές-βιβλιογραφικές (π.χ. ιστορικο-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 Εκπαιδευτικές Σχολές, αλλά και τα Παιδαγωγικά Τμήματα: διδάσκεται επαρκώς το μάθημα της «Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας» στα συγκεκριμένα Τμήματα; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, πώς; Και ποιοι το 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 «Παιδαγω-

γικό Ινστιτούτο» είναι «στεγανοποιημένο» όσον αφορά την παιδαγωγική ώσμωση και θεσμικά εξαρτημένο από το Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο δεν υποδεικνύει λύσεις των εκπαιδευτικών προβλημάτων, αλλά αποδέχεται και επικυρώνει με επιστημονικοφάνεια τις πολιτικές του επιλογές. Το δε «Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας», στελεχωμένο με πρόσωπα που ούτε καν ανήκουν στον εκπαιδευτικό κλάδο, τα τελευταία χρόνια δεν λειτούργησε καθόλου, καταδικάστηκε σε επιστημονική συρρίκνωση και τελικά καταβροχθίστηκε από το υποτελές «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο».

Ανάλογα συμπεριφέρεται και η Πολιτεία και σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής έρευνας, έστω και στο πλαίσιο 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 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.

Ας έρθουμε όμως πάλι στα δικά μας. Η πατρίδα μας βρίσκεται σε μια πολύ δύσκολη συγκυρία. Η οικονομική κρίση θέτει σε δοκιμασία και τις ηθικές αξίες και γι' αυτό κάνουμε λόγο για κρίση ηθικών και κοινωνικών αξιών, της οικογένειας, του σχολείου, της πολιτικής κ.λπ. Σ' αυτήν ακριβώς τη συγκυρία εμείς οι παιδαγωγοί έχουμε να επιτελέσουμε ακόμη πιο σημαντικό και δύσκολο έργο για τα παιδιά του ελληνικού λαού και εκείνα που λόγω έκτακτων συνθηκών βρέθηκαν στον τόπο μας. Οι ρίζες μας, η Ιστορία μας και ο Πολιτισμός μας αποτελούν ισχυρά ηθικά αντρείσματα σ' αυτή την περίπτωση. Αλλά και ως πανεπιστημιακοί έχουμε υποχρέωση να αντισταθούμε στην υποβάθμιση και την καταρράκωση του δημόσιου Πανεπιστημίου, όπως επιχειρείται αυτό τον καιρό, με τα πρόσφατα νομοθετήματα της κυβέρνησης. Τα Α.Ε.Ι. θεσμοθετήθηκαν για να υπηρετήσουν ανθρώπους και ιδέες και όχι οικονομικά συμφέροντα. Και τα Πανεπιστήμια των ακριτικών περιοχών, όπως το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, δεμένα με τον τόπο λειτουργίας τους, έχουν ακόμα πιο σημαντικό, εθνικό έργο να επιτελέσουν.

Σε όλα αυτά τα επείγοντα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, αλλά και σε ειδικότερα ερευνητικά θέματα, φιλοδοξεί να συμβάλει και το τωρινό 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε., έτσι ώστε η Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα να αποτελέσει, μεσοπρόθεσμα, την αφετηρία για την επιστημονική και αποτελεσματική επίλυση πολλών προβλημάτων της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Η ερευνητική συγκομιδή του Συνεδρίου μας είναι πλούσια και αποτελεί ένδειξη του υψηλού επιπέδου του: θα παρουσιαστούν 336 προφορικές ανακοινώσεις και 42 αναρτημένες εργασίες. Ιδιαίτερη τιμητική εκδήλωση θα προηγηθεί για τον χαλκέντερο παιδαγωγό και καθηγητή Παιδαγωγικών Ακαδημιών κ. Δημήτριο Ι. Θωίδη, που υπήρξε από τα ιδρυτικά μέλη και Γενικός Γραμματέας της Εταιρείας μας, για την πολύχρονη προσφορά του στην Επιστήμη, στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία.

Γνωρίζουμε βέβαια όλοι μας ότι η διοργάνωση ενός τριήμερου Πανελληνίου Συνεδρίου, όπως το τωρινό, προϋποθέτει το μόχθο πολλών ανθρώπων, την ηθική, καθώς και την υλική συμπαράσταση κάποιων άλλων. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τον Κοσμήτορα της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας Καθηγητή κ. Πέτρο Καριώτογλου, τους συναδέλφους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας και προπάντων τη συνάδελφο Βάσω Παπαδοπούλου και τους συναδέλφους Γιώργο Ιορδανίδη και Γιάννη Μπέτσα, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, που έκριναν τις υποβληθείσες εργασίες, τις φοιτήτριες που στελεχώνουν τη Γραμματεία, καθώς και τους συναδέλφους του Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, οι οποίοι πρόβαλαν και στήριξαν με κάθε τρόπο το Συνέδριο. Πρέπει ακόμα να αναφέρω και να ευχαριστήσω τους χορηγούς του Συνεδρίου μας, τις Εκδόσεις Gutenberg, τις Εκδόσεις Διάδραση, τις Εκδόσεις Γρηγόρη και τις Εκδόσεις Έλλην-Ίων, που ανταποκρίθηκαν με έμπρακτη γενναιοδωρία και καλαισθησία σε ό,τι τους ζητήσαμε, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με την παρουσία σας.

Στους επισκέπτες από άλλα μέρη εύχομαι καλή διαμονή στην όμορφη και φιλόξενη Φλώρινα και σε όλους τους συνέδρους καλή δουλειά. Ελπίζω, μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου μας, να φύγουμε όλοι, όχι με τυπικές απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά με περαιτέρω απορίες, αμφιβολίες και καινούργια επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς και εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνεδριό μας.

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

*Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

## Πρόλογος της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής

Στον τόμο αυτό παρουσιάζονται οι εισηγήσεις από το 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, στη Φλώρινα από 28-30 Νοεμβρίου 2014, με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει, εδώ και μία εικοσαετία περίπου, κάθε δυο χρόνια ένα συνέδριο αφιερωμένο στην ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Ο θεσμός αυτός υπαγορεύθηκε από την ανάγκη να καταγραφεί και να αποτυπωθεί η εγχώρια ερευνητική παραγωγή στο χώρο των επιστημών της αγωγής (παιδαγωγική) και της εκπαίδευσης (εκπαιδευτική) σε μια περίοδο που οι επιστήμες αυτές σταδιακά κατοχυρώνονται και καταξιώνονται ακαδημαϊκά, περίοδο που συμπίπτει και με την ίδρυση των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων. Έτσι κάθε δυο χρόνια προσφέρεται σε νεότερους και παλαιότερους ερευνητές και ακαδημαϊκούς ένα έγκυρο επιστημονικό βήμα για να παρουσιάσουν την ερευνητική τους παραγωγή, να ενημερωθούν για τις έρευνες των συναδέλφων τους, και να ανταλλάξουν ιδέες και προβληματισμούς στο πλαίσιο ενός γόνιμου διαλόγου.

Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» παρουσιάστηκαν συνολικά 334 εργασίες (εισηγήσεις και αναρτημένες ανακοινώσεις), κατανεμημένες στις εξής θεματικές ενότητες:

- Εκπαιδευτική Έρευνα
- Προσχολική Παιδαγωγική
- Σχολική Παιδαγωγική
- Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση
- Εκπαιδευτική Πολιτική. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης
- Διδακτική Μεθοδολογία: Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια, Διδακτικά αντικείμενα
- Εκπαιδευτική 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 και Εκπαίδευση
- Συγκριτική Παιδαγωγική
- Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Ως Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του συνεδρίου θέλω να ευχαριστήσω την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Κωνσταντίνο Φωτιάδη και την Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιφιγένεια Βαμβακίδου για την αμέριστη υποστήριξη που προσέφεραν. Ιδιαίτερα όμως θέλω να ευχαριστήσω τον ακούραστο Κοσμήτορά μας Πέτρο Καριώτογλου, ο οποίος κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια για να εξασφαλιστούν οι υλικοτεχνικοί όροι διεξαγωγής του συνεδρίου- μερικές φορές κάτω από αντίξοες συνθήκες - και του οποίου η συμβολή υπήρξε καθοριστική και ανεκτίμητη.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τους χορηγούς μας για την ευγενική χορηγία τους σε μια εποχή οικονομικής στενωπού, δηλαδή το Δήμο Φλώρινας και τη ΔΕΗ, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου μας, καθώς και τους Εκδοτικούς Οίκους Gutenberg, Ίων - Έλλην, Διάδραση, Γρηγόρη και Επίκεντρο.

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται σε όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής που ανέλαβαν το δύσκολο έργο της αξιολόγησης των εργασιών, κυρίως όμως νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής που σήκωσαν στους ώμους τους όλο το βάρος της διοργάνωσης, δηλαδή την καθηγήτρια Σοφία Αυγητίδου, την επίκουρη καθηγήτρια Καλλιόπη Βруνιώτη, την αναπληρώτρια καθηγήτρια Κατερίνα Δημητριάδου, την καθηγήτρια Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, τον αναπληρωτή καθηγητή Γιάννη Θωίδη, τον αναπληρωτή καθηγητή Γιώργο Ιορδανίδη και τον επίκουρο καθηγητή Γιάννη Μπέτσα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον υποψήφιο διδάκτορα Παύλο Σταυρίδη για τον άψογο συντονισμό της γραμματειακής υποστήριξης, και βεβαίως σε όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες μας που αγκάλιασαν το συνέδριο και πρόσφεραν τις υπηρεσίες τους, όπου και όποτε τους ζητήθηκαν.

Νιώθω επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος για τη συνεχή και αδιάλειπτη υποστήριξη που μας παρείχαν και την αγαστή συνεργασία που είχαμε, κυρίως όμως τον Πρόεδρό της Καθηγητή Κωνσταντίνο Μαλαφάντη.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες και όλους, όσοι συμμετείχαν στο Συνέδριο μας είτε απευθύνοντας έναν χαιρετισμό είτε ως προσκεκλημένοι ομιλητές, είτε ως εισηγητές είτε ως απλοί σύνεδροι. Όλοι αυτοί, ο καθένας με τον τρόπο του και όλοι μαζί συνετέλεσαν, ώστε πέρα από την υψηλή στάθμη των εργασιών το Συνέδριο να έχει όλες τις μέρες έναν σφριγηλό ακαδημαϊκό παλμό.

Η Πρόεδρος  
της Οργανωτικής Επιτροπής

**Βασιλική Παπαδοπούλου**  
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας





# **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**



# Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γνώση και τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

Ελένη Αλεξίου

## ABSTRACT

The evaluation of student performance is undoubtedly one of the most contentious issues of the educational reality, which strongly attracts the interest of all those who are involved in the education process. Through this study, teachers views on alternative forms of assessment were researched and whether teachers agree with the overall assessment of student performance. Researched was also conducted on whether teachers are skilled in assessing and whether they know and apply this so called alternative forms of assessment. Moreover, teachers gave their views on how they could be informed on alternative assessment methods and whether they agree with the establishment of alternative forms of assessment in primary education.

**KEYWORDS:** Evaluation, Performances, Student, Traditional ratings, *Alternative assessment, Alternative assessment technique, Descriptive evaluation.*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση στο Δημοτικό σχολείο πραγματοποιείται, κατά κανόνα, με τη χρήση παραδοσιακών μορφών, όπως οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση και τα τεστ. Ωστόσο, σύγχρονοι παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δεν μπορούν να περιγράψουν με αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία την επίδοση του μαθητή, όταν είναι γνωστό ότι όχι μόνο δεν προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα, που στόχευαν να επιλύσουν, αλλά έχουν προσθέσει μια πληθώρα προβλημάτων στο σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.

Μέσα από την ολοένα και πιο πιεστική ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανύψωση του επιπέδου μάθησης, διατυπώ-

νεται η άποψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές, όπως ο φάκελος υλικού (portfolio), οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Επιπλέον, για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, κρίνεται αναγκαία η χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **1.1 Αξιολόγηση και εκπαίδευση**

Με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2004:13).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί μια μόνο πτυχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση, κατά την οποία οι στόχοι της διδασκαλίας και γενικά της εκπαίδευσης έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές.

Αποτελεί, όμως, ουσιώδη συνιστώσα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα. Πρόκειται για θέμα πολύπλοκο και πολυδιάστατο, που συνεπάγεται διάφορα προβλήματα, όπως το πρόβλημα των εξετάσεων, της βαθμολογίας, της επιλογής, της μέτρησης της σχολικής επίδοσης και απόδοσης κ.λπ., και γι' αυτό βρίσκεται πάντοτε στο επίκεντρο της επικαιρότητας, προκαλώντας ποικίλες συζητήσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βάμβουκας και Τρούλης, 1993:200).

### **1.2 Εναλλακτική αξιολόγηση**

Σύμφωνα με τις Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:158), εναλλακτική είναι «η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μαζί με το παιδί, προς όφελος του, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης, και ο μαθητής αξιολογείται βάσει των πρωτογενών πηγών (τα έργα του), αντί δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις μέσω τεστ), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης».

Η αναγκαιότητα για εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και, επομένως, εμπλουτισμό της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει, βασικά από το γεγονός ότι το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, έχει επικριθεί από πολλούς ότι «απέχει» πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2004:73-81).

### **1.3 Εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**

Στη συνέχεια θα γίνει συνοπτική περιγραφή των κυριότερων εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης:

#### **Συνθετικές δημιουργικές εργασίες**

Ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (projects) εισάγονται θεσμοθετημένα στην ελληνική εκπαίδευση με το Π.Δ. 409/94 ως μέρος της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, και αφορούν τις δραστηριότητες εκείνες των μαθητών, οι οποίες δεν αποτελούν μόνο μια τυπική «εργασία στο σπίτι», αλλά μια εργασία με σκοπό «την εξέταση-διερεύνηση και τη συστηματική-μεθοδική παρουσίαση ενός θέματος που απαιτεί δημιουργική και συνθετική ικανότητα και κρίση».

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του στη δημιουργία ενός project γίνεται προς όφελος του ίδιου του μαθητή, αφού παρέχεται η δυνατότητα για αξιολόγηση της επίδοσής του και σε δραστηριότητες, όπως η συνεργασία, η δημιουργία, η υπευθυνότητα, η πρωτοβουλία κ.λπ., κάτι που δεν συμβαίνει συχνά με τις παραδοσιακές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

#### **Φάκελος εργασιών**

Οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004), ορίζουν τον φάκελο εργασιών «ως μια συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος».

Η αξιολόγηση των μαθητών βάσει φακέλου εντάσσεται στις νεότερες ποιοτικές τεχνικές αξιολόγησης και παρέχει τη δυνατότητα σφαιρικής αποτίμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ορισμένες από τις οποί-

ες δεν αξιολογούνται από το παραδοσιακό σύστημα. Επίσης, εμπλέκει τον ίδιο τον μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησής του, ενισχυθεί το ενδιαφέρον του για ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων, αυξάνει την υπευθυνότητά του και βοηθά στην αυτογνωσία του. Ταυτόχρονα, μπορεί, μέσω της κατάλληλης ανατροφοδότησης, να συμβάλει και στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αφού παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να διατυπώνει απόψεις και κρίσεις για τα διδακτικά βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2010:152).

### **Παιδαγωγικό Ημερολόγιο**

Το παιδαγωγικό ημερολόγιο προβλεπόταν από το Π.Δ. 8/1995 και σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης οφείλει να το τηρεί και να καταγράφει σ' αυτό αναλυτικά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών. Το παιδαγωγικό ημερολόγιο προορίζεται για εσωσχολική χρήση και αποτελεί πηγή ενημέρωσης: α) του ίδιου του εκπαιδευτικού αφού τον βοηθάει εκτός των άλλων, να οργανώσει, εάν χρειαστεί, επανορθωτική διδασκαλία για συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών β) των γονέων για την ενημέρωσή τους πάνω σε συγκεκριμένα σημεία της προόδου και γενικά της σχολικής δραστηριότητας του μαθητή γ) του διευθυντή του σχολείου δ) του σχολικού συμβούλου ε) του ίδιου του μαθητή (Κασσωτάκης, 2010:147).

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί μια τεχνική η οποία σπάνια εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **Ρουμπρίκα (rubric)**

Η ρουμπρίκα αντιστοιχεί στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «rubric» και αποδίδεται στα ελληνικά ως «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων».

Οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008:174), ορίζουν τη ρουμπρίκα ως *«ένα ποσοτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται, για να αξιολογήσει την καθημερινή εργασία των μαθητών και παρουσιάζει σαφή κριτήρια, κανόνες ή οδηγίες, με τις οποίες μπορεί να ερμηνεύει μια πολύπλοκη συμπεριφορά, βάσει διορθωμένων επιπέδων ποιότητας»*.

Είναι ένα δελτίο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει μια διαβαθμισμένη κλίμακα κριτηρίων, που σχεδιάζεται και αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στόχους και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων, αντικειμενικών, αξιόπιστων και άμεσων συμπερασμάτων, αναφορικά με την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών (Arter-Mc Tighe, 2001).

### **Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή**

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης η οποία, όταν εφαρμοστεί με σαφή και προσυμφωνημένα κριτήρια, μπορεί να δράσει επικουρικά για μία έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Μπορεί να συμβάλλει, ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης του. Είναι μία παιδαγωγική ενέργεια που αναπτύσσει στο μαθητή την υπευθυνότητα και την αυτογνωσία του.

### **Αξιολόγηση των μαθητών από τους συμμαθητές του**

Συχνά προτείνεται να χρησιμοποιούνται και οι συμμαθητές για την αξιολόγηση των μαθητών. Όσοι κάνουν τέτοιου είδους προτάσεις, επικαλούνται, συνήθως, το γεγονός ότι οι συμμαθητές γνωρίζουν εξ ίσου καλά με τον εκπαιδευτικό τους συναδέλφους τους, μπορούν να διαγνώσουν μερικές πτυχές της προσωπικότητας τους καλύτερα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να κρίνουν με περισσότερη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα (Κασσωτάκης, 1997:293).

### **1.4 Εναλλακτικά μέσα αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή**

#### **Περιγραφική αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική. Την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία περιγράφει την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή, αλλά και, συνολικά, τις επιδόσεις του. Με τη μορφή αυτή της αξιολόγησης, επιδιώκεται όχι μόνο να αποφευχθούν τα αρνητικά στοιχεία της βαθμολογίας, αλλά ταυτόχρονα, να εκμεταλλευτούν τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης.

Ο Κωνσταντίνου (2004:126-127) ορίζει την περιγραφική αξιολόγηση ως ένα μέσο έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, με το οποίο παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις επιδόσεις του, με σαφήνεια και πληρότητα. Επίσης, εστιάζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή, τις κλίσεις, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του, καθώς και στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, τις σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και δραστηριότητάς του, όπως είναι η εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της.

## **2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **2.1 Μεθοδολογία της έρευνας**

Έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση και την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, επιλέξαμε την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, για να μελετήσουμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλύσουμε στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα.

Κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, κρίθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Ός πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

Η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας και για το λόγο αυτό επιλέχθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων», αφού δεν θα γενικευτούν τα ευρήματα πέρα από το εν λόγω δείγμα.

Επίσης, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων επιλέχθηκε η «βολική» δειγματοληψία. Η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας έγινε, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα από προσιτό σ' αυτόν πληθυσμό. Το δείγμα αυτό δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις, κάτι που δεν επιδιώκεται από την παρούσα έρευνα (Αθανασίου, 2000β: 95-96).

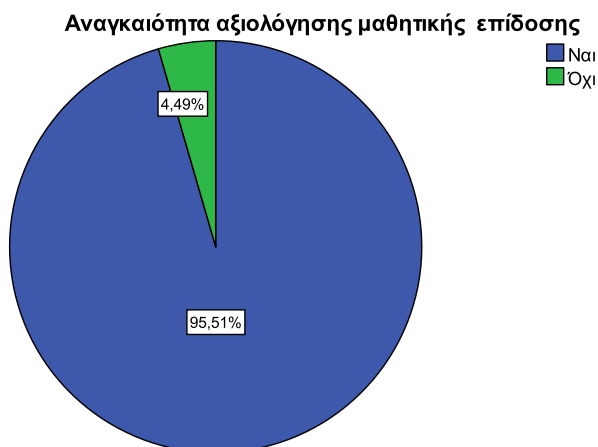
Το δείγμα, λοιπόν, της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων αποτελείται από 158 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στο νομό Ιωαννίνων και προέκυψε με «βολική» δειγματοληψία.

### **2.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας**

#### **Αναγκαιότητα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης**

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, συμφωνεί με το θεσμό της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Πιο αναλυτικά, το 95,5% πιστεύει ότι θα πρέπει να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή και μόνο το 4,5% των ερωτηθέντων διαφωνεί.

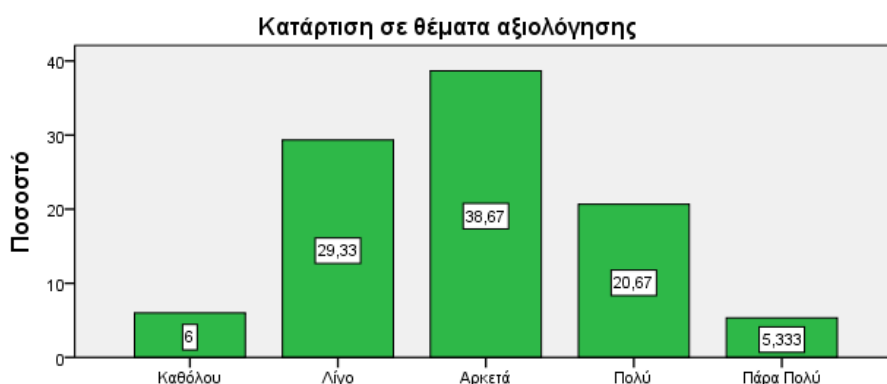




Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή

### Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης

Όπως προκύπτει από το γράφημα 2, το 26% των εκπαιδευτικών (20,7% «πολύ» και 5,3% «πάρα πολύ») πιστεύουν ότι είναι πολύ ή παρά πολύ κατάρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, το 38,7% πιστεύει ότι είναι αρκετά κατάρτισμένο, λίγο το 29,3% ενώ καθόλου το 6%.



Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης

### Γνώση εναλλακτικών τεχνικών

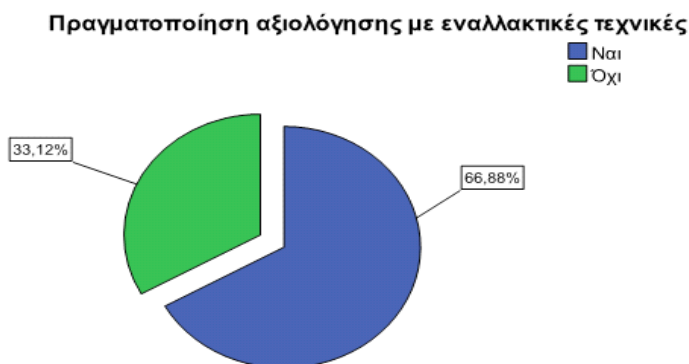
Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις εναλλακτικές τεχνικές. Μάλιστα, κάποιες από αυτές, όπως το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο και τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε υψηλό ποσοστό ότι δεν τις γνωρίζουν καθόλου (Πίνακας 1).

Γνώση εναλλακτικών τεχνικών	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
1.Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Projects)	7,6	31,0	29,1	22,8	9,5
2.Φάκελο εργασιών (Portfolio)	13,6	31,0	32,3	16,5	6,3
3.Παιδαγωγικό Ημερολόγιο	30,4	24,7	25,3	12,0	7,6
4.Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)	43,9	29,9	14,6	8,3	3,2
5.Αυτοαξιολόγηση μαθητή /τριας	24,1	25,9	28,5	15,8	5,7
6.Ετεροαξιολόγηση	29,1	27,8	21,5	16,5	5,1

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης**

### Πραγματοποίηση αξιολόγησης με εναλλακτικές μορφές

Από το γράφημα 3 πληροφορούμαστε ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 105, δηλαδή ποσοστό 66,9%, έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, για να αξιολογήσουν την μαθητική επίδοση, ενώ οι 52, δηλαδή ποσοστό 33,1%, δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ κάποια εναλλακτική τεχνική. Όσον αφορά την περιγραφική αξιολόγηση, ποσοστό 67,1% δήλωσε ότι δεν την έχει χρησιμοποιήσει ποτέ ( Πίνακας 2).



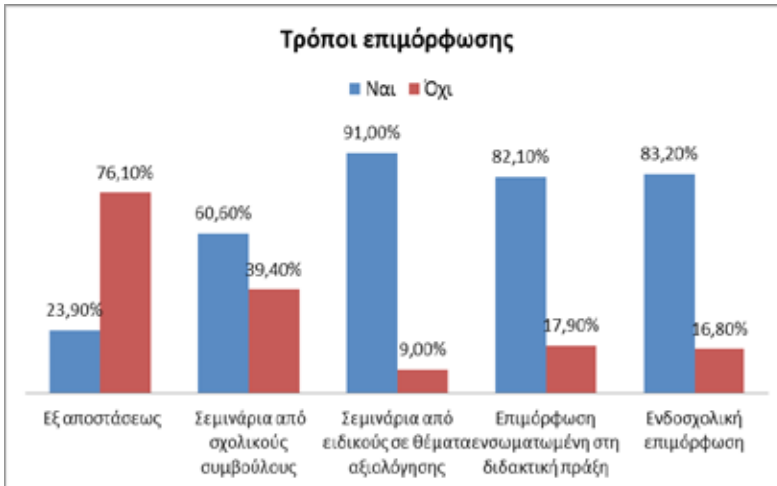
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης

Χρήση περιγραφικής αξιολόγησης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	52	32,9
Όχι	106	67,1
Σύνολο	158	100,0

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν έχουν χρησιμοποιήσει την περιγραφική αξιολόγηση

### Τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

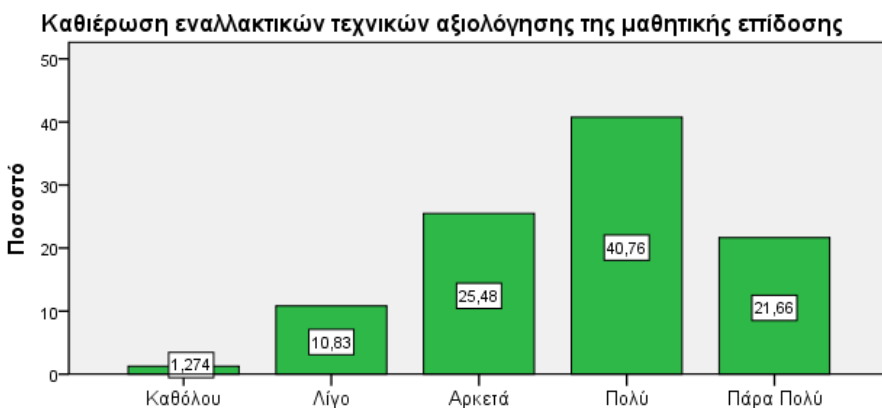
Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 4, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή ποσοστό 91%, επιθυμεί να επιμορφωθεί μέσα από σεμινάρια που θα πραγματοποιήσουν ειδικοί σε θέματα αξιολόγησης.



Γράφημα 4: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, για τους τρόπους επιμόρφωσής τους στις εναλλακτικές μεθόδους

### Καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης

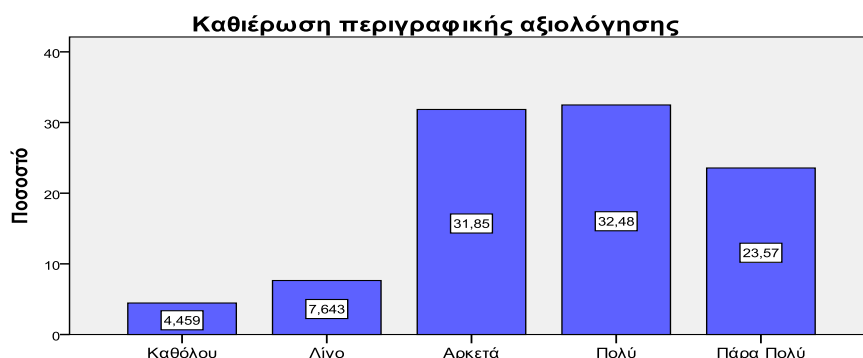
Από το γράφημα 5 διαπιστώνουμε ότι ποσοστό 62,5% εκπαιδευτικών, συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ (40,8% «πολύ» και 21,7% «πάρα πολύ») με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.



Γράφημα 5: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καθιέρωση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης

### Καθιέρωση περιγραφικής αξιολόγησης

Από τα στοιχεία του γραφήματος 6 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή ποσοστό 56,1%, συμφωνεί «πολύ» ή «πάρα πολύ» (32,5% «πολύ» και 23,6% «πάρα πολύ») με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.



**Γράφημα 6 : Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης**

### 2.3 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή υφίσταται έντονη κριτική. Από μία μερίδα, μάλιστα, ατόμων αμφισβητείται η σκοπιμότητά της και από μερικές πλευρές έχει προταθεί η κατάργησή της. Υπάρχει, όμως, η άλλη κατηγορία που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της σχολικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1989:18).

Αν κρίνουμε, μάλιστα, από τον όγκο της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η επίδοση του μαθητή θα πρέπει να αξιολογείται, αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα. Ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης, και σε καμιά περίπτωση δε θα επιλυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης, καταργώντας την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κασσωτάκης (1997:47) «στο σημαντικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σωστή και πλήρης αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία. Ο ρόλος της τόσο στην οργάνωση της κοινωνίας, όσο και στην όλη λειτουργία και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι θεμελιώδης».

Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή ποσοστό 95,5%, δήλωσαν ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο θα πρέπει να αξιολογείται.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης. Κατά την άποψή μας, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να ελέγξουν την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας τους, την επίτευξη ή όχι των διδακτικών στόχων, καθώς και να ενημερωθούν για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2006:86-88), ένας από τους επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού είναι και αυτός του αξιολογητή. Ο εκπαιδευτικός έχει την αρμοδιότητα να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης του μαθητή. Οι πληροφορίες που αντλεί από την διαδικασία αυτή τον βοηθούν να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός βελτιώνουν την διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενισχύουν και ενθαρρύνουν τον μαθητή.

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσής είναι, λοιπόν, μια από τις βασικές συνιστώσες του έργου του εκπαιδευτικού, όπως η διδασκαλία και η αγωγή. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ελέγχει, να εξακριβώνει κατά διαστήματα την πρόοδο των μαθητών του και να αξιοποιεί παιδαγωγικά τις πληροφορίες που του παρέχει η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης (Ρέλλος, 2007:22).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας απαντήσουν για τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι είναι καταρτισμένοι αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ποσοστό 20,7%, θεωρεί ότι είναι «πολύ» καταρτισμένο, αναφορικά με την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ενώ «πάρα πολύ» μόνο το 5,3%. «Αρκετά» πιστεύει ότι είναι το 38,7%, «λίγο» το 29,3% και «καθόλου» ποσοστό 6% των υποκειμένων του δείγματος.

Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανοποιητικά καταρτισμένους, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, αν και αποτελεί γι' αυτούς κομμάτι της καθημερινής τους εργασίας και εξαιρετικής σημασίας δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών δικαιολογείται, κατά την εκτίμησή μας, από το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να αξιολογούν τους μαθητές τους με εμπειρικό τρόπο. Επίσης, σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα σε αυτούς που εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές της

επαρχίας, δεν τους δόθηκε ποτέ η δυνατότητα, από την πλευρά της πολιτείας, να αποκτήσουν μια τέτοια κατάρτιση - επιμόρφωση, και οι γνώσεις που έχουν προέρχονται από δική τους πρωτοβουλία.

Είναι γνωστό ότι για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης και την παροχή πληροφοριών, σχετικά με την επίδοση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από τεχνικές. Τεχνικές ονομάζονται τα εργαλεία με τα οποία θα γίνει η συλλογή των πληροφοριών εκείνων που θα ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Κωνσταντίνου, 2004:49).

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους ως αξιολογητές, οφείλουν να γνωρίζουν τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης τόσο τις παραδοσιακές, όσο και τις εναλλακτικές. Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του μαθητή περιλάμβανε παραδοσιακές τεχνικές. Τα τελευταία, όμως, χρόνια εκφράζεται από πολλούς παιδαγωγούς η άποψη ότι η αξιολόγηση του μαθητή θα πρέπει να περιλαμβάνει και εναλλακτικές τεχνικές.

Ζητήσαμε, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς να μας πληροφορήσουν για τον βαθμό στον οποίο γνωρίζουν τις παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι εκπαιδευτικοί δεν τις γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Μάλιστα, κάποιες από αυτές, όπως το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο και τις Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν τις γνωρίζουν καθόλου.

Κατά την εκτίμησή μας, οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης είναι, αφενός, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί - ενημερωθεί αναφορικά με αυτές τις τεχνικές και, αφετέρου, ότι πολλοί από αυτούς δεν ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές. Αυτό, πιθανόν να συμβαίνει είτε, γιατί δεν αισθάνονται υποχρεωμένοι, είτε γιατί έχουν επαναπαυτεί στη χρησιμοποίηση παραδοσιακών τεχνικών και δεν θεωρούν ότι υπάρχει λόγος να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Προτιμούν, δηλαδή, να χρησιμοποιούν παραδοσιακές τεχνικές, όπως προφορικές και γραπτές εξετάσεις, μη λαμβάνοντάς υπόψη τους τις αδυναμίες που έχουν αλλά, και τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν στο γνωστικό, συναισθηματικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών (Αθανασίου, 2000α: 116· Κασσωτάκης, 1997:69· Κωνσταντίνου, 2004:77).

Εν συνεχεία, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πληροφορήσουν αν έχουν χρησιμοποιήσει τις παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές, για την αξιολόγηση των μαθητών τους και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, η πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος, ποσοστό 66,9%, έχει χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, ενώ το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι δεν τις έχουν χρησι-

μποιήσει είναι 33,1%. Πιο συχνά, μάλιστα, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τεχνικές που γνωρίζουν καλύτερα δηλαδή, τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες, τον Φάκελο Εργασιών και την τεχνική της Αυτοαξιολόγησης.

Εδώ παρατηρούμε μια αντίφαση. Ενώ σε προηγούμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, στην ερώτηση αναφορικά με το αν έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικές τεχνικές, για να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών, η πλειονότητα απάντησε πως έχει χρησιμοποιήσει.

Μάλιστα, ποσοστό 33,7% των υποκειμένων του δείγματος δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά την τεχνική του project. Το ως άνω υψηλό ποσοστό δικαιολογείται, ίσως, εξαιτίας της ενδεχομένης σύγχυσης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιθανώς να αγνόησαν ότι η ερώτηση αναφερόταν στην χρησιμοποίηση των projects για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, και όχι στη διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος.

Ποσοστό 25,5% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συχνά την τεχνική του φακέλου εργασιών, γεγονός που, κατά την άποψή μας, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και δικαιολογείται από την γενικότερη ανησυχία που έχει προκαλέσει στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας η συζήτηση για υποχρεωτική εφαρμογή αυτής της τεχνικής, τόσο για την αξιολόγηση των μαθητών, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, η τεχνική της αυτοαξιολόγησης είναι μια τεχνική γνωστή πλέον στους εκπαιδευτικούς, μια και συμπεριλαμβάνεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας και έτσι δικαιολογείται το ποσοστό 30,3% αυτών που δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν συχνά.

Στα Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή, η αξιολόγηση εμπλουτίζεται με ποιοτικό περιεχόμενο που αποτιμά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως η συνεργατικότητα, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συνολική παρουσία και η συμπεριφορά στο σχολείο.

Όπως, λοιπόν, επισημαίνεται από πολλούς παιδαγωγούς, ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης, η πραγματοποίηση των όσων προβλέπονται στα Προεδρικά Διατάγματα και στις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την χρησιμοποίηση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για το συγκεκριμένο θέμα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή ποσοστό 67,1% απάντησε ότι δεν έχει χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι σήμερα την περιγραφική αξιολόγηση σε μορφή σημειώματος, ως μέσο αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή.

Από τις απαντήσεις του δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαι-



δευτικοί έχουν επίγνωση ότι η κατάρτισή τους σε ό,τι αφορά τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης είναι ελλιπής. Μάλιστα στην ερώτηση, σχετικά με τους τρόπους που επιθυμούν να γίνει η επιμόρφωση – ενημέρωσή, η πλειονότητα δήλωσε πως επιθυμεί να πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης και να είναι ενσωματωμένη στην διδακτική πράξη.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ενδεχόμενο καθιέρωσης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (όσοι απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ») διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το ενδεχόμενο καθιέρωσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, καθώς επίσης και για την αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του νομού Ιωαννίνων, δε γνωρίζουν επαρκώς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και, συνεπώς, δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν. Ωστόσο, επιθυμούν την καθιέρωσή τους, αφού προηγηθεί, όμως, η αναγκαία επιμόρφωσή τους από ειδικούς παιδαγωγούς σε θέματα αξιολόγησης και συγκεκριμένα στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στη διδακτική πράξη.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ελληνόγλωσσος**

- Αθανασίου, Λ. (2000α). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Λ. (2000β). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Βαμβουκάς, Μ. & Τρούλης, Γ. (1993). «Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών». Στο: Χιωτάκης, Σ.(επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, σσ.200-225. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990: Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους». Στο Πυργιωτάκης, Ι. και Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Περί Παιδείας Διάλογος*, σσ. 139-166. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγι-

κό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουλουμπρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυποθήτω. Τελευταία ανάκτηση 3 Ιουλίου 2012 από

[http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka\\_mh\\_portfolios.pdf](http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf)

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης, Αξιολόγηση της Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

### **Ξενόγλωσσος**

Arter, J. & Tighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the classroom. Using performance criteria for assessing and improving student performance*. London: Corwin Press.

Cohen, L. - Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

### **Νόμοι**

Π.Δ. 8/1995

Π.Δ. 409/1994

**Ελένη Αλεξίου**

Δασκάλα,

Ανεξαρτησίας 117, Ιωάννινα 45333

Τηλέφωνο: 6937040739

Mail:alexiou.lena@gmail.com

# **Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

*Δρ. Μαρία-Φωτεινή Αναστασίου*

## **ABSTRACT**

This study is a contribution to the investigation of the evaluation of teachers and educational work in Greek Secondary Education. After a short introduction concerning the views about the necessity and history of evaluation in Greek Education, we present the findings of a research on the opinions held by teachers in Attica on the educational evaluation. Our data shows that: 1) the majority of the sample: a) supports the necessity of the evaluation, b) prefers the internal evaluation and/or meta-evaluation, c) prefers the evaluation of teachers by the school advisors, the school principals and the pupils, and d) prefers the evaluation of teachers according to how well they are trained, their teaching ability and their professionalism.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (ΑΕΕ) έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Γενικά θα λέγαμε ότι παρατηρείται μια κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση γενικότερα όσο και στην Ελλάδα ειδικότερα, με το συγκεκριμένο ζήτημα να απασχολεί την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες (βλ. ενδεικτικά Eurydice, 2004· Παπαδέας κ.ά., 2007· OECD, 2013). Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά., 2007: 135). Στην Ελλάδα, μετά από τρεις δεκαετίες απουσίας της αξιολόγησης δημοσιεύτηκε στις 5/3/2013 στην Εφημερίδα της Κυβερνή-

σεως (ΦΕΚ 240) το ΠΔ 152/2013 για την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Βασικοί προάγγελοι του ΠΔ αποτέλεσαν τόσο το Ομάδα Εργασίας (2012) όσο και το προσχέδιο του ΠΔ που δόθηκε για διαβούλευση τον Ιανουάριο του 2013. Σε ερευνητικό επίπεδο και με σκοπό να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση διεξήχθη επισήμως έρευνα από τον Η. Ματσαγγούρα και την ομάδα του (που συνέταξαν και το Ομάδα Εργασίας, 2012), ενώ η μοναδική άλλη έρευνα που έγινε ενώ είχαν ήδη ξεκινήσει οι έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με το ΠΔ 152/2013 (βλ. ενδεικτικά, Αναστασίου 2014: 71-72) ήταν αυτή της οποίας τα αποτελέσματα θα παρουσιάσουμε στο κύριο μέρος της παρούσας εργασίας. Προηγούμενως θα προβούμε σε μια σύντομη ανασκόπηση στα της ΑΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **1.0. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ**

Η μακροβιότερη από τις ιστορικές περιόδους της ελληνικής ΑΕΕ ήταν αυτή επιθεωρητισμού (1830-1982), που άσκησε σημαντική επίδραση ακόμα και μετά τη λήξη της στη διαμόρφωση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, κάτι που βασικά οφείλεται στο ότι τα βασικά χαρακτηριστικά του επιθεωρητισμού επηρέαζαν όχι μόνο την παιδαγωγική και διδακτική πράξη αλλά γενικότερα την επαγγελματική εξέλιξη και την εξωσχολική προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, αφού από τις αξιολογήσεις των επιθεωρητών εξαρτιόταν η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Αναστασίου 2013: 40-45). Το 1982 με τον Ν1304/1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή (Διατμηματική Επιτροπή, 2009: 7) και ακολουθεί μία μακρόχρονη περίοδος όπου ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκε καμία μορφή αξιολόγησης (Ζουγανέλη κ.ά., 2008: 395· Μαρκόπουλος & Λουριδάς 2010: 25). Σήμερα, και μετά από μια μεγάλη περίοδο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων έχει γίνει και στη χώρα μας αποδεκτό ότι η ΑΕΕ είναι απαραίτητη προκειμένου για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς μέσω της αξιοποίησης των πορισμάτων της μπορεί να επιτευχθεί η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσω της βελτίωσης της διδακτικής πράξης και της επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που μπορούν να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε βασικές θέσεις στην εκπαί-

δευση. Επιπλέον, είναι σημαντική και η καλλιέργεια μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» στα πλαίσια της οποίας η ΑΕΕ θα αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού και του έργου του (Διατμηματική Επιτροπή, 2009: 4-5· Μαρκόπουλος & Λουριδάς 2010: 28).

Σε ερευνητικό επίπεδο έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες στο ελληνικό περικείμενο που τα συμπεράσματά τους θα μπορούσαν βασικά να συνοψιστούν ως εξής: σε όλες τις έρευνες προκύπτει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι κατά της αξιολόγησης γενικά. Αναφορικά με το σε τι πρέπει να εξυπηρετεί η αξιολόγηση, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ιδιαίτερα η σύνδεση με την έννοια της βελτίωσης (Χαρακόπουλος, 1998· Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Γκανάκας, 2006· Ζουγανέλη κ.ά., 2008· Ματσαγγούρας, 2012· Κρέκης, 2012) καθώς και αυτό της κοινωνικής ανέλιξης ή της αύξησης της εμπιστοσύνης της κοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς (Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Κρέκης, 2012).

Αναφορικά με τη διαδικασία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης διατυπώθηκαν επιφυλάξεις απέναντι ακόμα και από αυτούς που ήταν γενικά υπέρ της αξιολόγησης και τέθηκαν ζητήματα αντικειμενικότητας και ευθυκρισίας (Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Ζουγανέλη κ.ά., 2008) καθώς και του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006· Χαϊδεμενάκου, 2006).

Αναφορικά με το τι θα έπρεπε να αξιολογείται, από τις απαντήσεις αναδείχθηκαν ιδιαίτερα η επάρκεια του εκπαιδευτικού, η διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα, και η συνεργασία με γονείς και μαθητές (Χαρακόπουλος, 1998· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Κρέκης, 2012), ενώ έγινε λόγος και για τη γενικότερη πνευματική και συγγραφική δραστηριότητα καθώς και για πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (Ζουγανέλη κ.ά., 2008· Κρέκης, 2012).

Όλες οι έρευνες στις οποίες αναφερόμαστε παραπάνω, έχουν διεξαχθεί κατά την περίοδο πριν τη θεσμοθέτηση του ΠΔ 512/2013 και η μοναδική για την οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συμμετέχοντες απαντούσαν λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται να εφαρμοστεί το τωρινό πλαίσιο ΑΕΕ ήταν αυτή του Ματσαγγούρα (2012). Έτσι, η μοναδική απ'όσο γνωρίζουμε έρευνα που διεξήχθη μετά τη δημοσίευση του ΠΔ 512/2013, είναι αυτή της οποίας τα αποτελέσματα θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε στο κύριο μέρος της εργασίας μας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα είναι η μοναδική μέχρι τώρα στην οποία έχουν αξιοποιηθεί και δεδομένα από εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

## **2.0. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **2.1. Μεθοδολογικά**

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε τον Σεπτέμβριο του 2013 με ερωτηματολόγια που αποτελούνταν από 33 ερωτήσεις (κατηγοριοποιημένες σε 5 θεματικά πεδία) όπου τα υποκείμενα μπορούσαν να επιλέξουν την απάντησή τους με βάση μια τετραβάθμια κλίμακα [(1) διαφωνώ απολύτως, (2) διαφωνώ, (3) συμφωνώ, (4) συμφωνώ απολύτως]. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο <http://www.obsurvey.com/> και συνοδεύονταν από επιστολή όπου δίνονταν γενικές πληροφορίες για το αντικείμενο της έρευνας και οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Το δείγμα προέρχεται από την Διεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης της Β Αθήνας. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υπηρετούν σε σχολεία μιας περιοχής που εκτείνεται από τη Νέα Ιωνία μέχρι την Εκάλη και την Αγία Παρασκευή. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν αντιδράσεις κατά τη συλλογή του υλικού, κάτι στο οποίο πιθανότατα έπαιξε ρόλο και το γεγονός ότι κατά την πρώτη συνάντηση του σχολικού έτους μεταξύ του Διευθυντή Εκπαίδευσης και των διευθυντών των σχολικών μονάδων η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές, τους εξήγησε το θέμα της έρευνας και ζήτησε την άδειά τους για τη διεξαγωγή της και, στη συνέχεια, μία εβδομάδα αργότερα, επισκέφτηκε και τα σχολεία προκειμένου να μιλήσει με τους συμμετέχοντες. Δυστυχώς, λόγω της “ανταποκρινόμενης” στο πώς πρέπει να λειτουργεί ένα “σύγχρονο” κράτος αντίληψης του Υπουργείου σχετικά με το πότε πρέπει να τοποθετούνται στα σχολεία οι αναπληρωτές και η ωρομίσθιοι καθηγητές, δεν έγινε δυνατή η συλλογή υλικού από αυτές τις ομάδες, επειδή δεν είχαν ακόμα τοποθετηθεί στα σχολεία όπου θα υπηρετούσαν. Συνολικά απαντήθηκαν 265 ερωτηματολόγια.

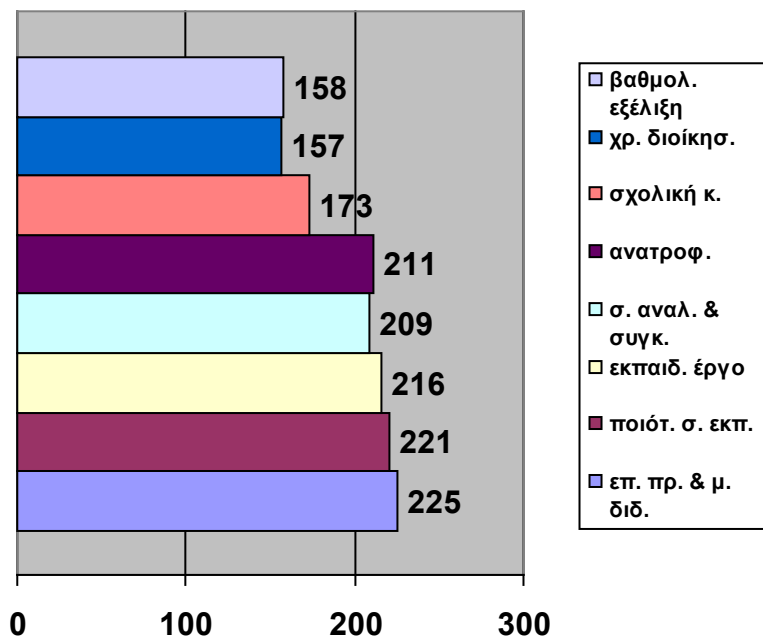
### **2.2. Αποτελέσματα**

#### **2.2.1. Αναγκαιότητα αξιολόγησης και χρήση αποτελεσμάτων**

Στις περισσότερες περιπτώσεις η πλειοψηφία του δείγματος είναι θετική απέναντι στην αξιολόγηση. Οι θετικές στάσεις φαίνεται να συνδέονται περισσότερο με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε επίπεδο βελτίωσης της διοίκησης του σχολείου (χρηστή διοίκηση, 60,3%) ή του ίδιου του εκπαιδευτικού και του έργου του (81,15%) καθώς και για την

ανατροφοδότηση αυτού του έργου (79,9%) όπως και για τη διαμόρφωση της υπάρχουσας σχετικής κουλτούρας (66,2%) και τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (84%), η οποία, βέβαια, συνδέεται με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τόσο για στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις (80,1%) όσο και με τον επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (85,5%). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος είναι θετική και ως προς τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (60,3%).

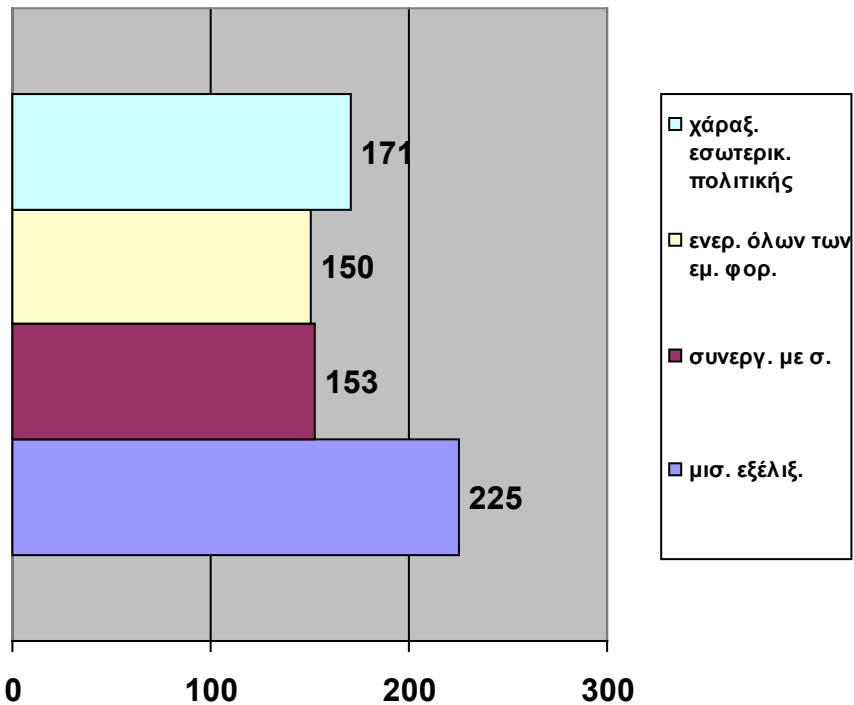
**Γράφ. 1. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στα ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%**



Η πλειοψηφία του δείγματος δεν είναι θετική αναφορικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη χάραξη της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (51,4%) καθώς και με την αξιοποίηση της αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προκειμένου κάποιοι άλλοι να εμπλακούν στο έργο του εκπαιδευτικού, αφού το 59,3% δε θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ενεργοποίηση της συνεργασίας του με τους συναδέλφους του

της σχολικής μονάδας και το 57% δεν είναι υπέρ της σύνδεσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκομένων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών στάσεων (65%) συγκεντρώνει η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

**Γράφ. 2. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν αρνητικά στα ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%**

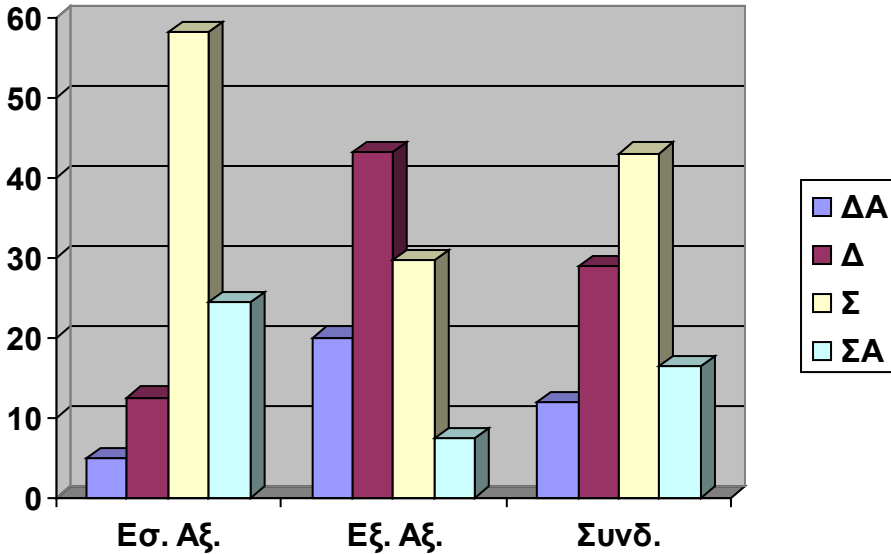


### 2.2.2. Αναγκαιότητα αξιολόγησης και χρήση αποτελεσμάτων

Η πολύ μεγάλη πλειοψηφία του δείγματός μας τίθεται υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης (82,5%) ή - σε μικρότερο βαθμό υπέρ ενός συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (59,3%) - ενώ σε ποσοστό 63,1% δε θα επιθυμούσε ένα μοντέλο αποκλειστικά εξωτερικής αξιολόγησης.



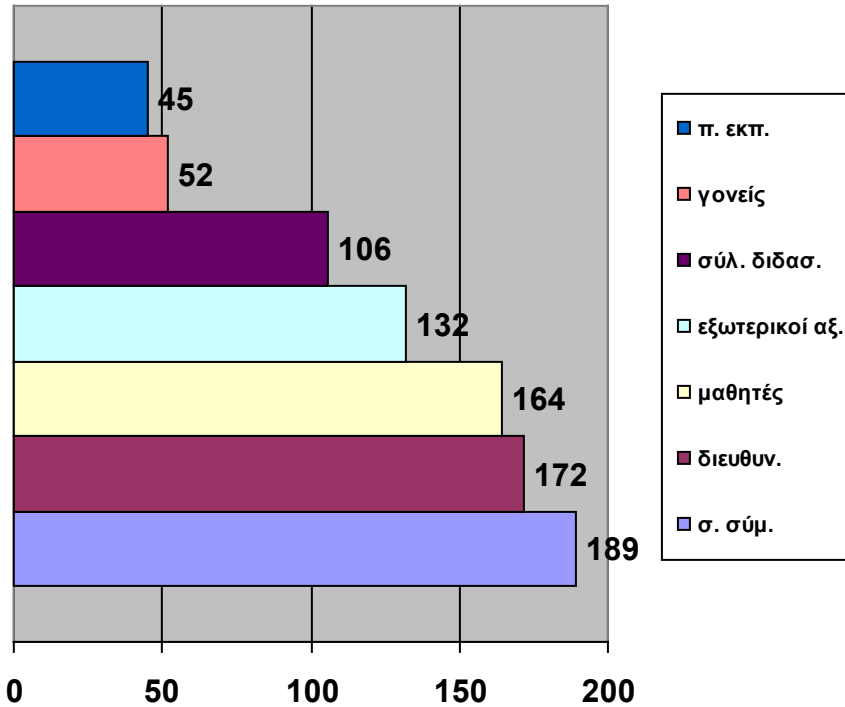
Γράφ. 3. Οι προτιμήσεις για τα μοντέλα αξιολόγησης



### 2.2.3. Φορείς αξιολόγησης

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να αξιολογηθούν από εκείνους με τους οποίους βρίσκονται σε αρκετά στενή επαφή κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και της σχολικής ζωής και πιο συγκεκριμένα τους διευθυντές τους (65,4%), τους σχολικούς συμβούλους (72,5%) και τους μαθητές τους (62,3%). Περιέργως, ενώ δεν απορρίπτουν (σε ποσοστό 50,5%) το να αξιολογούνται από ειδικούς εξωτερικούς αξιολογητές, δεν επιθυμούν (σε ποσοστό 59,7%) την αξιολόγησή τους από τους συναδέλφους τους που αποτελούν μέλη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Ακόμα περισσότερα υψηλά ποσοστά συγκεντρώνει η απόρριψη ως φορέων αξιολόγησης των Προϊσταμένων Εκπαίδευσης (82,8%) και των γονέων των μαθητών (80,2%).

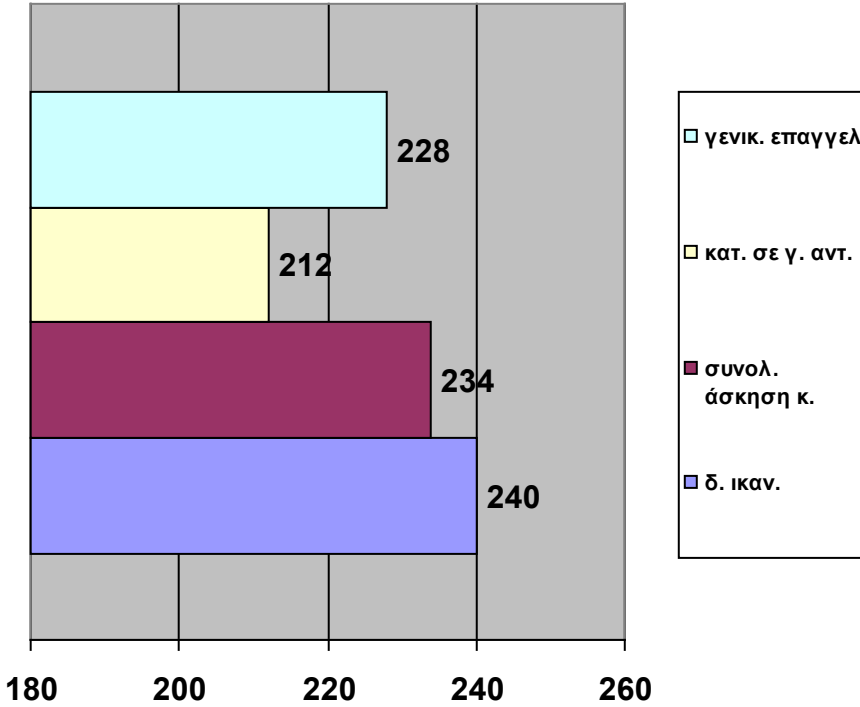
Γράφ. 4. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στα ερωτήματα σχετικά με τους φορείς της αξιολόγησης



#### 2.2.4. Κριτήρια ατομικής αξιολόγησης

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες ήταν εξαιρετικά θετικοί απέναντι σε κάθε κριτήριο για το οποίο ερωτήθηκαν (βαθμός κατάρτισης στα γνωστικά αντικείμενα, διδακτική ικανότητα, γενικός επαγγελματισμός, συνολική άσκηση των καθηκόντων). Τα δε ποσοστά θετικής ανταπόκρισης ήταν σχεδόν όλα τους μεγαλύτερα του 84%, με εξαίρεση τη θετική απάντηση στο ερώτημα «Κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συμφωνείτε να αξιολογείται ο βαθμός κατάρτισής του στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει;», όπου όμως και εκεί το σύνολο των θετικών απαντήσεων ξεπέρασε το 71%.

Γράφ. 5. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στα ερωτήματα σχετικά με τα κριτήρια ατομικής αξιολόγησης



### 2.3. Διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

#### 2.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο

Συνολικά εντοπίστηκαν 6 στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο. Οι τρεις αφορούν το θεματικό πεδίο για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων της: οι άντρες συμφωνούν περισσότερο από τις γυναίκες στο ότι: 1) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας ( $U=6974$ ,  $p=.0023<.05$ ), 2) πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις ( $U=6998.5$ ,  $p=.012<.05$ ), και 3) τα αποτελέσματα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας ( $U=7200.5$ ,  $p=.036$ ).

Οι υπόλοιπες τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούσαν η πρώτη τα μοντέλα αξιολόγησης, η δεύτερη τους φορείς αξιολόγησης και η τρίτη τα κριτήρια ατομικής αξιολόγησης: οι άντρες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης ( $U=6962.5$ ,  $p=.011$ ) και με το να έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές της τάξης ( $U=6246$ ,  $p=.000$ ), ενώ οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το ότι κατά την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αξιολογείται η συνολική άσκηση των καθηκόντων του ( $U=7163.5$ ,  $p=.022$ ).

### **2.3.2. Διαφορές ανάλογα με το σχολείο**

Συνολικά εντοπίστηκαν 17 στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σχολείο στο οποίο δουλεύουν οι συμμετέχοντες (δημόσιο ή ιδιωτικό). Οι πρώτες 10 αφορούσαν το θεματικό πεδίο για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων της. Έτσι, φάνηκε ότι όσοι εργάζονται σε δημόσιο σχολείο συμφωνούν περισσότερο από όσους εργάζονται σε ιδιωτικό με το ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ώστε η σχολική διεύθυνση να ασκεί χρηστή διοίκηση ( $U=3827$ ,  $p=.000<.05$ ), καθώς και με το ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αποτελεσματικό μέσο χάραξης εσωτερικής πολιτικής ( $U=4353.5$ ,  $p=.001<.05$ ). Επιπλέον, θεωρούν περισσότερο αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ενεργοποίηση της συνεργασία του με συναδέλφους ( $U=4441$ ,  $p=.003<.05$ ) και την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ( $U=620$ ,  $p=.002<.05$ ). Οι δε εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων θεωρούν περισσότερο αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ανατροφοδότηση του έργου του ( $U=4385$ ,  $p=.000$ ) και για τη διαμόρφωση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας ( $U=3012$ ,  $p=.000$ ). Επίσης, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό αναγκαία την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης ( $U=3621$ ,  $p=.000$ ). Εξάλλου, ακόμη συμφωνούν περισσότερο με το ότι πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τόσο για τη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ( $U=3221$ ,  $p=.000$ ) όσο και για στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις ( $U=3025$ ,  $p=.000$ ) καθώς και για επανασχεδιασμό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας ( $U=3862.5$ ,  $p=.000$ ).

Οι επόμενες επτά στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν ως προς το είδος του σχολείου, αφορούσαν η πρώτη τα μοντέλα αξιολόγησης, οι 5 τους φορείς αξιολόγησης και η τελευταία τα κριτήρια ατομικής αξιολόγησης. Εκεί φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων

συμφωνούν περισσότερο με το μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δημοσίων σχολείων ( $U=3532$ ,  $p=.000$ ). Επίσης, θα επιθυμούσαν να έχουν περισσότερο λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ειδικοί εξωτερικοί αξιολογητές ( $U=3389.5$ ,  $p=.000$ ) και οι μαθητές της τάξης ( $U=1978.5$ ,  $p=.000$ ), καθώς και να συνδιαμορφώνουν τα ατομικά κριτήρια αξιολόγησης ( $U=4804.5$ ,  $p=.006$ ). Οι δε εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων συμφωνούν περισσότερο με το να έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης ( $U=4009$ ,  $p=.000$ ), ο σύλλογος διδασκόντων ( $U=3480$ ,  $p=.000$ ) και οι γονείς των μαθητών ( $U=3856$ ,  $p=.000$ ).

### **2.3.3. Διαφορές ανάλογα με την προϋπηρεσία**

Εντοπίστηκαν τρεις στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Και οι τρεις αφορούσαν το θεματικό πεδίο για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων της: όσοι έχουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών συμφωνούν περισσότερο στο ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την ενεργοποίηση της συνεργασίας του με τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας ( $\chi^2(2)=6.927$ ,  $p=.031 < .05$ ), όπως επίσης και ότι πρέπει να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για στατιστικές αναλύσεις και συγκρίσεις ( $\chi^2(2)=6.157$ ,  $p=.046 < .05$ ). Τέλος, όσοι έχουν προϋπηρεσία από 10 έως 20 έτη συμφωνούν λιγότερο στο ότι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για την ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ( $\chi^2(2)=6.610$ ,  $p=.037 < .05$ ).

## **3.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Βασικό συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι κατά της αξιολόγησης. Το ζήτημα, βέβαια, είναι τι είδους αξιολόγηση επιθυμούν: η εξωτερική αξιολόγηση κατά κανόνα δεν είναι επιθυμητή. Επιπλέον, φαίνεται ότι αν η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και γίνεται αντικειμενικά ή με στόχο τη βελτίωση και όχι την “καταδίκη” του αξιολογούμενου, τότε ακόμα και ως εξωτερική θα μπορούσε να είναι αποδεκτή. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο του δείγματός μας όσο και σε άλλες έρευνες, ακόμα κι αν κατά πλειοψηφία δεν είναι υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης, τηρούν στην πλειοψηφία τους μία θετική στάση απέναντι σε στοιχεία της αξιολό-

γησης που θα ανήκαν περισσότερο σε μια εξωτερική αξιολόγηση ή τουλάχιστον σε μια μετα-αξιολόγηση. Είδαμε, π.χ., ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρούν προτιμότερο ως φορέα αξιολόγησης τον σχολικό σύμβουλο (που σε κάθε περίπτωση είναι εξωτερικός κριτής) από τον διευθυντή ή από τους συναδέλφους τους. Εδώ, βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι βασικό ρόλο στην αποδεκτότητα κάποιου ως φορέα αξιολόγησης παίζει το πόσο “κοντά” βρίσκεται στους εκπαιδευτικούς και στην εκπαιδευτική πράξη, πόσο εξοικειωμένος είναι με το τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο. Δυστυχώς στα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν υπήρχε ερώτηση σχετικά με τα προσόντα των αξιολογητών αλλά σε άλλες έρευνες ως σημαντικά προσόντα των αξιολογητών αναφέρθηκαν η διδακτική ή εκπαιδευτική εμπειρία και η γνώση της σχολικής πραγματικότητας (Αθανασίου και Γεωργούση, 2006· Ζουγανέλη κ.ά. 2008).

Όσο αφορά το ερώτημα, αν θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνεται κατά την αξιολόγηση τους υπόψη και η γνώμη άλλων παραγόντων όπως των μαθητών ή των γονέων, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε διαφωνεί με το να έχουν λόγο στην αξιολόγηση οι μαθητές της σχολικής τάξης. Αντίθετα, όμως, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος διαφωνεί με το να έχουν λόγο οι γονείς. Μια πιθανή εξήγηση για αυτά τα αποτελέσματα θα μπορούσε να είναι ότι οι μεν μαθητές υπάγονται στην κατηγορία εκείνων των ατόμων που βρίσκονται «κοντά» στους εκπαιδευτικούς και στο έργο τους και γνωρίζουν από εντελώς πρώτο χέρι όχι μόνο τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του διδάσκοντα και της διδακτικής πράξης αλλά και το πού οφείλονται (π.χ. υποδομή του σχολείου, σύνθεση μαθητικού πληθυσμού κλπ.). Δεν ισχύει φυσικά το ίδιο για τους γονείς, αφού ακόμα κι αν δεχτούμε ότι κάποιοι από αυτούς μπορεί να γνωρίζουν στοιχεία που θα αφορούσαν κυρίως την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (π.χ. τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων είναι λογικό να γνωρίζουν καλά ή πολύ καλά τα προβλήματα του σχολείου), σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να είναι ή τουλάχιστον να θεωρηθούν από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι επαρκείς (για μια ΑΕΕ) γνώστες των στοιχείων του εκπαιδευτικού και της τάξης του. Ας μην ξεχνάμε, επιπλέον, ότι ζούμε σε μια χώρα όπου πέρα από το απολύτως λογικό του να ενδιαφέρονται οι γονείς για το και πόσο μαθαίνει το παιδί τους στο σχολείο, συνήθως η αποτίμηση το εκπαιδευτικού έργου από μέρους των γονιών γίνεται με βάση κυρίως τη βαθμολογία του παιδιού και πολύ λιγότερο τη συνολική διδακτική πράξη.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επιθυμεί να

συνδέεται η αξιολόγηση με τη βαθμολογική τους εξέλιξη. Αν βέβαια, λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να συνδέεται και με τη μισθολογική τους εξέλιξη, καταλήγουμε στο ότι οι συμμετέχοντες δε συνδέουν τη μισθολογική εξέλιξη με τη βαθμολογική, κάτι διόλου παράξενο, μιας και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς του δημοσίου) η μισθολογική εξέλιξη κάποιου εξαρτάται κυρίως από τα έτη προϋπηρεσίας του. Σε κάθε περίπτωση είναι σαφές ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δε θα ήθελε να υπάρχει ο κίνδυνος της μισθολογικής στασιμότητάς τους εξαιτίας της αξιολόγησης, ιδιαίτερα σε μια περίοδο όπου η χώρα βιώνει μια μακροχρόνια και για πολλούς πρωτοφανή οικονομική κρίση.

Όσο αφορά δε τη θετική στάση της πλειοψηφίας του δείγματος αναφορικά με τη σύνδεση της αξιολόγησης με την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού του έργου, θα λέγαμε ότι και τα δύο αυτά στοιχεία συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, οπότε θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η θετική στάση απέναντί τους δείχνει και τη θετική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η σύνδεση της αξιολόγησης τόσο με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου όσο και με τη συμβολή στην εξέλιξη των πιο ικανών εκπαιδευτικών για διάφορες θέσεις εμφανίζεται και στις έρευνες των Χαρακόπουλου (1998), Αθανασίου και Γεωργούση (2006) και Ματσαγούρα (2012). Και στην έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) οι θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιολόγηση (το ποσοστό τους έφτανε το 67%) αναφέρθηκαν στα πλεονεκτήματά της χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, τη λέξη *βελτίωση*. Η έννοια της «βελτίωσης» παρουσιάστηκε και στις έρευνες των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005), Χαρακόπουλου (1998), Ζουγανέλη κ.ά. (2008) και Ματσαγούρα (2012).

Εδώ απλώς θα ξανατονίσουμε ότι τα σχετικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί (τουλάχιστον η πλειοψηφία τους) δεν έχουν κανένα πρόβλημα να αξιολογηθούν αν θεωρούν ότι αυτό γίνεται με στόχο τη βελτίωσή τους και την αντιμετώπιση κάποιων αδυναμιών τους και όχι μια αρνητική αποτίμηση αυτού που προσφέρουν η οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί με τρόπο μη θετικό σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (όπως θα μπορούσε να συμβεί τουλάχιστον σε εποχές επιθεωρητισμού, που αποτέλεσε ουσιαστικά και το τελευταίο σύστημα ατομικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκε στον ελλαδικό χώρο).

Τέλος, η έρευνά μας έδειξε ότι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορο-

ποιούνται ανάλογα με το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το αν ο εκπαιδευτικός εργάζεται σε ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο. Ιδιαίτερα όσον αφορά τον τελευταίο παράγοντα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων συμφωνούν περισσότερο με το μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης αλλά και με την αξιολόγηση από ειδικούς εξωτερικούς αξιολογητές καθώς και από τους μαθητές της τάξης, ενώ θα επιθυμούσαν περισσότερο να συνδιαμορφώσουν τα ατομικά κριτήρια αξιολόγησης. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα αυτό έχει να κάνει με τις εργασιακές σχέσεις που επικρατούν στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, όπου σίγουρα λειτουργούν διάφορες μορφές άτυπης ή επίσημης αξιολόγησης των εργαζόμενων εκπαιδευτικών κυρίως από τον ιδιοκτήτη του σχολείου, που πολλές φορές ξεκίνησε την επαγγελματική σταδιοδρομία και ο ίδιος ως εκπαιδευτικός, και ο οποίος συνήθως κυριαρχεί διοικητικά στον χώρο του ιδιωτικού σχολείου. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει (βλ. επηρεάσει) τη χρηστή διοίκηση του σχολείου, ενώ επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό μορφές αξιολόγησης στις οποίες δεν εμπλέκεται ο εργοδότης (εσωτερική και εξωτερική αλλά από ανεξάρτητους κριτές).

Στην περίπτωση του φύλου είναι ενδιαφέρον ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη θέλουν την εξωτερική αξιολόγηση (που συνήθως θεωρείται πιο αυστηρή μορφή αξιολόγησης) σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ό,τι οι γυναίκες. Θα μπορούσε αυτό να είναι ένδειξη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα προετοιμασμένες για μια δυσκολότερη δοκιμασία αξιολόγησης ή ότι θεωρούν πως ανταποκρίνονται καλύτερα στο σύνολο των καθηκόντων που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση; Ένδειξη υπέρ του τελευταίου είναι πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ό,τι οι άνδρες ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται με βάση τη συνολικότερη άσκηση των καθηκόντων τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Ιωάννινα, 12-14/5/2006)* ([http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf))
- Αναστασίου, Μ.-Φ. (2013). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.



- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη»* (Αθήνα, 13-14/5/2006). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ([http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/Andreadakis\\_Maggopoulos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf))
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η διεύθυνση του σχολείου: πορίσματα έρευνας. Στο *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (Ιωάννινα, 12-14/5/2006) ([http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf))
- Διατμηματική Επιτροπή (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ([http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf))
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe* Brussels: Eurydice ([http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-of-schools-providing-compulsory-education-in-europe-pbEC3112831/downloads/EC-31-12-831-EN-N/EC3112831ENN\\_002.pdf?FileName=EC3112831ENN\\_002.pdf&SKU=EC3112831ENN\\_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-831-EN-N](http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-of-schools-providing-compulsory-education-in-europe-pbEC3112831/downloads/EC-31-12-831-EN-N/EC3112831ENN_002.pdf?FileName=EC3112831ENN_002.pdf&SKU=EC3112831ENN_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-831-EN-N))
- Ζουγανέλη, Α. κ.ά. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151 (<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos13/135-151.pdf>)
- Ζουγανέλη, Α., κ.ά. (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 ([http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_391\\_436.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf))
- Κασιμάτη, Α. & Γαλαμάς, Β. (2003) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα, 11-13/4/2003). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>)
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Στο *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. (5-7/10/2012)* ([http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/31\\_Krekis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf))
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξι-

- ολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41 ([http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/25-42.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf))
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* (<http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls>)
- OECD (2013). *Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD (<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>)
- Παπαδέας, Μ. κ.ά. (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Β' Παραδοτέο, Γ' Παραδοτέο και Παράρτημα*. Αθήνα: Παπαδέας (<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/55/5/55.pdf>)
- Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (Ιωάννινα, 12-14/5/2006) ([http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf))
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδ. διατρ. στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (<http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/10381>)

**Δρ. Μαρία Φωτεινή Αναστασίου**

Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας  
Διευθύντρια του 3<sup>ου</sup> ΓΕΛ Αμαρουσίου Αττικής  
Μ. Μπότσαρη 74, 14561 Αθήνα  
Τηλ 210-8074295 – 6977 447246  
Fax 210-6126084 σχ.  
Email: m.anastassiou@yahoo.gr

# **Η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Απόψεις και στάσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στα δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς**

*Μαρία Βαβουλίδου*

## **ABSTRACT**

This study is an attempt to record the views and attitudes of school principals, teachers and parents in primary schools regarding the internal evaluation of teachers and their work. Furthermore, it aims to investigate possible associations between the views and attitudes of respondents and a number of factors, including gender, age, and years of service.

The research findings indicate that school principals, teachers and parents understand the need for evaluation in education and they believe that the collective internal evaluation or 'self-assessment' of the school is the most appropriate form of evaluation and source of feedback for improving teachers' work. There are widely differentiated views and attitudes depending on respondents' characteristics.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Σε μια εποχή που η παιδεία δέχεται συνεχόμενα χτυπήματα και βρίσκεται στο μάτι του κυκλώνα της ηθικής, οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, σε μια εποχή κατά την οποία βασική απαίτηση στην εκπαίδευση είναι η διαρκής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης μάθησης, αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα η ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το πιο σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαπροκοπίου, 2005). Το θέμα είναι σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά επίκαιρο και συμπεριλαμβάνεται στα σχέδια της κυβερνητικής πολιτικής που θα υλοποιηθούν άμεσα (Ν. 3848/2010, Ν.8239/2012, Απ.5028/29-03-12). Ταυτόχρονα είναι ένα θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνώς και διέρχεται μέσα από ριζικές μεταρρυθμίσεις ως προς τη μορφή και ως προς το περιεχόμενό του (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Άραγε η εφαρμογή του γνωστού επιθεωρητισμού των εκπαιδευτικών μιας άλ-

λης εποχής, μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για την παντελή έλλειψη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά το 1982, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας; Μήπως η απουσία αξιολόγησης στα σχολεία τα τελευταία χρόνια συμβάλλει στη χαλαρή λειτουργία των σχολικών μονάδων; Το σημαντικότερο όμως ερώτημα που τίθεται από πολλούς εκπαιδευτικούς είναι: γιατί χρειάζεται η αξιολόγηση;

Οι εκπαιδευτικοί, που καθημερινά αξιολογούν τους μαθητές τους, δικαιούνται και οφείλουν να σκέφτονται πάνω στο έργο τους, πάνω στα αποτελέσματα που έχουν οι διδακτικές ενέργειές τους, με έναν τρόπο συστηματικό και οργανωμένο, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους προκειμένου να βελτιώνουν διαρκώς το έργο τους, αλλά και να το υποστηρίξουν τεκμηριωμένα, βελτιώνοντας την όλη μαθησιακή και ακαδημαϊκή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο. Ακόμη, είναι αναγκαία η αξιολόγηση για τη δημιουργία εκθέσεων που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και μέσω αυτών γίνεται λογοδότηση προς την κοινωνία που το συντηρεί, μέσω της φορολογικής επιβάρυνσης των πολιτών (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Το ερώτημα επομένως δεν έγκειται στο αν χρειάζεται ή όχι η αξιολόγηση. Έγκειται στα ερωτήματα: για ποια αξιολόγηση μιλάμε, για ποιο σκοπό γίνεται, από ποιους γίνεται και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης. Όλα αυτά τα ερωτηματικά σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έχουν προβληματίσει κι έχουν αποτελέσει τη βάση για την επιλογή του θέματος της μεταπτυχιακής διατριβής μου.

Βασικός κορμός της εργασίας είναι η διεξαγωγή της έρευνας που ανιχνεύει για πρώτη φορά στο Νομό Κιλκίς τις απόψεις και στάσεις των τριών ομάδων ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση και αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενός νέου πλαισίου αξιολόγησης, που να ξεκινάει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και να στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Επιπρόσθετα με την έρευνα αυτή διατυπώνονται οι προτάσεις τους για τα κριτήρια που πρέπει κατά τη γνώμη τους να χρησιμοποιηθούν κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης.

## **1.0 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ**

### ***1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της 'Αξιολόγησης', του 'Εκπαιδευτικού Έργου' και της 'Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου'***

Ο όρος 'αξιολόγηση' στην εκπαίδευση είναι πολυσήμαντος. Πολύ γνωστοί επίσης όροι που συναντώνται στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία είναι η 'αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού' ή 'αξιολόγηση του εκπαι-

δευτικού έργου' και αναφέρονται όλοι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές τους που είναι ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993).

Οι Ανδρέου (1999), Κατσαρού και Δεδούλη (2008), Ξωχέλλης (2006), Μαυρογιώργος (1992), Κασσωτάκης (2003) και Mialaret (2006) τονίζουν ότι με την 'αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου' εννοούμε την αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές πολιτικές, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, οδηγίες, θεσμούς, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που είναι αλληλεξαρτώμενες, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση. Σ' αυτά θα πρέπει να προστεθεί και το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, πρότυπα), το οποίο συμπεριλαμβάνεται και αυτό στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τον Παπασταμάτη (2001).

## **1.2. Σκοπός και Στόχοι της Αξιολόγησης**

Πρωταρχική σημασία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιείται, ο οποίος πρέπει να γνωστοποιείται στους εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή της. Ανάλογα με το σκοπό, γίνεται η επιλογή των κατάλληλων τύπων αξιολόγησης και των εργαλείων εφαρμογής της. (Iwanicki, 1981) .

## **1.3. Τύποι ή Μορφές Αξιολόγησης**

### **1.3.1. Διαμορφωτική - Συγκριτική/Τελική - Κριτηριακή**

Όσον αφορά τη φιλοσοφία και τους σκοπούς της αξιολόγησης, μπορεί να διακρίνει κανείς τρεις μορφές, τη διαμορφωτική (formative evaluation), τη συγκριτική/τελική (summative evaluation) και την κριτηριακή αξιολόγηση. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ή και της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 1996· Sergianni & Starratt, 2002). Στη διαμορφωτική αξιολόγηση συμπεριλαμβάνεται και η διαγνωστική αξιολόγηση που αποσκοπεί στην ανίχνευση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών του εκπαιδευτικού καθώς και των τομέων στους

οποίους χρειάζεται βελτίωση. Η συγκριτική/τελική αξιολόγηση συνδέεται με τη έρευνα για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποσκοπεί στην επιλογή προσωπικού για προαγωγή. Η συγκριτική/τελική δηλαδή, επιδιώκει να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια (Πασιαρδής και Σαββίδης, 2011). Υπάρχει, επίσης, άλλη μια πιο εξειδικευμένη μορφή αξιολόγησης που έχει αναπτυχθεί, η κριτηριακή αξιολόγηση (criterion-reference evaluation). Με αυτήν τη μορφή αξιολόγησης που διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός δεν κρίνεται σε σύγκριση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά σε σχέση με συγκεκριμένα και καθορισμένα κριτήρια, τα οποία πρέπει να ικανοποιεί σε ένα ελάχιστο επίπεδο (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006).

### **1.3.2. Εξωτερική – Εσωτερική Αξιολόγηση**

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999).

Η *εξωτερική* αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης (Eurydice , 2004), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία.

Η *εσωτερική* αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

*Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση.* Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Η *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση* εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Η συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει θετικά, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δυο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα

των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Μαντάς κά., 2009).

### **1.3.3. Σύγχρονες Στρατηγικές Αξιολόγησης**

Για την πρακτική υλοποίηση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις αξιολόγησης, που ήταν επικεντρωμένες στον επιθεωρητισμό και λειτουργούσαν σε θεωρητική βάση, στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις η αξιολόγηση είναι συμμετοχικής μορφής με σκοπό τη βελτίωση και την αυτορρύθμιση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο συνεργατικός και συμμετοχικός. Έτσι η αξιολόγηση τα τελευταία χρόνια άρχισε να μετακινείται από την εποπτεία και την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού στο στοχασμό και στη συνεργασία (Blase & Blase, 1998). Σε αυτό το πλαίσιο αρχών εφαρμόζονται οι σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης, που διευκολύνουν το διάλογο, τον αναστοχασμό, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στους χώρους που εργάζονται. Ενδεικτικά αναφέρονται από τους Sullivan και Glanz (2000) : η συμβουλευτική (mentoring), η συναδελφική καθοδήγηση (peer coaching), η χρήση χαρτοφυλακίου αξιολόγησης (portfolios) και η έρευνα δράσης.

## **Β' ΜΕΡΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ**

### **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο κύριος σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν εμπειρικά με έρευνα επισκόπησης, οι απόψεις και στάσεις διευθυντών κι εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Κιλκίς, καθώς και οι απόψεις και στάσεις των γονέων των μαθητών/τριών από τα ίδια σχολεία απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, μέσα στο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτικό πλαίσιο της εποχής μας. Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που δρομολογείται από την κυβερνητική πολιτική για τη νέα σχολική χρονιά και υπόσχεται αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, είναι μια καινοτομία που η επιτυχία της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, κυρίως όμως από

τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την υλοποιήσουν. Με την έρευνα ανιχνεύτηκαν οι απόψεις και στάσεις των ερωτώμενων ομάδων (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς ) και συσχετίστηκαν με το φύλο, την ηλικία και την εμπειρία (συνολική προϋπηρεσία και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν).

Με την εργασία αυτή επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών των δημοτικών σχολείων στο Ν. Κιλκίς απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους;
- Ποιες διαφορές παρατηρούνται στις απόψεις και στάσεις των τριών προαναφερθέντων ομάδων ενδιαφέροντος;
- Πώς οι στάσεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, την ηλικία, τη συνολική τους προϋπηρεσία και την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν;
- Ποιες μορφές αξιολόγησης προτείνουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι γονείς;
- Ποια κριτήρια αξιολόγησης θεωρούν ότι πρέπει να χρησιμοποιηθούν και πώς πιστεύει η κάθε ομάδα ότι πρέπει να αξιοποιηθούν τα σχετικά αποτελέσματα;

Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις και στάσεις μεταξύ των τριών ερωτώμενων ομάδων απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση στη χώρα μας.

## **2.2. Αναγκαιότητα και Σπουδαιότητα της Έρευνας**

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου αφού, όπως είναι γενικά παραδεκτό, η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι τον έλεγχο στη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σε τελική ανάλυση να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Borich, 2003· Sergiouvanni & Starratt, 2002· Stronge, 1997).

Η έρευνα αυτή θεωρείται αναγκαία, γιατί διερευνώνται οι απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες διαφορετικής δυναμικότητας και από ποικίλες περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) του νομού Κιλκίς. Επίσης, διερευνώνται για πρώτη φορά οι απόψεις και οι στά-



σεις της τοπικής κοινωνίας (γονέων) σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών των παιδιών τους. Αναζητούνται συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων/στάσεων κάθε ερωτώμενης ομάδας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας. Αναζητούνται οι λόγοι αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου τους, οι προτεραιότητες που δίνει η κάθε ομάδα (διευθυντές-εκπαιδευτικοί-γονείς) στα κριτήρια με τα οποία επιθυμεί να αξιολογηθεί το έργο των εκπαιδευτικών και οι (πιθανώς εναλλακτικές) μορφές αξιολόγησης που προτείνουν. Η συλλογή αυτών των πληροφοριών σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, κρίνεται σπουδαία, επειδή μπορεί να οδηγήσει στην διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχεδιασμό της σχετικής μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση.

### **2.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση της Έρευνας**

Για τη διερεύνηση του θέματος και τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης γιατί είναι μια περιγραφική μέθοδος, που κατά κανόνα συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσει σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα/μεταβλητές (Cohen & Manion, 1997). Επίσης ένα βασικό πλεονέκτημά της, είναι ότι επιτρέπει με ένα ελάχιστο κόστος να επιτευχθεί ένα μέγιστο αποτέλεσμα συλλογής πληροφοριών (Κελπανίδης, 1999).

#### **2.3.1. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες**

Για τη συγκεκριμένη μελέτη ο υπό έρευνα πληθυσμός είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης της χώρας, αλλά προφανώς η δυνατότητα πρόσβασης σε όλον τον πληθυσμό είναι αδύνατη. Για το λόγο αυτό το δειγματοληπτικό πλαίσιο είναι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς στο οποίο ανήκει η ερευνήτρια. Εφαρμόστηκε δειγματοληψία κατά συστάδες που φέρει όμως στοιχεία σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας ευκολίας. Πιο συγκεκριμένα, από τα 34 δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς, όπου εργάζονται 513 εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών είναι 4507, επιλέχθηκε με κλήρωση τυχαίο δείγμα 20 σχολικών μονάδων(6/θεσίων και άνω). Στη συνέχεια, από κάθε σχολείο επιδιώ-

χθηκε να προσεγγίσουμε 6 εκπαιδευτικούς με την ειδικότητα του δασκάλου, οι οποίοι δίδασκαν σε διαφορετικές τάξεις (δηλ. έναν από κάθε τάξη) προκειμένου να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (σύνολο 120 εκπαιδευτικοί). Παράλληλα, δόθηκε ερωτηματολόγιο και σε δύο γονείς (1 πατέρας και 1 μητέρα) από τις αντίστοιχες τάξεις των επιλεγμένων εκπαιδευτικών (σύνολο 240 γονείς). Ερωτηματολόγιο δόθηκε και στους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως το παραπάνω δείγμα συνιστούσε το αρχικό δείγμα της έρευνας.

### **2.3.2. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων - Ερωτηματολόγιο**

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί θεωρείται ότι είναι το πιο κατάλληλο εργαλείο για έρευνα επισκόπησης, επειδή επιτρέπει με ένα ελάχιστο κόστος να επιτευχθεί ένα μέγιστο αποτέλεσμα συλλογής πληροφοριών (Κελπανίδης, 1999).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, το ίδιο και για τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων, με μικρές μόνο προσαρμογές στις ιδιαιτερότητες της καθεμιάς. Περιελάμβανε 18 ερωτήσεις για γονείς και 19 ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Οι ερωτήσεις (μεταβλητές) ήταν κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να έχουν τη δυνατότητα τα υποκείμενα να εκφράσουν οποιαδήποτε άλλη άποψη.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2013 και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια αυτοπροσώπως σε κάθε σχολική μονάδα του νομού. Από τα 380 ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 215. Το ποσοστό ανταπόκρισης συνολικά ήταν 57%.

### **2.3.3. Στατιστική Ανάλυση**

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS/PC v.15 (statistical package for social science). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ως εξής:

α) Αρχικά παρουσιάστηκαν, με πίνακα διπλής εισόδου, οι μέσοι όροι των απαντήσεων ανά ιδιότητα (διευθυντής, εκπαιδευτικός, γονέας) κι ελέγχθηκε η στατιστική σημαντικότητα των μεταξύ τους διαφορών με το δείκτη *rho* one way *anova*. Έτσι εξετάστηκε η ανεξαρτησία μεταξύ ιδιότητας των ερωτώμενων και της απάντησης που έδωσαν.

β) Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν οι συσχετίσεις των ανεξάρτητων με-

ταβλητών: φύλο, ηλικία, συνολική προϋπηρεσία και προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (Δ/ντές-Εκπ/κοί) με τις απαντήσεις τους στις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (εξαρτημένες μεταβλητές) χρησιμοποιώντας το δείκτη  $r$  pearson correlation.

γ) Ακόμη η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων έγινε και με πίνακες κατανομών συχνοτήτων και περιγραφικής στατιστικής.

#### **2.3.4. Ανάλυση των ατομικών στοιχείων των ερωτώμενων ομάδων**

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου κλήθηκαν οι 3 ερωτώμενες ομάδες να απαντήσουν στα εξής:

- Φύλο
- Ηλικία
- Σπουδές
- Οι επιπρόσθετες γνώσεις τους
- Υπηρεσιακή κατάσταση
- Μέγεθος σχολικής μονάδας
- Περιοχή σχολείου
- Έτη υπηρεσίας
- Επάγγελμα (για τους γονείς)

με σκοπό να αποτυπωθούν τα ατομικά τους στοιχεία και να διαμορφωθεί το προφίλ των υποκειμένων της κάθε ομάδας, ώστε να εκτιμηθούν στη συνέχεια οι απαντήσεις που έδωσαν.

Από τα 215 ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν συμπληρωμένα και από τις τρεις ομάδες, τα 118 ήταν των γονέων (54,9%), τα 77 ήταν των εκπαιδευτικών (35,8%) και τα 20 ήταν των Διευθυντών( 9,3%) .Όσον αφορά το φύλο των ερωτώμενων τα αποτελέσματα ήταν: οι 89 ήταν άνδρες (41,4%) και οι 126 γυναίκες (58,6%). Από τους 215 ερωτώμενους οι 85 κατοικούν σε αστική περιοχή (39,5%), οι 60 σε ημιαστική (27,9) και οι 70 σε αγροτική περιοχή (32,6).

### **3.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

#### **3.1. Σύνοψη αποτελεσμάτων**

Συνοψίζοντας τις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων της έρευνας, κα-

ταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Όλοι οι ερωτώμενοι είναι θετικοί ως προς στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης τόσο σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς όσο και στην εκπαίδευση στη χώρα μας. Επιθυμούν διάλογο του Υπουργείου Παιδείας με τον εκπαιδευτικό κόσμο για τη μορφή, τους σκοπούς, τα κριτήρια και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που πρόκειται να θεσμοθετηθεί και να εφαρμοστεί. Πιστεύουν δηλαδή ότι η κυβερνητική πολιτική για να εφαρμόσει τις όποιες αποφάσεις της για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση χωρίς αντιδράσεις, θα πρέπει να εξασφαλίσει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας γενικότερα. Αντίθετα, οι ερωτώμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την αξιολόγηση που προτίθεται να εφαρμόσει. Οι Δ/ντές συμφωνούν στις απόψεις και στάσεις με τους Γονείς, εκφράζοντας θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, ενώ οι Εκπαιδευτικοί, είναι αρκετά επιφυλακτικοί με μια τάση άρνησης για την αξιολόγησή τους, ίσως επειδή είναι οι αξιολογούμενοι σε μια μελλοντική εφαρμογή του θεσμού αυτού. Αντίθετα, οι Δ/ντές και οι Γονείς τίθενται ως επί το πλείστον στη θέση του αξιολογητή, επομένως, ίσως δικαιολογημένα, διαφοροποιούνται στις απόψεις τους και στάσεις τους από τους Εκπ/κούς. Οι Δ/ντές προτιμούν την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση και τον συνδυασμό εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης ενώ οι Γονείς τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Οι Δ/ντές και οι Γονείς δηλώνουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι χρήσιμη όταν αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους (επισήμανση και διόρθωση των λαθών τους), στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη σχέσεων και δικτύων συνεργασίας μεταξύ των συντελεστών (μαθητών, γονέων, διευθυντή, εκπαιδευτικών) της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλα τα άτομα του δείγματος συμφωνούν στις παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης όπως είναι το ανθρώπινο κλίμα του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, το διδακτικό προσωπικό, το πρόγραμμα σπουδών, τα διαθέσιμα μέσα-πόροι και ο τρόπος αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων – πόρων. Επίσης συμφωνούν όλοι στο ότι πρέπει να αξιολογούνται όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης. Οι Διευθυντές, πιστεύουν κατά πολύ, ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα ενισχύσει τη συλλογικότητα και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων της σχολικής

μονάδας, τον εκπαιδευτικό στο έργο του (διοικητικό, διδακτικό, παιδαγωγικό), την κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού (επαγγελματικό κύρος εκπαιδευτικού), την επαγγελματική ελευθερία του εκπαιδευτικού (ελευθερία να χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης), την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα, την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά. Οι Γονείς έχουν θετική στάση όσον αφορά τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης στο έργο του εκπαιδευτικού (διοικητικό, διδακτικό, παιδαγωγικό), στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και στην ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές, συμφωνώντας σ' αυτά με τους Διευθυντές. Οι Διευθυντές και οι Γονείς πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όμως, αντίθετα, οι Εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από τις άλλες δυο ομάδες, δηλώνοντας μια επιφύλαξη ή αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων που αναμένεται να επιφέρει η εφαρμογή ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης, ίσως γιατί είναι η άμεσα «απειλούμενη» ομάδα από την αξιολόγηση.

Ο ρόλος του αξιολογητή δημιουργεί αισθήματα άγχους στους Διευθυντές, οι οποίοι φαίνεται πως δεν νιώθουν καταρτισμένοι επαρκώς για το ρόλο αυτό. Άγχος δημιουργείται και στους Εκπαιδευτικούς αν αξιολογητής είναι ο Σχολικός Σύμβουλος ή κάποιος άγνωστος. Παρουσιάζονται αρνητικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση. Επίσης αισθήματα ανασφάλειας δημιουργούνται στους Εκπαιδευτικούς λόγω του παρελθόντος της αξιολόγησης, των θέσεων των συνδικαλιστικών παρατάξεων και λόγω έλλειψης ενημέρωσης από το Υπουργείο Παιδείας. Αντίθετα η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους δημιουργεί ικανοποίηση στους Γονείς, γιατί πιστεύουν πως θα συμβάλει στη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας με τους Εκπαιδευτικούς, στην καλύτερη ενημέρωση τους για τις διδακτικές πρακτικές και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα των παιδιών τους. Και οι τρεις ομάδες του δείγματος έχουν αρνητική στάση ως προς την αποδοχή των θέσεων των συνδικαλιστικών παρατάξεων δείχνοντας έτσι την απογοήτευσή τους για το συνδικαλισμό. Αυτό που επιθυμούν είναι μεταρρυθμίσεις με δικαιοσύνη και αξιοκρατία. Υπάρχει συμφωνία απόψεων και των τριών ομάδων του δείγματος, στον καθορισμό κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία πρέπει να διενεργείται η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η διδακτική ικανότητα, η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι τα κριτήρια που έχουν τις περισσότερες προτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας.

Η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο σε ελάχιστες περιπτώσεις επηρεάζει τις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων του δείγματος. Στις περιπτώσεις αυτές που υπάρχει διαφοροποίηση των αντρών από τις γυναίκες και στους Δ/ντές-Εκπ/κούς και στους Γονείς, παρατηρήθηκε ότι οι άντρες έχουν θετικές απόψεις και στάσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, ενώ οι γυναίκες είναι συγκρατημένες δηλώνοντας ουδετερότητα. Όλες οι ηλικιακές ομάδες των ερωτώμενων συμφωνούν με την αξιολόγηση, συνεπώς η ηλικία δεν επηρεάζει τις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων της έρευνας. Η συνολική προϋπηρεσία των Διευθυντών-Εκπαιδευτικών και η προϋπηρεσία τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν είναι παράγοντες που σε μικρό βαθμό διαφοροποιούν τις απόψεις και στάσεις τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αθανασίου, Λ. (1990). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: *Η αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα* (σσ.229-254). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρέου, Α. (1993). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 10-12.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης ..
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Κώδικας .
- Κοινοπραξία Αθηνά. (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. και Δαλαβίνας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-207.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση κι*

- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της ΟΙΕΛΕ Αθήνα : Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, 86-106.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ.187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Πασιαρδής, Π. (1996). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ.(2011). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Σολομών, Ι. (επιμ.)(1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ο Περί Αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωσης κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις Νόμος (2010 Μαΐου 19). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Ν.3848/2010 Τ. 1<sup>ο</sup> Αρ. Φύλλου 71, σσ. 1439-1457.
- Ο Περί Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών Νόμος άρθρα 4 και 5 (2002 Φεβρουαρίου 13). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Ν. 2986/2002 Τ.1<sup>ο</sup> Αρ. Φύλλου 24, σσ. 233-235.
- Το περί των όρων και της διαδικασίας μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών Π.Δ. 140/1998.

### **Ξενογλωσσος**

- Blase, J. & Blase, J. (1998). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Borich, G. (2003). *Observation skills for effective teaching*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Cohen, L. & L. Manion (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ. & Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Eurydice, (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 10, 2013, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org>

- Iwanicki, E. F. (1981). Contract Plans. A Professional Growth Oriented Approach to Evaluating Teacher Performance. Στο: J. Millman (ed) Handbook of Teacher Evaluation. Beverly Hills, Sage, 203-228.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation: Aspects historiques, Problemes epistemologiques*. Paris: PUF.
- Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the USA. *International Journal of educational Management*, 7(1), 27-35.
- Scriven, M. (1991). Οι τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση διεθνώς και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ε. Κατσαρού - Μ. Δεδούλη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης* (σσ. 127-135). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (2002). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Stronge, J. (1997). Εισαγωγή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 1-20). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Ο ρόλος της επιθεώρησης-αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ. 23-52). Λευκωσία: ΑΠΚΥ.

**Μαρία Βαβουλίδου**

Διευθύντρια στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς  
Απόφοιτη του Διδακταλείου Θεσσαλονίκης «Δημ. Γληνός»  
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος με τίτλο:  
«Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική»  
Μεταπτυχιακή Διατριβή με τίτλο: «Η εσωτερική αξιολόγηση  
των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Απόψεις και στάσεις διευθυντών,  
εκπαιδευτικών και γονέων στα δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς»

Διεύθυνση κατοικίας: Ηπείρου 5 61100 ΚΙΛΚΙΣ  
Τηλ. : 6942515838 – 23410 27312  
FAX: 23410 75337  
e-mail: vmaria@sch.gr



# Πολυπρισματική-Διεπιστημονική προσέγγιση και αξιολόγηση της δημιουργικότητας των φοιτητών

Παναγιώτα Βάθη  
Ελένη Καρατζιά - Σταυλιώτη

## ABSTRACT

The aim of the present study is to investigate and assess the degree of cultivation of students' creativity throughout their studies in departments of Higher Education Institutions. The study took place in the case of Patras University. The content of creativity is both clarified and interconnected with the activities, the achievements and the Human and Social Capital that students gain through their studies. It is also prominent that creative activities can be utilized as bridges for young people to pass successively from Higher Education Departments to social enterprises. Moreover, creative activities are correlated with pedagogic-educational systems and methodologies like cross-cullaricularity. It is shown through our research that students' creativity is promoted by an innovative instruction as aforementioned.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. Θεωρήσεις για τη γνωσιακή προσέγγιση της δημιουργικότητας

Έχουν δοθεί πολυάριθμοι και διαφορετικοί ορισμοί για τη δημιουργικότητα από τους οποίους επιλέγεται ο ακόλουθος, ως γενικότερος και περιεκτικότερος, αλλά και συμβατός με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας: *ως δημιουργικότητα ορίζεται, λοιπόν, η ικανότητα/δεξιότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει εννοήσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία. Βασικό κριτήριο αξιολόγησης ενός πονήματος ως «δημιουργικού» είναι η καινοτομία, αλλά απαιτείται, επίσης, να είναι χρήσιμο και αποδεκτό, ακόμη και αν η αξία του μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου» (Vernon, 1989).*

Επιπλέον, η δημιουργικότητα ορίζεται ως δεξιότητα αλλαγής του νοητικού πλαισίου και εύρεσης εναλλακτικής λύσης, προβολής και θέασης του προβλήματος από νέα οπτική γωνία. Συνδέεται με τις νοητικές λειτουργίες αλλά και με τα συναισθήματα (Τριλιανός, 1997).

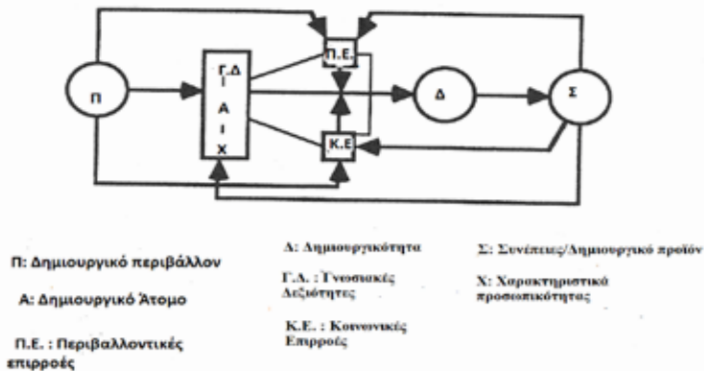
Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη δημιουργικότητα διαφοροποιούνται αναφορικά με εκείνη από τις τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας στην οποία δίνουν έμφαση ως θεωρίες με κέντρο βάρους:

1. τη διεργασία δημιουργικής σκέψης
  2. το δημιουργικό προϊόν
  3. το δημιουργικό άτομο
  4. το δημιουργικό περιβάλλον
- (Brown, 1989: 3).

Οι συνιστώσες αυτές καταγράφονται σε επισκοπήσεις του πεδίου και είναι γνωστές ως τα τέσσερα *P* της δημιουργικότητας (*the four Ps of creativity*), (Kampylis, 2010): process, product, person, press (environment).

Οι περισσότερες θεωρίες, άμεσα ή έμμεσα, αντιμετωπίζουν τη δημιουργικότητα ως έναν παράγοντα, όχι άμεσα παρατηρήσιμο, ο οποίος εξηγεί τη σχέση μεταξύ παρόρμησης και ανταπόκρισης· ως ένα χαρακτηριστικό του οποίου οι εκφάνσεις μεταξύ των ατόμων εμφανίζουν ποικιλία ως προς τη μορφή, το βαθμό και το περιεχόμενο. Κατά συνέπεια, ο βαθμός καλλιέργειας της δημιουργικότητας μπορεί να αποτιμηθεί μόνο ως προς συγκεκριμένες θεματικές περιοχές, οι οποίες εμπίπτουν στους ακόλουθους τομείς: καλλιτεχνικές δραστηριότητες/χειροτεχνία, θέατρο/μουσική/παραστάσεις, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες, έκφραση/χειρισμός λόγου, μεικτές δημιουργικές δραστηριότητες, επιχειρηματικότητα και καινοτομία (Hosevar, 1979· Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008·πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη», 2014). Το παρακάτω **Σχήμα 1** περιγράφει τη δημιουργικότητα ως αποτέλεσμα της διαδραστικής σχέσης πολλών διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους

Σχήμα 1: Μοντέλο για τη διαδραστική έκφραση της δημιουργικότητας



Πηγή: Glover, J.A., Ronning, R.R., and C.R. Reynolds, (1989). *Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York. σελ.81

## 1.2. Η έννοια της αξιολόγησης

Αξίζει να επισημανθεί ότι, με την ευρεία έννοια, δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Από τις σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές πραγματείες προκύπτει η παραδοχή ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς. Είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο αλλά και η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό. Αυτό την καθιστά μια μη ουδέτερη και αυτόνομη ερευνητική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται οι κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες, στις οποίες υπάγεται και με τις οποίες αλληλεπιδρά ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Η πρακτική της εφαρμογή έχει αναμφισβήτητη ως σημείο αναφοράς την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, από την οποία εξαρτάται, σε καθοριστικό βαθμό

μό, το περιεχόμενο και οι σκοποί της αξιολόγησης. Εξάλλου, η ίδια η εκπαίδευση συγκροτείται στη βάση αποφάσεων και ρυθμίσεων της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται η εκφορά κρίσεων, εκτιμήσεων και διαπιστώσεων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων και σκοπών για ένα συνολικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών, κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2000).

Η αξιολόγηση ορίζεται ως έκφραση αξιολογικής κρίσης/αποτίμηση ενός ατόμου, αποτελέσματος, διαδικασίας, ιδρύματος, πολιτικής και εφαρμόζεται με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας (Κασσωτάκης, 1999).

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές (Κωνσταντίνου, 2000) οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι: η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση, κατανόηση και περιγραφή των στάσεων των εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα σπουδών, υπό το πρίσμα της καλλιέργειας της δημιουργικότητας. Χρησιμοποιείται το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης καθώς, εκτός των γνωσιακών στόχων, μας ενδιαφέρει ο προσδιορισμός ευρύτερων στόχων και σκοπών (π.χ. καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η δημιουργικότητα) και ο προσδιορισμός καταστάσεων που πιστοποιούν την επίτευξη των στόχων και σκοπών. Στο μοντέλο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον εντοπισμό και στην ανάλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Αυτού του είδους η προσέγγιση έχει χαρακτηριστικά ερευνητικής διαδικασίας και εκτιμά την «ποιότητα» του αντικειμένου που αξιολογείται (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

### **1.3. Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και η δημιουργικότητα**

Η έννοια του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital) είναι βασική, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που, όλο και περισσότερο, δίνεται έμφαση στη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Becker, 1993). Αξιοποιείται στο χώρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, των οικονομικών της εκπαίδευσης αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της οποίας αξιολογούνται τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εναλλακτικές πολιτικές. Σύμφωνα με το κεντρικό σκεπτικό της θεωρίας που αναφέρεται στο Ανθρώπινο Κεφάλαιο, η εκπαίδευση και κατάρτιση δεν είναι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τα άτομα και τις κοινωνίες μόνο για λόγους κατανάλωσης, δηλαδή ευχαρίστησης,

ικανοποίησης, αλλά και για επενδυτικούς σκοπούς με μελλοντική, οικονομική ή μη, απόδοση. Στη βάση αυτή, η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό ή και συμπληρωματικό πλαίσιο για τη διερεύνηση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όταν αυτά επηρεάζουν τόσο την οικονομική ανάπτυξη όσο και την κατανομή του εισοδήματος.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούν για τα άτομα τόσο κατανάλωση όσο και επένδυση. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η συμμετοχή των ατόμων σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να τους είναι χρήσιμη στο παρόν και να τους επιφέρει την ανάλογη ικανοποίηση, να εμπερικλείει, δηλαδή, ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των καταναλωτικών αγαθών. Αυτού του είδους η ευχαρίστηση μπορεί να αναφέρεται στην ικανοποίηση που πηγάζει από τη συμμετοχή σε μια σειρά μαθημάτων, καθώς και σε καταστάσεις φιλίας και συνεργασίας που μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση θεωρείται ως επένδυση που μπορεί να αποφέρει στα άτομα μελλοντικά οφέλη, χρηματικά και μη, μέσα από την ανάπτυξη παραγωγικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η δημιουργικότητα (Karatzia- Stavlioti & Lambropoulos, 2010).

Η ουσία της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου είναι ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ενσωματώνεται στο άτομο ένα «πραγματικό» ή «μεταφορικό» συστατικό της εκπαίδευσης, του οποίου η απόδοση παρουσιάζεται στο μέλλον. Τα άτομα αναλαμβάνουν το «κόστος» της εκπαίδευσής τους έναντι μελλοντικού οφέλους. Η διερεύνηση του ζητήματος της εκπαίδευσης ως αγαθού δεν είναι απλό θέμα, ούτε υπάρχει απόλυτη σύγκλιση των σχετικών απόψεων. Η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως «άυλο» αγαθό ή «υπηρεσία» (όπως λ.χ. η υγεία), που έχει τα χαρακτηριστικά τόσο του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού όσο και του ατομικού.

#### **1.4. Η προσέγγιση της κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας**

Η συζήτηση για το «Ανθρώπινο Κεφάλαιο» συνδέεται τα τελευταία χρόνια τόσο με τη συζήτηση για το «Κοινωνικό Κεφάλαιο» όσο και με την αντίστοιχη συζήτηση για την «Κοινωνική Οικονομία» (Νάσιουλας, 2013:40, 98), ιδίως στο πλαίσιο του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για τη «συνεργατική δημιουργικότητα». Όσον αφορά στη σχέση του Ανθρώπινου με το Κοινωνικό Κεφάλαιο, ο ΟΟΣΑ έχει δεχτεί πως «...το Κοινωνικό Κεφάλαιο είναι σχεσιακό περισσότερο, παρά ιδιοκτησία ενός μόνο ατόμου. Είναι κυρίως δημόσιο αγαθό, επειδή το μοιράζεται μια ομάδα. Παράγεται από κοινωνικές επενδύσεις σε

χρόνο και προσπάθεια, με λιγότερο, όμως, άμεσο τρόπο, από ό,τι στην περίπτωση του φυσικού ή Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (Νάσιουλας, 2013:44). Ο σημαντικότερος λόγος όμως που ξαναφέρει στο προσκήνιο αυτόν τον νέο εννοιολογικό εξοπλισμό είναι το γεγονός πως, όλο και πιο έντονα τελευταία, αυτές οι έννοιες συσχετίζονται με την προώθηση της καινοτομίας καθώς και της ποικιλίας των γόνιμων κοινωνικών (ή και θεσμικών) πειραματισμών.

Δεν είναι, ίσως, τυχαίο πως τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής βρίσκεται, ως εναλλακτική μορφή επιχειρηματικότητας, η κοινωνική επιχειρηματικότητα. Προτείνεται, μάλιστα, αυτή ως εκείνη από τις εναλλακτικές εκδοχές επιχειρηματικής δράσης που είναι περισσότερο συμβατή με την προώθηση της καινοτομίας. Τούτο προκύπτει, μεταξύ άλλων, και από το γεγονός ότι από τον Οκτώβριο του 2011 βρίσκεται σε εξέλιξη σχετική πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπό τον τίτλο: «Πρωτοβουλία για τις κοινωνικές επιχειρήσεις-Δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τις κοινωνικές επιχειρήσεις, τους κύριους εταίρους στην Κοινωνική Οικονομία και την καινοτομία» (Νάσιουλας, 2013:4).

Το «διαφοροποιητικό ενδιαφέρον» στις σχέσεις Κοινωνικού Κεφαλαίου και Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας είναι ότι, αντίθετα από τις θεωρητικές υποθέσεις, τα σχεσιακά δίκτυα (Κοινωνικό Κεφάλαιο εν προκειμένω) του κοινωνικού δεσμού και της κοινωνιακής χρησιμότητας προέρχονται από διαφορετικά προσωπικά καταστατικά των δρώντων (Bevort & Bucolo, 2006/2008: σ. 93). Ως κοινωνικο-πολιτικό πρόταγμα η Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία έχει στη ρίζα της το Κοινωνικό Κεφάλαιο (Παπαδόπουλος, 2005: 204-205), υπό την έννοια ότι για την ύπαρξή της προϋποθέτει την ενεργοποίηση/αξιοποίηση του Κοινωνικού Κεφαλαίου, το οποίο δημιουργεί θεσμούς και ενώσεις του τρίτου οικονομικού φαινομένου. Ταυτόχρονα οι θεσμοί και ενώσεις /επιχειρήσεις ενδυναμώνουν το Κοινωνικό Κεφάλαιο σε μια τοπική οικονομία και κοινωνία (Παπαδόπουλος, 2005: 205). Οι υπηρεσίες εγγύτητας της Αλληλέγγυας Οικονομίας βασίζονται στις καθημερινές πρακτικές των τοπικών πληθυσμών, τις σχέσεις και συμβολικές ανταλλαγές, τις αξίες, τις προσδοκίες και τις επιθυμίες των χρηστών. Μέσα από αυτό το δημόσιο ή κοινό μικρο- χώρο εγγύτητας, η προσφορά και η ζήτηση υπηρεσιών συγκατασκευάζονται -μέσω της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης -από τις διαδράσεις των εμπλεκόμενων φυσικών προσώπων ή/ και φορέων. (Laville, 1994:82-83, 85).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε με την άποψη σύγχρονων ερευνητών της Κοινωνικής Οικονομίας οι οποίοι υπογραμμίζουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο Κοινωνικό Κεφάλαιο, την Κοινωνική και, ιδίως, την Αλληλέγγυα Οικονομία (Νικολόπουλος & Καπογιάννης, 2013:103) και τη δημιουρ-

γικότητα (Καπογιάννης, 2010). Η συσσώρευση Κοινωνικού Κεφαλαίου επιτυγχάνεται με: εθελοντική συμμετοχή σε δίκτυα, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, κανόνες (νόρμες), κοινότητα (Καραμάνου, 2006: 6-7). Ανάμεσά τους οι θεσμοί της κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας φαίνεται πως κατέχουν ξεχωριστή θέση στο βαθμό που, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούνται πρόσφοροι προκειμένου να συμβάλουν στην προώθηση της καινοτομίας και δημιουργικότητας αλλά και, στο πλαίσιο της «συνεργατικής δημιουργικότητας», αποτελούν προϊόντα γόνιμων και δημιουργικών κοινωνικών πειραματισμών, ενώ συνιστούν, παράλληλα, αυτές καθ'εαυτές, σημαντικές θεσμικές καινοτομίες. Οι θεσμοί αυτοί και, γενικότερα, οι συνεργατικής έμπνευσης θεσμοί θεωρούνται πως εμπερικλείουν ένα δυναμικό προωθητικό της δημιουργικότητας, ιδίως στο βαθμό που η «συνεργατικότητα» τείνει, στο πλαίσιο αυτών, να αποτελεί όχι απλά σχέση παραγωγής αλλά και παραγωγική δύναμη (Baudrit, 2007: 20, 23 · Καπογιάννης, 2010: 72-73)

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ**

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε στους φοιτητές/τριες του δεύτερου και τέταρτου έτους τμημάτων του Πανεπιστημίου Πατρών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με αξιοποίηση ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν, ύστερα από συνεννόηση με τους διδάσκοντες, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας υποχρεωτικών μαθημάτων των Τμημάτων, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη συμμετοχή στην έρευνα ενεργών φοιτητών/τριων του Πανεπιστημίου. Ακολούθησε κωδικοποίηση των ερωτήσεων ανάλογα με τον τύπο τους και τη δεσπίζουσα ερευνητική πρακτική. Στη συνέχεια, έγινε εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο SPSS v.17.0 και ανάλυση αυτών.

## **3.0. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **3.1. Ανάλυση παραγόντων (factor analysis)**

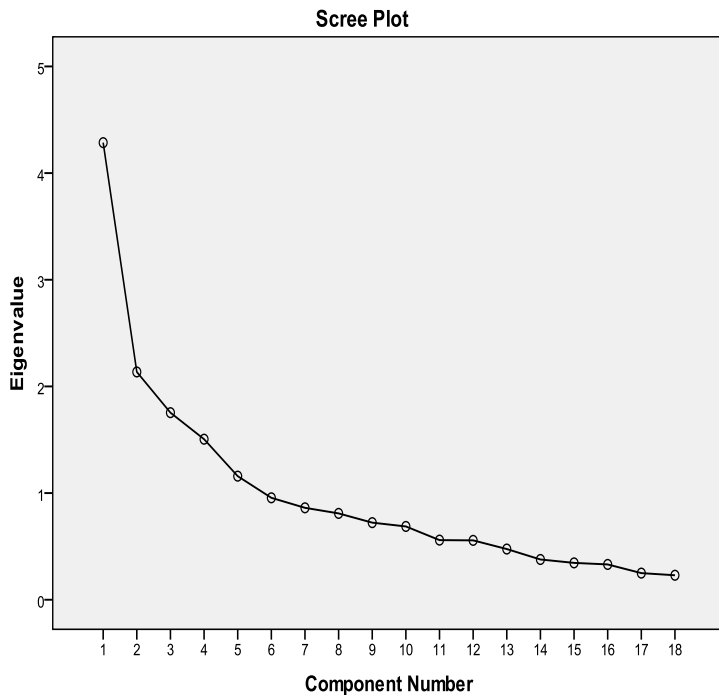
Διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων στις ερωτήσεις οι οποίες αποτιμούν τις απόψεις των φοιτητών/τριων για το βαθμό καλλιέργειας τη δημιουργικότητάς τους στο πλαίσιο του Τμήματος φοίτησης, προκειμένου να ανιχνευτούν οι επιμέρους παράγοντες (factors) που συνιστούν τους τρόπους καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο πλαίσιο των Τμημάτων. Η ονομασία των παραγόντων προκύπτει από το περιεχόμενο των ερωτήσεων που «φορτώνουν» σε καθέναν από αυτούς και συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στις εκφάνσεις της δημιουργικότητας.

**Πίνακας 1: KMO and Bartlett's Test για τον έλεγχο επάρκειας του δείγματος**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.740
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1644.263
	df	153
	Sig.	.000

Επειδή  $KMO=0,740 > 0,5$  το δείγμα είναι επαρκές για ανάλυση παραγόντων (factor analysis). Αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών ώστε να αποκλειστούν μεταβλητές που δεν συσχετίζονται με άλλες ή μεταβλητές, οι οποίες έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με άλλες, οπότε θεωρητικά ταυτίζονται (singularity).

**Διάγραμμα 1: Αναπαράσταση των μεταβλητών που εξετάστηκαν ως προς την τιμή eigenvalue.**



Από το διάγραμμα προκύπτουν 5 παράγοντες. Επιλέχθηκε το scree plot για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων καθώς δεν μπορεί να



αξιοποιηθεί το κριτήριο Kaiser (το μέγεθος του δείγματος είναι  $431 > 250$  και  $\text{average of communalities} = 0.54 < 0.6$ ). (Hatcher, L., 1994: 115, Kim, J.O. & C.W. Mueller, 1978: 91).

Αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών ώστε να αποκλειστούν μεταβλητές που δεν συσχετίζονται με άλλες ή μεταβλητές, οι οποίες έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με άλλες, οπότε θεωρητικά ταυτίζονται (singularity).

Στη συνέχεια, προέκυψε ο πίνακας των αρχικών eigenvalues, των ποσοστών, δηλαδή, της διασποράς που ερμηνεύονται από κάθε παράγοντα (linear component). Οι components με eigenvalue μεγαλύτερη του 1 αποτελούν παράγοντες. Η ανάλυση παραγόντων, μετά την περιστροφή (rotation) του αρχικού πίνακα, η οποία έγινε για τη βελτίωση της ερμηνευσιμότητας των αποτελεσμάτων με τη μεγιστοποίηση του συντελεστή κάθε μεταβλητής σε έναν από τους παράγοντες, έδωσε τον **Πίνακα 2**:

**Πίνακας 2: Ερμηνεία συνολικής διασποράς (Total variance explained)**

Παράγοντες	Αρχικές Eigenvalues (total)	Αρχικές Eigenvalues (ποσοστό % της διασποράς που ερμηνεύουν)	Τιμές μετά την περιστροφή (Rotation sums of squared loadings) (total)	Τιμές μετά την περιστροφή (ποσοστό % της διασποράς που ερμηνεύουν)
1	4.285	23.808	3.138	17.432
2	2.136	11.865	2.635	14.640
3	1.754	9.744	1.836	10.200
4	1.505	8.362	1.693	9.403
5	1.159	6.437	1.537	8.541

Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν το συντελεστή συμβολής κάθε μεταβλητής-ερώτησης σε καθέναν από τους παράγοντες (factors) μετά την περιστροφή (rotation). Στους πίνακες αυτούς δεν παρουσιάζονται οι μεταβλητές-ερωτήσεις με συντελεστή μικρότερο από 0.4 (Hatcher, 1994:115).

**Πίνακας 3: Παράγοντας 1- Χρήσιμες γνώσεις και εμπειρίες**

<b>Ερώτηση</b>	<b>Συντελεστής</b>
Στο πλαίσιο των σπουδών σας συνεργάζεστε με ιδρύματα/ επιχειρήσεις, εταιρείες, εργοστάσια κ.λπ;	0,535
Οι γνώσεις που αποκτάτε από τις σπουδές σας θεωρείτε ότι θα είναι χρήσιμες στην επαγγελματική σας ζωή;	0,699
Οι εμπειρίες που αποκτάτε από τις σπουδές σας θεωρείτε ότι θα είναι χρήσιμες στην επαγγελματική σας ζωή;	0,757
Οι γνώσεις που αποκτάτε από τις σπουδές σας θεωρείτε ότι θα είναι χρήσιμες στην καθημερινή σας ζωή;	0,652
Οι εμπειρίες που αποκτάτε από τις σπουδές σας θεωρείτε ότι θα είναι χρήσιμες στην καθημερινή σας ζωή;	0,660
Στο πλαίσιο των μαθημάτων, σας δίνετε η ευκαιρία για απόκτηση εμπειριών από επαγγελματικούς χώρους που σχετίζονται με το ενδεχόμενο μελλοντικό επάγγελμά σας;	0,594
Το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκεστε καλλιεργεί τη δημιουργικότητά σας;	0,675
Ο τρόπος διδασκαλίας στο Τμήμα σας καλλιεργεί τη δημιουργικότητά σας;	0,603
Οι εξετάσεις στο Τμήμα σας αξιολογούν το βαθμό καλλιέργειας της δημιουργικότητάς σας.	0,500

**Πίνακας 4: Παράγοντας 2- Δυνατότητες που δίνονται στο πλαίσιο του Τμήματος για εμβάθυνση στην επιστήμη**

<b>Ερώτηση</b>	<b>Συντελεστής</b>
Οι διδάσκοντες σας αναθέτουν εργασίες, οι οποίες να προωθούν τη δημιουργικότητά σας;	0,561
Παρακολουθείτε συνέδρια/ημερίδες σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών σας	0,488

**Πίνακας 5: Παράγοντας 3- Ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριων  
στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης**

<b>Ερώτηση</b>	<b>Συντελεστής</b>
Στο πλαίσιο των μαθημάτων συμμετέχετε σε εργαστήρια;	0,535
Έχουν δημοσιευθεί επιστημονικές εργασίες σας;	0,417
Συμμετέχετε με ανακοινώσεις σε επιστημονικά συνέδρια/ ημερίδες;	0,699

**Πίνακας 6: Παράγοντας 4- Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας**

<b>Ερώτηση</b>	<b>Συντελεστής</b>
Στο πλαίσιο των μαθημάτων αξιοποιούνται μέθοδοι όπως πειράματα, παιχνίδι ρόλων, βιωματικές δραστηριότητες, επιχειρομαχίες, δημόσια διαλογική αντιπαράθεση (debate), καταιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης κ.λπ;	0,421
Στο πλαίσιο των μαθημάτων κάνετε χειροτεχνήματα/ κατασκευές/ζωγραφίες κ.λπ;	0,412

**Πίνακας 7: Παράγοντας 5- Φοιτητές/τριες και καινοτομία/νέες τεχνολογίες**

<b>Ερώτηση</b>	<b>Συντελεστής</b>
Έχετε διακριθεί ατομικά ή ως μέλος ομάδας για επιστημονική σας εργασία/εφεύρεση/ευρεσιτεχνία/ κατασκευή κ.λπ;	0,488
Χρησιμοποιείτε blog/forum για επικοινωνία/ανταλλαγή απόψεων με καθηγητές και συμφοιτητές/τριες σας;	0,571

Οι παράγοντες που προέκυψαν κατά την ανάλυση και ο υψηλός βαθμός συσχέτισης ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με καθέναν από αυτούς τεκμηριώνει τον υψηλό βαθμό εγκυρότητας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Orpenheim, 2005:207)

#### 4.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας που προηγήθηκε, προέκυψε ότι παρόλο που οι φοιτητές/τριες θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους στο πλαίσιο των σπουδών τους, κάτι τέτοιο, κατά τη γνώμη τους, δεν αποτελεί προτεραιότητα των καθηγητών/τριών τους. Είναι σαφές ότι χρειάζονται ακόμη πολλά βήματα προς μια εκπαίδευση με έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων. Οι φοιτητές/τριες, όπως προκύπτει από τη μελέτη των απαντήσεών τους, θεωρούν ότι η δημιουργικότητά τους καλλιεργείται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους στη διαδικασία διδασκαλία/μάθηση (εργασίες, εργαστήρια, projects, κλινικές, συμμετοχή σε ημερίδες/συνέδρια κ.λπ.), αλλά και τη σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών με τον εν δυνάμει μελλοντικό επαγγελματικό τους χώρο και την αγορά εργασίας.

Οι αλλαγές στη διαδικασία παραγωγής επέφεραν αναπόφευκτα αλλαγές και στις απαιτούμενες δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, αλλαγές οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη για επαγγελματικό προσανατολισμό των σπουδών, για προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης. Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε βασικό στοιχείο της οικονομικής ανάπτυξης, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη της καλλιέργειας στα άτομα των απαραίτητων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών για την ένταξή τους στον κόσμο της εργασίας. Επιπλέον, η επένδυση σε μια εκδοχή εκπαίδευσης, η οποία θα οδηγήσει στην προαγωγή της καινοτομίας που σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργικότητα και την προώθηση της επιστήμης και των τεχνών, μέσα σε μια κοινωνία με συνοχή και αποδοχή της ετερότητας, είναι περισσότερο από ποτέ σημαντική.

Από ετών μάλιστα έχουν, σε διάφορες χώρες (και στην Ελλάδα), αναληφθεί σημαντικές πρωτοβουλίες και έχει προταθεί να αξιοποιηθούν θεσμοί, όπως αυτός των σχολικών συνεταιρισμών που κινούνται σε τέτοια κατεύθυνση (Baudrit, 2007:20). Με παρόμοιους συλλογικούς προσανατολισμούς, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα προτάθηκαν και άλλες μορφές συλλογικής δραστηριότητας, όπως οι σχολικές κοινότητες και οι μαθητικές κολεκτίβες (Baudrit, 2007: 19-20), αλλά και άλλες που εντάσσονται σε μια αυτοδιαχειριστική προοπτική, αφού θεωρούνται συμβατές με συνεργατικής έμπνευσης παιδαγωγικές αντιλήψεις που δίνουν έμφαση στην προαγωγή της δημιουργικότητας. Στη βάση της ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται η προώθηση, στο πλαίσιο των σπουδών, της αυτοδιαχείρισης και της αυτομόρφωσης ως συλλογικής δράσης και, τελικά, η πυκνωση του αναδυόμενου του Κοινωνικού Κεφαλαίου.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης κατά τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης είναι μια επίσης σημαντική παράμετρος για την αναβάθμιση της καλλιέργειας της

κριτικής-δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς τα ερωτήματα που, συνήθως, προκύπτουν σε κάθε διδάσκοντα είναι αρκετά και τους προβληματίζουν. Τους απασχολούν δε αυτά ακόμη περισσότερο στο βαθμό που οι προσεγγίσεις που προτείνονται είναι καινοτόμες και για την υλοποίησή τους απαιτείται αλλαγή και μετατόπιση του παραδοσιακού ρόλου του διδάσκοντα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η προώθηση της δημιουργικότητας στην οποία αφιερώθηκε η παρούσα μελέτη δεν αρκεί να περιορίζεται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, ούτε να εξαντλείται στο πώς μπορεί να καλλιεργηθεί. Ο προβληματισμός αυτός εκτείνεται παραπέρα καθώς πλέον διαμορφώνεται μια ευρύτερη επιστημονική συζήτηση σχετικά με τους τρόπους που η δημιουργικότητα συνδέει τα άτομα με την κοινωνία, στην οποία ζουν και δρουν και λειτουργεί ως όχημα, που οδηγεί στην διαμόρφωση κουλτούρας αειφορίας, που εκβάλλει στο Κοινωνικό Κεφάλαιο. Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται μια πρόταση διαπαιδαγώγησης με όραμα την πρόσκτηση Κοινωνικού Κεφαλαίου, καθώς το πνεύμα, οι στόχοι και σκοποί της Κοινωνικής και Αλληλέγγυας Οικονομίας υπερβαίνουν συγκυριακές καταστάσεις συνδεδεμένες με την κάλυψη έκτακτων αναγκών και διαπερνούν διά βίου την κοινωνία και τους ανθρώπους που τη συνιστούν.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

- Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Ε. Καρατζιά- Σταυλιώτη. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Αλαχιώτης, Σ.Ν. & Ε. Καρατζιά- Σταυλιώτη. (2012). «Η δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πειραματικής αξιολόγησης της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας», στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές», Αθήνα: ΠΤΔΕ, 4-6/5/2012.
- Βάθη, Π. (2011). *Αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση-Μια αρχική πιλοτική έρευνα*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πάτρα: nemertes.lis.upatras.gr
- Βεργίδης, Δ. (2001). «Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική», στο *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 40-60
- Βεργίδης, Δ., Βρατσάλης, Κ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Κατσιλλής, Γ., Κιμουρτζής Π., Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Λαμπρόπουλος, Χ., Μυλωνάς, Θ., Σαρα-

- κινιώτη, Α. & Γ. Σταμέλος. (2011). *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου. Δέκα χρόνια μετά... Χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών*, Τόμος Ι, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γναρδέλλης, Χ. (2009). *Ανάλυση δεδομένων με το PASW Statistics 17.0*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2008). Απόφαση αριθ. 1350/2008/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 2008 σχετικά με το ευρωπαϊκό έτος δημιουργικότητας και καινοτομίας (2009).
- Καπογιάννης, Δ. (2010). *Οργανώσεις επαγγελματικής-οικονομικής συνεργασίας και επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση: όψεις μιας νέας ώσμωσης*, Πάτρα: Copy Corner.
- Καραμάνου, Α. (2006). *Κοινωνικό Κεφάλαιο και μετανάστευση, διπλωματική εργασία*, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αθηνών: [www.karamanou.gr/gr/uploads/Documents](http://www.karamanou.gr/gr/uploads/Documents)
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Χ. Λαμπρόπουλος. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). «Αξιολόγηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης υπό το πρίσμα του Βιοπαιδαγωγισμού», εισήγηση στο ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία», στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 20-22/11/09, (Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του Συνεδρίου).
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών* (ε΄ έκδοση), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσιλλής, Ι.Μ. (2002). *Περιγραφική Στατιστική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλλής, Ι.Μ. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*, Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13, σσ. 75-87.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή/τριας ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. (β΄ έκδοση), Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάκας Θ., (2005). «Οι βασικές αρχές του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στο *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τεύχος 2/2005, σσ. 199-206.
- Μπάκας Θ., (2009). «Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τεύχος 3, σσ. 47-56.
- Νάσιουλας, Ι. (2013). *Κοινωνικές Επιχειρήσεις*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Κοινωνικής Οικονομίας.
- Ν. 4019/11 (ΦΕΚ 216 Α/30-9-2011): Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις.

- Νικολόπουλος, Τ. & Δ. Καπογιάννης. (2012). *Εναλλακτικές μορφές οικονομικής δικτύωσης -διασυνεταιριστική συνεργασία παραγωγών και καταναλωτών*, Εισήγηση στο 11ο συνέδριο της ΕΤΑΓΡΟ, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 26-27 Νοεμβρίου 2010, πρακτικά (επιμ. Ν. Μπεόπουλος, Α. Κουτσούρης), σσ.345-355
- Νικολόπουλος, Τ. & Δ. Καπογιάννης. (2013). *Εισαγωγή στην Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία: το μετέωρο βήμα μιας δυνατότητας* (β' έκδοση), Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων,
- Παπαδόπουλος, Α. (2005). «Η σημασία της έννοιας του Κοινωνικού Κεφαλαίου για τη θεώρηση της Κοινωνικής Οικονομίας», στο *Η Κοινωνική Οικονομία ανάμεσα στο τοπικό και το παγκόσμιο*, Πρακτικά Δ' Επιστημονικού Συνεδρίου του Τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων (ΣΣΟΕ), Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 202-226
- Τριλιανός, Αθ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα: Τελέθριον.

### **Ξενογλωσσος**

- Alahiotis, S. & E. Karatzia-Stavlioti. (2006). «Effective curriculum policy and cross-curricularity: Analysis of the new curriculum design by the Hellenic Pedagogical Institute», in *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), pp.119-148.
- Alahiotis, S.N., and E. Karatzia-Stavlioti. (2008). «Biopedagogism: A New Theory for Learning». In *The International Journal of Learning*, 15 (3), pp. 323-330.
- Alahiotis, S.N., and E. Karatzia-Stavlioti. (2013). «A basic competences assessment through a multimodal biopedagogic classroom design: empirical comparative study», in *The International Journal of assessment and evaluation*, 19(4), pp. 1-22.
- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (μτφ. Ε.Κρομμύδα), Αθήνα: Κέντρος Εκπαίδευση.
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, N.B.E.R.
- Bevort, A. & E. Bucolo. (2006). «Capital social». In Laville, J-L. & A.D.Cattani (dir.), *Dictionnaire de l' autre économie*, Gallimard-folio actuel : Desclée de Brower, pp. 87-95
- Bowles, S. & H.Gintis. (1997). *Schooling in capitalist America*, New York: Basic Books.
- Brown, R.T. (1989). «Creativity: what are we to measure?», in Glover, J.A., Ronning, R.R., and C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York: Plenum Press.
- Cohn, E. & T.G.Geske. (1998). *The economics of education*. 3<sup>rd</sup> edition, Oxford: Pergamon Press.
- Dore, T. (1997). «Reflections on the Diploma disease twenty years later», in *Assessment in Education, principles, policies & practice*, 4(1), pp. 177-189.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by- step approach to using SAS system for factor analysis and structural equation modeling*, Cary/ NC: SAS Institute Press.

- Hocevar, D. (1979). «The development of the creative behavior inventory», in the annual conference of Rocky Mountain Psychological Association, 16-19/4/1979.
- Freeman, R. (1976). «Individual Mobility and Union Voice in the Labor Market». In *American Economic Review*, 66, pp. 361-368.
- Kampylis, P. (2010). *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*, Doctoral Dissertation. Jyvaskyla, Finland: University of Jyvaskyla..
- Kim, J.O & C.W. Mueller. (1978). *Factor Analysis: Statistical methods and practical issues*, Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-013, Newbury Park/ CA: Sage.
- Laville, L., (dir.). (1994). *L'Economie solidaire, une perspective internationale*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, reprint, London: Heinemann Educational Books.
- Sawyer, R.K. (2006). «Group creativity: musical performance and collaboration», in *Psychology of Music*, 34(2), pp. 148-165.
- Vernon, P.E. (1989). «The nature-nurture problem in creativity», in Glover, J.A., Ronning, R.R., & C.R. Reynolds. *Handbook of Creativity*, New York: Plenum Press.
- Williams, G. (1990). *Changing Patterns in the Finance of Education*, Paris: UNESCO.

**Παναγιώτα Βάθη**

Μαθηματικός, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών,  
Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.  
Ευρυπύλου 28, 26331, Πάτρα.  
Επικοινωνία: 2610-276244, 6977520216  
pvathi8@gmail.com

**Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών,  
Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστημιούπολη, 26504, Ρίο Πατρών  
Επικοινωνία: 2610-969730  
6936662057  
elkara@upatras.gr



# Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Παραδείγματα εφαρμογής αξιολογικών πλαισίων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία – Συγκριτική αντιπαραβολή – Εκτιμήσεις – Προβληματισμοί

*Έλενα Ζυγούρη  
Παρασκευή Γκόλια*

## **ABSTRACT**

In this paper we tried to compare three different evaluation models: a) the Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2011 and 2013 Editions, designed and enriched Charlotte Danielson used in USA, b) the Dynamic Model for Educational Effectiveness (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009) that concerns the In-service programmes for Mentors and New Qualified Teachers, used by the Pedagogical Institute of Cyprus and c) the Frame for Evaluation, as it is described in the in-service stuff for teacher's evaluation, by the Educational Policies Institute of Greece. The core aim is for the similarities, the differences and the contradictions between the three models to be presented, as a contribution in the recent debate concerning the educational evaluation implementation and its impact in the education community in Greece.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αξιολόγηση μπορεί να ειπωθεί μέσα από πολλές οπτικές, οι οποίες καθορίζουν τις δυνατότητες και λειτουργίες της. Επηρεάζεται από τη φύση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο διενεργείται και επιδρά σε όλα τα στάδια, τη διαδικασία, την τελική αναφορά, τους συμμετέχοντες καθώς και τις ποικίλες χρήσεις της. Καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενδιαφέρουν ομάδες με συμφέροντα και απόψεις διαφορετικές, η αξιολόγηση παίρνει πολιτική διάσταση (Clarke, 1999). Εκτιμούμε ότι μέσω της αξιολόγησης μπορούν να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές δομές, οι πρακτικές και οι διαδικασίες μάθησης. Η αξιολόγηση μας πληροφορεί σχετικά με τη συνολικότερη εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και είναι αυτή που τελικά δίνει

τον ιδιαίτερο τόνο σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (Ζυγούρη, 2005), όταν δεν αποτελεί διαπιστωτική λειτουργία που υπηρετεί την ιεραρχική κατάταξη, αλλά την επιστημονική και παιδαγωγική διαδικασία, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 1998).

Το στοιχείο που ενδιαφέρει σε μια αξιολόγηση είναι η αποτελεσματικότητά της και αν οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι είναι οι κατάλληλες από άποψη απαιτούμενου κόστους, χρόνου και αποδοτικές ως προς το αντικείμενο (Dietell, Herman & Knuth, 1991). Ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ώστε να γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματά της, συναρτάται από το είδος των κριτηρίων που επιλέγονται καθώς και τη σωστή αξιοποίησή τους. Επιπρόσθετα, οι αξιολογητές χρειάζεται να κατέχουν τις απαραίτητες τεχνικές και δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή των διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, προκειμένου να αξιολογηθεί ένα πολυεπίπεδο αντικείμενο, όπως είναι η εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι δε ανάγκη τα αποτελέσματα και τα ευρήματά της να χρησιμοποιούνται και να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών. Αναφορικά με τη χρήση της ανακύπτουν τρία κυρίως ζητήματα: Με ποιους τρόπους τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι χρήσιμα, ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της και τι πρέπει να γίνει για να αυξηθεί η επίδραση των αποτελεσμάτων της (Solomon & Shortell, 1981). Αυτό μάλιστα στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε είναι η έκταση στην οποία τα ευρήματα της αξιολόγησης οδηγούν σε αλλαγές των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή πολιτικών, ώστε να είναι επωφελέστερες για τα άτομα και την κοινωνία (Ζυγούρη, 2005).

Με δεδομένο ότι η επιλογή του θεωρητικού πλαισίου αναφοράς, των κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εργαλείων, ο εντοπισμός, η παρουσίαση και η περιγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται τα κριτήρια αυτά στο συνολικό σχέδιο της αξιολόγησης είναι σημαντικός για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της διαδικασίας, επιχειρούμε μια συγκριτική αντιπαραβολή τριών παραδειγμάτων αξιολόγησης. Σκοπός μας είναι να αναδειχθούν τα σημεία σχέσεων, συμπτώσεων και αντιθέσεων μεταξύ των αξιοποιούμενων σε κάθε περίπτωση αξιολογικών πλαισίων και να κατατεθούν εκτιμήσεις και προβληματισμοί, ώστε να συμβάλλουμε στη συζήτηση για την αξιολόγηση που ήδη απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα (αξιολογούμενους και αξιολογητές).

## 2.0. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αρχικά επιχειρούμε μια συγκριτική αποτίμηση των στοιχείων του γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο διενεργείται η αξιολόγηση στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και των Η.Π.Α., καθώς και στις δυο χώρες αξιοποιούνται παρόμοια αξιολογικά εργαλεία (Ball, 1998; Levin, 1998). Από τη συγκριτική αντιπαράθεση των χαρακτηριστικών τους και των στοιχείων που αφορούν στα αξιολογικά τους συστήματα (πλαίσιο, στόχοι, εργαλεία συνολικής αξιολόγησης) επισημαίνουμε τα παρακάτω (Πίνακας 1):

Ένα απόλυτα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό των ΗΠΑ και ένα σύστημα συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο και κεντρικά κατευθυνόμενο, όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαφοροποιεί και τόσο τον κεντρικό στόχο όσο και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Στην ελληνική περίπτωση η διαφοροποίηση αυτή εκφράζεται με τη διάκρισή της σε διοικητική και εκπαιδευτική (Π.Δ. 152/2013, άρθ.1, παρ.2). Αυτό αναζωπυρώνει τη συζήτηση σχετικά με την ουσιώδη και κύρια δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, η οποία οφείλει να είναι η «παιδαγωγική δραστηριότητα» (υπόθεση Lawrie - Blum, ΔΕΚ, 1986, σ. 2121). Δημιουργεί δευτερευόντως προβληματισμό για το κατά πόσο η διοικητική λειτουργία του εκπαιδευτικού, η οποία απορρέει από την υπαλληλική του ιδιότητα και είναι νομοθετικά καθορισμένη και πειθαρχικά ελεγχόμενη, μπορεί και σε ποιο βαθμό να αποτελεί ταυτόχρονα και πεδίο εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις δεν λαμβάνεται υπόψη το νομοθετικό πλαίσιο, που καθορίζει τα ακριβή καθήκοντα και αρμοδιότητες των στελεχών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να καθοριστούν οι αξιολογικές κατηγορίες και τα κριτήρια. Παράδειγμα: Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αξιολογήθηκαν στην κατηγορία *Άσκηση Διοικητικού και Οργανωτικού έργου*, ενώ στο καθηκοντολόγιο (Ν. 1340/1982 άρθρ.1, παρ.2) δεν προβλέπεται κανένα διοικητικό έργο που να τους αναλογεί και το οργανωτικό έργο τους συμπεριλαμβάνεται στο ευρύτερο επιστημονικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Το αξιολογικό σύστημα των ΗΠΑ καθορίζει ως πλαίσιο αναφοράς του το Σύστημα της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, σε πλήρη διασύνδεση με τα διδακτικά αποτελέσματα, όπως αυτά θεμελιώνονται στα κοινά standards για όλη τη χώρα (Common Core State Standards)<sup>1</sup>. Στην ελληνική εκδοχή, το πλαίσιο αναφοράς περιγράφεται γενικόλογα στο συνοδευτικό υλικό για την αξιολόγηση (ΙΕΠ, 2014) και αφορά την ποιότητα των εκ-

---

1. Common Core State Standards: Αφορούν τον προσδιορισμό κοινών συγκεκριμένων επιθυμητών σχολικών αποτελεσμάτων, με βάση τα οποία αποτιμάται η επιτυχία των μαθητών.

παιδευτικών παρεμβάσεων, συνυπολογιζόμενων και όλων των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών δομών και του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς ιδιαίτερη οριοθέτηση των αναμενόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε σχέση με τους στόχους, τις διαδικασίες, τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αυτές καθορίζονται, είτε στα Αναλυτικά Προγράμματα, είτε στο σχετικό νομοθετικό πλαίσιο.

Διαφορές εντοπίζονται και στους στόχους της αξιολογικής διαδικασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων: Για τις ΗΠΑ η απολογισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών και προγραμμάτων συνδέεται με την ανταπόκριση στις βασικές πολιτικές προϋποθέσεις και στόχους της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής «Race to the Top», πρόγραμμα ομοσπονδιακής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των διάφορων πολιτειών των ΗΠΑ σε ανταγωνιστική βάση, ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη χρηματοδότηση, που προϋποθέτει ότι οι πολιτείες ανταποκρίνονται στις βασικές πολιτικές προϋποθέσεις και στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασικό στοιχείο του αποτελεί η ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που βασίζονται στα αποτελέσματα των μαθητών σε τυποποιημένες εθνικές και πολιτειακές δοκιμασίες (Hursh, 2008). Έτσι, η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι προϊόν σε ποσοστό 50% της αξιολόγησής του με βάση την επίδοση των μαθητών σε θεσμοθετημένα αξιολογικά test (Wisconsin Educator Effectiveness System, 21), ή σε άλλες περιπτώσεις σε ποσοστό 30%, σε συνδυασμό με άλλα αξιολογικά εργαλεία (ερευνητικά προγράμματα - αξιολογικός φάκελος - επαγγελματική ανάπτυξη) (Hawaii Educator Effectiveness System, 45). Το υπόλοιπο 50% προκύπτει ως αξιολόγηση της παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη.

Στην ελληνική εκδοχή, η αξιολόγηση συνδέεται τόσο με την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και με την ποιοτική αναβάθμιση των δομών και της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Δ.152/2013, αρθ.2, παρ.1). Η συνάρτηση με τον στόχο της αξιολόγησης και το πλαίσιο αναφοράς της με τη μορφή και το είδος της αξιολόγησης που επιλέγεται, εκφράζεται από την ομάδα έργου στην επιχειρηματολογία που αναπτύσσει στο σχετικό υλικό (ΙΕΠ, 2014) για την υιοθέτηση του αναπτυξιακού μοντέλου ως δηλωμένης πρόθεσης της αξιολόγησης. Εμφατικά επισημαίνεται ότι «οι μαθητικές επιδόσεις δεν μπορούν να αποτελέσουν, μοναδικό και ανεξάρτητο κριτήριο ιεραρχικής κατάταξης των σχολείων» (Berliner, 2012) και ότι «ότι επιβάλλεται κατά την αξιολόγηση η ταυ-

τόχρονη συνεξέταση παραμέτρων της σχολικής τάξης και παραμέτρων του κοινωνικοεκπαιδευτικού συστήματος» (Apple, 2002β). Η τελική όμως διασύνδεσή της με τη βαθμολόγηση ευρείας κλίμακας για κάθε βαθμίδα, δημιουργεί ένα σύστημα απόλυτης ιεραρχικής κατάταξης των εκπαιδευτικών σε ιεραρχικά σχήματα και σχέσεις, με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης, να αφήνονται περιθώρια αυτή να συνδέεται με πρακτικές ελέγχου (Demunter, 2000) και να μπορούν να της αποδοθούν κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες (Μπουζάκης, 1993).

Για τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης (Πίνακας 2) επιλέξαμε τη συγκριτική αντιπαραβολή τριών εργαλείων: α) Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2011 and 2013 Editions, σχεδιασμένο και εμπλουτισμένο από Charlotte Danielson για τις Η.Π.Α., β) Πλαίσιο αξιολόγησης, όπως αυτό περιγράφεται στο «Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αθήνα, 2014) και γ) «Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση» (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009), που αξιοποιείται στο πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Στόχος του εργαλείου, που σχεδιάστηκε το 2007 και εμπλουτίστηκε το 2011 και 2013, έπειτα από πιλοτικές εφαρμογές από τη Charlotte Danielson για τις Η.Π.Α, είναι οι διάφορες περιοχές που το συγκροτούν να προάγουν κοινό ορισμό και κατανόηση της άριστης διδασκαλίας, ώστε να είναι εύκολα κατανοητά από τους δασκάλους, τους διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ευρύτερη κοινότητα. Αναδεικνύει τις παραμέτρους των διαφορετικών πτυχών του Αναλυτικού προγράμματος, στα οποία εμφατικά οφείλει να επικεντρώνεται η διδασκαλία, ώστε να επιτευχθεί ο γενικός στόχος, δηλαδή η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες ενεργοποίησης της διάνοησης (minds-on). Αξιοποιείται αποκλειστικά για την αξιολόγηση της διδασκαλίας ενδοσχολικά, μέσω παρατήρησης. Δομείται με βάση τις αναλυτικές αξιολογικές ρουμπρίκες, περιλαμβάνει παραδείγματα διδασκαλίας και μάθησης και είναι διαθέσιμο διαδικτυακά. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται από διαδικτυακή πλατφόρμα (Teachscape)<sup>2</sup>, ως αποκλειστικό δικαίωμα του οίκου Danielson, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αξιολογητές ως επιμορφωτικό πλαίσιο για την εξοικείωσή τους σε θέματα αξιολό-

2. Teachscape: Online επιμορφωτικό εργαλείο διαχείρισης της παρατήρησης/αξιολόγησης, στο πλαίσιο του Συστήματος Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Educator Effectiveness System). Όλοι οι αξιολογητές των εκπαιδευτικών συμπληρώνουν της επιμορφωτική διαδικασία με πιστοποίηση κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν προαιρετικά να επιμορφωθούν το 2013, ώστε να κατανοήσουν το εργαλείο βαθύτερα πριν αξιολογηθούν.

γησης (διαδικασίες - αξιοποίηση εργαλείου - διαρκής και συστηματική επιμόρφωση και ανατροφοδότηση της διαδικασίας). Εμπεριέχει τέσσερις βασικές κατηγορίες που αντιστοιχούν σε είκοσι δύο κριτήρια και εβδομήντα έξι στοιχεία (δείκτες). Οι τέσσερις κατηγορίες που διαμορφώνονται είναι: Σχεδιασμός και Προετοιμασία της Διδασκαλίας, Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, Διεξαγωγή της Διδασκαλίας και Επαγγελματική Υπευθυνότητα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε κάθε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό: μη ικανοποιητικός (non satisfactory), επαρκής (basic), ικανός (proficient) και εξαιρετος (distinguished). Για κάθε κριτήριο ορίζεται ένα σύνολο «επιθυμητών και ανεπιθύμητων» συμπεριφορών, που συνδέονται με βαθμιαία κλιμάκωση των προσδοκώμενων καλών συμπεριφορών και περιγράφονται με συγκεκριμένες αναλυτικές ρουμπρίκες, που αποτελούν εργαλεία διαβαθμισμένης παρατήρησης συμπεριφορών και ποσοτικής ταξινόμησής τους, στη βάση των προκαθορισμένων κριτηρίων. Οι πίνακες που διαμορφώνουν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης, με την ιεραρχική διαβάθμιση των επιθυμητών συμπεριφορών, οδηγούν σε λεπτομερή καταγραφή του εκπαιδευτικού και των πρακτικών της διδασκαλίας του. Με την υπερανάλυση όμως των κριτηρίων και τον πολυκερματισμό των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας ο αξιολογητής απομακρύνεται από το συνολικό στόχο, χάνεται το «όλον» της διδακτικής πράξης, το οποίο είναι περισσότερο από απλό άθροισμα των μερών της. Κατά μια άλλη αντίληψη, διαμορφώνονται «λόγοι αλήθειας» για το ποιος είναι ο ικανός - αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (Μαυρογιώργος, 2002).

Ανάλογη είναι λογική της δομής και οργάνωσης του αξιολογικού εργαλείου, η οποία μεταφέρεται και στο ελληνικό Πλαίσιο Αξιολόγησης, πρακτική που είναι μεν συμβατή με μια διεθνή τάση «δημιουργικής» αντιγραφής και μεταφοράς εκπαιδευτικών παραδειγμάτων από χώρα σε χώρα, όμως οφείλει να αναπλαισιώνεται με εθνικούς όρους (Ball, 1998; Levin, 1998). Οι αναλυτικές αξιολογικές ρουμπρίκες αξιοποιούνται για τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και τύπων του εκπαιδευτικού συστήματος και των στελεχών διοίκησης και καθοδήγησης, και όχι μόνο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσω παρατήρησης. Εγείρονται έτσι ζητήματα αναποτελεσματικότητας από τη αξιοποίηση ρουμπρικών «γενικής χρήσης», οι οποίες δεν είναι εύκολο να συμπεριλαμβάνουν όλες τις ιδιαιτερότητες και διαφορετικές εκφάνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ελληνικό Πλαίσιο Αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς της τάξης εμπεριέχει πέντε βασικές κατηγορίες: Εκπαιδευτικό περιβάλλον, Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, Διεξαγωγή

της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, Υψηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν σε 15 κριτήρια και 174 (διπλάσιους σχεδόν από αυτούς στο εργαλείο Danielson) δείκτες. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου υπάρχει περιορισμένη εμπειρία αξιολόγησης, τόσο ως προς την εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων σε βάθος χρόνου, όσο και σε θεωρητικό - επιστημονικό επίπεδο και χωρίς την ανάπτυξη αντίστοιχης κουλτούρας, οι αναλυτικές ρουμπρίκες αποτελούν μάλλον δύσχρηστο εργαλείο, που απαιτεί χρόνο και γραφειοκρατία. Σημειώνεται ότι η επιμόρφωση που προηγήθηκε για τα στελέχη που καλούνται να αξιολογήσουν είναι σε κάθε περίπτωση ελάχιστη, αποσπασματική και σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματική, ιδιαίτερα αν συσχετιστεί με τη ρητή αναφορά που γίνεται στο επιμορφωτικό υλικό (ΙΕΠ, 2014) στην «ειδημοσύνη και διακριτικότητα» του αξιολογητή, ιδιότητες που προσδιορίζουν καθοριστικά την αξιοπιστία της αξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι τονίζεται η διασύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πρέπει να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν διαθέτει σταθερό, συστηματικό και διαρκές επιμορφωτικό πλαίσιο, σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, ώστε να υλοποιείται ο στόχος της βελτίωσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, που ενδεχομένως θα κριθούν «ανεπαρκείς».

Η περιγραφή των ρουμπρικών στο εργαλείο της Danielson (Πίνακας 3) παρατηρούμε ότι γίνεται με βάση τα ουσιώδη χαρακτηριστικά των κριτηρίων, με τρόπο συνοπτικό και σαφώς οριοθετημένο. Αφορά στα σημαντικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για κάθε επίπεδο, ώστε να διευκολύνεται ο αξιολογητής που παρατηρεί τη διδασκαλία ώστε να την αποτιμά με ακρίβεια. Χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα παραδείγματα για κάθε επίπεδο, ώστε να κατανοείται απολύτως η γλώσσα των ρουμπρικών, που είναι ξεκάθαρη και βοηθά να γίνεται κατανοητή η διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές βαθμίδες. Αξιοποιούνται κριτικές ιδιότητες, όπως επίθετα, επιρρήματα συχνότητας, για να στοιχειοθετείται η διάκριση μεταξύ γειτονικών βαθμίδων (Πίνακας 4) και δίνονται παραδείγματα. Αντιθέτως, στο ελληνικό πλαίσιο αξιολόγησης, η περιγραφή των βαθμίδων δεν ακολουθεί μια ενιαία και συνεκτική λογική, η περιγραφή των κριτηρίων και δεικτών δεν είναι ευκρινής (Πίνακας 5).

Θα πρέπει κατά την εκτίμησή μας να διασαφηνιστούν οι χρησιμοποιούμενες για την περιγραφή των χαρακτηριστικών τους έννοιες, προς αποφυγή ασαφειών και υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία του εργαλείου. Ταυτόχρονα, να γίνει σαφής αποτύπωση της κλιμακωτής και προσθετικής διαβάθμισης των κριτηρίων και δεικτών από

βαθμίδα σε βαθμίδα με τη χρήση επιρρημάτων και επιθέτων, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο του επιμορφωτικού υλικού, αλλά δεν διαπιστώνεται στο εργαλείο. Κεντρικό ζήτημα σε μια μετααξιολογική διαδικασία να αποτελέσει η επανεξέταση των κριτηρίων και δεικτών ανά τομέα, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και αναντιστοιχίες κριτηρίου-δείκτη, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα του εργαλείου.

Μια διαφορετική προοπτική και φιλοσοφία αξιοποιεί το Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση (Kyriakides, Creemers & Antonίου, 2009) από το Π.Ι. Κύπρου. Πλαίσιο αναφοράς αποτελεί η «αποτελεσματική διδασκαλία» και η διασύνδεσή της με το μικροεπίπεδο (σχολική τάξη), το μακροεπίπεδο (σχολική μονάδα) και, ευρύτερα, την κοινωνία (Πίνακας 2). Στα Προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στα Προγράμματα επιμόρφωσης μεντόρων, οι οχτώ παράγοντες: Προσανατολισμός, Δόμηση, Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης, Υποβολή ερωτήσεων, Χρήση μοντέλων διδασκαλίας, Αξιοποίηση του χρόνου, Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον, Αξιολόγηση, που αντιστοιχούν σε 32 επιμέρους κριτήρια της αποτελεσματικής διδασκαλίας συγκροτούν ολιστική ρουμπρίκα αξιολόγησης της διδασκαλίας και ταυτόχρονης αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Πίνακας 6).

Είναι δηλαδή μια bottom up αξιολόγηση, που στοχεύει στη σφαιρική κατανόηση των βασικών αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας και στη σύνδεση με αντίστοιχες διδακτικές εφαρμογές, ώστε να αποτελούν πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν για ενίσχυση των ευκαιριών μάθησης των μαθητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Π.Ι. Κύπρου, 2011). Συγκριτικά με τα δύο προηγούμενα εργαλεία είναι περισσότερο εύχρηστο, ευκρινές και κατανοητό, διαθέτει εύρος εφαρμογής, αποσυνδεδεμένο από κάθε είδους βαθμολόγηση, εφόσον το αξιολογικό αποτέλεσμα εκφράζεται περιγραφικά και, κατά την εκτίμησή μας, μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανατροφοδότησης και συνεπώς βελτίωσης των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών.

### **3.0. ΕΠΙΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ**

Η συγκριτική αντιπαράθεση διαφορετικών αξιολογικών εργαλείων και συστημάτων που επιχειρήθηκε παραπάνω ανέδειξε ορισμένες από τις πτυχές, που δημιουργούν προβληματισμό και απαιτούν επαναπροσδιορισμό και εκ νέου διαπραγμάτευση, ώστε να μην επισκιάζεται η παιδαγωγική λειτουργία από στοιχεία ανταγωνιστικότητας και αναξιοπιστίας. Εκτιμούμε ότι μερικά από τα ζητήματα που μπορούν να τεθούν σε συζήτηση είναι:



- Ανασχεδιασμός του εργαλείου με αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση του πλαισίου αναφοράς του (θεωρητικό υπόβαθρο, καθορισμός συγκεκριμένων αξιολογούμενων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε σχέση με το Αναλυτικό πρόγραμμα κάθε βαθμίδας και τύπου εκπαίδευσης).
- Αξιοποίηση και εναλλακτικών μεθόδων και εργαλείων συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, portfolio, συνέντευξη, ρουμπρικές αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό), ώστε η πολυμεθοδική προσέγγιση να διασφαλίζει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα.
- Αποσύνδεση του εργαλείου από τη βαθμολογική κλίμακα, καθώς η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως αναπτυξιακή με στόχο τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Ισχυρό, διαρκές και συστηματικό επιμορφωτικό σύστημα, ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε θέματα αξιολόγησης, όσο και σε ευρύτερα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα.

Τέλος, θεωρούμε ότι η αξιολόγηση συνιστά μέσο για την υλοποίηση σκοπών, βοηθά στη λήψη αποφάσεων και εκτιμά τις επιδράσεις των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών. Η αποτελεσματικότητά της απαιτεί αξιοπιστία και εγκυρότητα διαδικασιών, μεθόδων και εργαλείων, ώστε αυτή να καταστεί το δυνατόν αντικειμενικότερη. Ως εκ τούτου, οφείλει να σέβεται τις δεσμεύσεις και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων και να περιλαμβάνεται και η αξιολόγησή της (μετααξιολόγηση) κατά το σχεδιασμό της.

**Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και αξιολογικών συστημάτων**

	Η.Π.Α.	ΕΛΛΑΔΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Πλήρως αποκεντρωμένο</li> <li>- Ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο</li> <li>- Απολύτως Ανταγωνιστικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Συγκεντρωτικό</li> <li>- Ιεραρχικά δομημένο</li> <li>- Κεντρικά κατευθυνόμενο</li> </ul>
ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Σύστημα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας</li> <li>- Πλήρης διασύνδεση με το Εθνικό Πλαίσιο Κοινών Στάνταρτ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ποιότητα της Εκπαίδευσης και οι εμπλεκόμενοι παράγοντές της</li> </ul>

ΣΤΟΧΟΙ	- Ανταπόκριση στις βασικές πολιτικές προϋποθέσεις και στόχους της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής «Race to the Top», ώστε να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη χρηματοδότηση	- Ανατροφοδότηση - Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών - Ποιοτική αναβάθμιση των δομών - Λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος
ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	- Σύνδεση μαθητικών αποτελεσμάτων και αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών και εκπαιδευτικών	- Αποσυνδεδεμένο από τις μαθητικές επιδόσεις- Αφορά αξιολόγηση δομών (ΑΕΕ) και εκπαιδευτικών (Π.Δ. 152/2013)
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	- Μαθητική Επίδοση σε πολιτειακές δοκιμασίες σε ποσοστό 50% Παρατήρηση της διδασκαλίας με βάση το Πλαίσιο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας του οίκου Danielson σε ποσοστό από 30%- 50% ανάλογα για κάθε Πολιτεία  <b>Για κάποιες Πολιτείες:</b> Άλλα αξιολογικά εργαλεία (ερευνητικά προγράμματα, επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολογικός φάκελος), ποσοστό 20%	<b>Νομοθετικό Πλαίσιο:</b> - Π.Δ. 152/2013, το οποίο καθορίζει το πεδίο εφαρμογής (στελέχη- εκπαιδευτικοί), τις αξιολογούμενες κατηγορίες και τα επιμέρους κριτήρια, τους συντελεστές βαρύτητας και τις διαδικασίες αξιολόγησης.  <b>Χωρίς να αποτελεί Νομικό Κείμενο:</b> Πλαίσιο αξιολόγησης που προτείνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως αυτό περιγράφεται στο «Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών» (Αθήνα, 2014), από την επιστημονική ομάδα έργου για την Αξιολόγηση

Πίνακας 2: Δομή και οργάνωση αξιολογικών εργαλείων

	Framework for Teaching Evaluation Instrument, (Danielson, 2013)	Πλαίσιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΙΕΠ, Ομάδα Έργου, 2014)	Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009)
--	---	--	--

## Ελένη Ζυγούρη, Παρασκευή Γκόλια

Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Παραδείγματα εφαρμογής αξιολογικών πλαισίων για την ...

<p style="text-align: center;">ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ενδοσχολική Αξιολόγηση</li> <li>- Αξιολόγηση Διδασκαλίας μέσω παρατήρησης</li> <li>- Από αξιολογητή-ειδικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Συνολική Εκπαιδευτική Διοικητική</li> <li>- Αξιολόγηση από αξιολογητές της διοικητικής και καθοδηγητικής ιεραρχίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Αξιολόγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από μέντορες (Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων)</li> <li>- Αυτοπαρατήρηση</li> <li>- Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού (Εργαλείο Αναστοχασμού)</li> <li>- Αξιολόγηση Διδασκαλίας μέσω παρατήρησης</li> </ul>
<p style="text-align: center;">ΣΤΟΧΟΣ  (όπως περιγράφεται στο θεωρητικό πλαίσιο των συγκεκριμένων εργαλείων)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κοινός ορισμός και κατανόηση της άριστης διδασκαλίας που να είναι εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς, τους διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ευρύτερη κοινότητα.</li> <li>- Εμφατική επικέντρωση της διδασκαλίας στα συστατικά των διαφορετικών πτυχών του Αναλυτικού Προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί ο γενικός στόχος, που είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες ενεργοποίησης της διανόησης (minds-on)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Παιδαγωγική παρακολούθηση και ανάλογη ανατροφοδότηση, ώστε να τροποποιούνται άμεσα οι αναποτελεσματικές πρακτικές και να ενθαρρύνεται η δοκιμή νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων.</li> <li>- Αναπτυξιακή Αξιολόγηση</li> <li>- Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να κατανοηθούν σφαιρικά τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και να τις συνδέσουν με αντίστοιχες διδακτικές εφαρμογές.</li> <li>- Να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με πρακτικές που μπορούν να αξιοποιήσουν για ενίσχυση των ευκαιριών μάθησης των παιδιών και να προβούν σε αξιολόγηση των πρακτικών αυτών.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ΔΟΜΗ- ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</p>	<p><b>Βασικές κατηγορίες:</b> - Σχεδιασμός και Προετοιμασία της Διδασκαλίας, - Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, - Διεξαγωγή της Διδασκαλίας, - Επαγγελματική Υπευθυνότητα</p> <p>Αντιστοιχούν σε είκοσι δύο κριτήρια και εβδομήντα έξι δείκτες.</p> <p>Αναλυτικές Ρουμπρικές Αξιολόγησης</p>	<p><b>Βασικές κατηγορίες:</b> - Εκπαιδευτικό περιβάλλον, - Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, - Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη</p> <p>Αντιστοιχούν σε 15 κριτήρια και 174 δείκτες</p> <p><b>Αναλυτικές Ρουμπρικές Αξιολόγησης</b></p>	<p>Επίπεδα: - Εκπαιδευτική Πολιτική Κράτους, - Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικής Μονάδας, - Ποιότητα της Διδασκαλίας</p> <p>Για το εργαλείο: Παράγοντες: 1. Προσανατολισμός, 2. Δόμηση, 3. Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης, 4. Υποβολή ερωτήσεων, 5. Χρήση μοντέλων διδασκαλίας, 6. Αξιοποίηση του χρόνου, 7. Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον, 8. Αξιολόγηση, που αντιστοιχούν σε 32 επιμέρους κριτήρια.</p> <p><b>Ολιστικές Ρουμπρικές Αξιολόγησης</b></p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</p>	<p>Υποστηρίζεται από διαδικτυακή πλατφόρμα (Teach-scare), η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αξιολογητές</p>	<p>- Τριήμερο επιμορφωτικό Σεμινάριο για τα Στελέχη Εκπαίδευσης - Εξ αποστάσεως επιμόρφωση για Δ/ντές Σχολικών μονάδων που δεν συμμετείχαν αρχικώς</p>	<p>- Προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών - Προγράμματα επιμόρφωσης μεντόρων - Με την ευθύνη του Τομέα Επιμόρφωσης του Π.Ι. Κύπρου</p>

Πίνακας 3: Framework for Teaching Evaluation Instrument, (Danielson, 2013).  
Παράδειγμα περιγραφής κριτηρίων και δεικτών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ	
	<b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ 1: ΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ</b>
<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟΥ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνώση του περιεχομένου και της δομής του διδασκόμενου επιστημονικού αντικειμένου</li> <li>• Γνώση των ενδο- και διακλαδικών συσχετίσεων και διασυνδέσεων του επιστημονικού αντικειμένου</li> <li>• Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (μετασχηματισμός επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση)</li> </ul>
<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΚΤΩΝ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιλογή <b>σημαντικού επιστημονικού περιεχομένου</b> για το σχεδιασμό των μαθημάτων και ενοτήτων</li> <li>• Αξιοποίηση των <b>ενδο- και διακλαδικών σχέσεων</b> και διασυνδέσεων του επιστημονικού περιεχομένου για το σχεδιασμό των μαθημάτων και ενοτήτων</li> <li>• <b>Ευκρινής και επαρκής παρουσίαση</b> του μαθήματος στην τάξη</li> <li>• Διαδικασίες <b>ανατροφοδότησης και προέκτασης της μάθησης</b> (μεταγνώση)</li> <li>• <b>Διαθεματικές - διεπιστημονικές διασυνδέσεις</b> στα <b>σχέδια εργασίας</b> για τις <b>πρακτικές εφαρμογές</b></li> </ul>

Πίνακας 4: Framework for Teaching Evaluation Instrument (Danielson, 2013).  
Παράδειγμα περιγραφής χαρακτηριστικών ανά βαθμίδα

Κριτήριο	Βαθμίδα			
	Μη ικανοποιητική	Ικανοποιητική	Βασική	Διακεκριμένη
<p>Γνώση του <b>περιεχομένου</b> και της <b>δομής</b> των <b>ενδοδιακλαδικών</b> συσχετίσεων και διασυνδέσεων του διδασκόμενου επιστημονικού αντικειμένου</p> <p><b>Κλιμάκωση Προσθετική αξία χαρακτηριστικού</b></p>	<p>Ο εκπαιδευτικός <b>κάνει λάθη περιεχομένου</b> ή <b>δε διορθώνει</b> τα λάθη των παιδιών</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός <b>γνωρίζει</b> τις βασικές επιστημονικές έννοιες, <b>αλλά δείχνει έλλειψη γνώσης των σχέσεων</b> μεταξύ τους</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός <b>έχει σταθερή γνώση</b> των σημαντικών επιστημονικών θεμάτων, <b>αλλά και των ενδοδιακλαδικών σχέσεων</b> και διασυνδέσεων</p>	<p>Ο εκπαιδευτικός δείχνει <b>εκτενή γνώση</b> των σημαντικών επιστημονικών θεμάτων και των ενδοδιακλαδικών διασυνδέσεων, <b>αλλά κατανοεί και τη διασύνδεσή τους με τις γνωστικές δομές που ενισχύουν τη μάθηση</b> των μαθητών</p>

Πίνακας 5: Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΙΕΠ, Ομάδα Έργου, 2014).  
Παραδείγματα περιγραφής κριτηρίων ανά βαθμίδα

Κατηγορία II: Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων				
Κριτήριο 1: Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας				
Ποιοτικός Χαρακτηρισμός	(0-30) Ελλιπής	(31-60) Επαρκής	(61-80) Πολύ Καλός	(81-100) Εξαιρετικός
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΔ	<p>Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία δεν λαμβάνει υπόψη ή λαμβάνει πλημμελώς και επιφανειακά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.</p>	<p>Επαρκής, εφόσον λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και του γενικότερου εκπαιδευτικού του έργου, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών που διδάσκει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες τους από τη φοίτησή τους στις προηγούμενες τάξεις ή από εξωσχολικές εμπειρίες</p>	<p>Πολύ καλός, εφόσον: i) λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό, εκτός από τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών του, την κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του και, παράλληλα, έχει καλή συνολική εικόνα της μαθησιακής πορείας και ετοιμότητας της τάξης και προγραμματίζει αναλόγως, μεριμνώντας ιδιαίτερα για τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. ii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τον συνυπολογισμό των μαθησιακών χαρακτηριστικών στη διαδικασία του προγραμματισμού ευρύτερης ενότητας μαθημάτων.</p>	<p>Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά τον προγραμματισμό ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές νόρμες της ηλικίας των μαθητών, τα γνωστικά κενά στην ύλη μαθημάτων προηγούμενων ετών, τις εννοιολογικές προϋποθέσεις κάθε θέματος και τις δυσκολίες της ηλικίας για την κατανόηση θεμάτων της διδακτέας ύλης, και έτσι προετοιμάζεται ανάλογα και, επιπλέον, σχεδιάζει και αναθέτει, σύμφωνα με τα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, ομαδικές εργασίες, όπου το κρίνει σκόπιμο και εφικτό.</p>

Πίνακας 6: Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση  
(Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009)

Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων σε τάξεις που διδάσκουν Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί		Εργαλείο Αναστοχασμού Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μετά από διδασκαλία	
<p><b>Σημειώνετε ενώ παρακολουθείτε</b> <i>Προσπαθήστε να είστε όσο πιο σαφείς και αντικειμενικοί γίνεται.</i></p>	<p><b>Σχόλια – Εισηγήσεις</b></p>	<p><b>Συμπληρώστε το ακόλουθο έντυπο ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ τη διδασκαλία σας.</b> <i>Προσπαθήστε να είστε όσο πιο σαφείς και αντικειμενικοί γίνεται.</i></p>	<p><b>Σχόλια – Εισηγήσεις</b></p>
<p><b>Προσανατολισμός: Στόχοι του μαθήματος</b> <i>Ο εκπαιδευτικός:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Αναφέρεται</b> στους στόχους του μαθήματος.</li> <li>• <b>Αναφέρεται</b> στους στόχους του μαθήματος σε διάφορες φάσεις του μαθήματος.</li> <li>• <b>Πληροφορεί</b> τους μαθητές για τους στόχους του μαθήματος με σαφήνεια.</li> <li>• <b>Διαφοροποιεί</b> τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών.</li> </ul>		<p><b>Προσανατολισμός: Στόχοι του μαθήματος</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Αναφέρθηκα</b> στους στόχους του μαθήματος;</li> <li>• <b>Αναφέρθηκα</b> στους στόχους του μαθήματος σε διάφορες φάσεις του μαθήματος;</li> <li>• <b>Πληροφορήσα</b> τους μαθητές για τους στόχους του μαθήματος με σαφήνεια;</li> <li>• <b>Διαφοροποίησα</b> τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών;</li> </ul>	

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### Ξενόγλωσσος

Apple, M.(2002β). Αν η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών είναι η Απάντηση Ποιά είναι η Ερώτηση;; Στο Χρ. Κάτσικας, Καββαδίας Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σαββάλας.

Ball, S. (1998). Big Policies / Small World: an introduction to international perspec-

- tives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Berliner, D. (2012). Are teachers responsible for low achievement by poor students? *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 18-21.
- Clarke, A. (1999). *Evaluation Research* (2<sup>nd</sup> edition). London: Sage.
- Danielson, C. (2013). Framework for Teaching Evaluation Instrument, Danielson Group. Retrieved from <http://tpep-wa.org/wp-content/uploads/Danielson-Rubrics-by-criteria-ca.pdf> (16-11-2014).
- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, In R., Di-etell, J., Herman, J., L & Knuth R.A. (Eds). *What does Research say about Assessment?* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hursh, D. (2008). *High-Stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education* (Critical Education Policy and Politics). Rowman & Littlefield Publishers.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 12-23.
- Levin, B. (1998) An Epidemic of Educational Policy: what can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-142
- Manual for Evaluators and Participants, Hawaii Educator Effectiveness System, 2014-2015. Retrieved from <http://www.hawaiipublicschools.org/TeachingAndLearning/EducatorEffectiveness/EducatorEffectivenessSystem/Pages/home.aspx> (16-11-2014).
- Solomon, M.A. & Shortell, S.M. (1981). Design Health policy research for utilization, *Health Policy Quarterly*, 1, 261-73.
- Teacher Evaluation Process Manual, Wisconsin Educator Effectiveness System, 2014-2015. Retrieved from <http://ee.dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/ee/pdf/eeteacherevaluationprocessmanual-version4.pdf> (16-11-2014).

### **Ελληνόγλωσσος**

- ΙΕΠ (2014). Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από [http://dipe.pel.sch.gr/files/2014/11/EPIMORFOTIKO\\_YLIKO\\_AXIOLOGISI\\_.pdf](http://dipe.pel.sch.gr/files/2014/11/EPIMORFOTIKO_YLIKO_AXIOLOGISI_.pdf) (16-11-2014).
- Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ- Γ. Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας* (4<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Guttenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). «Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η



ευρεία συναίνεση», στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (1993). Η αξιολόγηση των Μαθητών στη Γενική –Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Στο Σ., Χιωτάκης (Επιμ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νούτσος, Χ. (1999). *Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 49.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2011). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*, Κύπρος.

### **Νομοθεσία**

Ν. 1340/1982

Π.Δ. 152/2013

Συλλογή νομολογίας του ΔΕΚ, 66/85/3-7/1986, σ. 2121 υπόθεση Lawrie - Blum

**Έλενα Ζυγούρη, Ph.D, M.ed.,**

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Ν. Καστοριάς

Δ/νση: Γράμμου 82, 52100, Καστοριά

Τηλ: 6974328752

Fax : 2467055264

E-mail: zigouri@otenet.gr

**Παρασκευή Γκόλια, Ph.D, M.ed,**

Δασκάλα, Διευθύντρια 5ου Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας

Δ/νση: Άρεως 2, 53100, Φλώρινα

Τηλ: 6942423333

Fax : 2385022261

E-mail: goliar@yahoo.gr

# **Αυτοαξιολόγηση, «η γραφειοκρατία στο μεγαλείο της» ή «τρόπος βελτίωσης των δομών του Σχολείου»; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας για τον θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου**

*Στέλλα Κασίδου  
Νικόλαος Γαλαρινιώτης*

## **ABSTRACT**

Theoretically, the evaluation of teaching work is a parameter of the reliability of the educational system. The school self-evaluation, as a valuation process of the producing educational work from inside, is proposed to assist schools to be responsible for the results they produce. The present study aims to investigate the views of teachers who serve in Primary Schools of Florina, after their participation in the Self-Evaluation Plan of their school (School Year 2013-2014). The texts with the teachers' aspects approached with the method of content analysis. The general questioning that is emerged to the Greek educational system, concerning to the dilemma, whether the self-evaluation will be a bureaucratic process or, ultimately, will contribute to activation of the educational community.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα (MacBeath, 2001; Gronbach, 1982; Σιγάλας, 1992). Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 1996 & 2005).

Η αυτοαξιολόγηση, η οποία διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Boud & Donovan, 1982), σχετίζεται ουσιαστικά με αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Περιλαμβάνει τη βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002) όσο και βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Όλοι οι φορείς που έχουν σχέση με το παραγόμενο εντός της σχολικής μονάδας έργο πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), η οποία τονώνει τη συνεργατική κουλτούρα στο χώρο του σχολείου (Hargreaves, 1994; Webb et al., 1998; Πασιαρδής, 2008). Ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση (Σολομών, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων που από φέτος έχει καθολική εφαρμογή δε συνδέεται με καμιάς μορφής εξωτερική αξιολόγηση, παρότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού τα δύο συστήματα λειτουργούν αποτελεσματικά σε σύζευξη, (MacMamara & O'Hara, 2005; Nevo, 2001). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών έχει ταυτιστεί από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών με τον επιθεωρητισμό, ήταν αναμενόμενη και η αντίσταση στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, ως αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κυριακίδης, 2006; Harley, Barasa, Bertam, Mattson & Pillay, 2000).

## **2.0. ΣΚΟΠΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας για τον θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας, μετά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία σύνταξης του Σχεδίου Έκθεσης της Γενικής Εκτίμησης της Εικόνας του Σχολείου τους (Σχολικό Έτος 2013 – 2014). Παλαιότερες παρόμοιες έρευνες αποτυπώνουν απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής μονάδας έπειτα από την εθελοντική τους συμμετοχή σε αυτήν μέσω του Ευρωπαϊκού προγράμματος «Σωκράτης», είτε αποτελούν γενικόλογες αναφορές για το θεσμό χωρίς την ενεργή συμμετοχή τους στην αντίστοιχη διαδικασία. Ο γενικότερος προβληματισμός που αναδύεται αφορά στο δίλημμα εάν, τελικά, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα αποτε-

λέσει για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μια γραφειοκρατική διαδικασία ή θα βοηθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να ενεργοποιηθεί, ώστε να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, σε σχεδιασμούς που θα ανοίγουν νέα πεδία και θα κινητοποιούν δυνάμεις καθώς και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 93 εκθέσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας, 24 άνδρες (25,8%) και 69 γυναίκες (74,2%) (Πίνακας 1). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος, 32 (34,4%), οι 22 (23,7%) είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 16 (17,2%) έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης, 13 (14,0%) είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου σπουδών, ενώ 8 (8,6%) και 2 (2,2%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου, αντίστοιχα (Πίνακας 2).

**Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο**

ΦΥΛΟ	N	%
Άνδρες	24	25,8
Γυναίκες	69	74,2
Σύνολο	93	100

**Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά επίπεδο σπουδών**

Επίπεδο σπουδών	N	%
Παιδαγωγική Ακαδημία	22	23,7
Παιδαγωγικό Τμήμα	32	34,4
Εξομοίωση	16	17,2
Δεύτερο πτυχίο	13	14,0
Μεταπτυχιακό	8	8,6
Διδακτορικό	2	2,2
Σύνολο	93	100,0

Για να εξετάσουμε τις παραμέτρους των κειμένων επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχο-

μένου σύμφωνα με το B. Berelson (1971<sup>2</sup>). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το θέμα (Holsti, 1996; Krippendorff, 1980). Το θέμα αναλύθηκε σε τρεις βασικές θεματικές, οι οποίες εξειδικεύτηκαν σε περαιτέρω κατηγορίες με τη βοήθεια των δεδομένων που προέκυψαν.

### 3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των κειμένων ανέδειξε 942 αναφορές, οι οποίες εντάχθηκαν σε τρεις (3) θεματικές κατηγορίες. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και κατηγορία. Σε σύνολο 942 αναφορών μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζει η θεματική κατηγορία *Ενδοσχολική διαδικασία* με 376 αναφορές (39,9%). Ακολουθεί η θεματική κατηγορία *Προσωπική προσέγγιση* με 312 αναφορές (33,1%) και έπεται η θεματική κατηγορία *Διασαφήνιση του όρου* με 254 (27,0%) αναφορές.

**Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και κατηγορία**

Θεματική κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό%
Διασαφήνιση του όρου	254	27,0
Κυβερνητική πολιτική	172	18,3
Συνδικαλιστική επιχειρηματολογία	82	8,7
Ενδοσχολική διαδικασία	376	39,9
Περιεχόμενο	180	19,1
Σχέσεις	144	15,3
Χρόνος	52	5,5
Προσωπική προσέγγιση	312	33,1
Συναισθήματα	146	15,5
Προτάσεις	166	17,6
Σύνολο	942	100,0

Οι περισσότερες αναφορές (358, 38,0%) καταμετρήθηκαν σε κείμενα εκπαιδευτικών με 8 έως 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ, σε αντίθεση, οι λιγότερες αναφορές καταγράφηκαν στα κείμενα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία από 0 έως 7 έτη. Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, μεγαλύτερη συγκέντρωση αναφορών (152, 16,1%) συναντάται στη θεματική κατηγορία

*Προσωπική προσέγγιση*. των εκπαιδευτικών με 8 έως 15 έτη υπηρεσίας. Στον αντίποδα καμία αναφορά δεν κωδικοποιείται στην ίδια θεματική κατηγορία στα κείμενα των εκπαιδευτικών από 0 έως 7 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και έτη υπηρεσίας**

Θεματική κατηγορία	Έτη Υπηρεσίας				
	0-7	8 - 15	16 - 23	24 - 31	Σύνολο
Διασαφήνιση του όρου	24	84	46	100	254
	2,5%	8,9%	4,9%	10,6%	27,0%
Ενδοσχολική διαδικασία	10	122	136	108	376
	1,1%	13,0%	14,4%	11,5%	39,9%
Προσωπική προσέγγιση	-	152	60	100	312
		16,1%	6,4%	10,6%	33,1%
Σύνολο	34	358	242	308	942
	3,6%	38,0%	25,7%	32,7%	100%

### **3.1. 1η θεματική κατηγορία: Διασαφήνιση του όρου**

Στη θεματική κατηγορία *Διασαφήνιση του όρου* κωδικοποιούνται οι αναφορές των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στο να διατυπώσουν έναν ορισμό της έννοιας της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας, είτε παραπέμποντας στον επίσημο λόγο του Υπουργείου Παιδείας (*Κυβερνητική πολιτική*) είτε χρησιμοποιώντας *Συνδικαλιστική επιχειρηματολογία*.

Κατά τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, αναπαράγοντας τον λόγο των εγκυκλίων, θεωρούν ότι η ΑΕΕ είναι μια αφορμή αξιολόγησης της ήδη υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία, από την υλικοτεχνική υποδομή, μέχρι τις σχέσεις μαθητών και δασκάλων. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, η οποία οδηγεί στο να βελτιωθούν οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα. Επισημαίνουν ότι πρόκειται για διαδικασία που εστιάζει τόσο στα ποσοτικά όσο και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, τα οποία μέσω της ΑΕΕ κωδικοποιούνται και ταξινομούνται καλύτερα. Πρόκειται για μια διαδικασία διαπίστωσης της θετικής αλλά και της αρνητικής πορείας της σχολικής μονάδας και εντοπισμού των αδυναμιών. Προβαίνουν ακόμα και σε αναλυτική αναφορά της πορείας εφαρμογής της ΑΕΕ, όπως την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τα σχέδια δράσης, τη συνεργασία για

την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία για την αντιμετώπιση εσωτερικών καταστάσεων του σχολείου, τη συνεργασία με φορείς και την τοπική κοινωνία για ανάδειξη και επίλυση προβλημάτων του σχολείου και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία. Επίσης, περιγράφουν την Αυτοαξιολόγηση ως μία διαδικασία, η οποία θέτει στόχους και δράσεις για την επόμενη σχολική χρονιά, στόχους που αφορούν στο δημιουργικό σχολείο -σύμφωνα με το πρόσταγμα των καιρών- και, ταυτόχρονα, παροτρύνει όλους τους συναδέλφους να κινηθούν προς αυτή την πορεία. Πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει στο γενικότερο προβληματισμό των εκπαιδευτικών, για τις συνθήκες εργασίας τους και να προωθήσει συνεργατικές πτυχές του επαγγελματικού και παιδαγωγικού τους ρόλου. Τέλος, καταλήγουν ότι η ΑΕΕ μπορεί να λειτουργήσει ως μια πρόταση αυτό-βελτίωσης της σχολικής ομάδας καθώς επιδιώκεται η ενεργοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και πρακτικών και εστιάζουν στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα.

Στην ίδια θεματική κατηγορία εντάσσονται οι αναφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι άμεσα επηρεασμένες από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε για την εφαρμογή του θεσμού της ΑΕΕ, κυρίως μέσα στα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου. Τέτοιου είδους αναφορές επικεντρώνονται κυρίως στην ΑΕΕ ως διαδικασία η οποία θα οδηγήσει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: *Οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούμε με τη διαδικασία της ΑΕΕ και τη συγκρότηση ομάδων εργασίας, γιατί υπάρχει ο φόβος της Αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί σε απολύσεις, σε βαθμολογικές μειώσεις και σε μειώσεις μισθοδοσίας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρόκειται για το προοίμιο εισαγωγής μιας ακόμη πιο σκληρής διαδικασίας αξιολόγησης και πιστεύουν ότι τα σχολεία θα διαχωριστούν σε "καλά" και "κακά", με αποτέλεσμα να κλείσουν κάποιες σχολικές μονάδες και οι δάσκαλοι να μπουν στο περιθώριο. Πιστεύουν ότι η ΑΕΕ πρέπει να είναι αποδεδειγμένη από ποσοτώσεις ή απολύσεις, αποδεδειγμένη από τον ανταγωνισμό, την κατάργηση σχολικών μονάδων και στοχοποιημένους εκπαιδευτικούς, που φταίνε για όλα τα κακώς κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αμφιβάλλουν, επίσης, για τον σκοπό της ΑΕΕ, καθώς και για την αξιοποίηση των όποιων συμπερασμάτων εξαχθούν από αυτή τη διαδικασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι ότι η αξιολόγηση δεν θα μπορέσει να γίνει αξιοκρατικά και μπορεί να οδηγήσει στο χαρακτηρισμό τους ως ελλιπείς και να μείνουν χωρίς δουλειά. Για το λόγο αυτό ζητούν μια αμφίδρομη αξιολόγηση, δηλαδή από πάνω προς τα κάτω και το αντίθετο. Επίσης, θεωρούν ότι η ΑΕΕ, τελικά, είναι μια επιπλέον γραφειοκρα-*

τία, χωρίς ουσία, η γραφειοκρατία στο μεγαλείο της, αναφέρουν ενδεικτικά, μια διαδικασία που έγινε πολύ αυταρχικά και που προφανώς τώρα την βάπτισαν ΑΕΕ, για να εκμεταλλευτούν ευρωπαϊκά κονδύλια.

### **3.2. 2η θεματική κατηγορία: Ενδοσχολική διαδικασία**

Στη θεματική κατηγορία *Ενδοσχολική διαδικασία* εντάσσουμε τις αναφορές, που παραπέμπουν στο *Περιεχόμενο* της ΑΕΕ όπως διαμορφώθηκε μέσα στις σχολικές μονάδες, στις *Σχέσεις* που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή του θεσμού και στην έννοια του *Χρόνου*, ως καθοριστικό παράγοντα της όλης διαδικασίας.

Σύμφωνα με πολλούς εκπαιδευτικούς, όλα αυτά που διαπραγματεύεται η ΑΕΕ είναι πράγματα τα οποία γίνονταν κατά κάποιο τρόπο στη σχολική μονάδα και δεν προσέφερε τίποτα περισσότερο από αυτά που έκανε ο σύλλογος διδασκόντων. Θεωρούν ότι η διαδικασία αυτή δεν δημιούργησε κάποιο νέο όφελος στη σχολική μονάδα και την ουσιαστική παραγωγή έργου μέσα στην τάξη μόνο αύξησε την γραφική δουλειά των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι για μια άλλη φορά εμπλακήκαμε όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μια ακόμη γραφειοκρατική αποτίμηση, η οποία δίνει έμφαση σε επιφανειακές δραστηριότητες που δεν συμβάλουν στην ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το ατελέσφορο και μη καινοτόμο της όλης διαδικασίας δηλώνεται με πολλούς τρόπους, ακόμη και με αναγωγές στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών: *Η δυσκολία υλοποίησης των αρνητικών σημείων αποτελούσε και στο παρελθόν αίτημα του Συλλόγου διδασκόντων να ξεπεραστούν αλλά δεν ήταν εφικτή η υλοποίηση πολλών από αυτών για διάφορους ανεξήγητους, άγνωστους λόγους. Θεώρησα και πάλι ότι θα κληθώ να γράψω λίγες ακόμη σαν εκείνες τις παραγράφους που έγραφα ως φοιτήτρια στο παιδαγωγικό (αντικειμενικές και υποκειμενικές προϋποθέσεις κλπ). Έτσι και ήταν. Έγραψα... τα διάβασα... τυπική και ανούσια διαδικασία. Προγραμματισμός βάσει των αδυναμιών γίνεται καθημερινά από εκπαιδευτικούς που σέβονται τους μαθητές και τον εαυτό τους. Δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και σε ζητήματα που αφορούσαν στον τρόπο εφαρμογής της ΑΕΕ: Η πρότερη γνώση δεν ήταν ικανή να βοηθήσει στη σύνταξη τη Έκθεσης. Δεν υπήρχαν ξεκάθαρρες οδηγίες για το πώς έπρεπε να απαντήσουμε στους δείκτες που ανέλαβε η κάθε ομάδα εργασίας. Όλοι ψάχναμε απαντήσεις στο διαδίκτυο από άλλα σχολεία της χώρας που ήδη είχαν κάνει την Αυτοαξιολόγηση. Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία όλα τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν ήταν προαπαιτούμενα για την*



*επίτευξη των στόχων που τέθηκαν εξαρχής. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας βοήθησε τους δασκάλους να έχουν μια λεπτομερή εικόνα του σχολείου σε πολλαπλά επίπεδα. Αποτιμήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές των δασκάλων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διάφορων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τη χρησιμοποίηση διαφόρων μέσων κατά τη διδασκαλία. Τελικά, η όλη διαδικασία λειτούργησε επικουρικά στην κατεύθυνση ανάδυσης συμπεριφορών επαγγελματισμού και επαγγελματικής ικανότητας, σχετικά με την πορεία του σχολείου και τα σχέδια δράσης της σχολικής μονάδας.*

*Όσον αφορά σε ζητήματα σχέσεων κατά την εφαρμογή του θεσμού, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η διενέργεια της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκε με συνεργατικότητα και αλληλοκατανόηση που υπήρχε εκ των προτέρων ανάμεσα στους συναδέλφους. Η διαδικασία βασίστηκε στην ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή που, ευτυχώς, λόγω του ήδη υπάρχοντος συνεργατικού κλίματος διεξήχθη ομαλά. Επισημαίνουν, επίσης, τη βελτίωση που μπορεί να επέλθει στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών: αποτιμήθηκε η οργάνωση της επικοινωνίας δασκάλου – μαθητή, όπως και η προσπάθεια ανατροφοδότησης των μαθητών, η ενίσχυση των μαθητών. Παρόμοιες θετικές επιπτώσεις μπορεί να έχει η εφαρμογή της ΑΕΕ και στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα: Συμμετείχα ως προϊστάμενος ολιγοθέσιου σχολείου στη σύνταξη του σχεδίου, όπου αναδείχθηκαν θέματα που αφορούν τις σχέσεις δασκάλων-σχολείου-κοινωνίας, θέματα σωστά επιλεγμένα, που βοηθούν στην κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και μπορούν να αποτελέσουν ένα υγιές κύτταρο σε μια τοπική κοινωνία. Αναδείχτηκαν όμως μέσα από τα κείμενα των εκπαιδευτικών και αρνητικές επιπτώσεις της ΑΕΕ σε επίπεδο σχέσεων όλων των εμπλεκομένων. Είναι σαφής η απόσταση που λαμβάνουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί από την ηγεσία της εκπαίδευσης και ότι αναγκάστηκαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία μετά από άνωθεν εντολή: Η ΑΕΕ στο σχολείο μας επιβλήθηκε κατόπιν εντολής του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Η Αυτοαξιολόγηση, τελικά, ρίχνει τα φώτα στις “πελατειακές” σχέσεις σχολείου, φορέων, κοινωνίας, γονέων, γεγονός που είναι πολύ λυπηρό. Γίνεται αναφορά, επίσης, σε πτώματα μαχαιρώματα μεταξύ των συναδέλφων, όπως και σε εντάσεις που προκλήθηκαν κατά τη δημιουργία των ομάδων εργασίας.*

*Στο ζήτημα του Χρόνου, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, κυρίως, στο γεγονός ότι η Αυτοαξιολόγηση απαιτούσε πολύ χρόνο από το διδακτικό έργο. Με την όλη διαδικασία χάθηκαν πολλές διδακτικές ώρες σε συνεδριάσεις, σε βάρους των μαθητών. Υπόρρητα απαξιώνουν τον θεσμό, θέτοντας χρονικές πα-*

ραμέτρους: Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης απαιτούσε πολλές ώρες ενασχόλησης. Ο πολύτιμος χρόνος δαπανήθηκε άσκοπα ενώ θα μπορούσε να διατεθεί για ουσιαστικούς λόγους. Το ζήτημα του χρόνου αφορά και στις προθεσμίες μέσα στις οποίες έπρεπε να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί, όπως και το ζήτημα του διδακτικού και εργασιακού ωραρίου: Ο χρόνος υλοποίησης του προγράμματος δεν ήταν επαρκής για τη λεπτομερή εξέταση όλων των ζητημάτων που αφορούσαν το σχολείο. Ήταν αρνητικό στην όλη διαδικασία η πολύ μικρή χρονική διάρκεια, ένας μήνας. Ο χρόνος που χρειάστηκε ήταν πέρα του εργασιακού μας ωραρίου. Ο χρόνος που είχε η ολομέλεια να συγκροτηθεί ήταν ελάχιστος, δεν υπήρχε κοινό ωράριο των εκπαιδευτικών που αποτελούσαν την κάθε ομάδα ώστε να συναντηθούν και η διαδικασία για να ήταν επιτυχής χρειαζόταν χρόνο πέρα του ωρολογίου προγράμματος, κάτι που δεν ήταν επιθυμητό και εφικτό. Θεωρούν, επίσης ακατάλληλο το χρόνο που επιλέχθηκε η γενίκευση της εφαρμογής της ΑΕΕ: Ήταν ακατάλληλη η χρονική επιλογή, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η Αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία πρέπει να τρέχει και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

### **3.3. 3η θεματική κατηγορία: Προσωπική προσέγγιση**

Η θεματική κατηγορία Προσωπική προσέγγιση αφορά στα Συναισθήματα των εκπαιδευτικών μετά τη συμμετοχή τους στην διαδικασία εφαρμογής της ΑΕΕ, όπως και στις Προτάσεις τους, μέσα από την εμπειρία που αποκόμισαν.

Η Αυτοαξιολόγηση προκαλεί φόβο και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, γιατί πιστεύουν ότι αυτή θα τους οδηγήσει στην απόλυση και θα τους υποβιβάσει, δηλώνουν οι δάσκαλοι. Ο φόβος και το άγχος είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα μέσα στα κείμενα: Η αξιολόγηση δημιούργησε φόβο, φόβο, φόβο, άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς. Το θέμα της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αρχικά δημιούργησε μεγάλο άγχος, αγωνία και δυσπιστία. Παρ' όλα αυτά για μερικούς εκπαιδευτικούς η συμμετοχή στην ΑΕΕ αποτέλεσε μια ξεχωριστή εμπειρία, καθώς είχα τη δυνατότητα να συναντήσω και να ενημερωθώ από όλους τους συναδέλφους και να γνωρίσω όλες τις σχολικές τάξεις. Αποτέλεσε, επίσης, μια ευκαιρία για αναστοχασμό: Προσωπικά όλη αυτή η διαδικασία δε με θορύβησε και ούτε μία δική μου αξιολόγηση θα το κάνει, γιατί πιστεύω ότι έναν εκπαιδευτικό που θεωρεί ότι αυτό που κάνει είναι λειτουργήμα και το αγαπά και όχι απλά ένα επάγγελμα δεν πρέπει να τον τρομάξει η αξιολόγηση. Έστω και αν αυτός που θα με κρίνει δεν με θεωρήσει ικανή εγώ είμαι συνειδησιακά ήρεμη ότι όσα χρόνια δούλεψα το έκανα με αγάπη απέραντη. Ορισμένες δε φορές εκφράζουν την αντίθεσή τους με τον τρό-

πο εφαρμογής του θεσμού, δηλώνουν όμως την αλλαγή στάσης τους μετά τη συμμετοχή τους σ' αυτόν: *Θεωρώ ότι όλη αυτή σύγχυση που προκλήθηκε σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν ήταν σωστή, διότι όπως προέκυψε μετά την ολοκλήρωσή της ήταν κάτι το οποίο στην ουσία συνέβαινε όλα τα προηγούμενα έτη χωρίς όμως να δίνεται τόση έμφαση και επισημότητα. Μια οργανωμένη σχολική μονάδα πάντα δρούσε σύμφωνα με τις σύγχρονες οργανωτικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Μέσα στα κείμενα εντοπίζονται, τέλος, και αναφορές με θετικό πρόσημο: Η Αυτοαξιολόγηση ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του καθημερινού τους αγώνα να επιτύχουν πολλά έχοντας στη διάθεσή τους λίγα.*

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αρχική φάση εφαρμογής της ΑΕΕ τους δίνει την ευκαιρία να καταθέσουν ορισμένες προτάσεις σχετικά όχι μόνο με την καλύτερη υλοποίηση του θεσμού, αλλά και τη βελτίωση της παιδείας γενικότερα: *Αν θέλει η πολιτεία να βελτιώσει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να αυξήσει τις δαπάνες για την παιδεία. Εκπαίδευση με χορηγούς, απαιτείται και με αμφίβολα αποτελέσματα, δεν υφίσταται. Θεωρούν ότι η ΑΕΕ θα είχε νόημα αν συνδεόταν και με θεσμικές αλλαγές. Οι συγκυρίες και ο χρόνος που πραγματοποιείται δεν πιστεύω ότι συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αφορούν τόσο στην αξιοπιστία του θεσμού: Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να γίνεται με σύνεση και υπευθυνότητα, χωρίς να "χρυσώνει το χάπι" και να αποτελεί αντικειμενικό δείκτη για την κατάσταση και τις δομές της σχολικής μονάδας, όσο και την ουσιαστική αξιοποίησή του: Βέβαια είναι απαραίτητο τα όποια σχόλια αφορούν την αξιολόγηση να βρίσκουν δέκτες τους ανωτέρους και να αποτελούν στοιχεία αλλαγών και παρεμβάσεων προς το καλύτερο και όχι απλά να μένουν στα χαρτιά. Οι άνωθεν προϊστάμενοι να λάβουν υπόψη τους τις όποιες παρατηρήσεις και όχι να πεταχτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στον κάλαθο των αχρήστων. Επισημαίνουν δε ότι οι όποιες παθογένειες στη διαδικασία εφαρμογής, γραφειοκρατία και τρόπος εφαρμογής, μπορούν στην πορεία να αμβλυνθούν φτάνει να υπάρχει μια σοβαρότητα και σταθερότητα στην εφαρμογή του θεσμού.*

#### **4.0. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**

Σε παγκόσμιο επίπεδο τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών εξελίχθηκαν σημαντικά, ενώ στη χώρα μας η «τραυματική εμπειρία του επιθεωρητισμού» απέτρεψε κάθε συζήτηση σχετική με την αξιολόγηση, με αποτέλεσμα τη σημαντική απόκλιση από τις διεθνείς εξελίξεις και πρακτικές (Ευρυδίκη, 2006; Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας,

2002; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006; Κασσωτάκης, 2011). Οι κανόνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 είναι σύμφωνοι με το σύγχρονο πνεύμα της επιστημονικής βιβλιογραφίας και η προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί αξιολογή, αφού σε μεγάλο βαθμό επιδίωξε να ξεφύγει από τη στερεοτυπικές πρακτικές (Κυριακίδης, 2006). Στη μακρά συζήτηση για τις θετικές και αρνητικές όψεις της αξιολόγησης κατατίθενται ισχυρά επιχειρήματα και από τις δυο πλευρές. Μια τόσο σημαντική αλλαγή, όμως, δεν μπορεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά, αν δεν αποσκοπεί παράλληλα στην αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής κ.ά, 2005; Burke, 2002) και στην αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκομένων (Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Berelson, B., 1971<sup>2</sup>. *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
- Bound, D. J. & Donovan, W. F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.
- Burke, W. W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E. & Pillay, S. (2000). The real and the ideal: Teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20, 287-304.
- Holsti, O. R. (1996). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluating for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Krippendorff, K., 1980. *Content Analysis – An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Kyriakides, L., Cambell, R. J. & Christofidou, E. (2002). Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A com-

- plementary way of measuring teacher effectiveness, In D. Muijs & D. Reynolds, D. (eds.). *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez A. (1994). Transformational leadership and teacher's commitment to changes, In J. Murphy & C. S. Louis (eds.), *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 77-98.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (επιμ.-μτφρ. Χρ. Δούκας & Ζ. Πολυμερόπουλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacNamara, G. & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hakkinen, K. & Hamalainen, S. (1998). External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24(5), 539-556.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (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, 1 13-135.
- Δίκτυο Ευρυδική (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Διαθέσιμο στο: [http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality\\_training.aspx](http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx) (ημερομηνία πρόσβασης: 25/10/2014).
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 535-565.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριακίδης, Λ. (2006). Σημασία και δυνατότητες σύζευξης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης, Στο *Πρακτικά*

- συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 21-29.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Σιγάλας, Χρ. (1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμοί, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ.116-126.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). *Το Ζήτημα της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και του Εκπαιδευτικού Έργου στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7.

**Στέλλα Κασίδου**

Δρ. Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ, ΠΔΜ, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Φλώρινας  
Τέρμα Τροπαιούχου, Φλώρινα, 53100  
Τηλ.: 6937411011, Fax: 23850 54582  
email: skasidou@gmail.com

**Νικόλαος Γαλαρινιώτης**

Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων  
Σαγγαρίου 4, Φλώρινα, 53100  
Τηλ.: 6938540404, Fax: 23850 54582  
email: galarinik@gmail.com

# Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς

*Παναγιώτα Κατσιούλα  
Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου*

## ABSTRACT

The teachers stress symptoms have been increased by economic crisis and the procedure of evaluation of teachers. Furthermore, the educational / vocational experiences reduced by infrastructure of Greek schools, as well as vocational adjustment of newly appointed teachers and impersonal relationships between them. The effects of stress are evident in teacher's health, but do not significantly affect their relationship with the children and other colleagues. Therefore it is important to study how teachers manage the anxiety and what are the factors that influence the increase or decrease of it. In this paper the research questions posed to explore the sources that create stress to teachers in their workplace, as well as the effects of stress at work and the strategies they use to manage it.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα υγείας που πλήττει έναν στους τρεις εργαζόμενους στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι το άγχος (Αντωνίου, 2006). Ο επιστημονικός κόσμος αναγνωρίζοντας τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρει το άγχος στη σωματική, αλλά και ψυχική υγεία του ανθρώπου, συνδέει το άγχος με ένα πλήθος σοβαρών επιπτώσεων κι έχει στρέψει το ενδιαφέρον του τόσο στη διερεύνηση του φαινομένου όσο και στις επιπτώσεις του στον ανθρώπινο οργανισμό.

Ένα ιδιαίτερα αγχογόνο περιβάλλον είναι και το σχολικό, εντός του οποίου καλείται ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει δημιουργικά. Από την άλλη, ο κοινωνικός και παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, τον οποίο καλείται να υπηρετήσει, του προσδίδει επιπρόσθετο άγχος, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται τόσο η αποδοτικότητά του όσο και η αποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετα σήμερα, ο έλληνας εκπαιδευτικός βιώνει άγχος και εξαιτίας των

ακατάλληλων εργασιακών συνθηκών, της απουσίας συνεργασίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, των πολλαπλών οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, των οικονομικών προβλημάτων και ιδιαίτερα εξαιτίας του συστήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakou 2001, Κάντας 2001). Ας μην ξεχνούμε ότι στην Ελλάδα, μετά από μία σειρά ανεπιτυχών προσπαθειών του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ουσιαστικά ψηφίστηκε με Προεδρικό Διάταγμα, στο πλαίσιο των Νόμων 4024/2011 και 4072/2012, με βάση τις προτάσεις της ειδικής ομάδας εργασίας που συστάθηκε για αυτό το λόγο.

## 2.0 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στη βιβλιογραφία συναντάται η έννοια του άγχους, στην οποία εμπίπτει και το στρες που βιώνουν στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί. Το προαναφερθέν στρες δημιουργείται από το επάγγελμα/εργασία και είναι γνωστό ως «εργασιακό στρες» (occupational stress) (Χαραλάμπους, 2012).

Η εξουθένωση (burnout) είναι ένα σύνδρομο, το οποίο θεωρείται φαινόμενο της εποχής μας και εμφανίζεται ως μία απειλή τόσο της πνευματικής όσο και της ψυχοσωματικής υγείας των ανθρώπων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, εμποδίζοντάς τους να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Γι αυτό το λόγο έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών κυρίως τα τελευταία χρόνια, οι οποίοι θεωρούν ότι **πρέπει να αντιμετωπίζεται με σοβαρότητα** (Τσιπλητάρης, 2002).

Τον όρο «στρες του εκπαιδευτικού» τον συναντούμε πρώτη φορά το 1977 σε τίτλο εργασίας των Kyriacou και Sutcliffe (Kyriacou, 2001) στο *Educational Review*, ως «teacher stress», όρος ο οποίος είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος μέχρι σήμερα, για να περιγράψει τη δυσάρεστη εμπειρία του εκπαιδευτικού, κατά την οποία βιώνει αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από το επάγγελμά του (Παππά, 2006). Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους σύμφωνα με αποτελέσματα διεθνών ερευνών κυμαίνονται από 30% έως 90% (Beehr (1995, Travers & Cooper 1996 στο Λεονταρή κ.ά.2000).

Στην Ελλάδα σε έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) σε 160 εκπαιδευτικούς σχολείων της Α΄ Διεύθυνσης Αθήνας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αρκετούς παράγοντες που τους δυσχεραίνουν στην εργασία τους όπως, η πληθώρα της ύλης στα διδακτικά εγχειρίδια (54%), η εφαρμογή νέ-



ων προγραμμάτων (20,4%), η στάση των προϊσταμένων τους (5,8%), η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών (5,8%), η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους (5,8%), η αδιαφορία της πολιτείας (1,5%), οι τσακωμοί στα διαλείμματα (1,5%), οι άσχημες συνθήκες εργασίας (1,5%). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αδυναμία να εφαρμόσουν νέα καινοτόμα προγράμματα, όπως αυτό της Ευέλικτης Ζώνης, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων των νέων διδακτικών εγχειριδίων.

Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζησυμεού (2010), η οποία διεξήχθη σε δείγμα 545 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, οι κυριότεροι παράγοντες δημιουργίας άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι καταρχήν η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η πίεση του χρόνου. Ακολουθούν η απρεπής συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στη τάξη. Σε πρόσφατη έρευνα της Χαραλάμπους (2012) στην οποία συμμετείχαν 420 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, διερευνήθηκε η σειρά εμφάνισης και σοβαρότητας των πηγών του επαγγελματικού στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες των εκπαιδευτικών.

Το άγχος προκαλεί ένα πλήθος συμπτωμάτων, τα οποία άλλοτε αντιμετωπίζονται χωρίς προβλήματα και άλλες φορές αποβαίνουν καταστροφικά για το ίδιο το άτομο. Σε κάθε περίπτωση βέβαια το σώμα προσπαθεί να προσαρμοστεί στους παράγοντες του στρες και να ανταπεξέλθει για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα προτού τα πράγματα χειροτερέψουν (Fontana, 1995).

Οι ειδικοί κατατάσσουν τα συμπτώματα του άγχους σε τρεις κύριες κατηγορίες: σε σωματικά συμπτώματα: αυξημένο κάπνισμα, πονοκέφαλοι, ταχυπαλμίες, αϋπνίες, αρτηριακή πίεση, σε ψυχολογικά συμπτώματα: κατάθλιψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση, αδυναμία συγκέντρωσης, εχθρότητα προς το περιβάλλον και σε συμπεριφορικά συμπτώματα: μείωση του ενδιαφέροντος, μετάθεση ευθυνών, αύξηση απουσιών από την εργασία (Καραδήμας, 2004). Επιπλέον εντοπίστηκαν και οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες, σύμφωνα με τους Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010), είναι:

1. Η κατάσταση συναισθηματικής εξάντλησης, η οποία είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική κόπωση και απώλεια ενέργειας και επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου.

2. Η μειωμένη ικανότητα επίδοσης, η οποία αναφέρεται στην ελαττωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα ή ικανότητα, το

χαμηλό ηθικό και η αδυναμία ικανοποίησης των απαιτήσεων της δουλειάς.

3. Η αποπροσωποποίηση, η οποία είναι η τρίτη συνιστώσα του συνδρόμου και προσδιορίζει έναν τρόπο έκφρασης της επιβαρυσμένης ψυχολογικής κατάστασης και των έντονων συναισθημάτων, ενώ εκδηλώνεται με συναισθηματική απομάκρυνση, αδιαφορία και αρνητικές στάσεις απέναντι στους άλλους ανθρώπους (προσβλητική συμπεριφορά και κυνισμό). Η τελευταία διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης αντανακλά την ποιотική έκφραση των σχέσεων του εργασιακού πλαισίου και είναι η κοινωνική συνιστώσα της εννοιολογικής κατασκευής του συνδρόμου burnout.

### **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης. Συλλέχθηκαν ποσοτικά στοιχεία από ένα δείγμα ικανοποιητικού μεγέθους του πληθυσμού-στόχου, με τη χρήση ερωτηματολογίου με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα για το γενικό πληθυσμό. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, το εύρος των απαντήσεων δηλαδή είναι αυστηρώς περιορισμένο, και μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια του google drive, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία και να διασφαλιστεί η συμμετοχικότητα μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών με τη δημιουργία ενός link, στο οποίο μπορούσε ο κάθε ερωτώμενος να εισέλθει και να απαντήσει.

Το ερωτηματολόγιο διαιρείται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος ερευνάται το προφίλ των συμμετεχόντων και αποτελείται από 7 ερωτήσεις, στο δεύτερο μέρος συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν το άγχος. Συνολικά, η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 44 ερωτήσεις κλειστού τύπου και καθεμία από τις ερωτήσεις παρουσιάζει μια πηγή δημιουργίας άγχους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τρίτο μέρος καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους και αποτελείται από 21 ερωτήσεις. Στο τέταρτο μέρος καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις του άγχους και αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Τέλος, στο πέμπτο μέρος είναι η ερώτηση ανοικτού τύπου, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τρεις στρατηγικές για την διαχείριση – αντιμετώπιση του άγχους τους.

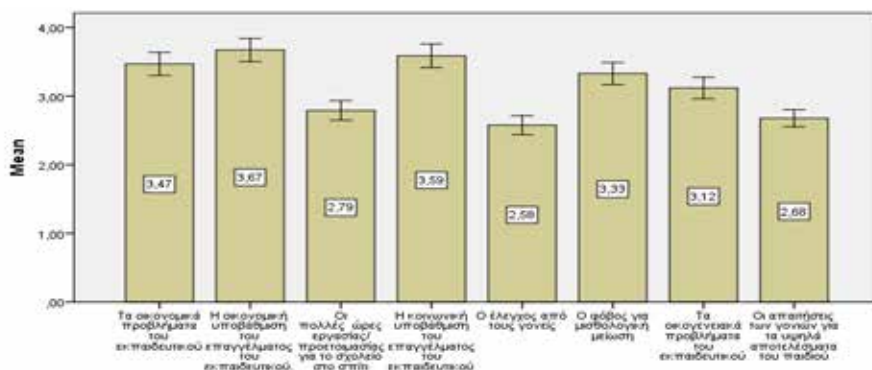
Το ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκε (code plan) και εν συνεχεία οι απαντήσεις των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν. Η ανά-

λυση των απαντήσεων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 20 (Τσάντας, 1999, Δαφέρμος, 2011). Μόνο στην ερώτηση ανοικτού τύπου, στην οποία καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο καθένας για την αντιμετώπιση του άγχους, έγινε ποιοτική ανάλυση.

#### 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από το σύνολο των συμμετεχόντων (177 εκπαιδευτικοί) οι 75 (42,37%) ήταν άντρες και οι 102 (57,63%) γυναίκες, οι περισσότεροι συμμετέχοντες κινούνται ηλικιακά μεταξύ 41 και 50 ετών ενώ το 27,1% των συμμετεχόντων έχουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, το 26% έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη και το 19,8% από 16 έως 20 έτη

Αναφορικά με τους παράγοντες δημιουργίας άγχους δόθηκαν οι απαντήσεις όπως φαίνονται στο σχήμα 1.



**Σχήμα 1: Παράγοντες δημιουργίας άγχους**

Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας άγχους την οικονομική (Μ.Τ. 3,67) και κοινωνική υποβάθμιση (Μ.Τ. 3,59) του επαγγέλματος τους. Επίσης, σημαντικούς παράγοντες δημιουργίας άγχους θεωρούν τα οικονομικά προβλήματα (Μ.Τ. 3,47) που αντιμετωπίζουν καθώς και τον φόβο που νοιώθουν για μελλοντική μείωση του μισθού τους (Μ.Τ. 3,33). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό παράγοντα δημιουργίας άγχους τις συνθήκες εργασίας στο σχολείο (Μ.Τ. 3,16) όπως και τον μεγάλο

αριθμό μαθητών στην σχολική τάξη (Μ.Τ. 3,34). Όσον αφορά τις εργασιακές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πολύ σημαντική πηγή δημιουργίας άγχους την κατάργηση οργανικών θέσεων (Μ.Τ. 3,84), ενώ σημαντική θεωρούν και την συμβολή που έχει στην δημιουργία άγχους τόσο η αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις (Μ.Τ. 3,47), όσο και οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων (Μ.Τ. 3,37). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα δημιουργίας άγχους την σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση (Μ.Τ. 3,72), ενώ αρκετά σημαντικό παράγοντα θεωρούν και τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική προαγωγή (Μ.Τ. 3,30). Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα άγχους, παρατηρήθηκε ότι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (Μ.Τ. 3,62) τόσο στο ότι η μεγάλη εκπαιδευτική/επαγγελματική εμπειρία μειώνει τα επίπεδα άγχους όσο και στο ότι η μικρή εκπαιδευτική/επαγγελματική εμπειρία (Μ.Τ. 3,45) επιτείνει τα επίπεδα άγχους. Επίσης, συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Μ.Τ. 3,64) τόσο στο ότι η μεγάλη διδακτική εμπειρία μειώνει τα επίπεδα άγχους όσο και στο ότι η μικρή διδακτική εμπειρία (Μ.Τ. 3,36) επιτείνει τα επίπεδα άγχους. Ακόμη προέκυψε ότι το προφίλ του δημοκρατικού Διευθυντή μειώνει τα επίπεδα άγχους (Μ.Τ. 3,59), όπως επίσης ότι το προφίλ του αυταρχικού διευθυντή αυξάνει τα επίπεδα του άγχους (Μ.Τ. 3,54). Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη στάση στο γεγονός ότι η εργασία σε Γενικό Λύκειο (Μ.Τ. 3,07) και σε ΕΠΑΛ (Μ.Τ. 2,99) αυξάνει τα επίπεδα άγχους. Επίσης, αυξάνουν τα επίπεδα άγχους τα Πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα (Μ.Τ. 3,66), ενώ οι καλές επιδόσεις των μαθητών μειώνουν τα επίπεδα άγχους (Μ.Τ. 3,37).

#### **4.1 Ανάλυση της ανοικτής ερώτησης σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης άγχους**

Τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ανοικτή ερώτηση «Να αναφέρετε τρεις στρατηγικές που χρησιμοποιείτε για τη διαχείριση του άγχους σας ως εκπαιδευτικού» ανέδειξαν μία πληθώρα στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιούν προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος που βιώνουν ως εκπαιδευτικοί.

Οι στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν διαχωρίζονται σε τρία επίπεδα: το πρώτο επίπεδο αφορά στις ενέργειες τις οποίες υιοθετούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και αφορούν στα συναισθήματα και τις προσωπικές επιλογές τους. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στις στρατηγικές που έχουν σχέση με το σχολικό περιβάλλον, το Διευθυντή του σχολείου, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους

μαθητές. Το τρίτο επίπεδο αφορά στις στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και έχουν σχέση με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι στρατηγικές που έχουν να κάνουν με το προσωπικό επίπεδο, αφορούν στον τρόπο και τη διαχείρισή του από τους ίδιους, όπως η αναγνώριση των πρώιμων συμπτωμάτων που αισθάνονται ότι μπορεί να οδηγήσουν σε ανεξέλεγκτες αγχώδεις καταστάσεις και η προσπάθεια αποφυγή τους, επιδιώκοντας την αποφυγή του πανικού και την απόκτηση ηρεμίας. Ακόμη, η αναγνώριση των πρώιμων συμπτωμάτων προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τον προσωπικό τους κόσμο και να αναθεωρήσουν ορισμένες συνήθειες και επιλογές που έχουν υιοθετήσει στη ζωή τους, ρυθμίζοντάς τις θετικά και εκτονώνοντας την πίεση που αισθάνονται. Τέτοιες συνήθειες είναι η υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών, όπως η καθημερινή άσκηση, ο καλός ύπνος, οι «βόλτες στη φύση», η ισορροπημένη διατροφή, το βάδισμα, η ξεκούραση, το κολύμπι, η γυμναστική, η υγιεινή διατροφή, η επαρκής ανάπαυση και η ηρεμία. Αλλά και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου με ευχάριστες δραστηριότητες και η ενασχόληση με χόμπι, όπως η μουσική, το διάβασμα και η διασκέδαση επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς σαν διέξοδο στη διαχείριση και αντιμετώπιση του άγχους τους. Η καλλιέργεια πνεύματος και το χιούμορ καθώς και το «χαμόγελο» βοηθούν ιδιαίτερα στη χαλάρωση της τεταμένης ατμόσφαιρας που οδηγεί σε αγχώδεις καταστάσεις.

Επίσης, η αυτοεπίγνωση οδηγεί στην αναθεώρηση των στόχων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών προσαρμόζοντάς τις σε εφικτά επίπεδα, όπως και οι προτεραιότητες που δίνουν αξιολογώντας και ταξινομώντας διάφορες δραστηριότητες, γεγονός που μπορεί να προλάβει την εκδήλωση καταστάσεων άγχους αλλά και να οδηγήσει σε μείωση του άγχους τους όταν εμφανίζεται.

Μεγάλη είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτικών στις στρατηγικές που αφορούν στην ενίσχυση των προσόντων τους και την απόκτηση προσωπικών εφοδίων, όπως η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση και δια βίου μάθηση και η ενημέρωση σε νέες διδακτικές μεθόδους. Όσον αφορά στην προετοιμασία της διδασκτέας ύλης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προσεκτικά και καθημερινά τη διδασκτέα ύλη, ώστε να υπάρχει επαρκής γνώση του μαθήματος, θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους και προβαίνουν σε συνεχή αξιολόγηση και ενίσχυση των αδύνατων μαθητών.

Στο δεύτερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί αναζητώντας μέσα διαχείρισης του άγχους τους επιζητούν ένα σταθερό και θετικό σχολικό κλίμα, καθώς και στήριξη από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο, επιλογές που αναφέρθηκαν από ελάχιστους εκπαιδευτικούς. Η καθημερινή επικοινωνία και η υιοθέτηση κλίματος συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον με «ανταλλαγή από-

ψεων και αναζήτηση συμβουλών», η αναζήτηση από κοινού λύσεων στα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από τη συζήτηση, «η εκλογίκευση καταστάσεων», η ισονομία και η συνεργασία προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στην διευθέτηση των αγχογόνων καταστάσεων. Ακόμη η προσπάθεια αποφυγής ρήξεων και συγκρούσεων και η ενίσχυση της συναδελφικότητας και της αλληλεγγύης βοηθάει ουσιαστικά στην ομαλοποίηση του σχολικού κλίματος και την απομάκρυνση του άγχους, ενώ ένας μόνον εκπαιδευτικός ανέφερε την «ενσυναίσθηση» ως μέρος στρατηγικής για τη διαχείριση του άγχους του.

Στο τρίτο επίπεδο, ένα σημαντικό μέσον που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση και διαχείριση του άγχους τους αποτελεί ο ανθρώπινος παράγοντας, όπως είναι η αναζήτηση υποστήριξης μέσα από φιλικές σχέσεις, καθώς και μέσα από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να θωρακίσει τους εκπαιδευτικούς απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις, θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι οι καλές οικογενειακές σχέσεις και η ενίσχυση και θετική στήριξη από το σύζυγο και τα παιδιά. Ακόμη, οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς και οι ειλικρινείς σχέσεις με τους μαθητές αντιμετωπίζοντάς τους με φιλικότητα, ενθάρρυνση και κατανόηση, όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς ως αποτελεσματικές στρατηγικές.

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικά ευρήματα της έρευνας αποτελούν τα εξής: α. η συχνή- ανά έτος ή και ανά δύο έτη-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, και ανά τέσσερα έτη από το σχολικό σύμβουλο για το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος και β. επιπρόσθετο άγχος στον εκπαιδευτικό δημιουργεί και η σύνδεση του αποτελέσματος της αξιολόγησης με τη μισθολογική του προαγωγή, ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα, ιδιαίτερα στην εποχή της οικονομικής ανασφάλειας που βιώνει ο Έλληνας εκπαιδευτικός λόγω της οικονομικής κρίσης που πλήττει την Ελλάδα, δεδομένης μάλιστα της συνεχούς μείωσης του μισθού λόγω περικοπών.

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες στις οποίες έγινε ανασκόπηση καθώς και η παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Ν. Κιλκίς καταγράφουν ότι μεγάλα ποσοστά εκπαιδευτικών διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους, ενώ οι παράγοντες οι οποίοι το προκαλούν ανάγονται είτε στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου είτε στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Επιχειρώντας μια σύγκριση των ερευνών που διεξήχθησαν παλαιότερα με

την παρούσα έρευνα, όσον αφορά στους παράγοντες δημιουργίας του άγχους, προέκυψε ότι θεωρούνται ιδιαίτέρως σημαντικοί αυτοί που σχετίζονται με την οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση του επαγγέλματος, καθώς και η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική προαγωγή. Σημαντικός παράγοντας θεωρείται ο φόβος για τη μείωση του μισθού, τα οικογενειακά προβλήματα, οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στη σχολική τάξη, καθώς επίσης και η αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις και οι συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων. Όχι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας θεωρήθηκε ότι είναι ο έλεγχος από τους γονείς. Τα πορίσματα της έρευνας έρχονται ως ένα σημείο σε συμφωνία με την έρευνα των Λεονταρή, Κυρίδη & Γιαλαμά (2000), καθώς και στις δύο έρευνες θεωρείται σημαντικός παράγοντας άγχους οι συνθήκες εργασίας και η αξιολόγηση. Ωστόσο η τελευταία έρευνα επιμένει αρκετά και σε άλλους παράγοντες, οι οποίοι, όπως φάνηκε, δεν θεωρούνται τόσο σημαντικοί από τα υποκείμενα της έρευνάς μας, όπως η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, το είδος της γραφειοκρατικής δομής του σχολικού οργανισμού, το ωράριο και η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων.

Σε αντίθεση με την έρευνα της Παπαστυλιανού (1995), η οποία θεωρεί σημαντικούς παράγοντες άγχους το φύλο, τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, το στερεοτικό περιβάλλον στις αγροτικές περιοχές και τις συνέπειες των αυξημένων απαιτήσεων της αστικής περιοχής της Αθήνας, η δική μας έρευνα εστίασε περισσότερο στα εγγενή προβλήματα του επαγγέλματος. Επιπλέον, ενώ η Παπαστυλιανού θεωρεί σημαντικό παράγοντα άγχους την εκπλήρωση των οικονομικών και επαγγελματικών στόχων του εκπαιδευτικού, στη δική μας έρευνα εντοπίσαμε ότι σημαντικός παράγοντας θεωρείται ο φόβος για τη μείωση του μισθού, τα οικογενειακά προβλήματα, οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στη σχολική τάξη, η αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις και οι συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων (Παπαλόη, 2012). Επίσης, σε αντίθεση με την έρευνα της Χατζησυμεού (2010), η οποία βέβαια έγινε εκτός Ελλάδος και κατέληξε στο γεγονός ότι οι κυριότεροι παράγοντες δημιουργίας άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή και η πίεση του χρόνου, στη δική μας έρευνα εντοπίσαμε ότι οι κυριότεροι παράγοντες άγχους είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με την κατάργηση των οργανικών θέσεων των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της αξιολόγησης με την απόλυση.

Η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών συνδέεται με τις αλλαγές που επιχειρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο το τελευταίο χρονικό διάστημα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται. Εντοπίζονται ευκρινώς καθώς αυτό είναι και το διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ωστόσο σε σχέση με την αξιολόγηση, αξίζει να συνδεθεί η έρευνά μας με αυτή των Βασιλάκη

και Βάμβουκα (1997), οι οποίοι εξίσου συνδέουν το άγχος των εκπαιδευτικών με την έννοια της αξιολόγησης.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί εξίσου και στην έρευνά μας ένα βασικό σύμπτωμα του άγχους (Μπαρμπούτα και συν., 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση και εν γένει η επίδραση του άγχους γίνεται φανερή στη σωματική, την ψυχολογική και τη συμπεριφοριστική διάσταση του ατόμου, όπως καταγράφηκε στη δεκαετία του '80 από τις έρευνες των Maslach & Jackson.

### **5.1 Προτάσεις**

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βιώνουν έντονα και δυσάρεστα συναισθήματα άγχους ουσιαστική βοήθεια μπορεί να προσφέρει η πολιτεία μέσα από θεσμοθετημένα όργανα Εκπαίδευσης. Στα όργανα αυτά συγκαταλέγεται και ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας ο οποίος διαθέτει όλα τα προσόντα και ποιοτικά χαρακτηριστικά του Διευθυντή –Ηγέτη και είναι ικανός και προικισμένος με όλες τις ικανότητες και δεξιότητες που υπαγορεύει ο ρόλος του (Πασιαρδής, 2004). Επιστρατεύοντας όλες τις ικανότητές του μπορεί να ενθαρρύνει και να προσελκύει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του, έτσι ώστε να επιτύχουν ποιοτικότερο έργο αποφεύγοντας το ψυχοφθόρο άγχος και τις καταστροφικές συγκρούσεις και προστριβές. Παράλληλα μπορεί να διαχειριστεί όλους τους παράγοντες, εσωτερικούς και εξωτερικούς, ούτως ώστε η σχολική του μονάδα να αναδειχθεί σε έναν αποτελεσματικό χώρο εκπαίδευσης.

Και η πολιτεία από την άλλη, έχει χρέος να διασφαλίσει ένα δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και παράλληλα να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων μέσα από ουσιαστικές προτάσεις για την υιοθέτηση καταλλήλων στρατηγικών. Αυτές θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα εκπαιδευτικά θέματα που ανακύπτουν συνεχώς μέσα στη σχολική τάξη και έξω από αυτήν, με δεδομένο ότι χρέος της πολιτείας είναι η περιφρούρηση της ψυχικής και πνευματικής υγείας των εκπαιδευτικών της.

Επίσης, θεωρείται άμεση ανάγκη η πολιτεία να επιμορφώνει τα διοικητικά στελέχη της ώστε να διεκπεραιώνουν με επιτυχία το έργο τους, με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι κάθε ένας εκπαιδευτικός ο οποίος βιώνει τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους, θα πρέπει να είναι ενημερωμένος για τις στρατηγικές αντιμετώπισής του. Παράλληλα, εποικοδομητικό γι' αυτόν είναι να απευθύνεται στο Διευθυντή της σχολικής του μονάδας και τους συναδέλφους του για συνδρομή στη δύσκολη δοκιμασία που αντιμετωπίζει, ώστε από κοινού να αναζητήσουν λύσεις και απαντήσεις στα θέματα που του προκαλούν αγχώδεις διαταραχές.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### Αγγλικός

- Kyriacou, C. (2001). The teacher stress :directions for future research. *Education Review*, 53 (1) , 27-35.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Beehr, T.A. (1995). *Psychological Stress in the Workplace*. London: Routledge

### Ελληνικός

- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. μτφ. Μαρίνα Λώμη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Thody, A., Gray, B., Bowden, D.(2000).(μτφ. Β. Σαμπατάκου).*Οδηγός επιβίωσης του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιδαγωγικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 43-60.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε.(2005) *Ψυχολογία της υγείας*. Θεωρία και κλινική πράξη. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α., Γαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 7, σ.139-161.
- Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας. *Ρόπτρο*, 29. [www.didaskaleiodlinos.gr](http://www.didaskaleiodlinos.gr) ανακτήθηκε 13/03/2014.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. (σελ.167-182). Αθήνα: Επίκεντρο
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλ-

- λων στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*.τ.11 σ.135-142.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 14,σ. 250-261.
- Τσάντας Ν., Χ. Μ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών Πακέτων (SPSS, Excel, S-Plus)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Τσιπλητάρης, Α. (2002) Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout ,εμπειρική έρευνα , στο *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο*. Τόμος Δ΄ Αθήνα: Ατραπός.
- Χαραλάμπους, Ε. (1012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Διπλωματική μελέτη. Ανακτήθηκε 14/10/2013.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζησυμεού, Γ(2010) *Επαγγελματικό άγχος Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου: Παράγοντες, Συμπτώματα, Επιπτώσεις και τρόποι διαχείρισης (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

**Παναγιώτα Κατσιούλα**

Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,  
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ, Δ/νση Β/Βάθμιας Εκ/σης Ν. Κιλκίς,  
Στ. Ψάλτου 7, 54644 Θεσσαλονίκη, τηλ. 2310854872, fax 2341024449, e-mail  
pkatsioula@sch.gr & pkatsioula@gmail.com

**Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου**

Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης,  
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου,  
Διογένους 6, 2404 Έγκωμη, Λευκωσία, Κύπρος  
τηλ. +357 22713219 fax +357 22559405,  
e-mail P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

**Πρόγραμμα Αξιολόγησης  
του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) -  
Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας  
και Πρόγραμμα για τη Σχολική καινοτομία  
(ΠΣΚ): Μια συγκριτική προσέγγιση  
διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης  
και μετασχηματισμού  
εκπαιδευτικών πρακτικών**

*Αθανάσιος Μαλέτσκος  
Σταύρος Καμαρούδης*

**ABSTRACT**

Through a comparative approach of Program of Self-assessment of School Unit and Program for the School innovation in Primary Schools it emerges that in order to enable the educational change and innovation, essential prerequisite constitutes the improvement, the upgrade and the appointment of the role of teacher as basic factor in the application of effective educational planning. This particularly demonstrates the value of in-school training concerning the improvement of educational work and appointment of school unit as the key factor of education. Finally, the role of School Adviser as teacher-coordinator in the process of research of action and transformation of educational practices is proved decisive.

**ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

Σε έναν ολοένα και ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο, με τα καινούρια μαθησιακά περιβάλλοντα και τις περίπου απεριόριστες δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας, ασύλληπτες ακόμη έως χθες, αποτελεί χρέος των ασχολούμενων με την εκπαίδευση να αναζητούν νέους τρόπους παρέμβασης για τη διαρκή εξέλιξη και αναβάθμιση της διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες, ιδίως όμως στις δύο πρώτες. Όστε να «κάνουμε», κατά τη γαλλική παροιμία, «φωτιά από κάθε ξύλο», (faire feu de tout bois). Ξεκινώντας

από την αφετηρία αυτή συμμετέχουμε στο Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία (Π.Σ.Κ.) του Ευρωπαϊκού δικτύου Μένων και παρουσιάζουμε τις έως τώρα εμπειρίες μας από την εφαρμογή του, συμβάλλοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στον δημιουργικό διάλογο. Στη συνέχεια επιχειρείται μια συγκριτική προσέγγιση του Προγράμματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)-Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας του Υ.ΠΑΙ.Θ. – Ι.Ε.Π (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) και του Προγράμματος για τη Σχολική καινοτομία, στο οποίο συμμετείχαμε ως Σχολικοί Σύμβουλοι σαν καινοτόμες διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης και μετασχηματισμού εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σκοπός των καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να βοηθήσει το Σχολείο να πετύχει τους στόχους του και να αντικαταστήσει τα παρωχημένα προγράμματα και πρακτικές με νέα πιο αποτελεσματικά, αλλάζοντας πρωταρχικά τις μεθόδους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994). Έτσι η αλλαγή αφορά διαθρωτικές τομές στον οργανωτικό τομέα, στον τρόπο μάθησης και στην επίδοση των μαθητών, στο curriculum, στο διδακτικό υλικό, στις σχέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και γενικότερα στις αξίες του κάθε Σχολείου (Morrison, 1998).

Επιπλέον η καινοτομία σκοπεύει στη βελτίωση όψων της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στη διοίκηση και οργάνωση του Σχολείου, Άλλοτε επιβάλλεται από το αντίστοιχο υπουργείο και άλλοτε προτείνεται προαιρετικά από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές (Καβούρη, 1999). Οι προαιρετικές καινοτομίες υιοθετούνται μόνο από μια μερίδα εκπαιδευτικών και Διευθυντών που τολμούν να ενημερωθούν, να συμβουλευτούν, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν κάποιες αλλαγές με επίκεντρο το μαθητή με δική τους πρωτοβουλία Δηλαδή εφαρμόζουν την καινοτομία με επίκεντρο το Σχολείο και το μαθητή, θεωρείται ως η αποτελεσματικότερη μορφή καινοτομίας, δεδομένου ότι είναι ευέλικτη, σχετίζεται με τις ανάγκες του Σχολείου, ευνοεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και εμπλέκει όλους του ενδιαφερόμενους του Σχολείου (Hargreaves & Hopkins, 1994).

Η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών ανανεώνει τη σχολική ρουτίνα μαθητών και εκπαιδευτικών, συνεισφέρει θετικά στη λειτουργία του Σχολείου και το βοηθά να συνδεθεί με την κοινωνία. Γίνεται ένας δημιουργικός, ζωντανός χώρο προετοιμάζοντας τους μαθητές για την εισαγωγή τους σε αυτήν (Υφαντή, 2000). Η ανάπτυξη αξιόπιστων και επιστημονικά

θεμελιωμένων πρωτοβουλιών καινοτομίας, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στο σχολείο συνιστά μια μορφή παρέμβασης που διευρύνει τα υφιστάμενα, κάθε φορά, περιθώρια σχετικής αυτονομίας (Μαυρογιώργος, 2010). Η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων της καινοτομίας γίνεται με αντικειμενικά εργαλεία αξιολόγησης και πρέπει να οδηγούν σε αμερόληπτα αποτελέσματα (Κυριακίδης & Χαραλάμπους, 2004). Η επιτυχία της εφαρμογής της καινοτομίας εξαρτάται από την κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά κυρίως από τους μαθητές. Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο στην εισαγωγή και υλοποίηση της καινοτομίας ώστε να γίνεται αποδεκτή. Χρειάζεται ενημέρωση των μαθητών, δημιουργία κουλτούρας αλλαγής στη Σχολική τάξη. Έτσι θα συμβάλλουν καθοριστικά και αποτελεσματικά στην επιτυχή έκβαση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Fullan, 1991).

Οι καινοτομίες είναι ανάγκη να συνδέονται με τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Fullan, 1993). Η εναρμόνιση των αποφάσεων σε θέματα εκπαίδευσης με τους στόχους και τα προγράμματα εκπαίδευσης εξασφαλίζουν σε αυτή τον ποιοτικό της χαρακτήρα. Επομένως οι καινοτόμες πρωτοβουλίες έχουν ως βασικό στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δράσεις που υλοποιούνται πρέπει να αποσκοπούν στην ανάπτυξη του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του Σχολείου, στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και στην άνοδο της ποιότητας της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της να εμπνεύσει αξίες στους μαθητές και να δημιουργήσει τον κριτικά σκεπτόμενο πολίτη του αύριο με έμφαση στις αρχές της συμμετοχικότητας, της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

Η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών και διαδικασιών αξιολόγησης στη σχολική μονάδα είναι αναγκαία και ωφέλιμη αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Οι καινοτομίες είναι μέσο και εργαλείο των οποίων η αξία και η αποτελεσματικότητα βασίζονται στη συμμετοχικότητα, τη συνεργατικότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση και εξαρτώνται από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται (Hiebert & Morris, 2012).

## **1.0 ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ**

Το Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία (ΠΣΚ) συνιστά μια «ανοικτή» βάση ομότιμης συνεργασίας μεταξύ όλων των φορέων που επιθυμούν

να συμβάλουν στην αποτελεσματική στήριξη της σχολικής εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού πρώτης προτεραιότητας. Το Πρόγραμμα συνεχίζει και επεκτείνει το έργο του Δικτύου Σχολικής Καινοτομίας της «Μορφωτικής Πρωτοβουλίας» με στόχο να αποτελέσει το βασικό πλαίσιο αναφοράς για την καλλιέργεια, την ανάδειξη και την προβολή καινοτόμων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων που αφορούν όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής και της μάθησης.

Την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του Προγράμματος έχει ο Ευρωπαϊκός Όμιλος «Δίκτυο ΜΕΝΩΝ», ο οποίος συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού και του διεθνούς γίνεσθαι μέσω των ευρωπαϊκών έργων έρευνας και καινοτομίας. **Στο Εργαστήριο του Προγράμματος για τη Σχολική Καινοτομία** προσφέρεται επιμορφωτική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, σε κύκλους ανάπτυξης των επαγγελματικών τους προσόντων, καθώς και υποστήριξη της σχολικής μονάδας, σε παράλληλους κύκλους ανάπτυξης της καινοτομίας, ακολουθώντας τη μεθοδολογία εμπέδωσης που έχει εφαρμοσθεί ήδη για πέντε σχολικά έτη στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας που είχε αναπτύξει η Μορφωτική Πρωτοβουλία. Το διαδικτυακό περιβάλλον (πλατφόρμα) υποστηρίζει τις επιμορφωτικές και συμβουλευτικές δραστηριότητες του Προγράμματος παρέχοντας δυνατότητα πρόσβασης σε όλο το σχετικό υλικό (κείμενα, παραδείγματα δραστηριοτήτων, τεχνολογικά εργαλεία), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα επικοινωνίας και δικτύωσης.

Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας αποτελεί πρόγραμμα ομαδικής επιμόρφωσης. Κάθε επιμορφούμενος εντάσσεται στην ομάδα του σχολείου του, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι συνάδελφοί του από τη σχολική του μονάδα, οι οποίοι είναι μέλη του Εργαστηρίου του ΠΣΚ και, φυσικά, ο Συντονιστής-Επιμορφωτής της ομάδας. Η πρόοδος της σχολικής μονάδας στο Εργαστήριο παρακολουθείται και αποτιμάται από την ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου και από τον Συντονιστή-Επιμορφωτή της, με εργαλεία που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς την αντιστοίχιση των δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, που τίθενται ως επιμορφωτικοί στόχοι, σε δραστηριότητες και συμπεριφορές. Το πλαίσιο αυτό συνεκτιμά τα αναγνωρισμένα εθνικά και διεθνή πρότυπα κατηγοριοποίησης και πιστοποίησης. Η αξιολόγηση της αναπτυξιακής πορείας του σχολείου γνωστοποιείται από το Συντονιστή στην Επισημονική Ομάδα του ΠΣΚ, η οποία επικυρώνει τη διαδικασία και πιστοποιεί την ολοκλήρωση του εκάστοτε Κύκλου ανάπτυξης.

Το Πρόγραμμα δέχεται όλους τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται

να εμπλακούν στο διάλογο και στην πρακτική που ανοίγει το δρόμο για την καινοτομία στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα ανεξάρτητα –χωρίς τη συμμετοχή του σχολείου τους- έχουν πρόσβαση στο υλικό και τον επιστημονικό προβληματισμό γύρω από την ανάπτυξη της καινοτομίας και καλούνται να συμβάλλουν σε αυτόν με δικές τους σκέψεις, εμπειρίες, αλλά και προτάσεις. Μπορούν να καταθέτουν τη δική τους πρόταση εκπαιδευτικής δραστηριότητας στέλνοντάς την ηλεκτρονικά-στο Πρόγραμμα. Ο ρόλος του Συντονιστή – επιμορφωτή είναι να δίνει κίνητρα, να εμπυχώνει, να στηρίζει, να βοηθά, να διευκολύνει. Η Επικοινωνία γίνεται μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, του τηλεφώνου, διά ζώσης και μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

## **2.0 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (ΑΕΕ)**

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας- αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου και συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί το βασικό φορέα προγραμματισμού, εφαρμογής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Στην υλοποίηση του έργου της συνεργάζεται με τον Σχολικό Σύμβουλο, τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, τους ΟΤΑ, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, με δημόσιες υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου και αναγνωρισμένους επιστημονικούς και τοπικούς φορείς. Η διαδικασία ανάπτυξης χαρακτηρίζεται ως μια συμμετοχική και συλλογική διαδικασία. Δημιουργούνται ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών στις οποίες κυρίως εφαρμόζονται και αναπτύσσονται οι διαδικασίες ΑΕΕ.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν και μεταφέρουν τα αποτελέσματα της ομα-

δικής εργασίας στο σύλλογο διδασκόντων όπου τα συμπεράσματα και τα ευρήματα των ομάδων αποκτούν συλλογική υπόσταση. Το αποτέλεσμα των διαδικασιών του θεσμού ΑΕΕ είναι προϊόν σύνθεσης και δημιουργίας όλων των συμμετεχόντων της διαδικασίας, ενώ στην πλειοψηφία τους οι σχολικές μονάδες πρόβλεψαν και εφήρμοσαν διαδικασίες ενδιάμεσης αξιολόγησης της διαδικασίας και ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων.

### **2.1. Περιγραφική αξιολόγηση της ανάπτυξης και της εφαρμογής των διαδικασιών της ΑΕΕ στα σχολεία**

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχει η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωσή του. Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ειδικοί σε θέματα αξιολόγησης, οι εκτιμήσεις τους από την εφαρμογή της ΑΕΕ στο Σχολείο είναι θετικές και ενθαρρυντικές. Να σημειωθεί ότι σε πολλά σχολεία οι εκπαιδευτικοί δε δέχθηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά στη διαδικασία και η συνδικαλιστική ηγεσία του κλάδου (ΔΟΕ) ήταν αντίθετη με το όλον εγχείρημα καλώντας τους εκπαιδευτικούς να μην συμμετάσχουν σε αυτό. Έτσι πολλοί διευθυντές όρισαν με εντολή, τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετείχαν σε κάθε ομάδα εργασίας. Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων από τη συνεργασία και επικοινωνία που αναπτύχθηκε κατά τη διαδικασία της ΑΕΕ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι με τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους, αρκετά ικανοποιημένοι με τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία και την επικοινωνία με τον Σχολικό Σύμβουλο ως προς την υποστήριξη της ανάπτυξης των διαδικασιών της ΑΕΕ, όπως και στην προσπάθεια του για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (επιμόρφωση, ενημέρωση, συνεργασίες, δειγματικές διδασκαλίες, κ.ά.) καθώς και από την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) και διαφαίνονται περιθώρια βελτίωσης. Θεωρούν ότι ο χρόνος που διατέθηκε στη σχολική μονάδα κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ ήταν αρκετός, ενώ δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από την οικονομική στήριξη του προγράμματος. Χαρακτηρίζουν ικανοποιητική τη χρήση υποδομών και τεχνολογικών μέσων και αρκετά ικανοποιητική την ανάπτυξη της τε-



χνογνωσίας κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διαδικασίας ΑΕΕ. Πιστεύουν ότι οι γονείς ανταποκρίθηκαν αρκετά κατά τη διαδικασία και υπήρχε και αρκετή ανταπόκριση από τους τοπικούς φορείς. Θεωρούν ότι κατά τη διαδικασία βελτιώθηκαν αρκετά οι σχέσεις και το κλίμα στη σχολική μονάδα και συγχρόνως βελτιώθηκε η εικόνα του Σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Επίσης, συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στη διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό συντελεστή ανάπτυξης και διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ο Σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής χρονιάς, θέτει συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους, οι οποίες πραγματοποιούνται με τρόπο ικανοποιητικό και πάντα ακολουθεί απολογισμός.

Τα σχέδια δράσης που επιλέχτηκαν από τους συλλόγους διδασκόντων ανήκουν κυρίως στον Δείκτη 1: Σχολικός χώρος και υλικοτεχνική υποδομή και στη συνέχεια στον Δείκτη 9: Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς, καθώς και στον Δείκτη 10: Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα αποτελέσματα του Σχεδίου Δράσης είναι πως τα αποτελέσματα της δράσης ανταποκρίνονται αρκετά στους στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας τα οποία τέθηκαν κατά το σχεδιασμό και ανταποκρίνονται αρκετά στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της δράσης συνέβαλαν πολύ στη βελτίωση των γνώσεων και στην αλλαγή του κλίματος και των σχέσεων στο σχολείο. Πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα της δράσης ενσωματώθηκαν αρκετά στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου και το σχέδιο δράσης -σε ένα βαθμό- μπορεί να αποτελέσει μια καλή πρακτι-

κή η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλες σχολικές μονάδες. Τονίζεται εδώ ότι κάθε σχολείο παρουσιάζει τη δική του ταυτότητα, φυσιογνωμία και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και αυτό πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και των δράσεων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται.

Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας αποτέλεσε μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Επίσης στο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία και στην ενίσχυση του ψηφιακού του χαρακτήρα. Διαμορφώθηκε μια «κουλτούρα αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία εισήγαγε, εμπειρείχε και αποτυπώνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών ομάδων εργασίας και συλλόγου διδασκόντων, καθώς τα στοιχεία της ετήσιας έκθεσης είναι προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συλλογικών αποφάσεων όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου και τα αποτελέσματα του σχολείου κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να στηρίξουν τις προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και εφαρμογής της «έρευνας-δράσης» (action research) στο πλαίσιο της ανάπτυξης των σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της σχολικής τάξης.

Τα σχολεία συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και υλοποιούν πολλά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων υποχρεωτικά και προαιρετικά. Γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, να έρχεται σε επαφή με τοπικούς παράγοντες, να συνεργάζεται με τοπικούς φορείς και να προβάλλεται το έργο του. Η συνεργασία των σχολείων με τους γονείς δυσχεραίνεται από την κοινωνική και οικονομική περιθωριοποίηση όλο και μεγαλύτερου αριθμού γονέων. Οι διαδικασίες που προβλέπονται και λειτουργούν στα σχολεία για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών είναι αποτελεσματικές, αλλά τα προβλήματα που προκύπτουν από τα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο. Η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών βρίσκεται σε καλό επίπεδο και ελάχιστα προβλήματα μη αποδοχής μαθητών στο σύνολο ή κρούσματα Σχολικής βίας συμβαίνουν. Εδώ να σημειωθεί ότι υλοποιούνται σε όλα τα σχολεία προγράμματα-

τα αποδοχής της διαφορετικότητας και πρόληψης φαινομένων σχολικής βίας. Ενώ καθοριστικό ρόλο παίζει η συνεχή συνεργασία σχολείου και γονέων. Οι σύλλογοι διδασκόντων θεωρούν ότι τα σχολεία εκπλήρωσαν σε ικανοποιητικό βαθμό τους θεσμικά προβλεπόμενους στόχους του μορφωτικού και κοινωνικού τους ρόλου, του εκπαιδευτικού προγράμματος και των Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και ότι ο ετήσιος προγραμματισμός υλοποιήθηκε πλήρως. Τα σχολεία ανταποκρίθηκαν συνολικά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων για την πρόοδο των μαθητών στα μαθήματα και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές (και οι γονείς τους) είναι ικανοποιημένοι με την ατομική τους πρόοδο και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, με τη γενικότερη λειτουργία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του σχολείου. Αξιοποιήθηκαν αποτελεσματικά οι νέες τεχνολογίες σε θέματα οργάνωσης, διοίκησης, προβολής και δημοσιότητας του σχολείου. Όμως η σχολική δουλειά επηρεάζεται αρνητικά από την κοινωνική, οικονομική και πολιτική συγκυρία. Για να είναι αποτελεσματικές οι προσπάθειες που καταβάλλονται στο εσωτερικό του σχολείου πρέπει να συνοδευτούν από ευρύτερες αλλαγές στην εκπαιδευτική, κοινωνική και οικονομική πολιτική.

Ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, για την επιμόρφωση των οποίων αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο και διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή ευθύνης του. Ο ρόλος του υπαγορεύει ως πρωταρχικό στόχο τη συμβολή στον προβληματισμό, το διάλογο και την υλοποίηση του ανασχεδιασμού όλων των παραμέτρων που διέπουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, συμμετέχοντας στον προγραμματισμό αλλά και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών και συμμετοχος στην αξιολόγησή τους, υποστηρίζει το νέο μαθησιακό πλαίσιο που τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, παρακολουθεί από κοντά τη διαδικασία ΑΕΕ και πραγματοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται στενά με τον Διευθυντή του σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων δίνοντας τις αναγκαίες οδηγίες για την υλοποίηση του θεσμού ΑΕΕ. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### 3.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η Καινοτομία στη μάθηση αλλά και στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας έγκειται εν πολλοίς στη διατύπωση προβλημάτων προς επίλυση και στην παροχή ποικιλίας επικοινωνιακών και ερμηνευτικών εργαλείων. Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου θα πρέπει να αναζητηθεί μέσα από τη συνεχή επιδίωξη της Καινοτομίας, στην κατεύθυνση της καλλιέργειας και της ανάπτυξης μιας σειράς βασικών ικανοτήτων, ως των νέων «γραμματισμών» του 21ου αιώνα.

Οι εκπαιδευτικοί-μέλη του Προγράμματος για τη Σχολική Καινοτομία καλούνται να αποτυπώσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις και να αναδείξουν αποτελεσματικές, «καλές», καινοτόμες πρακτικές. Από την εμπειρία μας ως επιμορφωτές-συντονιστές του Προγράμματος για τη Σχολική Καινοτομία θεωρούμε ότι πραγματικά ο μαθητής συν-δημιουργεί με τον/την εκπαιδευτικό το χαρακτήρα της καινοτομίας και την παιδαγωγική κουλτούρα που τη διέπει. Οι μαθητές ενθουσιάζονται που βγαίνουν από τους τοίχους της σχολικής αίθουσας και δουλεύοντας συλλογικά λαμβάνουν θετικές εμπειρίες που θα τους φανούν χρήσιμες για όλη τους τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καλούνται να υιοθετήσουν καινοτομίες κόντρα σε ένα συγκεντρωτικό, συντηρητικό, εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζεται βέβαια καλύτερη και πιο στοχευόμενη επιμόρφωση. Επιβάλλεται να καθιερωθεί μια οργανωμένη, συγκροτημένη, συνεχής, ανατροφοδοτική και αναλυτική ενημέρωση και επιμόρφωση ακόμα και με χρήση μεθόδων μέσω Διαδικτύου (τηλε-εκπαίδευση) και βασιζόμενη στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επιμόρφωση πρέπει να στηρίζεται στο όραμα για καλύτερη παιδεία, με βάση την κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα της χώρας μας. Το επιμορφωτικό υλικό το οποίο είναι ανηρητημένο στον ιστότοπο του Προγράμματος, καταναμεμένο και ανά στάδιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης, το θεωρούμε πολύ χρήσιμο, περιεκτικό, υποστηρικτικό και σύγχρονο. Υπάρχει δε, στενή συνεργασία με τα μέλη της ομάδας έργου και άμεση επιστημονική και τεχνολογική υποστήριξη των Επιμορφωτών-Συντονιστών.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το Πρόγραμμα και θεωρούν αναγκαία και χρήσιμη την εισαγωγή και εφαρμογή και άλλων καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, επίσης, εντυπωσιακή η συνέπειά τους στα ενδεικτικά χρονικά όρια, καθώς και η συχνή επικοινωνία με τον επιμορφωτή-συντονιστή για όλα τα θέματα που τους απασχολούν στην πορεία υλοποίησης της καινοτομίας. Ωφέλιμες εί-

να οι «συζητήσεις» στο φόρουμ του Εργαστηρίου για τη Σχολική Καινοτομία οι οποίες αφορούν τη στοχοθεσία της δραστηριότητας, την πρόοδό της, ποια είναι η συμβολή κάθε μέλους της ομάδας, κ.ά. Οι δράσεις που οι Σχολικές μονάδες υλοποιούν και μας προσκαλούν να βοηθήσουμε στο σχεδιασμό τους, αλλά και να παραβρεθούμε να παρακολουθήσουμε, χαρακτηρίζονται από τη συνεργατικότητα, τη συμμετοχικότητα όλων των εκπαιδευτικών και μαθητών και την ενεργή εμπλοκή των γονέων. Είναι «γιορτές» που φέρνουν κάτω από την ίδια φιλόξενη στέγη, μαθητές, εκπαιδευτικούς, στελέχη εκπαίδευσης, γονείς, εκπροσώπους τοπικών κοινωνικών φορέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Και πάντα το παιδί, με τα έργα του και τα λόγια του, εκφράζει τη δημιουργικότητά του, τον ενθουσιασμό του και την αγάπη για τον κόσμο που το περιβάλλει.

Το παιδί συμμετέχει στην επιλογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, συνεργάζεται, καινοτομεί, μαθαίνει συμμετέχοντας ενεργητικά. Ιδιαίτερα στον ψυχοκινητικό τομέα καλείται να ενεργήσει και να εφαρμόσει, εργαζόμενο συλλογικά και να επικοινωνήσει - κάνοντας χρήση και των νέων τεχνολογιών - με άλλα σχολεία στην Ελλάδα. Με τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις ενισχύεται η μαθησιακή αυτονομία και εξασφαλίζεται η ενεργή εμπλοκή όλων των παιδιών που συμμετέχουν, λειτουργεί η αυτορυθμιζόμενη μάθηση και η συνεργασία (Charle et Verger, 2007).

Για να καταστεί δυνατή η εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η βελτίωση, η αναβάθμιση και η ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βασικού συντελεστή στην εφαρμογή ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει, διευκολύνει, συνεργάζεται, επιμορφώνεται και βελτιώνεται ως παιδαγωγός και ως άνθρωπος. Αναδεικνύεται ιδιαίτερα η αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα πλαίσια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της ανάδειξης του Σχολείου ως βασικού κυττάρου εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως ζωντανό κύτταρο εκπαίδευσης, αναβαθμίζοντας τη συνεργασία με κοινωνικούς και τοπικούς φορείς, τοποθετώντας το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποδεικνύεται καθοριστικός ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως επιμορφωτή-συντονιστή στη διαδικασία έρευνας δράσης και μετασχηματισμού εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο επιμορφωτής-συντονιστής προτείνει, καθοδηγεί, ενημερώνει, επιμορφώνει, συντονίζει. Απαιτείται αλλαγή της εκπαιδευτική πολιτικής σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στη φιλοσοφία των ενδοσχολικών σχέσεων, την

αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική μονάδα ώστε να οδηγήσει, τελικά, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Για καλύτερη εφαρμογή του θεσμού ΑΕΕ απαιτείται καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης, στα στάδια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στην εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Η χρηματοδότηση της διαδικασίας θα επιτρέψει τα σχολεία να υλοποιούν πιο εύκολα δραστηριότητες στα πλαίσια της ανάπτυξης των σχεδίων δράσης. Χρειάζεται αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των Σχολικών μονάδων (εργαστήρια υπολογιστών, φυσικών επιστημών, διαδραστικούς πίνακες, σχολικές βιβλιοθήκες, αθλητικά έργα υποδομής στον αύλειο χώρο, σχολικός κήπος, αίθουσες εκδηλώσεων, κ.ά.).

Στο θεσμό ΑΕΕ σημαντικό κριτήριο επιτυχίας αποτελεί η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων. Να ενθαρρύνονται (και να επιβραβεύονται) να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα (π.χ. Πρόγραμμα για τη Σχολική καινοτομία, Θεσμός Αριστεία στην Εκπαίδευση, κ.ά.) διότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν πιο εύκολα την κουλτούρα της συλλογικότητας, της συνεργασίας και τη συνεχή προσπάθεια αυτό-επιμόρφωσής και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού τους έργου. Θεωρούμε απαραίτητη τη συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς η υιοθέτηση καινοτομιών και η αλλαγή νοοτροπίας δεν είναι εύκολη υπόθεση και η λύση της πεπατημένης οδού πάντοτε εμφανίζεται ως η εύκολη εναλλακτική. Θα είναι ωφέλιμο να δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, συνεχή και στοχευόμενη επιμόρφωση, ουσιαστική υποστήριξη στη διαχείριση της διαδικασίας και μείωση της γραφειοκρατίας. Να ενημερώνονται επίσης οι γονείς και οι τοπικοί φορείς για το θεσμό της ΑΕΕ και το δικό τους ρόλο σε αυτόν, ώστε να πειστούν όλοι οι παράγοντες της Σχολικής κοινότητας για την αναγκαιότητα της διαδικασίας. Θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας των σχολείων με τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, για να αξιοποιηθεί η γνώση που αποκτήθηκε αλλά και για να υπάρξει περισσότερη στήριξη. Για να είναι όμως αποτελεσματική η συνεργασία και επιτυχής η διαδικασία απαιτείται συστηματική οργάνωση, κατανόηση του πλαισίου και των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών των εκπαιδευτικών, να διαπιστωθεί η τοπική εκπαιδευτική πραγματικότητα, να ληφθούν υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των Σχολικών Μονάδων καθώς και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών προς τους οποίους απευθύνεται.

Ένα σχολείο θα αλλάξει και θα καινοτομήσει μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν και αποδεχτούν την ανάγκη για αλλαγή και και-

νοτομία, μέσα από μια διαδικασία αναδόμησης της επαγγελματικής τους κουλτούρας, που θα περιλαμβάνει διαλλακτικές σχέσεις, συλλογικές διαδικασίες αναστοχασμού και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενθάρρυνση και συντονισμό από τη Διεύθυνση και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Charle C. – Verger J. (2007). *Histoire des Universites*. Paris: PUF, Que «Sais-je?».
- Cros F. (2002). Εντοπισμός και αξιολόγηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of education*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Hargreaves D. & Hopkins D. (Eds). (1994). *Introduction. Development Planning for School Improvement*. London: Cassell Plc.
- Hiebert, J. & Morris, A. (2012). Extending Ideas on Improving Teaching. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 383-385.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*. Winter: Vol. 12.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 106, σ.σ. 91-100.
- Leach, Ch. (1994). *Managing Whole-School Change*, in: A. Osler (eds), *Development Education*. N. York: Cussell.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). *Περιθώριο για Καινοτόμες Πρωτοβουλίες στο Σχολείο*. Αθήνα: Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια πολύπλοκη Σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 13, σ.σ. 57-63.

### **Ιστογραφία**

Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας της «Μορφωτικής Πρωτοβουλίας»: <http://www.protonoulia.org>.

Δράση «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτο-

βάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»: <http://excellence.sch.gr>.  
Ευρωπαϊκός Όμιλος «Δίκτυο ΜΕΝΩΝ»: <http://www.menon.org>.  
Παρατηρητήριο της ΑΕΕ: <http://aee.iep.edu.gr/>  
Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία (ΠΣΚ): <http://www.innovation.edu.gr>.

**Αθανάσιος Μαλέτσκος**

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Γρεβενών,  
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας,  
Μακρυγιάννη 22, Κοζάνη, 50100, τηλ. 2461021353,  
[maletskos@sch.gr](mailto:maletskos@sch.gr)

**Σταύρος Καμαρούδης**

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Φλώρινας,  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
3ο χλμ Εθνικής οδού Φλώρινας-Νίκης, Φλώρινα, 53100,  
τηλ. 2385055025,  
[akamarou@uowm.gr](mailto:akamarou@uowm.gr)



# **Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την Αξιολόγησή τους**

*Γεώργιος Νιάουστας  
Ελένη Γκατζελάκη  
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου*

## **ABSTRACT**

Teachers' evaluation is the main subject of discussion in the teachers' community these days, due to the activation of the relevant legislation. Our study's purpose is the review of the latest articles which focus on the argumentation of the teachers' objections, regarding their evaluation, as it is described in the P.C. 152/2013. We intend to analyze and categorize the teachers' arguments and the way in which they are highlighted while they criticize the provisions of this specific P.C. Thirty relevant articles of instructive staff are analyzed and interpreted using the methodology of qualitative analysis of the content. The research is rather interesting, since the majority of teachers reject the institution of evaluation, which leads to the progression and/or fixation of salaries and to dismissals. In the meantime, it is in support of formative evaluation which leads to feedback and improvement.

## **1.0. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ**

Η διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνει χώρα σε, σχεδόν, κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας είτε με επίσημο είτε με ανεπίσημο τρόπο. Η ύπαρξη μάλιστα διαδικασιών αξιολόγησης χρονολογείται από την τρίτη χιλιετία προ Χριστού. Ωστόσο, αποτελεί διεθνώς ένα νέο γνωστικό αντικείμενο, μία επιστημονική περιοχή με ζωή μερικών δεκαετιών, γι' αυτό και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την έννοια και το περιεχόμενο του όρου (Δημητρόπουλος, 2010: 23 · Κωνσταντίνου, 2007: 13).

Σύμφωνα με τον πιο απλό και ευρύ ορισμό η αξιολόγηση νοείται ως η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μια ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση βάσει συγκεκριμένων, σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων (Δημητρόπουλος, 2010: 24-31 · Κασσω-

τάκης, 1989: 613-614 · Κωνσταντίνου, 2007: 13-14 · Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 17-18).

Στην εκπαίδευση, όπου λαμβάνει χώρα πληθώρα οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών (όπως η διδασκαλία, η κοινωνικοποίηση κ.τ.λ.), η αξιολόγηση κατέχει, ή τουλάχιστον πρέπει να κατέχει, δεσπόζουσα θέση. Ο Κασσωτάκης (όπ. ανάφ. στο Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 20-21) θεωρεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα». Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2007: 15), με τον όρο αυτό νοείται η διαδικασία «που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της και με συγκεκριμένη μεθοδολογία». Το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνει- μεταξύ άλλων- : την αξιολόγηση του μαθητή, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού της εκπαίδευσης γενικά, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων, των υλικών και μέσων υποδομής, του εκπαιδευτικού έργου, των μεθόδων, καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αξιολόγηση ενός εκ των βασικότερων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας: του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας, όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, αλλά συνδέεται και με το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως π.χ. στάσεις, αξίες, συμπεριφορές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η διοίκηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα και στοχεύει στη βελτίωση τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 93).

### **Θεσμικό πλαίσιο**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί το ελληνικό Κράτος από το 1982, οπότε και καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304/82) (ΦΕΚ 144/τεύχος Α, άρθρο 1, 7-12-1982, Ξωχέλλης, 2006). Ακολουθούν Νό-

μοι και Προεδρικά Διατάγματα τα οποία εστιάζουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Διαπιστώνεται πως το περιεχόμενο του όρου προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο σε αυτά με μεγαλύτερες ή μικρότερες αποκλίσεις. Αρχικά περιορίζεται στο έργο των εκπαιδευτικών, ενώ σταδιακά γίνεται αντιληπτό σε επίπεδο σχολικής μονάδας και μετέπειτα στο ευρύτερο πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 42-43 · Ξωχέλλης, 2006: 143-144). Ωστόσο, κανένα από αυτά δεν εφαρμόστηκε λόγω της σφοδρής αντίδρασης των εκπαιδευτικών.

Στις 5 Νοεμβρίου 2013 δημοσιεύτηκε το Π.Δ. 152 για την «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», σκοπός της οποίας είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας (ΦΕΚ 240/τεύχος Α, άρθρα 1,3,5,10, 5-11-2013). Και αυτό το Π.Δ. συνάντησε τη σφοδρή αντίδραση των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας εστιάζει σε αυτήν ακριβώς την αντίδραση των εκπαιδευτικών.

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 άρθρα εκπαιδευτικών με κεντρικό θέμα σχολιασμού και κριτικής τις διατάξεις του Π.Δ. 152/2013 που αναφέρονται στη διαδικασία αξιολόγησής τους. Τα εν λόγω άρθρα, αντλήθηκαν από τις δύο πιο έγκριτες, έγκυρες και ευρείας αποδοχής ελληνικές ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου, *alfavita* και *esos*. Από αυτά, τα είκοσι επτά αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα *alfavita* και τα τρία από την ιστοσελίδα *esos*. Η προτίμηση στην *alfavita* οφείλεται στο γεγονός, ότι αποτελεί πρώτη επιλογή για δημοσίευση άρθρων εκπαιδευτικού χαρακτήρα, λόγω της ιδιαίτερα υψηλής της επισκεψιμότητας. Επίσης, κατά τη διαδικασία της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η ιστοσελίδα *esos* περιλαμβάνει μικρότερο αριθμό άρθρων που αφορούν το θέμα της παρούσας μελέτης. Τα άρθρα αντλήθηκαν κατά τον Απρίλιο και Μάιο του 2014 και αφορούν στο διάστημα από την γνωστοποίηση του Π.Δ. στον εκπαιδευτικό κόσμο (Ιανουάριος 2013) έως και σήμερα (Μάιος 2014).

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τη «βολική» δειγματοληψία η οποία παρέχει τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στον υπό έρευνα πληθυσμό και δεν οδηγεί σε γενικεύσεις παρά μόνο στην εξαγωγή αποτελεσμάτων που εξυπηρετούν το πλαίσιο της παρούσας εργασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006:38 · Coen, Manion & Morrison, 2008:170).

Η επεξεργασία των άρθρων έγινε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει την συστηματική και αντικειμενική μελέτη και ανάλυση του γραπτού λόγου. Εφαρμόστηκε η ερμηνευτική προσέγγιση του περιεχομένου, κυρίαρχη έννοια της οποίας είναι η κατανόηση, που προσδιορίζεται ως η διαδικασία ανάδειξης του εσωτερικού νόηματος του αντικείμενου ερμηνείας (Ζαφειρόπουλος, 2005:173 · Μπονίδης, 2004:85). Μονάδα καταγραφής της ανάλυσης του ερευνώμενου υλικού αποτέλεσε το γενικό θέμα, η επιλογή του οποίου συνιστάται σε έρευνες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των απόψεων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 272).

Ο βασικός άξονας της ανάλυσης του υλικού είναι οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών για τις διατάξεις του Π.Δ. 152/2013. Υπό την οπτική αυτή και με βάση την επιχειρηματολογία των εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε στον καθορισμό των εξής τεσσάρων κατηγοριών: α) Παιδαγωγικά επιχειρήματα, β) Πολιτικοοικονομικά επιχειρήματα, γ) Μεθοδολογικά επιχειρήματα, δ) Γενικά εκπαιδευτικά επιχειρήματα.

Οι κατηγορίες αυτές, εξειδικεύτηκαν σε υποκατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν ανάλογα με το νόημα των απόψεων. Πιο συγκεκριμένα, με πλαίσιο ανάλυσης την παιδαγωγική οπτική, τα επιχειρήματα κωδικοποιήθηκαν στις υποκατηγορίες «Παιδαγωγική ελευθερία», «Εκπαιδευτική διαδικασία», με σημείο αναφοράς τον πολιτικοοικονομικό τομέα στις υποκατηγορίες «Οικονομική διάσταση- Επαγγελματική εξέλιξη», «Ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικής διαδικασίας», «Έλεγχος εκπαιδευτικής διαδικασίας», με εστίαση στη μέθοδο αξιολόγησης, στις υποκατηγορίες «Αξιολογικές διαδικασίες», «Κριτήρια αξιολόγησης», «Αξιολογικός προσανατολισμός» και τέλος με κριτήριο εξέτασης τις γενικότερες επιπτώσεις της εφαρμογής της αξιολόγησης, στις υποκατηγορίες «Διαπροσωπικές σχέσεις», «Επιμορφωτικές διαδικασίες».

## **2.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Παιδαγωγικά επιχειρήματα**

Τα παιδαγωγικά επιχειρήματα καταλαμβάνουν το 18% του συνολικού αριθμού των αναφορών. Συγκεκριμένα, 25 αναφορές από τις 138 που εντοπίστηκαν συνολικά, συνδέονται με την κατηγορία «Παιδαγωγικά Επιχειρήματα». Πιο αναλυτικά, το 56% (14 αναφορές από τις 25 της συγκεκριμένης κατηγορίας) συνδέεται με την υποκατηγορία «Εκπαιδευτική διαδικασία».

Ο εκπαιδευτικός κόσμος εντοπίζει ως πρόβλημα του Π.Δ. 152/2013 το ότι ποσοτικοποιεί την εκπαιδευτική- διδακτική διαδικασία, η οποία εκ φύσεως διαθέτει ποιοτικό χαρακτήρα · επιχειρείται, δηλαδή, η αποτύπωση της με τη χρήση ποσοτικών δεικτών. Το 44% των αναφορών της κατηγορίας (11 αναφορές από τις 25), συνδέονται με την υποκατηγορία «Παιδαγωγική ελευθερία». Η αξιολογική διαδικασία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως προσπάθεια εφαρμογής ενός γραφειοκρατικού μοντέλου που θα οδηγήσει σε υποβάθμιση του παιδαγωγικού τους ρόλου και συρρίκνωση της παιδαγωγικής τους ελευθερίας.

Υπο-κατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών της κατηγορίας	Κατηγορία	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών
A. Παιδαγωγική ελευθερία	11	44%	Παιδαγωγικά Επιχειρήματα	25	18%
B. Εκπαιδευτική διαδικασία	14	56%			

**Πίνακας 1:** Αποτελέσματα της κατηγορίας «Παιδαγωγικά Επιχειρήματα».

### **Πολιτικοοικονομικά επιχειρήματα**

Η συγκεκριμένη κατηγορία καταλαμβάνει το 46% του συνολικού αριθμού των αναφορών (63 αναφορές από τις 138 που εντοπίστηκαν συνολικά). Δηλαδή, οι περισσότερες ενστάσεις των εκπαιδευτικών έχουν έναν πολιτικοοικονομικό προσανατολισμό. Πιο αναλυτικά, οι περισσότερες αναφορές της κατηγορίας συνδέονται με την υποκατηγορία «Οικονομική διάσταση- Επαγγελματική εξέλιξη». Η υποκατηγορία αυτή καταλαμβάνει το 44% επί του συνόλου των αναφορών της κατηγορίας (28 αναφορές από τις 63). Φαίνεται δηλαδή, πως το σημαντικότερο πρόβλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η μισθολογική καθήλωση, η διαθεσιμότητα και οι απολύσεις οι οποίες θα επέλθουν μέσω του συστήματος της ποσόστωσης. Η υποκατηγορία «Έλεγχος εκπαιδευτικής διαδικασίας» συγκεντρώνει 18 αναφο-

ρές (το 28%) από τις 63, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία «Ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικής διαδικασίας» με διαφορά μίας μόλις αναφοράς: 17 αναφορές (27%) από τις 63 της κατηγορίας «Πολιτικοοικονομικά Επιχειρήματα».

Υπο-κατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών της κατηγορίας	Κατηγορία	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών
Α. Οικονομική διάσταση-Επαγγελματική εξέλιξη	28	44%	Πολιτικο-οικονομικά επιχειρήματα	63	46 %
Β. Ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	17	27%			
Γ. Έλεγχος εκπαιδευτικής διαδικασίας	18	28%			

**Πίνακας 2:** Αποτελέσματα της κατηγορίας «Πολιτικοοικονομικά Επιχειρήματα».

### Μεθοδολογικά επιχειρήματα

Η κατηγορία αυτή καταλαμβάνει το 22% επί του συνολικού αριθμού των αναφορών. Δηλαδή 31 αναφορές από τις 138 που εντοπίστηκαν συνολικά συνδέονται με την κατηγορία «Μεθοδολογικά Επιχειρήματα». Από αυτές, το 42% σχετίζεται με την υποκατηγορία «Αξιολογικός προσανατολισμός» (13 αναφορές από τις 31). Οι περισσότερες ενστάσεις του εκπαιδευτικού κόσμου σχετίζονται με το ότι το συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης επιδιώκει να μεταφέρει την ευθύνη για τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος στον εκπαιδευτικό, παραγνωρίζοντας την επιρροή κι άλλων παραγόντων (σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή κ. ά). Το 35% των αναφορών συνδέεται με την υποκατηγορία «Κριτήρια αξιολόγησης» (11 από τις 31 αναφορές). Η εκπαιδευτική κοινότητα εντοπίζει προβλήματα όπως η ασάφεια, η αοριστία και η γενικότητα στα

κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ακόμη, στο 23% των αναφορών (7 αναφορές από τις 31) γίνεται λόγος για τις αξιολογικές διαδικασίες. Ο εκπαιδευτικός κόσμος θεωρεί πως οι διαδικασίες που προβλέπονται στο Π.Δ. είναι αναξιοκρατικές· θα θριαμβεύσει ο κομματισμός, η ειδική μεταχείριση των ημέτερων και θα κορυφωθούν οι προσπάθειες προσηταιρισμού των διενεργούντων την αξιολόγηση με έπαθλο την εύνοιά τους.

Υπο-κατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών της κατηγορίας	Κατηγορία	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών
Α. Αξιολογικές διαδικασίες	7	23%	Μεθοδολογικά επιχειρήματα	31	22%
Β. Κριτήρια αξιολόγησης	11	35%			
Γ. Αξιολογικός προσανατολισμός	13	42%			

**Πίνακας 3:** Αποτελέσματα της κατηγορίας «Μεθοδολογικά Επιχειρήματα».

### **Γενικά εκπαιδευτικά επιχειρήματα**

Η κριτική των εκπαιδευτικών για το Π.Δ. 152/2013, εστιάζεται, επίσης, σε ποσοστό 14% σε δύο γενικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα (19 αναφορές από τις 138). Στην κατηγορία αυτή, η πλειονότητα των αναφορών (58%), εστιάζει στις επιμορφωτικές διαδικασίες και συγκεκριμένα εντοπίζει ως πρόβλημα την υποβάθμιση των διαδικασιών ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κάτι που δεν θα οδηγήσει σε ανατροφοδότηση με σκοπό τη βελτίωση. Στο 42% των αναφορών (8 από τις 19) εντοπίζεται ως πρόβλημα ότι το Π.Δ. 152/2013 θα προκαλέσει σημαντική διαταραχή στις διπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας και ευρύτερα της σχολικής κοινότητας.

Υπο-κατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί των αναφορών της κατηγορίας	Κατηγορία	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών
Α. Δια-προσωπικές σχέσεις	8	42%	Γενικά εκπαιδευτικά επιχειρήματα	19	14%
Β. Επιμορφωτικές διαδικασίες	11	58%			

Πίνακας 4: Αποτελέσματα της κατηγορίας «Γενικά εκπαιδευτικά Επιχειρήματα».

### 3.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Υποκατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Κατηγορίες	Πλήθος αναφορών	Ποσοστό (%) επί του συνόλου των αναφορών
Α1. Παιδαγωγική ελευθερία	11	<u>Παιδαγωγικά Επιχειρήματα</u>	25	18%
Α2. Εκπαιδευτική διαδικασία	14			
Β1. Οικονομική διάσταση-Επαγγελματική εξέλιξη	28	<u>Πολιτικοοικονομικά Επιχειρήματα</u>	63	46%
Β2. Ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικής διαδικασίας	17			
Β3. Έλεγχος εκπαιδευτικής διαδικασίας	18			



Γ1. Αξιολογικές διαδικασίες	7	<b>Μεθοδολογικά Επιχειρήματα</b>	31	22%
Γ2. Κριτήρια αξιολόγησης	11			
Γ3. Αξιολογικός προσανατολισμός	13			
Δ1. Διαπροσωπικές σχέσεις	8	<b>Γενικά εκπαιδευτικά Επιχειρήματα</b>	19	14%
Δ2. Επιμορφωτικές διαδικασίες	11			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	138		138	100%

**Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων.**

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των άρθρων, οι περισσότερες αναφορές συνδέονται με την κατηγορία «Πολιτικοοικονομικά Επιχειρήματα» (46%) και ειδικότερα με την υποκατηγορία «Οικονομική διάσταση- Επαγγελματική εξέλιξη» (το 44% επί του συνόλου των αναφορών της κατηγορίας). Ο εκπαιδευτικός κόσμος εκφράζει τον προβληματισμό του κυρίως για τη μισθολογική καθήλωση, τη διαθεσιμότητα και τις απολύσεις στις οποίες μπορεί να οδηγήσει το Π.Δ. 152/2013 μέσω της σύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας με το σύστημα της ποσόστωσης. Οι ανησυχίες αυτές της εκπαιδευτικής κοινότητας επιβεβαιώνονται στα ευρήματα ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα (Αθανασίου-Ξηνταρά 2008 · Κασιμάτη-Γιαλαμά 2003:1-9 · Παμουκτσόγλου 2001: 85-89 · Χαρακόπουλος, 1998: 210-223) και βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 2014, 2013 · Apple, 2014). Όπως, μάλιστα διαπιστώνεται, από τα ευρήματα διεθνών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης και τον τρόπο εφαρμογής της και αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντί της, όταν παραβλέπονται οι απόψεις τους σχετικά με την οργάνωση και τη στόχευση της αξιολογικής διαδικασίας (Nelson, 2012: 27,31-32 · Δημητρόπουλος, 2010: 255). Επιπρόσθετα, εντοπίζεται ως πρόβλημα το ότι αξιολόγηση φαίνεται να στοχεύει στη χειραγώγηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού, καθώς και το ότι προωθείται η κατηγοριοποίηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών αλλά και η προσαρμογή του σχολείου και του εκπαιδευτικού

συστήματος γενικότερα στις απαιτήσεις της αγοράς.

Ακόμη, εντοπίστηκαν πολλές αναφορές στις οποίες εκφράζεται προβληματισμός σχετικά με τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, στις περισσότερες αναφορές της κατηγορίας (42%) εκφράζεται προβληματισμός για το ότι η αξιολόγηση θα μεταφέρει την ευθύνη για τα προβλήματα που ταλανίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα στον εκπαιδευτικό, αγνοώντας άλλους παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά τη διδακτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική κοινότητα διατυπώνει τις επιφυλάξεις της ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς θεωρεί ότι διακρίνονται από ασάφεια, γενικότητα, αοριστία, κάτι που φυσικά θέτει ζήτημα αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας του αξιολογικού αποτελέσματος. Ακόμη, εκφράζεται η βεβαιότητα εφαρμογής αναξιοκρατικών διαδικασιών αξιολόγησης με επικράτηση πνεύματος κομματισμού και ευνοιοκρατίας. Από την αναδίφηση της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο αξιόπιστο εκείνο το σύστημα αξιολόγησης στο οποίο καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του (Peterson, 2000:54 · Nelson, 2012: 21) . Επίσης, πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση όταν αμφισβητούν την ορθότητα των κριτηρίων της (Nelson, 2012: 24) και πως για να καθίσταται αποδοτική, οφείλει να συνεκτιμά όλο το εύρος των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και τον πολύπτυχο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Peterson, 2000: 57,67-68 · Αθανασίου, 2000: 274).

Η κατηγορία «Παιδαγωγικά Επιχειρήματα» συγκεντρώνει το 18% του συνόλου των αναφορών. Η απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών εστιάζεται στο γεγονός ότι προβλέπεται η εφαρμογή λογιστικών μεθόδων οι οποίες περιορίζουν σημαντικά την παιδαγωγική τους ελευθερία και ποσοτικοποιούν τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, η οποία εκ φύσεως έχει ποιοτικό χαρακτήρα. Παρόμοιες ενστάσεις διατυπώνονται στη σύγχρονη συζήτηση για ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, οι οποίες επικεντρώνονται μεταξύ των άλλων στον ελεγκτικό-γραφειοκρατικό της χαρακτήρα, στο έλλειμμα παιδαγωγικού περιεχομένου (Κωνσταντίνου, 2014, 2013) και στην αδυναμία εύρεσης αξιόπιστης διαδικασίας μέτρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος, 2010: 252). Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008: 399), σύμφωνα με τα οποία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η αξιολόγησή τους συνεπάγεται περιορισμό της αυτονομίας και της παιδαγωγικής τους ελευθερίας.

Επιπρόσθετα, ένα μέρος της κριτικής της εκπαιδευτικής κοινότητας (14% επί του συνόλου των αναφορών), εστιάζεται στο γεγονός ότι η εφαρμογή του προβλεπόμενου συστήματος αξιολόγησης, συνεπάγεται υποβάθμιση των διαδικασιών επιμόρφωσης, την ανάπτυξη κλίματος ανταγωνισμού και γενικότερα τη διαταραχή των σχέσεων της σχολικής κοινότητας. Πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί, επιχειρηματολογούν υπέρ της σύνδεσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με επιμορφωτικές διαδικασίες ώστε να προκύψει η απαραίτητη ανατροφοδότηση και βελτίωση (Nelson, 2012: 15). Σύμφωνα με τον Moore (όπ. ανάφ. στο Nelson, 2012: 17), οι ανταλλαγές απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας, σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, λειτουργούν ως ένα είδος αμοιβαίας επιμόρφωσης με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

Από την επεξεργασία των απόψεων της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως αυτές εκφράζονται στα 30 άρθρα που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τάσσεται υπέρ μιας αξιολόγησης η οποία θα έχει διαμορφωτικό, ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα. Απορρίπτεται η αξιολόγηση που θα δημιουργεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο ελέγχου και θα οδηγεί σε μισθολογική καθήλωση και απολύσεις. Η σπουδαιότητα άλλωστε της διαμορφωτικής αξιολόγησης βρίσκεται στο επίκεντρο της συζήτησης για τον σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα και διεθνώς. Όπως υποστηρίζουν ειδικοί επιστήμονες, η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό των ικανοτήτων, των ελλείψεων και των αδυναμιών τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με σκοπό τη λήψη των απαραίτητων υποστηρικτικών-διορθωτικών μέτρων (Κωνσταντίνου, 2007: 18 · Black, Harrison, Lee, Marshall & William 2004: 8-21).

#### **4.0. ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Η ψηφίση του Π.Δ.152/2013, προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί τις σφοδρές αντιδράσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας του εκπαιδευτικού κόσμου. Εκφράζουν αρνητική στάση, εστιάζοντας τις ενστάσεις τους στην εφαρμογή της ποσόστωσης που οδηγεί σε μισθολογική και επαγγελματική στασιμότητα, πιθανόν και σε απολύσεις. Συμφωνούν με την καθιέρωση ενός αξιολογικού συστήματος, το οποίο θα διέπεται από παιδαγωγικές αρχές και θα διαδραματίζει υποστηρικτικό-επιμορφωτικό ρόλο.

Πιστεύουμε, ότι η πραγματοποίηση ενός ειλικρινούς διαλόγου μετα-

ξύ εκπαιδευτικών και Πολιτείας, θα οδηγήσει στην καθιέρωση ενός έγκυρου, αξιόπιστου και αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο θα λειτουργεί στα πλαίσια σαφών και αμοιβαία αποδεκτών κριτηρίων με διαμορφωτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα. Η αξιολόγηση, άλλωστε, ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οφείλει και πρέπει να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα:
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζουγανέλη, Κ, Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος Β. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 613-617. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του spss*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Χαρακόπουλος, 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. (Διδακτορική Διατριβή). Φιλοσοφική σχολή/ Τμήμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

### **Ξενόγλωσσος**

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.

Nelson, J. (2012). Effects of teacher evaluations on teacher effectiveness and student achievement. (Διπλωματική εργασία). Northern Michigan University.

Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *NASSP bulletin*, 88 (639), 59-79.

### **Ηλεκτρονικές Ιστοσελίδες**

Αθανασίου, Λ. & Ξηνταρά, Λ. (2008). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Μάιος 9, 2014 από <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>.

Apple, M. (2014, Μάιος 7). Ένα σχόλιο του M. W. Apple σχετικά με τις πολιτικές αξιολόγησης. Ανακτήθηκε Μάιος 10, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003, Απρίλιος). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 2<sup>ο</sup> Συνέδριο για τα μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε Μάιος 9, 2014 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014, Απρίλιος, 14). *Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 14, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).

Κωνσταντίνου, Χ. (2013, Φεβρουάριος, 27). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε Μάιος 10, 2014 από [www.doe.gr](http://www.doe.gr).

### **Προεδρικά Διατάγματα- Νόμοι**

Π.Δ. 140/88, άρθρα 1 και 4

Π.Δ. 140/98, άρθρα 1 και 4

ΦΕΚ 240/τεύχος Α, άρθρα 1,3,5,10, 5-11-2013  
ΦΕΚ 144/τεύχος Α, άρθρο 1, 7-12-1982  
ΦΕΚ 167/τεύχος Α, άρθρο 1, 30-09-1985,  
ΦΕΚ 138/τεύχος Α, Π.Δ. 320/93, άρθρα 1 έως 6, 25-08-1993,  
ΦΕΚ 188/τεύχος Α, άρθρο 8, 23-09-1997 και,  
ΦΕΚ 24/τεύχος Α, άρθρα 4 και 5, 13-02-2002  
ΦΕΚ 240/τεύχος Α, άρθρα 1,3,5,10, 5-11-2013

### **Πηγές**

- Αλεξιάκης, Α. (2014, Φεβρουάριος, 27): Αξιολόγηση «ώρα να πάρουμε θέση όλοι μας». Ανακτήθηκε Μάιος, 6, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Γρόλλιος, Γ. (2014, Μάιος, 6): *Σχετικά με το ΠΔ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Μάιος, 11, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- ΔΑΚΕ ΠΕ (2014, Μάρτιος, 31): *Ανακοίνωση για την Αυτοαξιολόγηση- Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 5, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Δημοκρατική συνεργασία ΠΕ Αλ. Δελμούζου (2014, Ιανουάριος 23): *Σχετικά με την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε, Μάιος 6, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Διαμαντής Κ. (2014, Μάρτιος, 31): *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μια κριτική του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος*. Ανακτήθηκε Μάιος 5, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Ε ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης (2013, Φεβρουάριος, 6): *Το Π.Δ. για την αξιολόγηση... της πλήρους υποταγής, δεν θα περάσει!* Ανακτήθηκε Μάιος, 2, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Ιωακειμίδης, Κ. (2014, Μάιος, 2): *Το χρονικό ενός προαναγγελθέντος λάθους (...στην εκπαίδευση)*. Ανακτήθηκε Μάιος, 12, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Καββαδίας, Γ. & Φατούρος, Α. (2013, Ιανουάριος, 22): *Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 3, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Καββαδίας, Γ. (2014, Ιανουάριος, 24): *10+1 Θέσεις για την «αυτοαξιολόγηση-αξιολόγηση»*. Ανακτήθηκε Μάιος, 7, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Καββαδίας, Γ. (2014, Μάρτιος, 15): *Τα ρολόγια δείχνουν Μεσαίωνα*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 30, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Καλημερίδης Γ. (2014, Φεβρουάριος, 25): *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – το Π.Δ. 152/2013*. Ανακτήθηκε Μάιος, 6, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Καραγεώργου, Ε. (2014, Μάρτιος, 17): *Στη σκιά της αξιολόγησης ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου μεταλλάσσεται*. Ανακτήθηκε Μάιος 8, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Κατσούλας, Π. (2014, Ιανουάριος, 21): *Συνδικάτα: Πόσο αναγκαία η ύπαρξη*

- τους και πόσο αποτελεσματική η δράση τους; Ανακτήθηκε Μάιος, 3, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Λεμπέση, Κ. (2014, Ιανουάριος, 23): *Σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Μάιος, 5, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Μηλιαράκης, Μ. (2014, Μάιος, 4): *Σοφία- Φρόνησις- Σύνεσις (Αριστοτέλης)*. Ανακτήθηκε Μάιος, 7, 2014 από [www.esos.gr](http://www.esos.gr).
- Μητσέλος, Σ. (2014, Φεβρουάριος, 10): *Μερικές σκέψεις για την (αυτο)αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 30, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Παπαθανάσης, Λ. (2014, Ιανουάριος, 18). *Μια προσωπική στάση απέναντι στην Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 6, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Πολυχρονιάδης, Δ. (2014, Φεβρουάριος, 6). *15 ερωτήσεις και απαντήσεις για την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 2, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Προοδευτική Ενότητα καθηγητών ΔΕ (2014, Ιανουάριος, 9). *Σχετικά με την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 3, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Ρέππας, Χ. (2014, Φεβρουάριος, 2). *Αξιολόγηση, εργασιακές σχέσεις, διδασκαλία: Από τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση στην αναζήτηση μιας απελευθερωτικής προοπτικής*. Ανακτήθηκε Μάιος, 5, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Ρέππας, Χ. (2014, Μάρτιος, 30). *Αυτοαξιολόγηση, δημοκρατία και διοικητικός καταναγκασμός: Η εκπαίδευση στα μονοπάτια του «Δόγματος του Σοκ»*. Ανακτήθηκε Μάιος, 2, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος διδασκόντων Γυμνασίου- Λυκείου Ανωγείων (2014, Ιανουάριος, 24). *Ψήφισμα ενάντια στην αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 2, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος ΠΕ Αιγάλεω (2014, Φεβρουάριος, 17). *13 ερωτήσεις και απαντήσεις για την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Απρίλιος, 30, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος ΠΕ "Γ. Σεφέρης" (2014, Μάιος, 2). *Συνεχίζουμε ενάντια στην αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Μάιος, 5, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος ΠΕ Ιεράπετρας "Μ. Λιουδάκη" (2014, Ιανουάριος, 31). *Απόφαση της έκτακτης Γ.Σ. του Συλλόγου ΠΕ Ιεράπετρας "Μ. Λιουδάκη"*. Ανακτήθηκε Μάιος, 3, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος ΠΕ νησιών Αργοσαρωνικού (2013, Δεκέμβριος, 16). *Αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Μάιος, 4, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).
- Σύλλογος Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης & ΕΛΜΕ Ν. Κυκλάδων (2014, Μάιος, 12). *Κοινή ανακοίνωση των συλλόγων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ΕΛΜΕ στο Ν. Κυκλάδων*. Ανακτήθηκε Μάιος, 13, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).

- Παρέμβαση 52 Σχολικών Συμβούλων (2014, Απρίλιος, 30). *Η εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 θα επιδεινώσει την κατάσταση στα σχολεία*. Ανακτήθηκε Μάιος, 7, 2014 από [www.esos.gr](http://www.esos.gr).
- Παρέμβαση ομάδας Σχολικών Συμβούλων (2014, Απρίλιος, 7). «Αξιολόγηση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θέσεις κι απόψεις». Ανακτήθηκε Μάιος, 2, 2014 από [www.esos.gr](http://www.esos.gr).
- Παρεμβάσεις ΠΕ και ΔΕ (2013, Ιανουάριος, 27). *Το Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση να μείνει στα χαρτιά!* Ανακτήθηκε, Απρίλιος 30, 2014 από [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr).

**Γεώργιος Νιάουστας**

Εκπαιδευτικός Δ.Ε, μεταπτυχιακός φοιτητής στο Παιδαγωγικό  
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα,  
E-mail: [gniouostas1970@gmail.com](mailto:gniouostas1970@gmail.com)

**Ελένη Γκατζελάκη**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα,  
E-mail: [elena.gkatz@hotmail.gr](mailto:elena.gkatz@hotmail.gr)

**Χαράλαμπος Κωνσταντίνου**

Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ.: 45110, Ιωάννινα,  
Τηλέφωνο: 2651005693  
Fax: 26510 05845  
E-mail: [chkonsta@uoi.gr](mailto:chkonsta@uoi.gr)



# **Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του στη διαδικασία της αξιολόγησης: Ερευνητικές διαπιστώσεις**

*Κωνσταντίνα Πετούση*

## **ABSTRACT**

The evaluation of the teacher is an important aspect of the educational effectiveness. The interest of the research is focused on the situation in the Greek educational reality. It was important to detect the views of the principals of primary schools of the educational region of the Ionian Islands in what concerns of the procedure, the most effective forms of assessment, the appropriate evaluators and the readiness of teachers to engage actively in self-evaluation and peer evaluation process. The principals of the school units support the feedback process of assessment, trust the collective internal evaluation and then the hierarchical evaluation, consider the director and the school counselor the most appropriate assessors and the teachers can respond to a satisfactory degree to self-evaluation.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί διαδικασία σύνθετη με πλουραλιστικό χαρακτήρα, εναρμονισμένη με όσα συμβαίνουν σε διεθνές επίπεδο, και με βασικό συντελεστή τον εκπαιδευτικό. Η αύξηση των απαιτήσεων και των γνώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης καθιστούν απαραίτητη την αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση την καθοδήγησή του. Αν γίνει σωστά η συστηματική παρακολούθηση του έργου του, η οποία συντελεί στη βελτίωση της διδασκαλίας και της ετοιμότητάς του (Αθανασίου, 2000:310·Κωνσταντίνου, 2013), μπορεί να έχει συμβουλευτικό και αυτοκαθοδηγητικό χαρακτήρα βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να επανεξετάζει τις θεωρίες του, να ανακαλύπτει πτυχές του εαυτού του, να αυτοαξιολογείται, να βελτιώνεται (Δημητρόπουλος, 2007:253-254).

Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις συνδέουν την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με εκείνη του συνολικού έργου της σχολικής μο-

νάδας. Συνεπώς ο πλήρης διαχωρισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οδηγεί σε αδιέξοδο (Γιοκαρίνης, 2000:146), καθώς η δεύτερη αποτελεί υποσύνολο της πρώτης (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010:27). Με επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση και τη συνολική εκπαιδευτική δράση του εκπαιδευτικού η αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία ωφέλιμη αρκεί να γίνεται με προκαθορισμένα κριτήρια και να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξή του, την αναβάθμισή του και συνεπώς την αξιοκρατική στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003:4). Ο διπλός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού τοποθετείται ανάμεσα στο δίπολο βελτίωσης του παρεχόμενου έργου και αποτίμησης της προσφοράς του. (Μιχαήλ & Σαββίδης & Στυλιανίδης & Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2003:61). Με βάση λοιπόν το δίπολο έλεγχος ανάπτυξη η εκπαιδευτική αξιολόγηση βασίζεται σε δύο μοντέλα, το τεχνοκρατικό, ελεγκτικό και το αναπτυξιακό, ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006:15). Το παραδοσιακό ελεγκτικό μοντέλο της αξιολόγησης τείνει να αντικατασταθεί από το αναπτυξιακό το οποίο συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ουσιαστική εμπλοκή του στη διαδικασία αυτή ως μέρος του σχεδίου δράσης. (Ξωχέλλης, 2006:47).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με το χρόνο υλοποίησης και σε συνάρτηση και αντιστοιχία πάντα με τον κεντρικό στόχο της, τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του διακρίνεται σε δύο μορφές:

α) τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, η οποία μέσω της ανατροφοδότησης που προσφέρει υπηρετεί στο μέγιστο βαθμό την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Είναι μια διαδικασία που γίνεται σε όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος πληροφορώντας τον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών ενεργειών του, καθώς μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και βέβαια τη λήψη διορθωτικών μέτρων τον ωθεί να διαμορφώσει ανάλογα την πρακτική του και να ενισχυθεί η αυτογνωσία του (Κωνσταντίνου, 2000:81).

β) την τελική ή συνολική αξιολόγηση που διεξάγεται για να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου (Κωνσταντίνου, 2002:18-19).

Ανάλογα με τους φορείς αξιολόγησης διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.

Η επιλογή του αξιολογητή είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο τη διδακτική εμπειρία, την επιστημονική κατάρτιση σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα, την εξοικείωση με το σχολικό περι-

βάλλον (Βερέβη, 2003:24). Από πολλούς μελετητές (Ανδρεαδάκης & Μαγρόπουλος, 2005:241· Αθανασίου, 2000:314-315· Δημητρόπουλος, 2007:263· Κωνσταντίνου, 2000:84) ο διευθυντής θεωρείται κατάλληλος φορέας αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα μπορεί να προβεί σε έγκυρη κρίση για τον υφιστάμενό του και η κρίση αυτή να έχει μεγαλύτερη σημασία και αξία από εκείνες άλλων αξιολογητών λόγω της άμεσης επαφής με τον εκπαιδευτικό, ωστόσο υπάρχει και η άποψη ότι θα διαταραχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις.

Η αξιολόγηση ως συλλογική διαδικασία δεν συντελείται μόνο στο πλαίσιο της λογοδοσίας και του απολογισμού ενός γραφειοκρατικού συστήματος, αλλά είναι μια προσπάθεια ενίσχυσης και αυτοανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1993:151). Οι σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης ενθαρρύνουν την αποσύνδεσή της από ιεραρχικούς ρόλους και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από την ενεργοποίησή τους σε μια δημοκρατική και πολύπλευρη διαδικασία. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις θεωρίας και πράξης είτε ετεροαξιολόγησης όπως η συμβουλευτική, η αξιολόγηση από τους συναδέλφους, τους γονείς ή τους μαθητές είτε αυτοαξιολόγησης μέσω της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού. Ειδικότερα ο εκπαιδευτικός μετέχει ενεργά στην αυτοαξιολόγησή του με εργαλεία όπως είναι το portfolio και η έρευνα δράσης (Μιχαήλ κ.ά, 2003:62· Πασιαρδής κ.ά, 2005:16).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιοι πραγματικά είναι, συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, προσανατολίζονται σωστά και προσβλέπουν σε περαιτέρω βελτίωση, καθώς δεν μπορεί να λειτουργήσει απειλητικά στο αυτοσυναίσθημα και στην αυτοεικόνα τους (Παπασταμάτης, 2001:45-46). Η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (teacher evaluation by peers) θεωρείται μια χαλαρή, εναλλακτική μέθοδος που στηρίζεται στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αποδοχή των άλλων βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους (Παπασταμάτης, 2001:50-52· Πασιαρδής κ.ά, 2005:74) με πρωταρχικό σκοπό τη διδακτική βελτίωση και την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προγραμμάτων (Γεωργουδάκης, 2010:47). Ο συνδυασμός των μορφών αξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης των θετικών στοιχείων της καθεμιάς ενώ ο κατάλληλος συνδυασμός αυτών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα (Δημητρόπουλος, 2007:191· Παπασταμάτης, 2001:59). Η «πολυδύναμη αξιολόγηση» ως κυρίαρχη τάση βασιζόμενη στον παραπάνω συνδυασμό των μεθόδων αξιολόγησης και η συνεργασία περισσό-

τερων ατόμων και φορέων ως παρατηρητές-αξιολογητές είναι η καλύτερη λύση (Αθανασίου, 2000:321-322·Πασιαρδής κ.ά, 2005:18).

## **2.0. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σε ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και διεθνώς έχει αναδειχθεί η αξιολόγηση της εκπαίδευσης γενικότερα αλλά και ειδικότερα των εκπαιδευτικών ως μεμονωμένων συντελεστών. Ταυτόχρονα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, όπως και η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως σύνολο, έχει εξελιχθεί σε ζήτημα τεράστιας σημασίας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας. Η διαμορφούμενη κατάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτέλεσε αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού.

Ειδικότερα, στο επίπεδο του σχολείου ο έλεγχος, το τέταρτο στάδιο της διοίκησης, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, αφού η αποδοτικότητα του διδακτικού προσωπικού θεωρείται καθοριστική στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαϊτής, 2005:285). Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν αμφισβητείται (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005:241) και συνεπώς κρίνεται αναγκαία η ανίχνευση των απόψεων των στελεχών των δημοτικών σχολείων αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Αρχικά κρίθηκε ότι οι απόψεις τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί βρίσκονται σε άμεση, καθημερινή επαφή και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και πρόκειται να λειτουργήσουν ως κριτές και υποστηρικτές του έργου του και δεύτερον στον ελληνικό χώρο εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός συναφών ερευνών και κυρίως με συμμετέχοντες διευθυντές σχολικών μονάδων.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών δημοτικών σχολείων που υπηρετούσαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων αρχικά για την αναγκαιότητα, τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, και τα αποτελέσματά της. Μεταξύ των επιμέρους στόχων ήταν να καταγραφεί ο βαθμός συμφωνίας τους με την αναγκαιότητα της εφαρμογής, να αναδειχθούν οι απόψεις τους σχετικά το χαρακτήρα της διαδικασίας, τις πλέον αποτελεσματικές μορφές αξιολόγησης, τους πλέον κατάλληλους φορείς διεξαγωγής της και να διατυπωθούν οι εκτιμήσεις τους ως προς την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

### **3.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Συγκεκριμένα διεξήχθη έρευνα επισκόπησης μικρής κλίμακας, η οποία έγινε με μελέτη του πληθυσμού στόχου στο σύνολό του (απογραφική έρευνα) αφού ο αριθμός των υποκειμένων που εξετάζονται δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος ώστε να επιτρέπει να γίνουν δειγματοληπτικές μετρήσεις (Βάμβουκας, 1998:154· (Cohen & Manion, 1994:126).

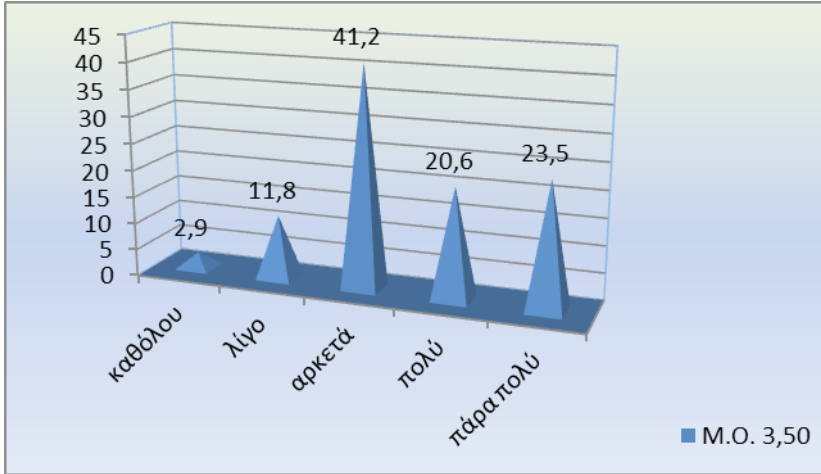
Ειδικότερα το πληθυσμιακό πεδίο της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των στελεχών της εκπαίδευσης που υπηρετούσαν με θητεία στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης (διεύθυνση σχολικής μονάδας), καθώς έχουν επιλεγεί κατόπιν κρίσης των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων και ασκούσαν τα καθήκοντα του διευθυντή με τετραετή θητεία. Πρόκειται για τους ενενήντα έξι διευθυντές 4/θεσίων και άνω δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων κατά το σχολικό έτος 2012-2013.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 22 Απριλίου έως 17 Μαΐου 2013 και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των ερευνητικών πληροφοριών ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε ο τύπος των “κλειστών” ερωτήσεων με δομημένες πιθανές απαντήσεις εκ των προτέρων. Χορηγήθηκαν με ταχυδρομική αποστολή συνολικά 96 ερωτηματολόγια, δηλαδή στο σύνολο των στελεχών εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν τελικά στην ερευνητική προσπάθεια οι 68. Ουσιαστικά συμμετείχε στην έρευνα το 70,83% του συνόλου των στελεχών των δημοτικών σχολείων.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με όσα ορίζει η στατιστική μεθοδολογία και με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) v.20.

### **4.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων επιβεβαιώνεται η θεωρητική παραδοχή για σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αφού το 41,2% απάντησε αρκετά, το 20,6% πολύ και το 23,5% πάρα πολύ έναντι του 11,8% που συμφωνεί λίγο και του 2,9% που απάντησε καθόλου. Στο παρακάτω γράφημα σχηματίζεται η εμφανής τάση στις απόψεις των υποκειμένων για τη σχέση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.



**Γράφημα 5.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης**

Το ποιοτικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης προσδιορίζεται μέσω της αξιολόγησής του. Υιοθετώντας την προσέγγιση που συνδέει την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το ζήτημα που προκύπτει είναι ποιο χαρακτήρα θα πρέπει να έχει η αξιολογική διαδικασία, ώστε να εξυπηρετεί τη λειτουργία αυτή. Στον πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι προσδοκίες των διευθυντών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας προκειμένου όμως να εξυπηρετείται η παραπάνω προσέγγιση.

Χαρακτήρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
ανατροφοδοτικός	67	6,0	3,0	14,9	26,9	49,3
ελεγκτικός	66	33,3	33,3	19,7	10,6	3,0
ανατροφοδοτικός και ελεγκτικός	67	13,4	19,4	25,4	22,4	19,4

**Πίνακας 5.1: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με το χαρακτήρα της αξιολόγησης**

Οι διευθυντές υποστηρίζουν αρχικά την αξιολόγηση που λειτουργεί υπέρ της ανατροφοδότησης και πολύ λιγότερο την ελεγκτική της λειτουργία. Αναλυτικότερα ως προς το χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση το 91,1% των υποκειμένων υποστηρίζει την ανατροφοδότηση με το 14,9% να απαντά αρκετά, το 26,9% πολύ και το 49,3% πάρα πολύ. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δε συμφωνούν καθόλου (6%) ή συμφωνούν λίγο (3%). Σχεδόν αντίθετες εμφανίζονται οι απόψεις τους ως προς τον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα το 33,3% τάσσεται υπέρ του ελέγχου σε διαφορετικό βαθμό βέβαια (αρκετά 19,7%, πολύ 10,6% και πάρα πολύ 3%) και οι υπόλοιποι είτε συμφωνούν λίγο, σε ποσοστό 33,3%, είτε διαφωνούν με αυτή τη διάσταση της αξιολόγησης (καθόλου 33%). Οι απόψεις των ερωτηθέντων εμφανίζονται μοιρασμένες στην περίπτωση που η αξιολογική διαδικασία συνδυάζει την ανατροφοδότηση με τον έλεγχο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (25,4%) συμφωνεί αρκετά με το συνδυασμό, το 22,4% πολύ, το 19,4% πάρα πολύ όπως ακριβώς το ίδιο ποσοστό (19,4%) συμφωνεί λίγο και το 13,4% καθόλου.

Ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να προσδιορίσουν τα κατάλληλα πρόσωπα που θα μπορούσαν να εμπλακούν και να έχουν λόγο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Υπήρχε η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν φορείς. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2:

<b>Φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού</b>			
	Απαντήσεις		% επί των συμμετεχόντων
	N	Ποσοστό %	
αξιολόγηση από τον ίδιο	45	19,9%	66,2%
αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου	50	22,1%	73,5%
αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο	50	22,1%	73,5%
αξιολόγηση από τους συναδέλφους	24	10,6%	35,3%
αξιολόγηση από τους μαθητές	18	8,0%	26,5%
αξιολόγηση από τους γονείς	9	4,0%	13,2%
αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή	30	13,3%	44,1%
Σύνολο	226	100,0%	332,4%

**Πίνακας 5.2: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των διευθυντών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Ως προς τους φορείς αξιολόγησης που θεωρούν κατάλληλους οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές, παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους και συγκεκριμένα σε ποσοστό 73,5% εμπιστεύονται εξίσου τον εαυτό τους και την κρίση του σχολικού συμβούλου. Ακολουθεί η εμπιστοσύνη που δείχνει το 66,2% των συμμετεχόντων στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και το 44,1% των ερωτηθέντων που επιθυμεί η διαδικασία να γίνεται από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή. Λιγότεροι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει από τους συναδέλφους του και τους μαθητές του και πρόκειται για το 35,3% και το 26,5% των συμμετεχόντων αντίστοιχα. Τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση επιθυμεί μόνο το 13,2% των ερωτηθέντων.

Οι φορείς αξιολόγησης έχουν άμεση σχέση με τις μορφές αξιολόγησης. Έτσι οι ερωτώμενοι διευθυντές εκτός από την καταλληλότητα των φορέων κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους για τις μορφές αξιολόγησης που μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικότερα το έργο του εκπαιδευτικού και παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3:

<b>Μορφές αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού</b>						
	N	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)	Πάρα Πολύ (%)
Ιεραρχική αξιολόγηση	67	7,5	23,9	20,9	32,8	14,9
Εξωτερική αξιολόγηση	68	38,2	25,0	20,6	8,8	7,4
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση	68	5,9	4,4	14,7	42,6	32,4
Συνδυασμός αποτελεσμάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	68	11,8	19,1	26,5	16,2	26,5

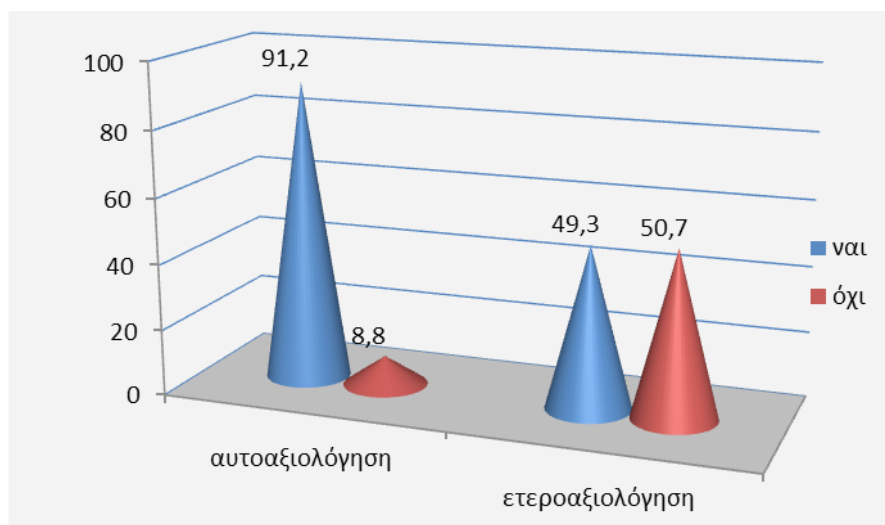
**Πίνακας 5.3: Κατανομή συχνότητας των απόψεων των διευθυντών ως προς τις μορφές αξιολόγησης**

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, οι διευθυντές εκτιμούν ότι η ιεραρχική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού το 32,8% επέλεξε πολύ, το 14,9% πάρα πολύ και το 20,9% αρκετά στη συγκεκριμένη πρόταση. Επιφυλακτικό εμφανίζεται το



23,9% που απάντησε λίγο ενώ την απορρίπτει το 7,5% που επέλεξε καθόλου. Εμφανώς αντίθετοι με την εξωτερική αξιολόγηση είναι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αφού το 38,2% δεν τη θεωρεί καθόλου κατάλληλη, το 25% τη θεωρεί λίγο, το 20,6% αρκετά, ενώ μόλις το 8,8% υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά της πολύ και το 7,4% πάρα πολύ. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως η πλέον κατάλληλη μορφή για τους διευθυντές με το 32,4% να την υποστηρίζει πάρα πολύ και το 42,6% πολύ. Ακολουθεί το 14,7% που απάντησε αρκετά, το 4,4% που απάντησε λίγο και το 5,9% που δεν τη δέχεται καθόλου. Αναφορικά με το συνδυασμό αποτελεσμάτων της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης υπερισχύουν μεν εκείνοι που συμφωνούν πολύ σε ποσοστό 16,2% και πάρα πολύ σε ποσοστό 26,5% όμως είναι αρκετοί εκείνοι που είτε διατηρούν επιφυλάξεις για τη συνύπαρξη των δύο μορφών αξιολόγησης και πρόκειται για το 26,5% που επέλεξε αρκετά και το 19,1% που απάντησε λίγο είτε απορρίπτουν καθολικά το συνδυασμό των αποτελεσμάτων κατά το 11,8%.

Κατόπιν των ερωτήσεων που αναφέρονταν στους φορείς και τις μορφές αξιολόγησης τους ζητήθηκε να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι οι διδάσκοντες μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην αξιολογική διαδικασία. Οι διευθυντές δείχνουν να εμπιστεύονται την κρίση των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας τη συμμετοχή τους στην αυτοαξιολόγηση αφού το 91,2% απάντησε ναι και μόνο το 8,8% απάντησε όχι. Στην ετεροαξιολόγηση ωστόσο οι απόψεις είναι μοιρασμένες με το 49,3% να συμφωνεί με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες, όπως είναι ο θεσμός του μέντορα και η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, και το 50,3% να έχει αντίθετη άποψη, εκτιμώντας ενδεχομένως ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αξιολόγησης. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης παρουσιάζεται σχηματικά στο γράφημα 5.2 που ακολουθεί.



Γράφημα 5.2: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των διευθυντών για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

### Διμεταβλητές αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας με το κριτήριο  $\chi^2$  (chi square test of independence), με σκοπό να διερευνηθεί αλλά και να επιβεβαιωθεί η ανεξαρτησία ή μη δύο μεταβλητών με γνώμονα τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

Η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, μέσα από διαδικασίες κυρίως ετεροαξιολόγησης και όχι αυτοαξιολόγησης, συσχετίζεται με παράγοντες όπως είναι ο χαρακτήρας, οι αποτελεσματικές μορφές της και κάποια από τα πιθανά αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Ειδικότερα, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B13-8 [ $\chi^2(4, N=67)=9.85, p<.05$ ].

Η τιμή του ελέγχου  $p=0,043$  δείχνει τη σχέση εξάρτησης που υπάρχει ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης (πρόταση B6-2) και στο θετικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (πρόταση B13-8).

Δεύτερη στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώνεται ανάμεσα στη μεταβλητή B6-2 και τη μεταβλητή B13-10 [ $\chi^2(4, N=67)=9.62, p<.05$ ].

Η τιμή ελέγχου  $p=0,047$  επιβεβαιώνει την στατιστική εξάρτηση ανάμεσα

στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση Β6-2) με την αρνητική συνέπεια εφαρμογής της αξιολόγησης, δηλαδή τη δημιουργία άγχους και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς (πρόταση Β13-10).

Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή Β6-2 και τη μεταβλητή Β4-3 [ $\chi^2(4, N=67)=17.59, p<.05$ ].

Η τιμή  $p=0,001$  επιβεβαιώνει τη στατιστική εξάρτηση από τη διασταύρωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση Β6-2) με τον ανατροφοδοτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα, που υποστηρίζεται ότι πρέπει να λάβει η διαδικασία προκειμένου να εξυπηρετεί την επίτευξη της ποιότητας (πρόταση Β4-3).

Τέλος, στατιστικά σημαντική σχέση προέκυψε ανάμεσα στη μεταβλητή Β6-2 και τη μεταβλητή Β3-4 [ $\chi^2(4, N=67)=13.37, p<.05$ ].

Ο δείκτης  $p=0,010$  απορρίπτει την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών και προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ετεροαξιολόγηση (πρόταση Β6-2) και στο συνδυασμό των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της εξωτερικής αξιολόγησης, ως καταλληλότερης μορφής για την αποτελεσματικότερη αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού (πρόταση Β3-4).

## **5.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σύμφωνα με τα ευρήματα των βασικών ερωτημάτων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνουν αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών των δημοτικών σχολείων που υπηρετούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ιονίων Νήσων εκτιμά ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από αρκετά έως πάρα πολύ, όπως προκύπτει και από έρευνες των Κελπανίδη κ.ά, (2007:171) και των Ζουγανέλη κ.ά, (2008:427). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των διευθυντών (Μ.Ο. 4,21), οι οποίοι πιστεύουν ότι το ποιοτικό επίπεδο του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Όπως υποστηρίχθηκε θεωρητικά και τεκμηριώνεται εμπειρικά αποτελεί κοινή παραδοχή η απαίτηση εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας για τον εκπαιδευτικό που θα συντελεί στην εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχοντας ανατροφοδοτικό κυρίως και λιγότερο ελε-

γκτικό χαρακτήρα. Βέβαια, οι ερωτηθέντες εμφανίζονται αρκετά θετικοί σε μια διαδικασία που θα συνδυάζει την ελεγκτική και την ανατροφοδοτική λειτουργία.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εκφράζουν την προσδοκία η αξιολόγηση να απομακρυνθεί από τον ελεγκτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό και αποσπασματικό χαρακτήρα που έχει ήδη γνωρίσει ο έλληνας εκπαιδευτικός και να υλοποιείται ως μια συμμετοχική διαδικασία. Ουσιαστικά δεν επιθυμούν την εκ νέου εφαρμογή μιας «πανοπτικής» επιτήρησης του διδακτικού προσωπικού της εκπαίδευσης, ως διοικητική πράξη βασισμένη στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που εξυπηρετεί τον κοινωνικό έλεγχο κατά το πρότυπο του παρελθόντος. Επιθυμούν όμως μια αξιολογική διαδικασία που δε θα κυριαρχεί η «μέτρηση», η απόδοση του ατόμου, αλλά ο εντοπισμός ελλείψεων και η βελτίωση του αξιολογούμενου.

Προς αυτή την κατεύθυνση και με άξονα τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση οι διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου και όλους τους έμψυχους και άψυχους παράγοντες του σχολείου. Η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται ως λιγότερο κατάλληλη μορφή για την αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού ενδεχομένως λόγω ισχυρής προκατάληψης απέναντι στο δυσλειτουργικό θεσμό του επιθεωρητή, επιβεβαιώνοντας την προαναφερθείσα προσδοκία καθώς η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται αυτόματα με την επιθεώρηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω πορίσματα προέκυψαν και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά, (2008:433). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω επισημαίνεται επίσης ότι η αξιολόγηση από ειδικά καταρτισμένο εξωτερικό αξιολογητή βρίσκεται τέταρτη στις επιλογές των ερωτηθέντων μετά τον εκπαιδευτικό.

Θετικά διάκινται στην εφαρμογή της ιεραρχικής αξιολόγησης, όπως επιβεβαιώνεται και από τις δύο πρώτες επιλογές τους αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης, καθώς υποστηρίζουν αρχικά το διευθυντή του σχολείου αλλά και το σχολικό σύμβουλο σε ρόλο αξιολογητή. Τα δύο αυτά στελέχη υποστηρίζονται ως φορείς αξιολόγησης και από τις έρευνες των Ζουγανέλη κ.ά, (2008:405) και Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2005:246) όχι όμως των Κελπανίδη κ.α. (2007:171) στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται μόνο την αυτοαξιολόγηση.

Εντυπωσιακό είναι το χαμηλό ποσοστό των διευθυντών που εμπιστεύονται το συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς είναι

αρκετά επιφυλακτικοί στη σύζευξη των αποτελεσμάτων των δύο μορφών αξιολόγησης που προωθείται σε αρκετά ευρωπαϊκά συστήματα ως η πλέον κατάλληλη μορφή για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η επιφυλακτικότητα αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί είτε ως αποτέλεσμα ελλίπους κατάρτισης ή και απλής ενημέρωσης πάνω στο θέμα αυτό είτε επειδή αρνούνται την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης απορρίπτουν οποιοδήποτε αποτέλεσμα ακόμη κι αν πρόκειται για συνδυασμό των δύο, καθώς τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της εσωτερικής. Εκτός από την αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο, οι ερωτηθέντες εμφανίζονται θερμοί υποστηρικτές της αυτοαξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης όπως είναι η δημιουργία ατομικού φακέλου ή και η συμμετοχή σε έρευνα δράσης και να διατυπώσουν ουσιαστική κρίση για το έργο τους σύμφωνα με τους ιεραρχικά ανώτερους τους, οι οποίοι όμως δε δείχνουν να τους εμπιστεύονται τόσο σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης αφού οι απόψεις τους είναι μοιρασμένες. Βέβαια, και στις προτιμήσεις ως προς τους φορείς η αξιολόγηση από συναδέλφους είναι πέμπτη στη σειρά. Προκύπτουν ερωτηματικά ενδεχομένως για τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη συνεργασία εφόσον εμπιστεύονται την κρίση τους για τους ίδιους αλλά όχι και για τους συναδέλφους τους. Ένα τελευταίο ενδιαφέρον στοιχείο που παρατηρείται είναι ότι παρά το γεγονός ότι η εσωτερική αξιολόγηση κυριαρχεί ως μορφή, στην οποία συμμετέχουν και οι γονείς και οι μαθητές, οι ίδιοι ως φορείς δεν συγκαταλέγονται στις πρώτες επιλογές των διευθυντών.

Εν κατακλείδι, είναι φανερό ότι οι διευθυντές τάσσονται υπέρ μιας οργανωμένης συστηματικής αξιολογικής διαδικασίας με ενημερωμένους και καταρτισμένους αξιολογητές και αξιολογούμενους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης. στο Γεωργογιάννης, Π. *2ο πανελλήνιο συνέδριο: Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης τ. Ι.* (239-252), Πάτρα.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδο-*

- λογία. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Ζουγανέλη, Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Βλάχος, Δ. *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (391-436)
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κελπανίδης, Μ. & Αντωνιάδη, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-175.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων*, 13, (75-87).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2\\_articleid=9841](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9841) (14-03-2013).
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Μιχαήλ, Κ. & Σαββίδης, Ι. & Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.

**Κωνσταντίνα Πετούση**

Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και η εμπλοκή του στη ...

---

- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64
- Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, από τη θεωρία στην πράξη*. Έλλην.
- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* τ. 7 σελ. 13-41.

**Κωνσταντίνα Πετούση**

Δασκάλα - Μ. Sc. στις Επιστήμες της Αγωγής

Ταχ. Δ/ση: Λυγιά Λευκάδας τ.κ. 31100

Τηλέφωνο: 6973384268

FAX: 2645021726

Mail: konpetousi@yahoo.gr

# Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επικείμενη αξιολόγησή τους με βάση το Π.Δ.152/2013

*Μαρία Ράπτη*

## **ABSTRACT**

According to modern psycho-pedagogical theory, evaluation of all the educational process parameters is necessary for the improvement of the educational work. Our presentation is based on the criteria of the scheduled teacher evaluation, teachers' views for evaluation, and criticism on both the evaluation criteria and teachers' attitude. The aim of our research was the emergence of the problems due to arise from teacher evaluation, the reflection of those responsible, the effective discussion on educational issues, and the challenge for further research on this particular topic.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η αξιολόγηση είναι μία ζωτική ανάγκη του ανθρώπου που τον βοηθά να αποφασίζει συνέχεια για τις πράξεις του, μέσα από τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, την πραγματοποίηση, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τις διαρθρωτικές αλλαγές (Chastrette, 1989). Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση, ως στοιχειώδης κοινωνικός θεσμός μόρφωσης και καλλιέργειας του ατόμου δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς αξιολογικούς μηχανισμούς. Συνήθως με τον όρο αξιολόγηση εννοείται η διαδικασία που αποβλέπει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά, μέσα από ορισμένη μεθοδολογία και συγκεκριμένους στόχους, να δηλώσει την αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας (Ηλιού, 1991: 58-59).

Κάθε αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει άμεσα την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, ίσχυε ο θεσμός του επιθεωρητή, συνυφασμένος με την έκθεση «επιθεωρήσεως», που αφορούσε την επιστημονική, διδακτική και διοικητική ικανότητα των εκπαιδευτικών και γενικότερα την αξιολόγηση της προσωπικότητάς τους και της κοινωνικής δράσης



(Παπακωνσταντίνου, 1993: 156). Στο υποσυνείδητο των περισσότερων εκπαιδευτικών, λόγω παρελθοντικών αρνητικών εμπειριών ή περιγραφών, η αξιολόγηση του έργου τους έχει εγχαραχτεί ως μία εξαρτημένη υπηρεσιακή σχέση με τους παράγοντες που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Από ειδικούς, που ασχολήθηκαν με το θέμα, εκείνη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε από έλλειψη εγκυρότητας, γιατί δεν βασιζόταν σε επιστημονικά κριτήρια, δεν είχε σαφείς στόχους και δεν την ασκούσαν εκπαιδευμένοι αξιολογητές (Τρούκης, 1989: 621-624). Κατά τον Μαυρογιώργο, ο σχεδιασμός και ο τρόπος εφαρμογής μιας αξιολόγησης που στηρίζεται στη μέτρηση και την επιλογή, το μόνο που επιτυγχάνει είναι η επιβολή μιας παθητικότητας, η χειραγώγηση του εκπαιδευτικού και η εξουδετέρωση οποιαδήποτε αυτοκριτικής (Μαυρογιώργος, 1993: 150).

Στις μέρες μας δρομολογείται η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και όλων των εκπαιδευτικών με βάση το Π.Δ.152/2013. Σύμφωνα με το νέο Προεδρικό Διάταγμα, τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες που εξειδικεύονται σε υποκατηγορίες.

Αυτές οι κατηγορίες και υποκατηγορίες αφορούν:

**I. το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον** (συντελεστής βαρύτητας 0,75), με τρεις υποκατηγορίες: α) «Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες», β) «Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη», γ) «Οργάνωση της σχολικής τάξης»,

**II το Σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας** (συντελεστής βαρύτητας 0,50), με τρεις υποκατηγορίες : α) «Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας», β) «Στόχοι και περιεχόμενο», γ) «Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα»,

**III. τη Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών** (συντελεστής βαρύτητας 1,25), με τέσσερις υποκατηγορίες : α) «Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία», β) «Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα», γ) «Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης», δ) «Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών»,

**IV. την Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια** (συντελεστής βαρύτητας 1,50), με τρεις υποκατηγορίες : α) «Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις», β) «Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της», γ) «Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς»,

**V. την Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού** (συντελεστής βαρύτητας 1), με δύο υποκατηγορίες κριτηρίων: α) «Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη» και β) «Επαγγελματική ανάπτυξη».

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία αποτυπώνεται σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα αξιολόγησης, η οποία ταυτόχρονα αντιστοιχεί σε εκατοντάβαθμη κλίμακα, με την εξής κατηγοριοποίηση: α) «ελλιπής» (0-30 βαθμοί), β) «επαρκής» (31-60 βαθμοί), γ) «πολύ καλός» (61-80 βαθμοί) και δ) «εξαιρετικός» (81-100 βαθμοί).

Τα όργανα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα είναι ο σχολικός σύμβουλος για τον τομέα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης και ο διευθυντής του σχολείου για ζητήματα διοικητικής φύσης και παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

## **2.0. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ -- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Μία αξιολόγηση θεωρείται έγκυρη, όταν μετράει πραγματικά αυτό και μόνο για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει, αξιόπιστη, όταν κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνει τα ίδια πάντοτε αποτελέσματα, όταν δηλαδή χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και συνέπεια, και αντικειμενική, όταν δεν επηρεάζεται από άσχετους παράγοντες (Orpenheim, 1984, Gibbon, 1995: 2,48-53, Δημητρόπουλος, 1999). Θεωρούμε ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά της αξιολόγησης δεν θα τα συναντήσουμε στην επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης κατηρητισμένων αξιολογητών, του περιορισμένου χρόνου παρακολούθησης του διδακτικού έργου, δύο μόνο διδακτικές ώρες, και λόγω της πληθώρας των κριτηρίων που πρέπει να μετρηθούν ποσοτικά.

Στην περιγραφή των κριτηρίων υπάρχουν πολλές επικαλύψεις, ασάφειες και επιπόλαιες οριοθετήσεις. Αναρωτιόμαστε λ.χ. ποια διαφορά υπάρχει ανάμεσα στον ποιοτικό χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαρκούς, πολύ καλού και εξαιρετικού στην υποκατηγορία «Διαπροσωπικές σχέσεις» της κατηγορίας Ι: «Εκπαιδευτικό περιβάλλον». Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «επαρκής» είναι ο εκπαιδευτικός που φροντίζει να υπάρχει σεβασμός, αμοιβαία αποδοχή, αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών και διασφαλίζει συνθήκες συναίνεσης και αποδοχής των απόψεων και των θέσεων κατά τη διδακτική διαδικασία, «πολύ καλός» αυτός που υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, στηρίζει μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ενθαρρύνει συλλογικές αποφάσεις και την ελεύθερη έκφραση απόψεων με λογικά επιχειρήματα και «εξαιρετικός» αυτός που εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, ενθαρρύνει τη διαδικασία της τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης των απόψεων και καλλιεργεί στάσεις και ικανότητες σύνθεσης αντιθέτων.

Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε τα παραπάνω κριτήρια με εκτενείς

αναλύσεις, περιοριζόμαστε απλά σε δύο προβληματισμούς και ερωτήματα για να δείξουμε την περιπλοκότητα του αξιολογικού εγχειρήματος. Με ποιο τρόπο ο αξιολογητής θα διακρίνει ότι ο «επαρκής» εκπαιδευτικός διασφαλίζει συνθήκες συναίνεσης και αποδοχής των απόψεων και ότι ο «εξαιρέτος» καλλιεργεί στάσεις και ικανότητες σύνθεσης αντιθέτων απόψεων; Η συναίνεση επιτυγχάνεται άραγε χωρίς την καλλιέργεια στάσεων και ικανοτήτων; Στην προκειμένη περίπτωση, ποια επιπλέον ικανότητα διαθέτει ο εξαιρέτος εκπαιδευτικός από τον *επαρκή*;. Ακόμα ποια διαφορά μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην «*υιοθέτηση*» και την «*εμπέδωση*» δημοκρατικού τρόπου επικοινωνίας, ώστε ο ένας εκπαιδευτικός να χαρακτηριστεί «*πολύ καλός*» και ο άλλος «*εξαιρετικός*»;

Μέσα από μια προσεκτική μελέτη όλου του νομοσχεδίου, παρατηρούμε ότι η κατάσταση της σύγχυσης και του προβληματισμού, που διαπιστώθηκε στο παράδειγμα που αναφέραμε, επικρατεί σ' όλες τις κατηγορίες και υποκατηγορίες της αξιολόγησης. Δεν μπορούμε λ.χ. να προσδιορίσουμε λογικά, αλλά και λόγω της εμπειρίας μας από τη θητεία μας στη θέση του σχολικού συμβούλου, τι εννοεί ο συντάκτης με τους όρους «*υψηλό επίπεδο μάθησης*» και «*βαθιά κατανόηση*», που αναφέρονται στην κατηγορία III: Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να αξιολογηθεί «*πολύ καλός*».

Πολλοί σχολιαστές παρατηρούν ότι οι πολλές επικαλύψεις, οι ασαφείς περιγραφές των κριτηρίων και ο ακατάσχετος βερμπαλισμός, η δυσκολία διάκρισης των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στις κατηγορίες και των ορίων των υποκατηγοριών, καθώς και η δυσκολία κατανομής των βαθμών σε κάθε υποκατηγορία φανερώνουν και το αποτέλεσμα της διαδικασίας (Διαμαντής, 2014). Ο προσδιορισμός και η μέτρηση των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων δημιουργούν μεθοδολογικό πρόβλημα, ιδιαίτερα, όταν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης εκφράζεται με αριθμητικές τιμές (Κωνσταντίνου, 2000: 16). Ακόμα ο τρόπος οργάνωσης και σχεδιασμού της αξιολόγησης, που στηρίζεται στη μέτρηση, είναι πιθανό να οδηγήσουν στην κατάργηση της αρχής της επαγγελματικής αυτονομίας που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αυτοπροσδιορισμό και αυτοαξιολόγηση (Dean, 1982: 146-157).

Ο προβληματισμός μας σχετικά με τους στόχους, το περιεχόμενο, τις τεχνικές και γενικά τις θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που πρόκειται να γίνει άμεσα και η πεποίθησή μας ότι κανένα εγχείρημα δεν επιτυγχάνεται χωρίς τη συναίνεση των συμμετεχόντων σ' αυτό, μας οδήγησαν στη διενέργεια εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να διαπιστωθεί η κατάσταση που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς. Με σχετικό

ερωτηματολόγιο συγκεντρώθηκαν οι απόψεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών από τους νομούς της Ηπείρου σχετικά με την επιθυμία τους ή όχι να αξιολογηθούν, το πρόσωπο που επιθυμούν να τους αξιολογήσει, την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της επικείμενης αξιολόγησης, καθώς και τη συμβολή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός της ερευνάς μας ήταν να αναδειχθούν τα προβλήματα που θα προκύψουν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο προβληματισμός των υπευθύνων, ο ουσιαστικός διάλογος για θέματα παιδείας και η πρόκληση για περαιτέρω έρευνα του συγκεκριμένου θέματος.

Πίνακας 1: Το Δείγμα

Φύλο		Σχολείο		Χρόνια υπηρεσίας		
Άνδρες	Γυναίκες	Γυμνάσιο	Λύκειο	0-10	11-20	21-35
40	70	66	44	32	40	38
<b>Σύνολο 110</b>		<b>Σύνολο 110</b>		<b>Σύνολο 110</b>		

### 3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με τους επόμενους πίνακες παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις τέσσερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς και την επίδραση της μεταβλητής του φύλου, του σχολείου και της διδακτικής εμπειρίας στον τρόπο απάντησης των εκπαιδευτικών. Δεν αξιολογήθηκε η επίδραση της μεταβλητής της ειδικότητας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν την ειδικότητά τους.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 1:** Γνωρίζετε τα κριτήρια της επικείμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; ΝΑΙ ή ΟΧΙ

Πίνακας 1.1: Γνώση των κριτηρίων της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

	Αριθμός απαντήσεων	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>ΝΑΙ</b>	66	60%
<b>ΟΧΙ</b>	44	40%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Πίνακας 1.2: Φύλο και γνώση των κριτηρίων της αξιολόγησης

Φύλο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	%	ΟΧΙ	%
Άνδρες	40	26	65%	14	35%
Γυναίκες	70	39	55,71%	31	44,28%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>65</b>		<b>45</b>	

Πίνακας 1.3: Διδακτική εμπειρία και γνώση των κριτηρίων της αξιολόγησης

Διδακτική Εμπειρία	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
0-10	32	22	68,75%	10	31,25%
11-20	40	25	62,5%	15	37,5%
21-35	38	18	47,36%	20	52,63%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>65</b>		<b>45</b>	

Πίνακας 1.4: Τύπος σχολείου και γνώση των κριτηρίων της αξιολόγησης

Σχολείο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
Γυμνάσιο	66	45	68, 18%	21	31,81%
Λύκειο	44	23	52, 27%	21	47,72%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>68</b>		<b>42</b>	

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών 40%, δεν γνωρίζει το νομοσχέδιο της αξιολόγησης. Επίσης, από τις εκατοστιαίες αναλογίες γίνεται αντιληπτό, ότι οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου και αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι λιγότερο ενημερωμένοι. Θεωρούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, επειδή επωμίζονται και πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις, μπορεί να μην έχουν διαθέσιμο χρόνο για πρόσθετες ενημερώσεις, πέρα των βασικών υποχρεωτικών καθηκόντων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι δυνατόν να μην ενδιαφέρονται για αλλαγές που δεν θα προλάβουν να τους θίξουν τα εργασιακά τους δικαιώματα. Για

τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Λύκεια δεν μπορεί να υπάρξει μία λογική ερμηνεία του αποτελέσματος, ίσως ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελεί και το κύριο έργο τους και η αντιμετώπιση των δυσκολιών και των απαιτήσεων του Λυκείου να τους παρέχουν σιγουριά για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, γεγονός που δεν τους αφήνει περιθώρια για περαιτέρω ανησυχίες και ανασφάλειες.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 2:** Επιθυμείτε να αξιολογηθείτε; ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Δικαιολογείστε την απάντησή σας

Πίνακας 2.1: Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν ή δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν

	Αριθμός απαντήσεων	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>ΝΑΙ</b>	66	60%
<b>ΟΧΙ</b>	44	40%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Πίνακας 2.2: Φύλο και επιθυμία αξιολόγησης

Φύλο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>Άνδρες</b>	40	22	55%	18	45%
<b>Γυναίκες</b>	70	35	50%	35	50%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>57</b>		<b>53</b>	

Πίνακας 2.3: Διδακτική εμπειρία και επιθυμία αξιολόγησης

Διδακτική Εμπειρία	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>0-10</b>	32	19	59,37%	13	40,62%
<b>11-20</b>	40	29	72,5%	11	27,5%
<b>21-35</b>	38	18	47,36%	20	52,63%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>66</b>		<b>44</b>	

**Πίνακας 2.4: Τύπος σχολείου και επιθυμία αξιολόγησης**

	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>
<b>Γυμνάσιο</b>	66	52	78,78%	14	21,21%
<b>Λύκειο</b>	44	28	63,63%	16	36,36%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>80</b>		<b>30</b>	

**Πίνακας 2.5: Προτάσεις για τον πιο κατάλληλο αξιολογητή**

	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>
<b>Διευθυντής-μαθητές</b>	18	27,27%
<b>Σχολικός Σύμβουλος</b>	17	25,75%
<b>Ανεξάρτητη αρχή με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών</b>	17	25,75%
<b>Από ανθρώπους με εμπειρία και εμπιστοσύνη</b>	12	18,18%
<b>Από όλους τους υπεύθυνους</b>	2	3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Όσον αφορά στη δεύτερη ερώτηση, διαπιστώνεται από τους πίνακες ότι το 60% των εκπαιδευτικών, που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, επιθυμεί την αξιολόγηση. Το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών, που αρνούνται ή θέλουν την αξιολόγηση, είναι μεγαλύτερο από τους άνδρες. Επίσης περισσότερο θέλουν να αξιολογηθούν αυτοί που έχουν τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και εργάζονται στο Γυμνάσιο. Αντίθετα δεν επιθυμούν την αξιολόγηση, αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και εργάζονται στο Λύκειο.

Δικαιολόγησαν την απάντησή τους 66 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 60%. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί, επιθυμούν να αξιολογηθούν από ανεξάρτητη αρχή, από ανθρώπους που θα έχουν εμπειρία και θα είναι αντικειμενικοί. Είναι επίσης άξιο προσοχής ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ζητούν να αξιολογηθούν από το διευθυντή, από τους μαθητές και τον σχολικό σύμβουλο. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής του σχολείου συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Επίσης οι μαθητές μπορεί να θεωρούνται αντι-

κειμενικοί και ειλικρινείς αξιολογητές, γιατί βρίσκονται στην ηλικία των γνήσιων οραματισμών και δεν έχουν ακόμη εμπλακεί στα γρανάζια της μικροπολιτικής και του συμφέροντος. Όσον αφορά το σχολικό σύμβουλο, οι εκπαιδευτικοί τότε μόνο επιθυμούν να αξιολογηθούν, αν προηγηθούν από τον ίδιο δειγματικές διδασκαλίες και εποικοδομητική συνεργασία για μια σχολική χρονιά, προκειμένου να γνωρίσουν καλά τα κριτήρια της αξιολόγησης και τις επιθυμίες του αξιολογητή. Τέτοιες προτάσεις προδίδουν την έλλειψη εμπιστοσύνης και την ανασφάλεια του εκπαιδευτικού προς τους αρμόδιους φορείς, καθώς και την ανάγκη για τη δημιουργία ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων με όλους όσους εμπλέκονται στο έργο της εκπαίδευσης.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 3:** Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα είναι **αντικειμενική** ΝΑΙ ή ΟΧΙ, **αξιόπιστη** ΝΑΙ ή ΟΧΙ και **έγκυρη** ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Δικαιολογείστε την απάντησή σας.

Πίνακας 3.1: Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης

	Αριθμός απαντήσεων	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>ΝΑΙ</b>	3	2,72%
<b>ΟΧΙ</b>	107	97,27%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

Πίνακας 3.2: Φύλο και αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης

Φύλο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
<b>Άνδρες</b>	40	1	2,5%	39	97,5%
<b>Γυναίκες</b>	70	2	2,85%	68	97,14%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>3</b>		<b>107</b>	



Πίνακας 3.3: Διδακτική εμπειρία και αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης

Διδακτική Εμπειρία	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
0-10	32	1	3,12%	31	96,87%
11-20	40	2	5%	38	95%
21-35	38	0		38	100%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>3</b>		<b>107</b>	

Πίνακας 3.4: Τύπος σχολείου και αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης

Σχολείο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
Γυμνάσιο	66	2	3,03%	64	96,96%
Λύκειο	44	1	2,27%	43	97,72%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>3</b>		<b>107</b>	

Πίνακας 3.5: Λόγοι για τους οποίους η αξιολόγηση δεν είναι αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη

	Αριθμός απαντήσεων	Εκατοστιαία αναλογία %
Δεν εμπιστευόμαστε το σύστημα	12	22,22%
Ο σχεδιασμός έγινε με προχειρότητα	7	12,96%
Δεν υπάρχουν αντικειμενικοί αξιολογητές	23	42,59%
Η αξιολόγηση θα εξαρτάται από τις διαπροσωπικές σχέσεις	12	22,22%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην τρίτη ερώτηση διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν εμπιστεύεται πλέον τη διαδικα-

σία αξιολόγησης που δρομολογείται. Το 97% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν θα είναι αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη. Από τις εκατοστιαίες αναλογίες των πινάκων 3.2, 3.3 και 3.4, διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται από τις μεταβλητές του φύλου, της διδακτικής εμπειρίας και τον τύπο του σχολείου.

**ΕΡΩΤΗΣΗ 4:** Πιστεύετε ότι με την προτεινόμενη αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο; ΝΑΙ ή ΟΧΙ. Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

**Πίνακας 4.1:** Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου από την αξιολόγηση

	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>
<b>ΝΑΙ</b>	7	6,36%
<b>ΟΧΙ</b>	103	93,63%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**Πίνακας 4.2:** Φύλο και συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

<b>Φύλο</b>	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>
<b>Άνδρες</b>	40	4	10%	36	90%
<b>Γυναίκες</b>	70	3	4,28%	67	95,71%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>7</b>		<b>103</b>	

**Πίνακας 4.3:** Διδακτική εμπειρία και συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

<b>Διδακτική Εμπειρία</b>	<b>Αριθμός απαντήσεων</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>	<b>ΟΧΙ</b>	<b>Εκατοστιαία αναλογία %</b>
<b>0-10</b>	32	3	9,37%	29	90,62%
<b>11-20</b>	40	2	5%	38	95%
<b>21-35</b>	38	2	5,26%	36	94,73%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>7</b>		<b>103</b>	

Πίνακας 4.4: Τύπος σχολείου και συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Σχολείο	Αριθμός απαντήσεων	ΝΑΙ	Εκατοστιαία αναλογία %	ΟΧΙ	Εκατοστιαία αναλογία %
Γυμνάσιο	66	5	7,57%	61	92,42%
Λύκειο	44	2	4,54%	42	95,45%
<b>Σύνολο</b>	<b>110</b>	<b>7</b>		<b>103</b>	

Πίνακας 4.5: Για ποιους λόγους η επικείμενη αξιολόγηση δεν βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο

	Αριθμός απαντήσεων	Εκατοστιαία αναλογία %
Η πίεση και ο εξαναγκασμός δεν βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο	3	4,68%
Η βελτίωση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες...	5	7,81%
Δεν υπάρχουν κατάλληλοι αξιολογητές	5	7,81%
Η βελτίωση προκύπτει από την υπευθυνότητα	1	1,56%
Λόγω ποσόστωσης η αξιολόγηση θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα	32	50%
Θα υπάρξει αθέμιτος ανταγωνισμός λόγω αναξιοκρατίας	18	28,12%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Το 94% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι με την επικείμενη αξιολόγηση δεν θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό το ποσοστό, όπως φαίνεται από τις εκατοστιαίες αναλογίες, μπορεί να επηρεάζεται από τον παράγοντα φύλο, τα έτη υπηρεσίας και τον τύπο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι περισσότερο πεπεισμένοι για την αναποτελεσματικότητα του μέτρου, ίσως λόγω εμπειρίας από προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Από τις απα-

ντήσεις 64 εκπαιδευτικών που δικαιολόγησαν την απάντησή τους διαφαίνεται και πάλι η έλλειψη εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού κόσμου προς το σύστημα. Το 50% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, λόγω ποσόστωσης, και το 28% ότι θα υπάρξει αθέμιτος ανταγωνισμός, λόγω αναξιοκρατίας. Γενικά επικρατεί η εντύπωση ότι δεν θα υπάρχουν αντικειμενικοί αξιολογητές και ότι χωρίς τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου δεν μπορεί να περιμένουμε βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

#### **4.0. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, παρότι το δείγμα ήταν περιορισμένο, δημιουργούν γόνιμους προβληματισμούς και προκλήσεις για μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων που ενέκυψαν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι περισσότεροι δεν απορρίπτουν την αξιολόγηση καθεαυτή, αλλά την επιβολή ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιθυμούν τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την κάλυψη των μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της παιδαγωγικής και επιστημονικής ελευθερίας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνισταμένη πολλών παραμέτρων. Η αξιολόγηση μιας παραμέτρου δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα και μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό με την αξιολόγηση όλων των στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και όχι μόνο συνέπεια της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1984: 11-19).

Πιστεύουμε ότι η αξιολόγηση είναι κυρίως μία αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο για ένα συγκεκριμένο θέμα σε ορισμένο κοινωνικό περιβάλλον (C. Hadji, 1997: 3). Το εκπαιδευτικό έργο βελτιώνεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, τη γνωστή ως ποιοτική, που ασκεί καθαρά παιδαγωγικές λειτουργίες, μέσα από την ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να έχει το λόγο από την αρχή μέχρι το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας και να οδηγεί στη διαμόρφωση υποθέσεων, την υλοποίηση και την τροποποίηση σχεδίων, τον καθορισμό των παιδαγωγικών και επιστημονικών πρωτοβουλιών (Cardinet, 1986, Maccario, 1988).

Στα πλαίσια αυτής της αξιολόγησης ο σχολικός σύμβουλος και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχουν απεριόριστες δυνατότητες να αντιμετωπίσουν ευέλικτα τα προβλήματα του έργου των εκπαιδευτικών. Η ενασχό-

λυσή τους με την προτεινόμενη ποσοτική αξιολόγηση, που στο παρελθόν τη χαρακτήριζε η αυθαιρεσία, ο αυταρχισμός, οι κομματικές παρεμβάσεις και διευκολύνσεις, το μόνο αποτέλεσμα που μπορεί να έχει είναι να περιορίσει το έργο τους σε μια τυπική γραφειοκρατική διαδικασία.

Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Ράπτη, 2002: 73-84) παρέχεται η δυνατότητα σ' αυτόν που αξιολογεί να παρατηρήσει και τις απρόοπτες συμπεριφορές που δεν περικλείονται στα προβλεπόμενα κριτήρια της ποσοτικής αξιολόγησης. Οι αξιολογητές είναι καλό να έχουν υπόψη ότι καμία συμπεριφορά δεν αναπαράγεται με τον ίδιο τρόπο, κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ιστορία και μοναδικότητα. Κάτω από τις ίδιες συνθήκες συναντούμε διαφορετικές αντιδράσεις και μέσα από ίδιες συμπεριφορές διαφορετικά μηνύματα και σημασίες. Ο χαρακτηρισμός μιας τακτικής ως άριστης, πολύ καλής, αρκετά καλής, μέτριας ή ελλιπούς δεν είναι εύκολη, γιατί αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες, η παρατήρηση των οποίων προϋποθέτει ετοιμότητα, γνώση, εμπειρία και ανάλογη επιστημονική κατάρτιση.

Με την ποιοτική αξιολόγηση αναλαμβάνονται επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, βελτιώνονται διδακτικές μέθοδοι και οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι απειλούνται. Όσο αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση θα παίξει καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή τους ή τη διαθεσιμότητά τους τόσο θα κλείνονται στον εαυτό τους και δεν θα αποκαλύπτουν ανάγκες και προβλήματα. Θα φορούν τα καλά τους, όταν πρόκειται να δεχθούν την επίσκεψη του αξιολογητή και τον υπόλοιπο καιρό θα πορεύονται με τον καημό τους και το παράπονό τους ότι κανένας δεν τους κατάλαβε και δεν τους βοήθησε. Το μοντέλο της γραφειοκρατικής αξιολόγησης που προωθείται, χωρίς να προηγηθεί η ποιοτική αξιολόγηση, μόνο αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να έχει και τίποτα περισσότερο. Πρόκειται, κατά τον Γ. Μαυρογιώργο για μια «αξιολόγηση από τα πάνω και από τα έξω, που επιτηρεί και συμμορφώνει...» (Μαυρογιώργος, 2003: 26-27).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις η αξιολόγηση του δασκάλου δεν είναι μία διαδικασία που επιβάλλεται απέξω, από ανωτέρους που τον πληροφορούν το τι κάνει και το πόσο το κατορθώνει μέσα στη τάξη, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας στο εκπαιδευτικό να αυτοαξιολογείται. Να γνωρίζει δηλαδή ο ίδιος τι έκανε και γιατί το έκανε (Simpson, 1976). Η αυτοαξιολόγηση βοηθά το έργο του εκπαιδευτικού και γενικά το έργο κάθε αξιολογητή, γιατί είναι μία διαρκής διαδικασία στοχασμού, αναθεωρήσεων και βελτίωσης του ασκούμενου έργου (Μπέλλας, 1995: 20-28). Ο αξιολογητής, κατά τον Clerc, έχει τρεις ρόλους να βοηθά στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας τους εκπαιδευτικού, να γνωρίζει δηλαδή τι έκα-

νε και γιατί, να τον ενισχύει στην προέκταση του έργου του και να τον καθοδηγεί στη συνεργασία του με τους άλλους (Clerc, 1998). Έτσι η αξιολόγηση δεν μπορεί να υφίσταται για κανένα άλλο λόγο, παρά μόνο για να συνοδεύει και να βοηθά τον εκπαιδευτικό στη δουλειά του με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου(Charlier, 1996, 1997).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ελληνόγλωσσος**

- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Διαμαντής, Κ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Μία κριτική του Προεδρικού Διατάγματος (διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.alfavita.gr/apopsisin/αξιολόγηση-εκπαιδευτικών-μια-κριτική-του-σχετικού-προεδρικού-διατάγματος>) (ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης 28/10/2014).
- Ηλιού, Μ (1991). Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.57, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χαρ.(2000). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.15, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2003). Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, Αθήνα.
- Μπέλλας, Θρ. (1995). *Πως αξιολογεί ο δάσκαλος; Ανάλυση της αξιολογικής λειτουργίας του*, Ιωάννινα.
- Παπακωνσταντίνου, Π.(1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα.
- Ράπτη, Μ.(2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*, εκδ.Gutenberg, Αθήνα.
- Τρούκης Γ. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2<sup>ος</sup>, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

### **Ξενόγλωσσος**

- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*, I.R.D.P., Neuchâtel.
- Charlier, E et B. (1996). *L'adulte en formation - Regards pluriels*, De Boeck université, Paris, Bruxelles.
- Charlier, E et B. (1997). *La formation au Cœur de la pratique - Analyse d'une*

## **Μαρία Ράπτη**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επικείμενη ...

---

- formation continue d'enseignants*, De Boeck université.
- Clerc, F. (1998). *Former des praticiens formateurs in la formation des enseignants sur le terrain*, Coordonne par A.Bouvier et J.P.Obin, Hachette 1998.
- Chastrette, (1989). M. *Démarches et outils de l'évaluation*, Lyon.
- Dean, J. (1982). Evaluation and Advisers in McCormick, R.(Ed.), *Calling Education to Account*, Heinemann Educational Books, London.
- Hadjj, C. (1997). *L'évaluation règles de jeu*, ESF éditeur 1997.
- Gibbon, B. (1995). Validity and reliability of assessment tools, *Nurs Res*, 2.
- Maccario, B. (1988). *Ce que valent nos enfants*, Milan.
- Oppenheim, An. (1984). *Questionnaire design and attitude measurement*, Heinemann, London.
- Simpson, R.H. (1976). *L'Éducateur et l'auto-évaluation*, éd. PUF, Paris.

## **Μαρία Ράπτη**

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ανώτατης Εκκλησιαστικής Ακαδημίας Βελλάς Ιωαννίνων

Αρχ. Μακαρίου 46, 45221 Ιωάννινα

Τηλ.: 26510 23806, 6974493109

E-mail: m\_rapti@yahoo.gr

# **Δείκτες αξιολόγησης, ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες και θεσμικές εκπαιδευτικές δράσεις βελτίωσης της ψυχο-κοινωνικής υγείας των εκπαιδευτικών**

*Δημήτριος Σιδηρόπουλος*

## **ABSTRACT**

According to the literature teachers are most likely to develop symptoms of non- psycho-social health (burnout, stress, frustration) during their working lives. In this essay, the psycho-social health determined on ten (10) empirical indicators (self-awareness, socio-cognitive processing skills, metacognitive/self-evaluation skills, individual performance goals, safety/ care, spontaneity, satisfaction of biological needs, social expectations, emancipation from dominant cultures, participation in voluntary actions for public good. Subsequently, a brief literature review of ten (10) in-school and out-school factors that significantly effect on the psycho-social health of teachers (working conditions, relations between teachers/director, workload, logistics, professional orientation, social status, financial rewards, social expectations, job insecurity). The last section described four (4) main educational activities implemented effectively in international education systems (relationships between teachers, relations among headmaster and teachers, relationships among school and educational organizations/local community members, professional development of teachers). Based on the above it is proposed to be established the above institutional educational activities by Greek educational system towards improving the psycho-social health of teachers.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα μη ψυχοκοινωνικής υγείας (εξουθένωση, απο-προσωποποίηση, στρες, ματαίωση) στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Αυτό συμβαίνει, όταν δεν ικανοποιούν τις εγγενείς ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες για επάρκεια, αυτονομία, κοινωνική απο-



δοχή και σύναψη σχέσεων με την ομάδα ένταξης και αναφοράς. Στην παρούσα εργασία η ψυχο-κοινωνική υγεία προσδιορίζεται εννοιολογικά και αξιολογείται με βάση δέκα (10) εμπειρικούς δείκτες: βαθμός αυτογνωσίας/αυτοεκτίμησης/αυτοαποτελεσματικότητας, επίπεδο κοινωνικο-γνωστικής επεξεργασίας γνώσεων/συναισθημάτων, ανάπτυξη μεταγνωστικών/αυτοαξιολογικών δεξιοτήτων, εκπλήρωση ατομικών επιδιώξεων/στόχων, βίωση εμπειριών ασφάλειας/μέριμνας, αυθορμητισμός/χιούμορ/συναισθηματική νοημοσύνη, ικανοποίηση βιολογικών αναγκών/επιθυμιών σώματος, εκπλήρωση κοινωνικών προσδοκιών, αποστασιοποίηση/χειραφέτηση από τις κυρίαρχες κουλτούρες, ενεργός συμμετοχή σε εθελοντικές συνέργειες για το δημόσιο/κοινό όφελος της κοινωνίας. Ακολουθώντας, γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των δέκα (10) ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων, που επιδρούν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική υγεία των εκπαιδευτικών (συνθήκες εργασίας, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, φόρτος εργασίας, υλικοτεχνική υποδομή, επαγγελματικός προσανατολισμός, κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικών, οικονομικές απολαβές εκπαιδευτικών, κοινωνικές προσδοκίες ομάδας ένταξης/αναφοράς και επαγγελματική ανασφάλεια εκπαιδευτικών). Στην τελευταία ενότητα περιγράφονται οι τέσσερις (4) πιο αποτελεσματικές θεσμικές εκπαιδευτικές δράσεις, που εφαρμόζονται σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα με στόχο τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας των εκπαιδευτικών (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς και φορείς της τοπικής κοινότητας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών). Με βάση τα παραπάνω προτείνεται να θεσπιστούν και να υλοποιηθούν αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις από τους αρμόδιους δημόσιους θεσμικούς φορείς και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση διασφάλισης και βελτίωσης της ψυχοκοινωνικής υγείας των εκπαιδευτικών (Brouwers, & Tomic, 2000. Ayala-Malach, 2002. Luszczynska, Gutierrez-Doña, & Schwarzer, 2005).

## **2.0 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ**

Η έννοια της ψυχοκοινωνικής υγείας εμπεριέχει τη βιολογική, συναισθηματική και κοινωνική ευεξία και ικανότητα του ατόμου: να προσαρμόζεται, να λειτουργεί και να αλληλεπιδρά σε ποικίλες απρόσμενες και ανοίκειες περιστάσεις της καθημερινής του ζωής. Ένα ψυχοκοινωνικά υγιές άτομο: α) επιδεικνύει ευελιξία και διάκριση, όταν λαμβάνει αποφάσεις, β) χαρακτηρίζε-

ται από αισιοδοξία, θετική διάθεση για τη ζωή και δημιουργικότητα γ) έχει εσωτερικά κίνητρα για αλλαγή, επανα-προσανατολισμό και μάθηση, δ) ισορροπεί έναντι των επιθυμιών, φιλοδοξιών και ιδεωδών του, ε) αποδέχεται και διαχειρίζεται την πραγματικότητα με ρεαλισμό και υπευθυνότητα, στ) έχει εν-συναίσθηση πέραν των ορίων του μικρόκοσμου του εαυτού του, ζ) οικοδομεί και ενισχύει στέρεες σχέσεις στο κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό του περιβάλλον, η) διατυπώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με ευθύτητα, καθαρότητα και σαφήνεια, θ) κατέχει επαρκείς κοινωνικογνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην εκπλήρωση των καθηκόντων και υποχρεώσεων του και ι) έχει μια ολοκληρωμένη φιλοσοφία και θεώρηση για τη ζωή και το νόημα της ύπαρξης του ανθρώπου (Tang, Au, Ralf, & Gerdamarie, 2001. Halbesleben, & Buckley, 2004. Zolnierczyk-Zreda, 2005).

### **3.0 ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα καταγράφονται οι εξής δέκα (10) κύριοι εμπειρικοί δείκτες αξιολόγησης του βαθμού ψυχοκοινωνικής υγείας των ενήλικων: α) βαθμός αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και αυτονομίας, β) επίπεδο κοινωνικο-γνωστικής επεξεργασίας γνώσεων, συναισθημάτων και εμπειριών, γ) ανάπτυξη μεταγνωστικών/αυτοαξιολογικών δεξιοτήτων, δ) βαθμός εκπλήρωσης επιδιώξεων, στόχων και αναζητήσεων, ε) βίωση εμπειριών ασφάλειας, έγνοιας και φροντίδας από τρίτους, στ) ύπαρξη αυθορμητισμού, χιούμορ και συναισθηματισμού, ζ) ικανοποίηση βιολογικών αναγκών και επιθυμιών σώματος, η) ανταπόκριση στις προσδοκίες/απαιτήσεις κοινωνικής ομάδας ένταξης/αναφοράς, θ) αποστασιοποίηση/χειραφέτηση έναντι της κυρίαρχης κοινωνικο-πολιτισμικής κουλτούρας και ι) ενεργός συμμετοχή σε εθελοντικές -και μη- δράσεις, που προάγουν το δημόσιο/κοινό όφελος της κοινωνίας και της τοπικής κοινότητας (Feiman-Nemser, 2003. Van Horn, Schaufeli, 2006 Rieg, Paquette, & Chen, 2007.).

### **4.0 ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθούν δέκα (10) κύριοι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες (επαγγελματικός προσανατολισμός, συνθήκες εργασίας, κοινωνικό κύρος, οικονομικές απολαβές, κοινωνικές προσδοκίες, σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκ-

παιδευτικών σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανασφάλεια, φόρτος εργασίας, υλικοτεχνική υποδομή) που επιδρούν σημαντικά στην ψυχοκοινωνική υγεία των εκπαιδευτικών με βάση τόσο τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, όσο και τις προσωπικές εμπειρίες, που αποκτήθηκαν από τις θέσεις του εκπαιδευτικού, του Διευθυντή 12/θεσίου Δημοτικού Σχολείου και του Σχολικού Συμβούλου δημοτικής εκπαίδευσης (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996. Evers, Brouwers, & Tomic, 2002. Mearns, & Cain, 2003).

## **5.0.ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **5.1 Συνθήκες εργασίας**

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, όπου βιώνουν καθημερινά συναισθήματα απογοήτευσης, στρες, εξουθένωσης και ματαίωσης, καθώς συχνά αλληλεπιδρούν με μαθητές με μεγάλες μαθησιακές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Παράλληλα, έρχονται σε επαφή με γονείς με υψηλές προσδοκίες και συχνά περιορισμένη διάθεση συνεργασίας, επικοινωνίας και εμπλοκής στην ακαδημαϊκή –και μη– πρόοδο των παιδιών τους.

### **5.2 Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας**

Οι συγκρούσεις, οι ανταγωνισμοί, οι έριδες και οι διενέξεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών συχνά διαταράσσουν το συναισθηματικό/παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Ως συνέπεια δημιουργούνται προσκόμματα, που εμποδίζουν/δυσχεραίνουν την οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, όπου όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων θα συμμετέχουν ενεργά και υπεύθυνα σε στοχευμένες συλλογικές εκπαιδευτικές δράσεις.

### **5.3 Σχέσεις μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας**

Ο Διευθυντής έχει ως κύρια ευθύνη να φροντίζει για τη διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής υγείας των εκπαιδευτικών. Σε μια αντίθετη περίπτωση διοχετεύει –είτε από πρόθεση εκφοβισμού, είτε από αγνοία– την τεράστια ψυχολογική πίεση/ανασφάλειά του στους εκπαιδευτικούς, καθώς: α) συμπεριφέρεται με ένα εγωτικό, γραφειοκρατικό και αυταρχικό τρόπο, β) καθοδη-

γεί τους εκπαιδευτικούς χωρίς ανοιχτότητα και κριτική σκέψη και γ) αποφεύγει να αναγνωρίσει δημοσίως το έργο και τη συνεισφορά τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

#### **5.4 Φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ημερησίως πολλές ώρες εντός και πέραν του διδακτικού και εργασιακού τους ωραρίου. Αυτός ο φόρτος εργασίας στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου και σε βάθος χρόνου προκαλεί ψυχολογικές εντάσεις και συναισθηματική εξουθένωση, καταστάσεις που επιδεινώνονται στην περίπτωση, που οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν συνεχή ενίσχυση και θετική ανατροφοδότηση από τους σημαντικά κοινωνικά άλλους.

#### **5.5 Υλικότεχνική υποδομή σχολικής μονάδας**

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συμπτώματα δυσθυμίας, απογοήτευσης και ψυχολογικής κόπωσης, όταν δεν διευκολύνονται και υποστηρίζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό συμβαίνει όταν εργάζονται σε σχολικές μονάδες, όπου καταγράφονται σημαντικές ελλείψεις ως προς την υλικότεχνική υποδομή τους (αίθουσες, γραφείο διδασκόντων, βιβλιοθήκη, εργαστήρια πληροφορικής/φυσικών επιστημών/εικαστικών/οπτικοακουστικής παιδείας).

### **6.0 ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

#### **6.1 Επαγγελματικός προσανατολισμός**

Στις περισσότερες χώρες, πολλά άτομα επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για λόγους πρωτίστως βιοποριστικούς και δευτερευόντως ως αποτέλεσμα ακαδημαϊκών ενδιαφερόντων, έμφυτων κλίσεων και εσωτερικών κινήτρων. Ως συνέπεια εκτελούν τα εργασιακά/εκπαιδευτικά τους καθήκοντα με επαγγελματική τυπικότητα και μετριότητα, αφού δεν έχουν ζήλο, μεράκι και όραμα για τις πολλαπλές διαστάσεις/προκλήσεις του κοινωνικο-εκπαιδευτικού τους ρόλου.

#### **6.2 Κοινωνικό κύρος εκπαιδευτικών**

Αν και ευρέως καταγράφονται στη δημόσια συζήτηση διατυπώσεις και ανα-

φορές για τη μοναδικότητα/σημαντικότητα του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί -στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες- δεν έχουν υψηλό κοινωνικό κύρος/γόητρο, αφού δεν βιώνουν συναισθήματα ανάλογης αποδοχής, εκτίμησης και αναγνώρισης του έργου τους από τους γονείς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους φορείς της τοπικής κοινότητας.

### **6.3 Οικονομικές απολαβές εκπαιδευτικών**

Παρά τη συνεχή αύξηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνικο-γνωστική και συναισθητική- ανάπτυξη των μαθητών, οι μισθοί τους δεν έχουν αυξηθεί αναλογικά -τις τελευταίες δύο δεκαετίες- σε σύγκριση με τις οικονομικές απολαβές άλλων επαγγελματιών και επιστημόνων, που παρέχουν υπηρεσίες και δημόσια αγαθά στους πολίτες, στο πλαίσιο λειτουργίας των μεταπολεμικών κρατών πρόνοιας.

### **6.4 Κοινωνικές προσδοκίες ομάδας ένταξης/αναφοράς**

Η κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, η τοπική κοινότητα, οι γονείς των μαθητών έχουν υψηλές κοινωνικές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, αφού τους θεωρούν ως πρότυπα μάθησης και ηθικής συμπεριφοράς σε όλες τις εκφάνσεις, της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής τους ζωής. Όμως στην καθημερινή σχολική ζωή, οι προσδοκίες αυτές δεν ικανοποιούνται στον επιθυμητό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για ποικίλους ατομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς λόγους.

### **6.5 Επαγγελματική ανασφάλεια εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι μόνιμοι -χωρίς οργανική θέση- στη σχολική μονάδα- και εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου είτε ως αναπληρωτές είτε ως ωρομίσθιοι, βιώνουν επαγγελματική ανασφάλεια για το εργασιακό τους μέλλον. Ως συνέπεια μπορεί να παρουσιάσουν χαμηλό βαθμό δέσμευσης, αλληλεγγύης, και αγχώδεις συμπεριφορές, που υποδηλώνουν στρες, απογοήτευση και ματαίωση.

## **7.0. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά τέσσερις (4) εκπαιδευτι-

κές δράσεις, που εφαρμόστηκαν διεθνώς σε ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα και επέδρασαν σημαντικά στη διασφάλιση και βελτίωση της ψυχοκοινωνικής υγείας των εκπαιδευτικών (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, σχέσεις μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας, σχέσεις σχολικής μονάδας με φορείς της τοπικής κοινότητας, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών) (Greenglass & Burke, 1997. Klenowski, & Askew, Chan, 2005. Jepson, & Forrest, 2006).

### **7.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας**

Μία παρέμβαση στην κατεύθυνση ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, της λειτουργικής επικοινωνίας και της οικοδόμησης θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η θεσμοθέτηση παιδαγωγικών συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων σε τακτική βάση εντός και εκτός του εβδομαδιαίου εργασιακού ωραρίου. Στις συναντήσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί θα κοινοποιούν και θα συζητούν συμπεριφορές και πρακτικές της καθημερινής σχολικής ζωής που τους προκαλούν στρες, απογοήτευση, θυμό και παρεξηγήσεις, ώστε να προταθούν από τη ομάδα συγκεκριμένες πρακτικές, που θα αμβλύνουν την ένταση αυτών των αρνητικών συναισθημάτων. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται να συσταθούν ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών, που θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν ποικίλες κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις ενίσχυσης των κοινωνικών σχέσεων και συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (βιωματικά σεμινάρια, θεματικά εργαστήρια, πολιτιστικές/ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, συνεστιάσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές/εξορμήσεις).

### **7.2 Σχέσεις μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας**

Ο Διευθυντής- ως ηγέτης της σχολικής ομάδας- χρειάζεται να εφαρμόσει τις παρακάτω πρακτικές, ώστε να οικοδομήσει στέρεες και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς: α) να περιορίσει τις αναθέσεις έργου, που προκαλούν ένταση, στρες και αντίδραση, β) να ακροάται ενεργητικά- με προσοχή, ενδιαφέρον και σεβασμό- τα ποικίλα κοινωνικο-γνωστικά και συναισθηματικά τους προβλήματα, γ) να ασκεί δημοκρατική διοίκηση, λαμβάνοντας αποφάσεις με ευελιξία και ανοιχτότητα ύστερα από διάλογο και επιχειρηματολογία, δ) να επιδιώκει συναίνεση και συν-ευθύνη στα ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ε) να είναι αμερόληπτος και να αποφεύγει την τακτική του «διαίρει και βασιλεύει», στ) να είναι εχέμυθος και να

παρέχει εγκαίρως και κατ' ιδίαν ανατροφοδότηση, ζ) να αποτελεί πρότυπο μάθησης, αλλαγής και μεταγνώσης, η) να σχεδιάζει, κοινοποιεί και συζητά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην έναρξη του σχολικού έτους, θ) να λαμβάνει μέτρα για τη βελτίωση της υφισταμένης υλικοτεχνικής υποδομής και ι) να ενθαρρύνει τον πειραματισμό, την καινοτομία, την αριστεία και την ομαδο-συνεργατικότητα ως κριτικός φίλος, εμπυχωτής και μέντορας των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας.

### **7.3 Σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς και φορείς της τοπικής κοινότητας**

Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί έχουν κύρια κοινωνικο-ψυχολογική ανάγκη να τυχαίνουν κοινωνικής αναγνώρισης και αλληλεκτίμησης από τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Ως προς αυτό το σκοπό η σχολική μονάδα χρειάζεται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δράσεις εθελοντισμού των μαθητών, οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής, ασφάλειας και αναψυχής στις γειτονιές και τους κοινόχρηστους χώρους της περιοχής (γειτονιάς) του σχολείου. Επίσης η σχολική μονάδα μπορεί να αναλάβει ρόλο εμπυχωτή και συντονιστή ως προς την οργάνωση και τη διαχείριση του ενήλικου ανθρώπινου δυναμικού της τοπικής περιοχής για την παροχή υπηρεσιών στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής της κοινότητας.

### **7.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις παγιωμένες σκέψεις και συμπεριφορές τους, και βελτιώνουν τις πρότερες κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες τους. Προϋποθέτει δε την μεθοδική θεσμική υποστήριξη της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και προσωπικής τους εξέλιξης, μέσω της ενίσχυσης της βασικής εκπαίδευσης, της τυπικής και άτυπης μαθητείας και της ενδο-υπηρεσιακής τους επιμόρφωσης με κύριο στόχο την αναβάθμιση της επαγγελματικής τους ταυτότητας καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Αυτό συμβαίνει, όταν αποκτούν νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες, συμμετέχουν εθελοντικά σε τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης και εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης. Ως προς αυτό το σκοπό, η σχολική μονάδα χρειάζεται να προγραμματίσει και να υλοποιήσει προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σχέδια δράσης και βιωματικά

εργαστήρια και σεμινάρια από ειδικούς επιστήμονες ώστε: α) να προαχθεί η αυτενέργεια, η συν-υπευθυνότητα και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, β) να αναδειχτούν και να αξιοποιηθούν καλές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, γ) να δημιουργηθεί ένα δίκτυο υποστήριξης, ενδυνάμωσης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική κοινότητα και δ) να οικοδομηθεί και να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα θετική στην αλλαγή, στην καινοτομία και στην αριστεία.

## 8.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη σύγχρονη εποχή οι προκλήσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν και οι κοινωνικές προσδοκίες τις οποίες έχουν να ικανοποιήσουν στην καθημερινή σχολική ζωή είναι υψηλές και απαιτητικές. Στην παρούσα εργασία προσδιορίστηκε η έννοια της ψυχοκοινωνικής υγείας ενός ενήλικου ατόμου, αναφέρθηκαν σημαντικοί ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες που επιδρούν στη διασφάλιση και βελτίωσή της, και αναλύθηκαν αποτελεσματικές θεσμικές εκπαιδευτικές δράσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν στην καθημερινή επαγγελματική/σχολική τους ζωή εμπειρίες και συναισθήματα ευεξίας, ικανοποίησης, αυτοπραγμάτωσης και ευρύτερης κοινωνικής και ψυχολογικής υποστήριξης από το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Ayala-Malach, P. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121-140.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-254.
- Burke, R., Greenglass, E., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-75.
- Chan, D. (2005). Counselling values and their relationships with self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(3), 183-192.
- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 227-45.



- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Keeping Good Teachers*, 60, 25-29.
- Halbesleben, J., & Buckley, M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859–879.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40, 80-89.
- Mearns, J., & Cain, J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.
- Rieg, S., Paquette, K., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128, 211-226.
- Tang, C., Au, W., Ralf, S., & Gerdamarie, S. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: Role of stress resource factors and burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 887-894.
- Van Horn, J., Schaufeli, W., Greenglass, E., & Burke, R. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Zolnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(4), 423-430.

**Δρ. Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος**

Σχολικός Σύμβουλος 3<sup>ης</sup> Εκπαιδευτικής Περιφέρειας

Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης

Θεμ. Σοφούλη 38, 54655 Θεσσαλονίκη

Τηλέφωνο: 2310417246 & 6972780089

E-mail: dimisid@edlit.auth.gr

# Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μεθόδου Project

*Μαρία Σταμίδου  
Ιωάννα Παντελίδη  
Βενετία Καπαχτσή*

## ABSTRACT

Modern social demands require the establishment of an effective evaluation and merit system, which will not be limited to a mere comprehension statement of students' cognitive level, but it will reinforce all their skills, discovering other aspects of their personality. What is investigated in the present study, is the capability to evaluate the student effectively through the use of the project method. The survey results are encouraging for students' qualitative evaluation of their school performance in combination with the usual quantitative amount of information, but also plenty of time in order to evaluate as objectively as possible the students.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μέθοδος project ή σχέδιο εργασίας αποτελεί μία σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης των μαθητών που βασίζεται στις αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας ενισχύοντας τη δημιουργική σκέψη και δράση των μαθητών (Frey, 1986).

Στην αξιολόγηση του μαθητή μέσω της μεθόδου project, αυτό που τελικά μας ενδιαφέρει είναι η ανάδειξη του συνόλου των ικανοτήτων του μαθητή, η ενίσχυση των διαφορετικών στοιχείων που συνθέτουν τον χαρακτήρα του, αλλά και η πρόοδός του σε επίπεδο γνώσεων μέσα από έναν εναλλακτικό και διαδραστικό τρόπο μάθησης.

Το στάδιο της αξιολόγησης είναι σύμφωνα με τον Χρυσ αφίδη (2002), η τελευταία φάση της μεθόδου project. Είναι το στάδιο κατά το οποίο οι δραστηριότητες έχουν ολοκληρωθεί και ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η κριτική αποτίμηση της όλης προσπάθειας από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Στην αξιολόγηση το κάθε μέλος αναλαμβάνει τις ευθύνες του σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα, ενώ μπορεί να υπάρξει και αξιολόγηση των εισηγητών του project. Το συγκεκριμένο στάδιο είναι ιδιαίτερα σημα-

ντικό για τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της μεθόδου καθώς μέσω της αξιολόγησης εντοπίζονται τα λάθη από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα γίνονται προτάσεις βελτίωσης για μελλοντική εφαρμογή του project. Η μέθοδος project, παρόλο που αποτελεί μαθητοκεντρική διδασκαλία δεν υποβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, αντιθέτως τον αναβαθμίζει και τον διαφοροποιεί (Χρυσυφίδης, 2002). Εισάγει μια διαφορετική θεώρηση των στοιχείων που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την ύλη. Στη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την επιστημονική έρευνα και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης. Ουσιαστικά, γίνεται μέλος της ομάδας και θέτει τις βάσεις για μια αμφίδρομη επικοινωνία και δυναμική αλληλεπίδραση σε δημοκρατικά πλαίσια.

Ο εκπαιδευτικός αφενός πρέπει να παραμένει στην αφάνεια, αφετέρου πρέπει να ενεργεί καθοδηγώντας και συμβουλευόντας τους μαθητές όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Frey, 1986). Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί την αυθεντία και το αποκλειστικό φορέα των γνώσεων, αλλά δρα περισσότερο ως συντονιστής στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας και ως συνεργάτης των παιδιών στην προσπάθεια τους να αυτονομηθούν (Χρυσυφίδης, 2002). Στην εφαρμογή της μεθόδου project οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως παιδαγωγοί, αποκτούν περισσότερη αυτονομία και λειτουργούν συνεργατικά (Καπαχτσή & Κακανά, 2013). Ο ρόλος τους είναι καθοδηγητικός (Δημητρίου – Χατζηχρήστου, 2011). Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός πρέπει να τροφοδοτήσει τους μαθητές με πηγές όπως βιβλιογραφία, άρθρα που αφορούν το θέμα προς διερεύνηση καθώς και διευθύνσεις στο διαδίκτυο. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιβλέπει την πορεία των εργασιών και να καθοδηγεί τους μαθητές όπου κρίνεται απαραίτητο. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με καινούρια γνωστικά αντικείμενα, ενώ παράλληλα ανακαλύπτει καινούριους εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2002). Επιπλέον, η χρήση της μεθόδου project βοηθάει στην αυτενέργεια του μαθητή, καλλιεργεί την πρωτοβουλία και ανακαλύπτει χαρίσματα και δεξιότητες που δεν μπορούν να αποκαλυφθούν μέσω των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας.

Τέλος, προσφέρει στον εκπαιδευτικό έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, μέσω του οποίου αναβαθμίζεται ο ρόλος του, ενώ παράλληλα γίνεται συνεργάτης και φίλος των μαθητών, καθώς δεν αποτελεί πλέον τον αποκλειστικό φορέα των γνώσεων, αλλά συμμετέχει στη διαδικασία ως ισότιμο μέλος της ομάδας.

Παρόλο το γεγονός ότι η μέθοδος project κρίνεται ως θετική για τη διδασκαλία, παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα. Η Ταρατόρη- Τσαλκα-

τίδου εκτιμά ότι οι σημαντικότερες αδυναμίες της μεθόδου είναι οι εξής:

α) δεν είναι ιδανική μέθοδος για την ατομική αξιολόγηση του μαθητή, καθώς το έργο που παράγεται είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας, ενώ ταυτόχρονα

β) δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης που απαιτεί αποστήθιση από τον μαθητή, ώστε να μπορέσει να εισαχθεί στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

## **2.0. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **2.1. Σκοπός της έρευνας – Μεθοδολογία**

Σκοπός της παρούσας έρευνας (μελέτη περίπτωσης), είναι να στηρίξει μέσω των αποτελεσμάτων της, την ερευνητική υπόθεση ότι με τη χρήση της μεθόδου project ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει με αποτελεσματικό τρόπο τον μαθητή σε μία σειρά τομέων αξιολόγησης που αφορούν όχι μόνο το γνωστικό του επίπεδο, αλλά και τις δεξιότητές του.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου, η συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση των μαθητών έγινε μέσω παρατήρησης. Η υλοποίηση της μεθόδου πραγματοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς σε πέντε διδακτικές ώρες σε μία τάξη είκοσι μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου, σε σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η μέθοδος project εφαρμόστηκε στην διδακτική ενότητα «Κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος» του σχολικού βιβλίου του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

## **3.0. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ PROJECT- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Η αξιολόγηση του project πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια σε σύνολο τεσσαράρων διδακτικών ωρών. Κάθε αξιολογητής βαθμολογούσε ατομικά τους μαθητές με παρατήρηση κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών βάσει του φύλλου αξιολόγησης. Οι τομείς που αξιολογήθηκαν περιγραφικά σε πεντάβαθμη κλίμακα 1-5 (1. Καθόλου, 2. Ελλιπής, 3. Μέτρια, 4. Καλή, 5. Πολύ καλή επίδοση) είναι: α) η κατανόηση εννοιών- γνώση τάσεων και αλληλουχιών, β) η κριτική ικανότητα των μαθητών, γ) η διάθεση για εργασία, δ) η ανάληψη πρωτοβουλίας, ε) η πρωτοτυπία της εργασίας, στ) η συνεργατικότητα, ζ) η ποιότητα της εργασίας και η) η συμπεριφορά των μαθητών (Δημητρόπουλος, 1998; Χρυσοφίδης, 2002; Ταρατόρη- Τσακαλτίδου, 2009; Καψάλης, & Χανιωτάκης, 2011). Αναλυτικότερα η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια:

### 3.1. 1ο Στάδιο αξιολόγησης

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης υλοποίησης της αξιολόγησης, έγινε μια πρώτη απόπειρα εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης μέσω παρατήρησης. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από τις πρώτες διδακτικές ώρες κατέστη δυνατή η αξιολόγηση των τομέων: συνεργατικότητα, κριτική ικανότητα, ανάληψη πρωτοβουλίας, διάθεση για εργασία και συμπεριφορά όπως απεικονίζονται στους ακόλουθους πίνακες. Στα σημεία του πίνακα όπου υπάρχει παύλα (-) συμβολίζεται η απουσία του μαθητή κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, ενώ στα σημεία όπου υπάρχει κενό συμβολίζεται η αδυναμία του αξιολογητή να βαθμολογήσει τον μαθητή λόγω περιορισμένης συμμετοχής του ή λόγω έλλειψης επαρκούς συλλογής δεδομένων προκειμένου να βαθμολογηθεί αντικειμενικά ο μαθητής.

Στον πίνακα 1. δίνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της *συνεργατικότητας των μαθητών*. Η συνεργατικότητα είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αξιολογηθεί από την αρχή της εφαρμογής του project. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις ομάδες υπήρχαν μαθητές που συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ τους, ωστόσο παρατηρήθηκε ότι ακόμη και οι μαθητές που συγκέντρωσαν την μεγαλύτερη βαθμολογία στον τομέα αυτό δεν συνεργάστηκαν με όλα τα μέλη της ομάδας τους στον ίδιο βαθμό. Εντός των περισσότερων ομάδων σχηματίζονταν δυάδες ή τριάδες συνεργασίας, οι οποίες δεν συνεργάζονταν το ίδιο ικανοποιητικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, γεγονός που προβλημάτισε τους αξιολογητές και δυσκόλεψε το έργο της αξιολόγησης.

Πίνακας 1. Συνεργατικότητα

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	4	4	5	1	4	4	4	1	
ΜΕΛΟΣ 2ο	4	4	4	5	4	4	3	4	
ΜΕΛΟΣ 3ο	4	1	2	5	4	1	3	5	
ΜΕΛΟΣ 4ο	4	-	5	5	4	-	4	5	
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	3	3	5	-	3	2	5	

Η *κριτική ικανότητα* αποτελεί επίσης ένα τομέα αξιολόγησης των μαθητών που προϋποθέτει αφενός τη συμμετοχή του μαθητή, αφετέρου περιο-

σότερες διδακτικές ώρες εφαρμογής του project (Πίνακας 2). Ωστόσο, θεωρούμε ότι είναι εφικτό οι μαθητές να αξιολογηθούν και σε αυτόν τον τομέα με την προϋπόθεση ότι συμμετέχουν στη συζήτηση- εξέταση. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τομέας μπορεί να αξιολογηθεί και στη διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών των μαθητών μέσα από τις παρατηρήσεις τους κατά τη συλλογή και επεξεργασία του υλικού και των πληροφοριών για την υλοποίηση των εργασιών τους. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε στον παραπάνω πίνακα είναι ότι και σε αυτόν τον τομέα οι μαθητές που αξιολογήθηκαν συγκεντρώνουν τις ίδιες σχεδόν βαθμολογίες από τους δύο αξιολογητές.

**Πίνακας 2. Κριτική ικανότητα**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	5	3		-	5	4	4	-	
ΜΕΛΟΣ 2ο	4	4			4	5	2		
ΜΕΛΟΣ 3ο	4	2			4	2		4	
ΜΕΛΟΣ 4ο	4	-		5	5	-	4	5	
ΜΕΛΟΣ 5ο	-			5	-			5	

Η λήψη πρωτοβουλιών αποτελεί επίσης ένα τομέα αξιολόγησης που μπορεί να βαθμολογηθεί εύκολα μέσω της μεθόδου project (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, ο εν λόγω τομέας αξιολογήθηκε από την 1η διδακτική ώρα εφαρμογής του project, ενώ παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που επέλεξαν το προφίλ του ηγέτη κατά κύριο λόγο συγκέντρωσαν την μεγαλύτερη βαθμολογία στον συγκεκριμένο τομέα. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε και στον συγκεκριμένο πίνακα είναι ότι και σε αυτόν τον τομέα οι δύο αξιολογητές συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

**Πίνακας 3. Πρωτοβουλία**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	4	4	5	1	3	5	4	1	
ΜΕΛΟΣ 2ο	3	4	3	4	2	5	3	3	
ΜΕΛΟΣ 3ο	2	1	2	4	2	1	1	3	
ΜΕΛΟΣ 4ο	4	-	5	5	3	-	5	5	
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	3	2	5	-	1	1	5	

Η *διάθεση για εργασία* αποτελεί ένα τομέα αξιολόγησης που μπορεί να βαθμολογηθεί με ευκολία μέσω της μεθόδου project (Πίνακας 4). Η διάθεση για εργασία γίνεται αισθητή και ευδιάκριτη καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του Project και συνήθως παραμένει αμετάβλητη, δηλαδή σχεδόν όλοι οι μαθητές παρουσίασαν τον ίδιο βαθμό διάθεσης για εργασία και τις τρεις διδακτικές ώρες που πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και σε αυτόν τον τομέα οι μαθητές συγκεντρώνουν τις ίδιες σχεδόν βαθμολογίες από τους δύο αξιολογητές.

**Πίνακας 4. Διάθεση για εργασία**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	4	3	5	2	5	3	5	2	
ΜΕΛΟΣ 2ο	4	3	4	4	3	4	4	4	
ΜΕΛΟΣ 3ο	4	3	3	5	3	1	3	4	
ΜΕΛΟΣ 4ο	3	-	5	5	4	-	5	5	
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	2	3	5	-	2	2	5	

Η *συμπεριφορά* αποτελεί τομέα που μπορεί να αξιολογηθεί από την αρχή της εφαρμογής του project, καθώς χαρακτηρίζει την προσωπικότητα του μαθητή και απορρέει από την διάπλαση του χαρακτήρα του. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν τόσο για την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη όσο και για την συμπεριφορά τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Συμπεριφορά**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	3	4	4	2		3	3	3	2
ΜΕΛΟΣ 2ο	3	4	4	5		3	5	3	4
ΜΕΛΟΣ 3ο	3	4	5	5		3	5	5	5
ΜΕΛΟΣ 4ο	5	-	4	5		5	-	3	5
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	4	4	5		-	4	4	5

### 3.2. 2ο Στάδιο αξιολόγησης

Στη δεύτερη φάση υλοποίησης έγινε προσπάθεια ολοκλήρωσης της διαδικασίας της αξιολόγησης. Κατά την διάρκεια της τελευταίας διδακτικής ώρας, οι μαθητές αξιολογήθηκαν στη κατανόηση των εννοιών (Πίνακας 6) μέσω της μεθόδου της χαρτογράφησης αλλά και στο γνωστικό επίπεδο τάσεων και αλληλουχιών (Δημητρόπουλος, 1998, Φορτούνη & Φραγκάκη, 2003) σε σχέση με το υπό εξέταση κεφάλαιο του βιβλίου «Κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος». Ο χάρτης των εννοιών απεικονίστηκε στον πίνακα της τάξης, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μορφή συζήτησης σχηματίζοντας ένα ημικύκλιο στο κέντρο της αίθουσας.

**Πίνακας 6. Κατανόηση εννοιών – γνώσεις τάσεων και αλληλουχιών**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	5	5	4	-		5	5	4	-
ΜΕΛΟΣ 2ο			2				4	2	4
ΜΕΛΟΣ 3ο		3	2				3	2	3
ΜΕΛΟΣ 4ο		-	4				-	5	5
ΜΕΛΟΣ 5ο	5		3			5		2	5



Η κατανόηση εννοιών αποτελεί τομέα που δεν μπορεί να αξιολογηθεί εύκολα με προφορική συζήτηση – εξέταση. Ορισμένοι από τους μαθητές ενδέχεται να γνωρίζουν τις υπό εξέταση έννοιες, αλλά να μην έχουν διάθεση για συμμετοχή ή να έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης, έτσι ώστε να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους προφορικά. Ωστόσο, θεωρούμε ότι η διεξαγωγή συμπερασμάτων για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε σχέση με τις τάσεις και τις αλληλουχίες της έννοιας της κοινωνικοποίησης στις οποίες αξιολογήθηκαν οι μαθητές είναι εφικτή. Προϋποθέτει όμως μεγαλύτερο χρόνο παρακολούθησης των μαθητών μέσω παρατήρησης. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι πιθανότατα η εξέταση των μαθητών στον συγκεκριμένο τομέα να ήταν περισσότερο αξιόπιστη και ακριβής, εάν η χαρτογράφηση γινόταν ατομικά και γραπτώς. Σε γενικά πλαίσια, όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα οι μαθητές που αξιολογήθηκαν στον τομέα αυτό συγκεντρώνουν τις ίδιες σχεδόν βαθμολογίες από τους δύο αξιολογητές.

### 3.3. 3ο Στάδιο αξιολόγησης

Κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης υλοποίησης οι μαθητές αξιολογήθηκαν στους τομείς της *πρωτοτυπίας* (Πίνακας 7) και της *ποιότητας της εργασίας* (Πίνακας 8). Επίσης, αξιολογήθηκε ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών από τους μαθητές, ενώ στο τέλος των παρουσιάσεων οι μαθητές αξιολόγησαν με τη μορφή συζήτησης το συνολικό project αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 7. Πρωτοτυπία

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	3	3	3	4	3	3	4	4	
ΜΕΛΟΣ 2ο	3	3	3	4	3	3	4	4	
ΜΕΛΟΣ 3ο	3	3	3	4	3	3	4	4	
ΜΕΛΟΣ 4ο	3	-	3	4	3	-	4	4	
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	3	3	4	-	3	4	4	

Η πρωτοτυπία είναι μια δεξιότητα που αξιολογήθηκε συνολικά και όχι κατά άτομο. Ο τομέας αυτός αξιολογήθηκε και με βάση τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας που επέλεξε κάθε ομάδα. Σε γενικές γραμμές υπάρχουν ελάχιστες αποκλίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Στον τομέα ποιότητα εργασίας (Πίνακας 8) αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα της εργασίας στο σύνολό της και όχι ο τρόπος που δούλεψε το κάθε μέλος ξεχωριστά. Σε γενικές γραμμές, οι αξιολογητές έμειναν ικανοποιημένοι από τις εργασίες των μαθητών όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα. Επίσης, ο τομέας αυτός αξιολογείται με βάση το γραπτό περιεχόμενο των εργασιών των μαθητών και δεν παρουσιάζεται σημαντική απόκλιση μεταξύ των βαθμολογιών.

**Πίνακας 8. Ποιότητα εργασίας**

	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 1					ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ 2			
	ΟΜΑΔΕΣ					ΟΜΑΔΕΣ			
	1η	2η	3η	4η		1η	2η	3η	4η
ΜΕΛΟΣ 1ο	4	4	5	5		4	3	5	5
ΜΕΛΟΣ 2ο	4	4	5	5		4	3	5	5
ΜΕΛΟΣ 3ο	4	4	5	5		4	3	5	5
ΜΕΛΟΣ 4ο	4	4	5	5		4	3	5	5
ΜΕΛΟΣ 5ο	-	4	5	5		-	3	5	5

#### 4.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέστη δυνατή η αποτελεσματική αξιολόγηση όλων των τομέων που είχαν προκαθοριστεί, δεδομένων των περιοριστικών παραγόντων που χαρακτηρίζουν το είδος της έρευνας ως μελέτη περίπτωσης (ελάχιστος χρόνος γνωριμίας με τους μαθητές, περιορισμένος χρόνος εφαρμογής του project). Οι μαθητές δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την διεξαγωγή του project, το οποίο χαρακτήρισαν ως ενδιαφέρον τρόπο μάθησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σκοποί που επιτεύχθηκαν είναι οι εξής:

- μέσω της μεθόδου της χαρτογράφησης των εννοιών, διαπιστώθηκε η επιτυχής οργάνωση των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με τους φορείς κοινωνικοποίησης και συγκεκριμένα με τα μέσα κοινω-

- νικής δικτύωσης στην εφηβεία,
- οι μαθητές ενημερώθηκαν για την ύπαρξη νέων μέσων κοινωνικής δικτύωσης,
  - οι μαθητές παρουσίασαν με λεπτομερή και αποτελεσματικό τρόπο το σύνολο των σύγχρονων μέσων κοινωνικής δικτύωσης και την λειτουργία τους,
  - κατά την διαδικασία διεξαγωγής των εργασιών, πραγματοποιήθηκε η σύνδεση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με την καθημερινή ζωή των εφήβων μέσω της χρήσης των social media για την συλλογή και ανταλλαγή των πληροφοριών,
  - οι μαθητές έδειξαν να κατανοούν τις διαδικτυακές απειλές και τους κινδύνους που υφίστανται κατά τη χρήση των σύγχρονων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που διαπιστώνεται από την επιτυχία κατασκευή ενημερωτικής αφίσας με θέμα την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο,
  - επιτεύχθηκε η καλλιέργεια δεξιοτήτων σε επίπεδο ομαδικής συνεργασίας, καθώς διαπιστώθηκε συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μαθητών, σε επίπεδο χρήσης νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα εφαρμογών πληροφορικής για την υλοποίηση των εργασιών και σε επίπεδο αναζήτησης πληροφοριών και συγκέντρωσης υλικού, όπως φάνηκε από το περιεχόμενο των εργασιών.

Σε γενικές γραμμές, η υλοποίηση του project μετέτρεψε την διεξαγωγή της αξιολόγησης σε μία ενδιαφέρουσα και ευχάριστη διαδικασία τόσο για τις εισηγήτριες, όσο και για τους μαθητές. Οι εισηγήτριες «μετέτρεψαν» τον ρόλο του αξιολογητή σε ρόλο παρατηρητή, ο οποίος έχει στη διάθεσή του πλήθος πληροφοριών, αλλά και άνεση χρόνου έτσι ώστε να αξιολογήσει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μη γνωρίζοντας ότι αξιολογούνται, απαλλαγμένοι από το εξεταστικό άγχος των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, είχαν τη δυνατότητα να «ξεδιπλώσουν» την προσωπικότητά τους και το σύνολο των δυνατοτήτων τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Δημητρίου- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Οργάνωση και Κατασκευή Διαθεματικών Εργασιών με τη Μέθοδο Project, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μα-

- θητή Θεωρία- Πράξη- Προβλήματα, 5η έκδοση, Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρη.  
Frey, K. (1986). Η Μέθοδος Project: Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Μάλλιου, Κ, μτφ, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτοή, Β. & Κακανά Δ.Μ. (2013). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής Μονάδας στον Εκπαιδευτικό Κύκλο, 2013,(2)
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη- Τσακαλτίδου, Ε. (2002). Η Μέθοδος Project στη θεωρία και την πράξη, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Ταρατόρη- Τσακαλτίδου, Ε. (2009). Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή, Αθήνα: Κυριακίδη.
- Χρυσανθίδης, Κ. (2002). Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.

**Μαρκία Σταμίδου**

Πολιτικός Επιστήμων, Εκπαιδευτικός ΠΕ13,  
M.Sc. Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών Παντείου Πανεπιστημίου,  
Μητροπολίτου Παντελεήμονος 1B, Πυλαία 54250, Θεσσαλονίκη,  
6973307223, stamarkia@gmail.com

**Ιωάννα Παντελίδη**

Τουριστικών Επιχειρήσεων, Εκπαιδευτικός ΠΕ18.35,  
M.Sc. Σχεδιασμός, Διοίκηση και Πολιτική του Τουρισμού,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Υψηλάντου 43, Τριανδρία 55337, Θεσσαλονίκη,  
6909150693, ioanna.pantelidi@gmail.com

**Βενετία Καπαχτοή**

Med Phd, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διευθύντρια Γυμνασίου,  
Ολύμπου 27, 55235 Θεσσαλονίκη 6974414727,  
bekarah@gmail.com

# Οι απόψεις των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην επίτευξη παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη

*Τριανταφύλλου Χαρίκλεια*

## ABSTRACT

Aim of the current project was searching through the opinions of the students of the third class of Junior High School, whether the teachers of the Secondary Education have acquired and to what extent the characteristics of an efficient educator. For the purposes of this study, the sample (sampling population) are students of schools accepted the survey (N: 203), residing in the prefecture of Cyclades and the town of Filippiadas. Was selected by the method of simple random sampling using a questionnaire. As it is derived from the findings of the research, the students consider that the educators, during practicing their educating role, are characterized to a huge degree by the pedagogical principles of a pupil-centered school.

**KEYWORDS:** role of the educator, peadagogist, efficiency, efficient educator.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάτω από την επίδραση των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτιστικών και ιδεολογικών αντιλήψεων η αμφισβήτηση και η άρνηση της αυταρχικής εκπαίδευσης αποκτά καθολική απήχηση.

Το μοντέλο της παιδαγωγικής σχέσης, που προκρίνεται, θεμελιώνει την πρωτοβουλία και αυτενέργεια του μαθητή και διακρίνεται για τον παιδοκεντρικό του χαρακτήρα. Ο ρόλος του δάσκαλου είναι καθοδηγητικός και ρυθμιστικός. Παρέχει στο μαθητή τα κίνητρα και τη δυνατότητα να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητα του και να αποκτήσει ψυχικά ερείσματα που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή του. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα τους καταστήσουν ικανούς να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, ώστε να συνάψουν αυθεντική και ελεύθερη παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές (Παπακωνσταντίνου, 1984).

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η συγκέντρωση στοιχείων, που αφορούν τις απόψεις των μαθητών της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου, για τον αποτελεσματικό παιδαγωγό.

Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού και η διαβαθμισμένη παρουσία τους, όπως οι ίδιοι οι μαθητές τα διαπιστώνουν.

Η έλλειψη παράδοσης στον ερευνητικό τομέα και ο μικρός αριθμός ερευνών, σχετικών με παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα αποτελεσματικότητας, καθιστά τη διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών, στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναγκαία.

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

### **1.1 Παιδαγωγός**

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού εντοπίζονται στις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με τις οποίες είναι επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός, αλλά και από τον τρόπο που διεκπεραιώνει τις διαδικασίες αυτές (Κωνσταντίνου, 1994).

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός οφείλει:

- Να προσανατολίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα, και γενικά, τις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Να μεταβιβάζει εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία (γνώσεις, δεξιότητες, κανόνες, στάσεις, μηνύματα,) που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, μέσα από ειδικά διαμορφωμένες διαδικασίες οργάνωσης και επικοινωνίας (διδακτικές, παιδαγωγικές).
- Να φροντίζει να διοχετεύονται στον τομέα της απασχόλησης τα άτομα που ενδείκνυται.

Απαραίτητη προϋπόθεση, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει παιδαγωγική, διδακτική και εξειδικευμένη κατάρτιση, ώστε να έχει τα εφόδια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του ρόλου του και να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1994).

Ο εκπαιδευτικός, ως παιδαγωγός, καλείται να επιτελέσει το έργο της ιδεολογικής και κοινωνικοπολιτικής λειτουργίας του σχολείου. Η διαπαιδαγώγηση που πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια κοινωνική διαδικασία αλληλεπίδρασης που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Είναι κεφαλαιώδους σημασίας, δηλαδή, ο παιδαγωγός να δώσει παιδαγωγικό νόημα σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να επιτύχει την κατάλληλη κοινωνική σχέση που διαφοροποιείται από όλες τις άλλες, αφού χαρακτηρίζεται από τα εξής παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:

- Κάθε επίδραση αποβλέπει στην ευτυχία του παιδιού.
- Η ευτυχία του παιδιού νοηματοδοτείται από τους εκάστοτε κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες.
- Το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού και οι μελλοντικές δυνατότητές του για κοινωνική ζωή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην άσκηση του παιδαγωγικού έργου.
- Παιδαγωγικός σκοπός είναι η ανάπτυξη αυτόνομης, ατομικής δράσης και ευθύνης και η παράλληλη αδρανοποίηση κάθε έξω-ατομικής επίδρασης.
- Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τα ανήλικα άτομα δεν πρέπει να είναι αποτέλεσμα εξαναγκασμού, αλλά να βασίζεται στην ετοιμότητα και τη διάθεση του παιδαγωγούμενου.
- Η παιδαγωγική σχέση είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης, κατά την οποία τα άτομα που μετέχουν σ' αυτή ασκούν αμοιβαίες επιδράσεις και προκαλούν αλλαγές στους εαυτούς τους (Κωνσταντίνου, 1994).

Αναμφίβολα, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σημαντική και καθημερινή επίδραση στο μαθητή και επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά του όσο και την επίδοσή του. Το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση από την πλευρά του μαθητή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά αποβλέπει και στην επίτευξη άλλων εξίσου σοβαρών σκοπών της εκπαίδευσης, όπως πνευματικές και ηθικές αρετές, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, συνεργασία, αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση (Καψάλης, 2006).

Ο Καψάλης διαπίστωσε τις παρακάτω βασικές διαστάσεις στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι οποίες ασκούν τη σημαντικότερη επίδραση στο μαθητή:

**Η επίδραση της συναισθηματικής θέρμης.** Όταν η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διακρίνεται από αναγνώριση, κατανόηση, ευγενικό τρόπο προσαγόρευσης, ηρεμία, φιλική διάθεση κ.ά., αφενός οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλό σχολικό άγχος, αφετέρου δημιουργείται ευνοϊκό σχολικό κλίμα και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη

**Η επίδραση του ελέγχου.** Αφορά τις ενέργειες και δραστηριότητες του εκπαιδευτικού με τις οποίες επιδιώκει να ρυθμίζει και να κρατά υπό έλεγχο τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συνί-

σταται στις εξής ενέργειες: **στις διαταγές, στις ερωτήσεις, στη γλωσσική επικοινωνία.**

**Η επίδραση της πρωτοβουλίας και της εναλλαγής.** Ο δημιουργικός δάσκαλος παρακινεί και δίνει ευκαιρίες για γόνιμη συνεργασία των μαθητών. Η διδασκαλία του χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποικιλία στις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του.

**Η επίδραση της καθαρότητας και της σαφήνειας.** Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα για την μετάδοση του μαθήματος.

**Η επίδραση του ενθουσιασμού.** Η ικανότητα του παιδαγωγού να μεταδίδει στους μαθητές του, η ζωντάνια και η κινητικότητα του επηρεάζουν θετικά στο ενδιαφέρον και στη συμμετοχή του μαθητή.

Επιπλέον, κοινωνιοψυχολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι **η επίδραση των προσδοκιών** του δασκάλου είναι σημαντική για την επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να εσωτερικεύσουν, ως επαγγελματικό καθήκον, την πεποίθηση στο δυναμικό όλων των μαθητών και στη δυνατότητα να μαθαίνουν (Καψάλης, 2006).

Στην θεωρητική της προσέγγιση, η Κοσσυβάκη αναδεικνύει την κοινωνική διάσταση της παιδαγωγικής πράξης. Η παιδαγωγική πράξη είναι προσαρμοσμένη στις εκάστοτε συνθήκες, σκόπιμη και οργανωμένη. Ο παιδαγωγός ανταποκρίνεται στους στόχους του μόνο με την άσκηση επαγγελματικής και εξειδικευμένης πράξης που διακρίνεται από εσωτερική δομή και υλοποιείται σύμφωνα με μια χρονικά προσδιορισμένη διαδικασία (Κοσσυβάκη, 1993).

Ο Ξωχέλλης, στην ίδια κατεύθυνση, αποδέχεται ότι η παιδαγωγική σχέση οφείλει να είναι μια αμοιβαία συνάντηση αλληλεπίδρασης, όπου ο καθησάσ διατηρεί την ατομικότητά του, το απαραβίαστο της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα, αναγνωρίζει την αυτονομία, την αυτοεξουσιοκτησία και την κοινωνικότητα του «ετέρου». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παιδαγωγική στάση που συνοψίζεται σε δύο σημεία:

- Ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί καμιά εξουσία πάνω στο μαθητή και συνεργάζεται μαζί του ομότιμα ως μέλος της ίδιας ομάδας.
- Ο εκπαιδευτικός προσανατολίζει τη συμμετοχή του στο να δώσει στους μαθητές του κίνητρα, τρόπους και μεθόδους αυτομόρφωσης (Ξωχέλλης, 1984).

Συμπερασματικά, για να πετύχει ο εκπαιδευτικός ποιότητα στην παιδαγωγική οργάνωση, στην επικοινωνία με τους μαθητές και στη παρεχόμενη αγωγή και κοινωνικοποίηση, όλες οι δραστηριότητές του θα πρέπει να



έχουν γνώμονα τις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, διαπραγματεύεται όλα τα θέματα (ατομικά, σχολικά, κοινωνικά) από κοινού με τους μαθητές και διευρύνει τους τύπους αλληλεπίδρασης. Δίνει στους μαθητές ευκαιρίες για συμμετοχή, κριτική, διάλογο. Συνεργάζεται με όσους συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, γονείς, συναδέλφους, υπηρεσίες και εκπαιδευτικούς φορείς (Κωνσταντίνου,1994).

### **1.2 Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός**

Ο δάσκαλος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αυτός αναλαμβάνει εκ του ρόλου του, να υλοποιήσει αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική (Neave,1997). Καλείται να προσαρμόζεται κάθε φορά σε νέα δεδομένα, που επιβάλλονται από ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι, στα πλαίσια του οποίου, η όποια σχολική μεταρρύθμιση καθορίζεται από όρους, όπως: αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, αξιολόγηση (Δουράνου,2007). Η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως προσφοράς υπηρεσίας από τον εκπαιδευτικό, οδήγησε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή νέων θεωρητικών σχημάτων, όπως: η λογοδότηση του δασκάλου, η διδασκαλία ικανοτήτων για έρευνα και λύση πραγματικών προβλημάτων από τη ζωή, η διδασκαλία για εκτέλεση. Επιστέγασμα όλων αυτών είναι η αποτελεσματική διδασκαλία (Παπανδρέου,2009).

Υπάρχει άμεση συνάρτηση ανάμεσα στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με το σύνολο των ενεργειών του, τη συμπεριφορά του, τη στάση του, την εν γένει προσωπικότητά του αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την πραγματοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα όρια ανάμεσα στις έννοιες του αποτελεσματικού δασκάλου και της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι δυσδιάκριτα και πολλές φορές οι έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες (Κασσωτάκης&Φλουρής,2006).

Έχει ιδιαίτερη σημασία ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και προσδιορίζονται αντικειμενικά ύστερα από τεκμηριωμένη έρευνα και συγκεκριμένη παρατήρηση, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και στην επίδοση των μαθητών (Παπανδρέου,2009).

Ο Cheng (1993) ορίζει ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αυτόν που με επιδεξιότητα διαπραγματεύεται τις ασύμμετρες πιέσεις από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Μαθαίνει τους μαθητές να προσαρμόζονται και να αντι-

μετωπίζουν περιβαλλοντικές αλλαγές και εσωτερικά εμπόδια. Σκοπός της διδασκαλίας του είναι να δώσει στους μαθητές μια κατανοητή εικόνα της κοινωνίας, ώστε τα άτομα να την κατανοούν, να προσαρμόζονται σε αυτή και να μη συντρίβονται από την ισχύ της (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Παραδοσιακά, η θετική αναφορά στον εκπαιδευτικό γίνεται με τη φράση «καλός δάσκαλος». Ο καλός εκπαιδευτικός καθορίζεται με υποκειμενικά και/ή αντικειμενικά κριτήρια, ενώ αντίθετα ο αποτελεσματικός καθορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Ένας δάσκαλος μπορεί να είναι καλός για ορισμένους, αλλά αντικειμενικά, όχι αποτελεσματικός. Επίσης, ένας δάσκαλος μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός, αλλά όχι καλός, σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων (Παπανδρέου, 2002).

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο καθορισμός χαρακτηριστικών, γενικά αποδεκτών, που να προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δεν έχει καταστεί δυνατός. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στο ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυδιάστατο και πολύπλοκο, στην ύπαρξη αντιφατικών δεδομένων σχετικά με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και στη διατύπωση θέσεων που δεν έχουν επαρκή επιστημονική τεκμηρίωση (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η Παμουκτσόγλου διαπιστώνει πως δεν έχει πιστοποιηθεί με έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση, αν είναι και πόσο αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός, ούτε λειτούργησαν οι θεσμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, οι Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων δεν αποτελούν ασφαλή πηγή για τέτοιου είδους εκτιμήσεις (Παμουκτσόγλου, 2001).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως ικανός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός, που γνωρίζει βασικές έννοιες, υποθέσεις, συζητήσεις που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό χώρο. Αυτός, που είναι σε θέση να αξιολογεί τις πηγές της γνώσης, της διδασκαλίας και τα υλικά του αναλυτικού προγράμματος, ως προς την ακρίβεια και τη χρησιμότητά τους, στη παρουσίαση και αναπαράσταση συγκεκριμένων ιδεών και εννοιών. Αυτός, που χρησιμοποιεί διάφορες απόψεις, θεωρίες, τρόπους γνώσης και μεθόδους αναζήτησης στη διδασκαλία ειδικών διδακτικών αντικειμένων και θεμάτων. Αυτός, που εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες επεξεργασίας, ανάλυσης και αμφισβήτησης της γνώσης, σύμφωνα με τις μεθόδους έρευνας, τα επιστημονικά και διδακτικά δεδομένα (Καρακατσάνη, 2005).

## 2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της Τρίτης τάξης του Γυμνασίου, όσον αφορά το αν οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φέρουν, και σε ποιο βαθμό, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού παιδαγωγού.

Για τις ανάγκες της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης. Το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, ως η πλέον ενδεδειγμένη ερευνητική τεχνική για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού. Σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου του ερωτηματολογίου είναι ότι είναι γρήγορο, μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων από ένα μεγαλύτερο δείγμα (Βάμβουκας, Μ. 1998).

Για το σκοπό της έρευνας, το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Η τυχαία δειγματοληψία βασίζεται στην αποδοχή της αρχής ότι το κάθε άτομο ενός πληθυσμού έχει μη μηδενικές πιθανότητες να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Πραμαγγιούλης, 2008:189).

Ο πληθυσμός αναφοράς (target population) της συγκεκριμένης μελέτης είναι μαθητές ηλικίας 14 ετών, που κατοικούν στο νομό Κυκλάδων και στην κωμόπολη της Φιλιπιάδας.

Το δείγμα (sampling population) αποτελούν οι μαθητές της Τρίτης Τάξης του Γυμνασίου των σχολικών μονάδων που οι Σύλλογοι Διδασκόντων και οι Διευθυντές τους αποδέχτηκαν τη διεξαγωγή της έρευνας (N:203).

Η έρευνα έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα από 26 Μαρτίου έως 20 Μαΐου 2013, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013.

### 2.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά, θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών, προκειμένου, να διερευνηθούν οι απόψεις τους αναφορικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος και το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συγκεκριμένο τομέα ήταν έντεκα. Συνολικά, οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε την άποψη των μαθητών για το αν οι καθηγητές διατηρούν ευχάριστο και ζεστό κλίμα. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι το **65,5%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές διατηρούν ευ-

χάριστο και ζεστό κλίμα **από λίγο έως αρκετά** ("λίγο" 23,6% και "αρκετά" 41,9%). Πολύ απάντησε το 19,7%, ενώ το 9,4% απάντησε καθόλου και το 5,4 απάντησε πάρα πολύ.

Όσον αφορά, το να **αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές**, παρατηρήθηκε ότι το **57,1%** απάντησε **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 31,5% και "πολύ" 25,6%) και ακολούθως το 24,1% απάντησε λίγο ενώ το 10,8% απάντησε πάρα πολύ και το 7,9% απάντησε λίγο.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι το **65%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές **διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας**, από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 32,5% και "πολύ" 32,5%), ενώ το 23,2% απάντησε "πάρα πολύ", το 8,9% λίγο και το 2,5% καθόλου. Επίσης, στην ερώτηση που αφορούσε το αν **ενθαρρύνουν του αργούς μαθητές**, προέκυψε ότι το **59,6%** απάντησε από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 36% και "πολύ" 23,6%) και ακολούθως, το 16,3% απάντησε "λίγο", το 12,8 απάντησε "πάρα πολύ" και το 10,8% "καθόλου".

Όσον αφορά, το αν **ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές** παρατηρήθηκε ότι το **56,7%** απάντησε από **αρκετά έως πολύ** ("αρκετά" 33,5% και "πολύ" 23,2%), ενώ το 22,2% απάντησε λίγο, το 10,8% απάντησε "καθόλου" και το 9,9% "πάρα πολύ".

Η επόμενη ερώτηση είχε να κάνει με το αν οι καθηγητές **διαθέτουν χιούμορ** και από τις απαντήσεις που δόθηκαν προέκυψε ότι το **55,2%** των μαθητών πιστεύει ότι οι καθηγητές διαθέτουν χιούμορ, από **λίγο έως αρκετά** ("αρκετά" 32% και "λίγο" 23,2%), ενώ το 18,7% απάντησε πολύ και το 18,2% απάντησε πάρα πολύ. Τέλος, μόνο το 6,9% των μαθητών απάντησε καθόλου. Στη συνέχεια, καταγράψαμε την άποψη των μαθητών για το αν **οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υπομονή**, από όπου και προέκυψε ότι η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν από **αρκετή έως πολύ** υπομονή ("αρκετά" **32,5%** και "λίγο" **26,6%**), ενώ το 21,2% πιστεύει ότι οι καθηγητές διαθέτουν πάρα πολύ υπομονή και το 14,8% ότι διαθέτουν λίγη υπομονή. Μόλις, το 4,9% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν καθόλου υπομονή.

### Χαρίκλεια Τριανταφύλλου

Οι απόψεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου για τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που ...

**Πίνακας 1: Συχνότητες και σχετικές συχνότητες για ερωτήσεις που αφορούσαν το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα**

<b>Ενέργειες των καθηγητών που αφορούν το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα</b>	<b>Καθόλου %</b>	<b>Λίγο %</b>	<b>Αρκετά %</b>	<b>Πολύ %</b>	<b>Πάρα πολύ %</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
<i>Διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον</i>	9,4	23,6	41,9	19,7	5,4	2,8	1,0
<i>Αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές.</i>	7,9	24,1	31,5	25,6	10,8	3,07	1,11
<i>Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας.</i>	2,5	8,9	32,5	32,5	23,2	3,6	1,01
<i>Ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές</i>	10,8	16,3	36,0	23,6	12,8	3,1	1,15
<i>Ενθαρρύνουν τους ντροπαλούς μαθητές</i>	10,8	22,2	33,5	23,2	9,9	2,9	1,13
<i>Διαθέτουν χιούμορ</i>	6,9	3,2	32,0	18,7	18,2	3,2	1,21
<i>Διαθέτουν υπομονή</i>	4,9	14,8	32,5	26,6	1,2	3,4	1,12
<i>Αποτρέπουν τους μαθητές από την απομνημόνευση.</i>	12,8	25,1	32,0	18,2	11,8	2,9	1,19
<i>Δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα.</i>	8,4	4,8	37,9	22,7	16,3	3,2	1,14
<i>Ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.</i>	7,9	21,2	40,9	23,2	5,9	2,9	1,0
<i>Συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.</i>	10,8	19,7	33,0	22,2	14,3	3,0	1,19

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Για την ύπαρξη ή μη διαφοράς χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal Wallis.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι τα κορίτσια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια ότι οι καθηγητές διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας (Sig.=0,13), ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Sig.=0,07) και προσπαθούν να συνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (Sig.=0,026). Επίσης, προέκυψε ότι οι μαθητές που κατάγονται από άλλη χώρα πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, ότι οι καθηγητές δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου (Sig.=0,042).

	Μέση τιμή (μ.τ.)	Sig.
Διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας		
Αγόρι	3,44	0,13*
Κορίτσι	3,82	
Δίνουν κίνητρα στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου		
Ελλάδα	3,16	0,042*
Άλλη χώρα	3,63	

Πίνακας 2: Στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν και αντίστοιχα Sig. ανά περίπτωση.

### 2.3 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, προέκυψαν ευρήματα τόσο ως προς το τι πιστεύουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις διαφοροποιήσεις των απόψεων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ως σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού το παιδαγωγικό κλίμα στη τάξη.

Αναφέρουμε ενδεικτικά τις έρευνες των: Brophy, J. (1986), Csikszentmihalyi, M. & McCormack, J. (1986), Scheerens, J. (1990), Reynolds, A. (1992), Creemers, B. (1994), Cullin-

ford, C. (1995), Sadker, M. & Sadke, D. (1997), Doyle, W. (1997), Κωνσταντίνου, Χ. (1994), Καϊλα, Μ. (1999), Παρασκευά, Φ. (1999), Παπανδρέου, Α. (2001), Horh, D. & Ξωχέλλης, Π. (1980- 2001) (Κασσωπάκης & Φλουρής, 2006, Παπανδρέου, 2009).

Από τα ευρήματα της εικοσαετούς έρευνας των Horh & Ξωχέλλη (1980-2001), στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προέκυψε ότι οι σχέσεις μαθητών και καθηγητών βελτιώθηκαν κατά το χρονικό αυτό διάστημα. Γενικά, διαπιστώνεται μια συγκεκριμένη κατάσταση καθώς, η πλειονότητα των μαθητών δεν εκφράζεται ούτε δυσάρεστα ούτε ευχάριστα για το κλίμα που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο γενικότερα. Το παιδαγωγικό κλίμα επιδεινώνεται στο Λύκειο, με πιθανότερες αιτίες το άγχος των εξετάσεων και την πίεση για καλή επίδοση. Επίσης, καταγράφεται σταθερά μια θετικότερη στάση των κοριτσιών απέναντι στο σχολείο παρά στα αγόρια (Horf & Ξωχέλλης, 2003)

Όσον αφορά το μαθησιακό και παιδαγωγικό κλίμα, στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές πιστεύουν, σε μεγάλο βαθμό, «αρκετά» ως «πολύ», ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κλίμα αλληλοσεβασμού και ευγένειας (65%), ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (64,1%), ενθαρρύνουν τους αργούς μαθητές (59,6%) και αποφεύγουν ειρωνείες και αρνητικές κριτικές (57,1%), διαθέτουν υπομονή (59,1%), δίνουν κίνητρα στους μαθητές για να συμμετέχουν στο μάθημα και σε δραστηριότητες του σχολείου (60,6%). Επίσης, σε ικανοποιητικό βαθμό, «λίγο» ως «αρκετά», προκύπτει ενθάρρυνση των ντροπαλών μαθητών (56,7%), ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνδέσουν το περιεχόμενο του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών (55,2%), ότι διαθέτουν χιούμορ (52,1%) και ότι διατηρούν ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον (65,5%).

Κατά την εκτίμησή μας, στη βελτίωση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών συνέβαλε τόσο η συνεχώς αυξανόμενη επαφή των εκπαιδευτικών, κυρίως των νεότερων, με την Παιδαγωγική Επιστήμη όσο και η υποχώρηση σε κοινωνικό επίπεδο αυταρχικών και εξουσιαστικών αντιλήψεων επιβολής. Οι αντιλήψεις σχετικά με τη δι-απαιδαγωγή του παιδιού, είναι πιο κοντά στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού, της αποφυγής λεκτικής και σωματικής βίας, στην ενθάρρυνση του και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Οι παιδαγωγικές αυτές αρχές έχουν ισχυρά ερείσματα στο κοινωνικό σύνολο και στην οικογένεια των παιδιών και η παραβίασή τους από τον εκπαιδευτικό επισύρει έντονο κοινωνικό έλεγχο.

Για την εκτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μια σειρά από παράγοντες που ασκούν, κατά τη γνώμη μας, επί-δραση στη παιδαγωγική γνώση και πράξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθ-μιας Εκπαίδευσης.

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι καθηγητές αναπαράγουν πρακτικές που οι ίδιοι βίωσαν ως μαθητές, εφαρμόζουν μεθόδους που τους προτείνουν πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ή καταφεύγουν στη βιβλιογραφία. Η υποτυπώδης ως και ανύπαρκτη παιδαγωγική κατάρτιση μεγάλου μέρους των καθηγητών, ειδικά όσων διορίστηκαν πριν την θέσπιση των διαγωνισμών ΑΣΕΠ, είναι γεγονός. Επίσης, είναι μια πραγματικότητα η άγνοια διδακτικών μεθόδων για την προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και την οργάνωση της διδασκαλίας (Ματθαίου, 2011).

Συνάμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και περιορίζεται στην αρχική επιμόρφωση των νεοδιόριστων. Ακόμη και αυτή η προσπάθεια στερείται των χαρακτηριστικών μιας ουσιαστικής παρέμβασης, καθώς, στηρίζεται στη συμβολή Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι πολλές φορές δεν έχουν οι ίδιοι παιδαγωγική κατάρτιση. Ενώ, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης είτε είναι γενικόλογο και προσπαθεί ανεπιτυχώς να συμπεριλάβει μέσα από τη διατύπωση γενικών παιδαγωγικών αρχών όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών είτε είναι εξαιρετικά εξειδικευμένο και αφορά τη διδασκαλία συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου (Ματθαίου, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους επαφίεται στο προσωπικό τους ενδιαφέρον. Ωστόσο, δεν υπάρχει συνέχεια και ανατροφοδότηση των προσπαθειών αυτών, ούτε και εγγύηση για την παιδαγωγική και επιστημονική εγκυρότητα του περιεχομένου της επιμόρφωσης που προσφέρουν διάφοροι φορείς, στους οποίους καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί με αυξημένο ενδιαφέρον.

Παρά την ελλιπή παιδαγωγική διάσταση των δομών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τον εξετασιοκεντρικό τους προσανατολισμό (Κωνσταντίνου, 1994) φαίνεται, από τα ευρήματα της ερευνάς μας, πως οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφορούνται από τα παιδαγωγικά ιδεώδη ενός μαθητοκεντρικού και δημοκρατικού σχολείου. Ωστόσο, εκφράζοντας την υποκειμενική μας γνώμη και χωρίς να είμαστε σε θέση να το τεκμηριώσουμε, τα σχολεία στα οποία έλαβε χώρα η συγκεκριμένη έρευνα, αποτελούνται από νεοδιόριστους ή με μικρή προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς, που προέρχονται από διαδικασίες διαγωνισμών ΑΣΕΠ και έχουν έρθει έστω και στοιχειωδώς σε επαφή με την Παιδαγωγική Επιστήμη. Αποτελούσε προσόν για το διορισμό τους η επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά ζητήματα μέσω ΑΣΠΙΑΠΕ, είναι κάτοχοι αρκετοί από αυτούς μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, πολλές φορές και παιδαγωγικού περιεχομένου. Στην αγωνία τους, για να εξασφαλίσουν διορισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής, εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλα από αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς φορείς. Οι παραπάνω εκτιμήσεις εκπορεύονται από το γε-



γονός ότι οι σχολικές μονάδες στη νησιωτική Ελλάδα και τα μικρά σχολεία των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, αποτελούν το συνήθη διορισμό εκπαιδευτικών με καθόλου ή μικρή προϋπηρεσία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

- Ανδρεαδάκης, Ν. και Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ΙΕ΄, τ.57,σελ.5-30. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δουράνου, Α.Χ. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Επιστημονικό Βήμα, τ. 6,σελ.42-48. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και διδασκαλία, τόμος Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (2006). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1993). Διδασκαλία, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.): Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-Κριτική και συγκριτική θεώρηση. Αθήνα: Διάδραση
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο περιοδικό: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Επιμέλεια.: Θ. Γκότοβος- Γ. Μαυρογιώργος-Π. Παπακωνσταντίνου. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπανδρέου, Α. (2002). Αποτελεσματική διδασκαλία. Παιδαγωγικό Ινστιτού-

το Κύπρου. Λευκωσία.

- Παπανδρέου, Α. (2009). Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρης  
Πραμαγγιούλης, Π. (2008). Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS,  
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Στατιστικής. Αθήνα.  
Πυργιωτάκης, Ι. (2010). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελλη-  
νικά Γράμματα

### **Ξενόγλωσσος**

- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευ-  
νας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.  
Hopf, D. και Ξωχέλλης, Π. (2003). Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονι-  
κά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές.  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.  
Neave, G. (1998). Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα  
στην Ευρώπη μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.

### **Διαδικτυακή βιβλιογραφία.**

- Καδιανάκη, Μ. Ι. (2008). Αποτελεσματική διδασκαλία: επικοινωνιακό πλαίσιο της  
σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Διδακτορική δια-  
τριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΤΕΠΑΕΣ. Ρόδος. Διαθέσιμο:[http://rhdttheses.ekt.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7+%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1.&submit\\_search.x=6&submit\\_search.y=10](http://rhdttheses.ekt.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%9A%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B7+%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1.&submit_search.x=6&submit_search.y=10)  
Καρακατσάνη, Δ. (2005). Στρατηγικές πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην εκπαί-  
δευση και επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο  
στο: <http://www.yperph.gr/docs/stratigikes-politik.doc>  
Meeting of OECD Education Ministers, Raising the quality of learning  
for all, Dublin, 18-19 March 2004. Διαθέσιμο στο: [http://oecd.org/  
dataoecd/58/51/30980841.ppt](http://oecd.org/dataoecd/58/51/30980841.ppt)

**Τριανταφύλλου Χαρίκλεια**

Φιλόλογος

Καβασιλών 16, Ιωάννινα ΤΚ 45444

Τηλ.: 2651025002, 6987116809

e-mail: xaratriant@hotmail.gr

# **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**



# Η έρευνα στις «Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης». Η αποτύπωση των ακαδημαϊκών - ερευνητικών τεκμηρίων της περιόδου 1989-2008

*Κωνσταντίνος Αρσένης  
Βασιλική Παπαδοπούλου*

## ABSTRACT

Since the mid-80s and onwards, an increased interest has been particularly observed on the Sciences of Pedagogy and Education (SPE) in Greece. This specific interest was expressed by an increasing demand on postgraduate and doctoral studies on the science field. A relevant research activity that was developed in the coming years, produced a massive research deposits (corpus), which does not seem to be exploiting highly in the same field as a function of the opened concerned issues, especially at the time that the field enlarged on the institutional achievements of the 80s. The specific announcement is moving towards this utilization, as its purpose is to map the research production revealed through the institutionalized research activity of postgraduate studies, which were conducted, for more than two decades, in the sectors of Pedagogy and Pedagogical Departments, which are the physical therapy places of SPE.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, οπότε και θεσμοθετήθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα και οι Τομείς Παιδαγωγικής, παρατηρήθηκε στην Ελλάδα μια αξιοσημείωτη αύξηση του ενδιαφέροντος για τις Επιστήμες της Αγωγής (Πυργιωτάκης, 1999: 94) το οποίο και εντάθηκε με την λειτουργία συναφών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του '90.

Το γεγονός αυτό, σε μια πρώτη ανάγνωση, πιστοποιεί την ανάπτυξη της σύγχρονης ελληνικής παιδαγωγικής/ εκπαιδευτικής έρευνας<sup>1</sup>, η οποία και αποδεικνύεται από την παραγωγή μιας μεγάλης μάζας σχετικών ερευνητικών καταθέσεων (corpus). Η υπερπληθώρα και ο ρυθμός παραγωγής των

1. Βλ σχετικά Χριστιάς, 1994: 52 · Μπίκος, 1998: 90 · Πυργιωτάκης, 1999: 160-1 · Τερζής, 1999 κ.ά.

σχετικών τεκμηρίων δημιουργεί προβλήματα<sup>2</sup> τα οποία θέτουν επιτακτικά ζητήματα εποπτείας<sup>3</sup>. Τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται εντονότερα για τις διδακτορικές και μεταπτυχιακές διατριβές που είναι τα τεκμήρια τα οποία αντιμετωπίζουν και τα μεγαλύτερα προβλήματα διάδοσης (αδυναμία αναζήτησης, αναγνώρισης και πρόσκτησης) καθώς πρόκειται για έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων, στην πλειοψηφία τους, δεν δημοσιεύονται και παραμένουν γνωστά μόνο «εντός των τειχών» του πανεπιστημιακού Τμήματος που εγκρίνονται (βλ. Μπίκος, 1998: 90 · Σκούρας κ.ά., 2008: 334).

## 2.0. ΣΚΟΠΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της έρευνας είναι η ποσοτική αποτύπωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που παρήχθησαν από τα πανεπιστημιακά Τμήματα που θεραπεύουν τις ΕπΑΕ στην Ελλάδα. Πρόκειται για μια χαρτογράφηση της ακαδημαϊκής παιδαγωγικής/ εκπαιδευτικής έρευνας, όπως αυτή αποτυπώνεται σε επίπεδο διδακτορικών και μεταπτυχιακών διατριβών, η οποία αποσκοπεί να αποκαλύψει τις τάσεις που διαμορφώνονται εξελικτικά και να προσφέρει μια συνολική «εποπτεία» της σχετικής ερευνητικής παραγωγής η μπορεί να αποτελέσει την βάση και την αφετηρία για βαθύτερη μελέτη και αξιοποίηση του υλικού προς διάφορες κατευθύνσεις.

Το εύρος της έρευνας καλύπτει το χρονικό διάστημα 1989-2008 και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων είναι η απογραφική, η οποία συνίσταται στην πλήρη καταγραφή του corpus των παραγόμενων τεκμηρίων στο επιλεγμένο χρονικό εύρος (βλ. και Howard & Sharp, 2001: 178). Το υλικό παρουσιάζεται περιγραφικά σε διάφορες κατανομές, με βάση χαρακτηριστικά όπως ο τύπος εργασιών, το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο εκπονήθηκαν, το έτος υποβολής/ έγκρισής τους, και το φύλο των συγγραφέων και επιβλεπόντων τις διατριβές.

Για την ανάκτηση του υλικού χρησιμοποιήθηκε μια σειρά πηγών που αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά. Κατά σειρά προσφυγής, αυτές ήταν: (α) οι ηλεκτρονικοί κατάλογοι των διαδικτυακών τόπων των Πανεπιστημιακών

---

2. Ενδεικτικά, ο Τερζής (1999: 46), επισημαίνοντας τους κινδύνους που προκύπτουν από την ταχεία ανάπτυξη, διακρίνει αδυναμίες στα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα «[...] σε μια περιοχή της επιστήμης που αναπτύσσεται ραγδαία είναι εύλογο να σημειώνονται ερευνητικές ή συγγραφικές επιδόσεις που από πλευράς ποιότητας είναι άνισες μεταξύ τους».

3. «[...] η πληθώρα των παιδαγωγικών ερευνών έχει οδηγήσει στην παραγωγή παιδαγωγικής γνώσης, κατά τέτοιο τρόπο και σε τόση έκταση, ώστε είναι αδύνατον να έχει κανείς σήμερα μια συνολική εικόνα των δεδομένων της Παιδαγωγικής επιστήμης» (Χριστιάς, 1994: 53). «Τα τελευταία χρόνια, η παιδαγωγική βιβλιογραφία διογκώνεται σε τέτοιο βαθμό ώστε [...] χάνει κανείς την εποπτεία» (Κρίβας, 2007: 40).

– Τμηματικών Βιβλιοθηκών (Ο.Ρ.Α.Σ.), (β) τα διαθέσιμα Ψηφιακά Ιδρυματικά Καταθετήρια (Νημερτής, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, E-Locus, Υπηρεσία Ηλεκτρονικών Διδακτορικών Διατριβών & Μεταπτυχιακών του Α.Π.Θ., Υπηρεσία αναζήτησης Γκρίζας βιβλιογραφίας του Παν. Αιγαίου), (γ) ο διαδικτυακός τόπος του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.) και τέλος, (δ) τα δεδομένα που αντλήσαμε είτε δια της φυσικής μας παρουσίας από τα Μητρώα Μεταπτυχιακών Τίτλων και από τα Μητρώα Μεταπτυχιακών Σπουδών, είτε μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας από τις Γραμματείες των πανεπιστημιακών Τμημάτων.

### 3.0. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ως ερευνητικό πλαίσιο επιλέχθηκαν τα τεκμήρια των μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών που εγκρίθηκαν από τα πανεπιστημιακά Τμήματα που θεραπεύουν τις ΕΠΑΕ και ως τέτοια θεωρήθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα<sup>4</sup> και οι Τομείς Παιδαγωγικής<sup>5</sup> των Φιλοσοφικών Σχολών.

Στον Πίνακα 1 απεικονίζονται, κατά πανεπιστημιακό ίδρυμα, τα 21 Τμήματα και τα αντίστοιχα Μ.Π.Σ. στο πλαίσιο των οποίων υποβλήθηκαν και εγκρίθηκαν τα τεκμήρια που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας πλαίσιο.

**Πίνακας 1: Τα Πανεπιστήμια και τα Τμήματα της έρευνας**

A/A	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ <sup>1</sup>	A/A	ΤΜΗΜΑ	Μ.Π.Σ. <sup>2</sup>
1.	Ε.Κ.Π.Α.	1.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	1
		1.2.	Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	2
				3
		1.3.	Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και Πρόγραμμα Ψυχολογίας	4
				5
				6

4. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009: 340), ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης» καλύπτει το εύρος του συνόλου των μαθημάτων ενός Παιδαγωγικού Τμήματος και άρα η αντιστοιχία είναι προφανής.

5. Οι Τομείς Παιδαγωγικής επιλέχθηκαν ως «αρμόδιοι» για την θεραπεία των Επιστημών της Παιδαγωγικής που θεωρούνται σώμα του ευρύτερου επιστημονικού πεδίου των ΕΠΑΕ. Πρόκειται για τους τομείς των Τμημάτων Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων καθώς και του Τμήματος Φ.Π. του Α.Π.Θ. Δεν συμπεριλάβαμε στο δείγμα μας τον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης ο οποίος λειτουργήσε μέχρι το 1999.

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

2.	Α.Π.Θ.	2.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	7
		2.2.	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	8
		2.3.	Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής	9 10
3.	ΠΑΤΡΩΝ	3.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	11
		3.2.	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	12
4.	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	4.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	13 14
		4.2.	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	
		4.3.	Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας	15
5.	Δ.Π.Θ.	5.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	16
		5.2.	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	17
6.	ΚΡΗΤΗΣ	6.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	18
		6.2.	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	19
7.	ΑΙΓΑΙΟΥ	7.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	20
		7.2.	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	21
				22
				23 24
8.	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	8.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	25 26
		8.2.	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	27
9.	ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	9.1.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	28
		9.2.	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	29

1. Τα Πανεπιστήμια κατά σειρά αρχαιότητας, με βάση τη χρονολογία ίδρυσής τους.

2. Ο αναλυτικός κατάλογος των Μ.Π.Σ. με την ίδια αρίθμηση στον Πίνακα 4 στο Παράρτημα.



### **3.1 Η αποτύπωση των ερευνητικών τεκμηρίων**

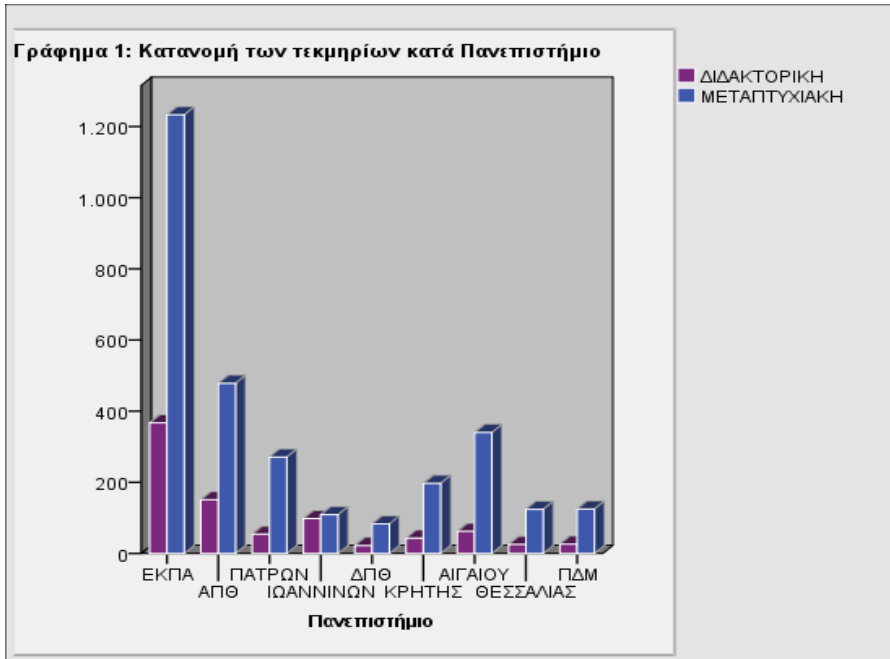
#### **3.1.1 Κατανομή των τεκμηρίων κατά τύπο και Πανεπιστήμιο**

**Πίνακας 2: Κατανομή κατά τύπο διατριβής**

	N	%	Έγκυρο %	Αθροιστικό %
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ	848	22,3	22,3	22,3
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ	2960	77,7	77,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	3808	100,0	100,0	

Για το χρονικό διάστημα 1989-2008, τα πανεπιστημιακά Τμήματα που θεραπεύουν το πεδίο των ΕΠΑΕ στην Ελλάδα, παρήγαγαν αθροιστικά 3808 ερευνητικά τεκμήρια, σε επίπεδο διδακτορικών και μεταπτυχιακών διατριβών. Στον Πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή αυτής της ερευνητικής παραγωγής στους δύο τύπους τεκμηρίων.

Η κατανομή του ερευνητικού υλικού, στα Τμήματα που μελετήθηκαν, ανά Πανεπιστήμιο και τύπο τεκμηρίου αποτυπώνεται στο Γράφημα 1 από το οποίο προκύπτει ξεκάθαρα η κυριαρχία των δύο μεγαλύτερων Πανεπιστημίων της χώρας και ιδιαίτερα του ΕΚΠΑ στην συνολική ερευνητική παραγωγή των ΕΠΑΕ, τόσο στις διδακτορικές όσο και στις μεταπτυχιακές διατριβές, ενώ αξιοσημείωτη είναι η συγκριτικά μεγάλη παραγωγή μεταπτυχιακών εργασιών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

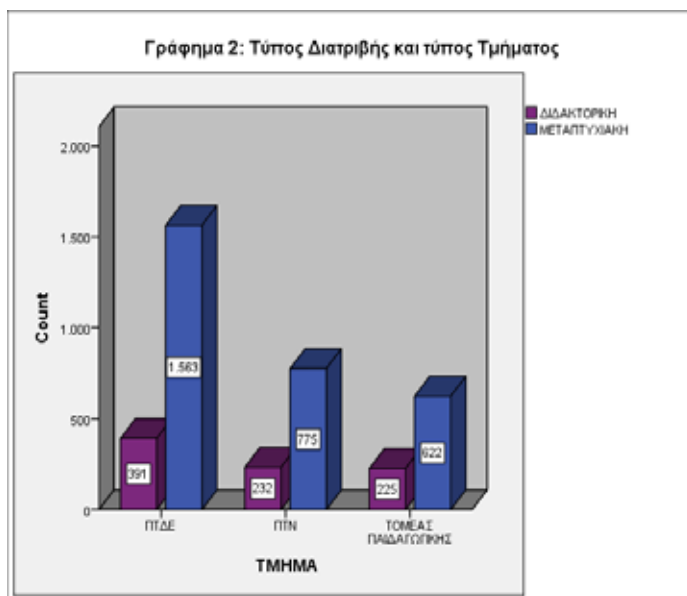


Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα (βλ. Παράρτημα, Πίνακας 1) προκύπτει ότι, σε ό,τι αφορά τις διδακτορικές διατριβές, το 43,3% αυτών (367 τίτλοι) εκπονήθηκε σε πανεπιστημιακά Τμήματα του ΕΚΠΑ και το 17,8% (151 διατριβές) εκπονήθηκε στα Τμήματα του ΑΠΘ. Ακολουθούν με μονοψήφια ποσοστά το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο οποίο εκπονήθηκε το 11,6% των διδακτορικών (98 τίτλοι), το Πανεπιστήμιο Αιγαίου που κατέχει το 7,3% (62 διατριβές), το Πανεπιστήμιο Πατρών που παρήγαγε το 6,4% (54 τίτλοι), το Πανεπιστήμιο Κρήτης στο οποίο εκπονήθηκε το 5,1% των διατριβών (43 εργασίες), το ΠΔΜ που ενέκρινε το 3,1% των διατριβών (26 τίτλοι), το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο οποίο εκπονήθηκε το 2,9% (25 διατριβές) και τον κατάλογο ολοκληρώνει το ΔΠΘ στο οποίο εκπονήθηκε το 2,7% (22 διδακτορικές διατριβές).

Αντίστοιχα σε επίπεδο μεταπτυχιακών τίτλων η ερευνητική παραγωγή κατά Πανεπιστήμιο διαμορφώνεται ως εξής: ΕΚΠΑ 41,7% (1233 τίτλοι), ΑΠΘ 16,1% (478 τίτλοι), Πανεπιστήμιο Αιγαίου 11,5% (340 τίτλοι), Πανεπιστήμιο Πατρών 9,2% (271 τίτλοι), Πανεπιστήμιο Κρήτης 6,7% (197 τίτλοι), ΠΔΜ και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 4,2% (125 και 124 μεταπτυχιακές διατριβές αντίστοιχα), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 3,7% (109 τίτλοι), και τέλος το ΔΠΘ με 2,8% (83 τίτλοι).

### 3.1.2. Κατανομή των εργασιών κατά Τμήμα

Η κατανομή των εργασιών στους τρεις τύπους πανεπιστημιακών Τμημάτων (ΠΤΔΕ, ΠΤΝ & Τομείς) κατά τύπο εργασίας, φαίνεται στο Γράφημα 2. Σύμφωνα με αυτό αλλά και τα συγκεντρωτικά δεδομένα του Πίνακα 2 (βλ. Παράρτημα), στα ΠΤΔΕ εκπονήθηκαν, κατά το υπό εξέταση χρονικό διάστημα, 1954 διατριβές από τις οποίες οι 391 είναι διδακτορικές και οι 1563 μεταπτυχιακές. Στα Τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης υποβλήθηκαν 1007 διατριβές εκ των οποίων οι 232 είναι διδακτορικές και οι 775 μεταπτυχιακές. Τέλος στους Τομείς Παιδαγωγικής εκπονήθηκαν 847 εργασίες από τις οποίες οι 225 είναι διδακτορικές και οι 622 μεταπτυχιακές.



Τα ποσοστά συμμετοχής, κατά τύπο Τμήματος και ανά τύπο εργασίας, στην συνολική ερευνητική παραγωγή διαμορφώνονται ως εξής (βλ. και Παράρτημα: Πίνακας 2): Ως προς τα διδακτορικά, το 46,1% των διατριβών εκπονείται στα ΠΤΔΕ, το 27,4% στα ΠΤΝ και το 26,5% στους Τομείς Παιδαγωγικής. Ως προς τις μεταπτυχιακές διατριβές διαπιστώνουμε ότι στα ΠΤΔΕ εκπονήθηκε το 52,8%, στα ΠΤΝ το 26,2% και στους Τομείς το 21% των μεταπτυχιακών. Τα στοιχεία αυτά, κατ' ουσία, φανερώνουν πως οι μισές περίπου μεταπτυχιακές διατριβές των ΕπΑΕ εκπονούνται στα ΠΤΔΕ ενώ στα δι-

δακτορικά η κατάσταση εμφανίζεται περισσότερο ισορροπημένη, έστω και αν την μερίδα του λέοντος καταλαμβάνουν και πάλι τα ΠΤΔΕ (46,1%).

Πιο αναλυτικά, για τα Τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3α (βλ. Παράρτημα): στο ΠΤΔΕ Αθήνας εγκρίθηκαν τα περισσότερα διδακτορικά (171 εργ./ 43,7%) ενώ τα λιγότερα εγκρίθηκαν στο ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης (15 εργ./ 3,8%) και στα ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και Ρόδου (από 16 εργ./ 4,1%). Στο ΠΤΔΕ Αθήνας εκπονήθηκαν, επίσης, οι περισσότερες (663 εργ./ 42,4%) μεταπτυχιακές εργασίες ενώ οι λιγότερες εκπονήθηκαν στο ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης (49 εργ./ 3,1%) και στο ΠΤΔΕ Ρόδου (59/ 3,8%).

Στα Τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 3β) τα περισσότερα διδακτορικά εκπονήθηκαν για το εξεταζόμενο διάστημα στο ΠΤΝ Ιωαννίνων (53 ήτοι 22,8%) και στο ΤΕΠΑΕ του Α.Π.Θ. (52 ήτοι 22,4%). Μονοψήφιους αριθμούς έγκρισης διδακτορικών εμφανίζουν το ΠΤΠΕ Ρεθύμνου (2 εργ./ 0,9%), 7 διδακτορικά (3,0%) ενέκριναν το ΤΕΕΠΗ Αλεξανδρούπολης και το ΠΤΝ της Φλώρινας, ενώ 8 διδακτορικά (3,4%) ενέκρινε το ΠΤΠΕ του Βόλου. Ως προς τις μεταπτυχιακές εργασίες, οι περισσότερες προέρχονται από το ΤΕΠΑΕΣ της Ρόδου (281 ήτοι 36,3%) και το ΤΕΑΠΗ της Αθήνας (198 ήτοι 25,5%). Καμία μεταπτυχιακή διατριβή δεν ενέκρινε το ΠΤΝ Ιωαννίνων ενώ οι λιγότερες (17) εγκρίθηκαν από το ΠΤΝ Φλώρινας (2,2%).

Στους Τομείς Παιδαγωγικής (βλ. Παράρτημα: Πίνακας 3γ), την μερίδα του λέοντος ως προς την παραγωγή διδακτορικών και μεταπτυχιακών εργασιών κατέχει ο Τομέας του ΦΠΨ του ΕΚΠΑ με 158 (70,2%) διδακτορικές και 372 (59,8%) μεταπτυχιακές διατριβές. Στον Τομέα του ΦΠ του ΑΠΘ εκπονήθηκαν 38 (16,9%) διδακτορικά και 228 (36,7%) μεταπτυχιακά ενώ στον Τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων εγκρίθηκαν 29 (12,9%) διδακτορικές και 22 (3,5%) μεταπτυχιακές εργασίες αντίστοιχα.

### **3.1.3 Κατανομή των μεταπτυχιακών εργασιών κατά Μ.Π.Σ.**

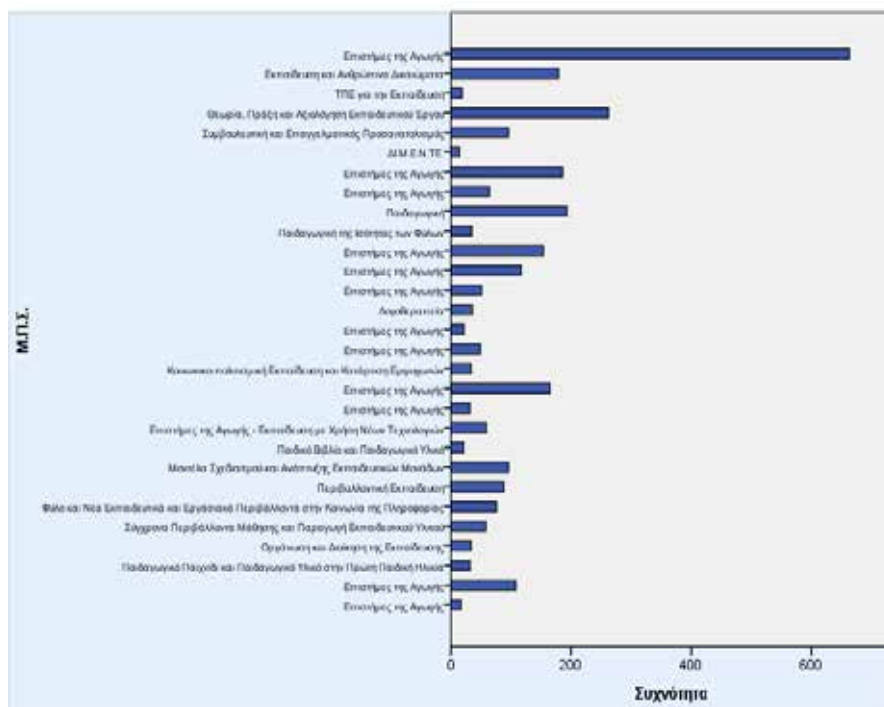
Στο Γράφημα 3 αποτυπώνονται τα στοιχεία του Πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα) αναφορικά με την συμβολή των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών<sup>6</sup> στην «παραγωγή» μεταπτυχιακών διατριβών. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι την μεγαλύτερη παραγωγή μεταπτυχιακών διατριβών εμφανίζει το ΜΠΣ 1 του ΠΤΔΕ Αθήνας με 663 τίτλους (22,4%) και ακολουθεί το ΜΠΣ 4 «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» του Τομέα Παι-

---

6. Τα Μ.Π.Σ. εμφανίζονται στο Γράφημα σε αύξουσα σειρά με βάση την αρίθμηση του Πίνακα 4 (βλ. Παράρτημα).

δαγωγικής του ΦΠΨ του ΕΚΠΑ με 262 διατριβές (8,9%).

Την μικρότερη παραγωγή σε μεταπτυχιακές διατριβές εμφανίζουν το ΜΠΣ 3 «ΤΠΕ για την εκπαίδευση» του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ και ΜΠΣ 29 του ΠΤΝ του ΠΔΜ με 19 και 17 διατριβές αντίστοιχα (0,6%) και τέλος το ΜΠΣ 6 «ΔΙ-Μ.Ε.Ν.ΤΕ.» (σύμπραξη του Τομέα Παιδαγωγικής του ΦΠΨ του ΕΚΠΑ με την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) με 14 τίτλους (0,5%).



Γράφημα 3: Μεταπτυχιακές διατριβές ανά Μ.Π.Σ.

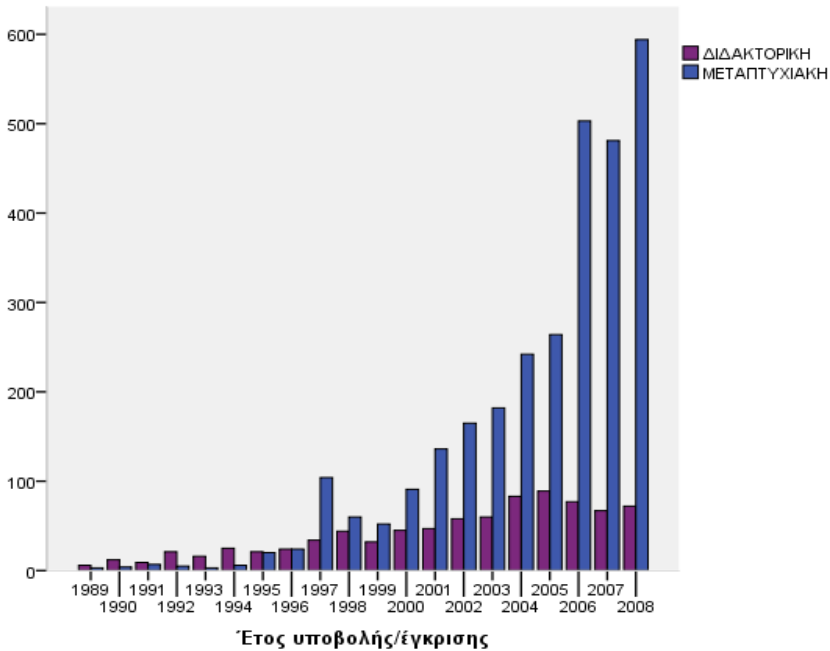
### 3.1.4 Χρονολογική ταξινόμηση των εργασιών

Από το σύνολο των 3808 διατριβών του ερευνητικού πληθυσμού, για 20 διατριβές (0,52%) δεν κατέστη δυνατό να εξακριβωθεί το έτος υποβολής και έγκρισής τους και άρα η κατανομή ανά έτος έγκρισης/υποβολής αφορά στο υπόλοιπο 99,5% του πληθυσμού, δηλαδή σε 3788 διατριβές. Από την μελέτη των δεδομένων (βλ. Γράφημα 4 και Πίνακα 5, Παράρτημα), προκύπτει ότι τα πρώτα 7 έτη, του εξεταζόμενου χρονικού εύρους, κατατίθενται περισσότερες διδακτορικές διατριβές απ’ ότι μεταπτυχιακές. Το 1996

εκπονήθηκε ο ίδιος αριθμός διδακτορικών και μεταπτυχιακών εργασιών (από 24) και από κει κι έπειτα η σχέση ανατρέπεται υπέρ των μεταπτυχιακών εργασιών που, από έτος σε έτος, εμφανίζονται σταθερά περισσότερες και με αυξητική τάση.

Οι λιγότερες διδακτορικές εκπονήθηκαν το 1989 (6 διατριβές) και οι περισσότερες το έτος 2005 (89, δηλαδή το 10,6% της εικοσαετίας) και το 2004 (83 διατριβές, ήτοι το 9,9%). Για ολόκληρο, σχεδόν, το εξεταζόμενο χρονικό εύρος ο αριθμός των διδακτορικών παραμένει διψήφιος ενώ μονοψήφιος εμφανίζεται μόνο για τα έτη 1989 και το 1991 (6 και 9 διδακτορικά αντίστοιχα).

Γράφημα 4: Κατανομή εργασιών ανά έτος και τύπο τεκμηρίου



Ο αριθμός των μεταπτυχιακών εργασιών για τα πρώτα 6 έτη της 20ετίας εμφανίζεται μονοψήφιος και από το 1995 μέχρι και το 2000 διψήφιος, με εξαίρεση το 1997 όταν και εγκρίνονται 104 μεταπτυχιακές διατριβές. Από το 2001 και έπειτα οι μεταπτυχιακές εργασίες είναι σταθερά σε τριψήφιο αριθμό, με το 2008 να είναι το έτος κατά το οποίο κατατέθηκαν οι περισσότερες μεταπτυχιακές διατριβές (594). Αντίστοιχα οι λιγότερες (από 3) κατατέθηκαν τα έτη 1989 και 1993.

### 3.1.5 Κατανομές των εργασιών κατά φύλο συγγραφέα

Πίνακας 3: Ταξινόμηση κατά φύλο συγγραφέα και τύπο διατριβής

		Φύλο Συγγραφέα		Σύνολο
		ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
Τύπος διατριβής	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ	410 48,3%	438 51,7%	848 100,0%
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ	798 27,0%	2162 73,0%	2960 100,0%
Σύνολο		1208 31,7%	2600 68,3%	3808 100,0%

Στον Πίνακα 3 βλέπουμε το φύλο των συγγραφέων των 3808 διατριβών του ερευνητικού πληθυσμού κατά τύπο εργασίας.

Η σχετική κατανομή στα 9 Πανεπιστήμια του ερευνητικού πλαισίου φαίνεται στον Πίνακα 6α (βλ. Παράρτημα). Ως προς τα διδακτορικά, διαπιστώνουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά ανδρών συγγραφέων σε σχέση με τις γυναίκες εμφανίζουν τα Πανεπιστήμια Κρήτης με 58,1% (25 άνδρες έναντι 18 γυναικών) και Ιωαννίνων με 57,4% (31 άνδρες έναντι 23 γυναικών). Αντίθετα τα υψηλότερα ποσοστά γυναικών συγγραφέων διδακτορικών έναντι των ανδρών εμφανίζουν το ΔΠΘ με 59,1% (13 γυναίκες έναντι 9 ανδρών) και ΠΔΜ με 57,7% (15 γυναίκες έναντι 11 ανδρών). Στις μεταπτυχιακές εργασίες, τα υψηλότερα ποσοστά ανδρών παρουσιάζονται στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με 38,8% (132 άνδρες έναντι 208 γυναικών) και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης με 36,0% (71 άνδρες έναντι 126 γυναικών). Αντίθετα τα υψηλότερα ποσοστά γυναικών συγγραφέων μεταπτυχιακών διατριβών εμφανίζονται στο ΔΠΘ με 79,5% (66 γυναίκες έναντι 17 ανδρών) και στο ΕΚΠΑ με 78% (962 γυναίκες έναντι 271 ανδρών).

Η κατανομή του φύλου των συγγραφέων στους τρεις τύπους πανεπιστημιακών Τμημάτων φαίνεται στον Πίνακα 6β (βλ. Παράρτημα). Τα δεδομένα δείχνουν ότι στα ΠΤΔΕ από άνδρες εκπονήθηκε το 57,3% (224 διατριβές) των διδακτορικών και το 32,5% (508 εργασίες) των μεταπτυχιακών. Στα ΠΤΝ, από άνδρες εκπονήθηκε το 40,9% (95 διατριβές) των διδακτορικών και το 21,8% (169 εργασίες) των μεταπτυχιακών. Τέλος, στους Τομείς από άντρες εκπονήθηκε το 40,4% (91 εργασίες) των διδακτορικών και το 19,5% (121 εργασίες) των μεταπτυχιακών.

### 3.1.6 Κατανομές των εργασιών κατά φύλο επόπτη

Από το σύνολο των 3808 εργασιών που καταγράφηκαν για τις 237 (6,2%) δεν υπάρχουν στοιχεία για τον επόπτη τους και κατά συνέπεια για το φύλο τους. Στον Πίνακα 4 βλέπουμε την κατανομή των υπολοίπων 3571 εργασιών κατά φύλο επιβλέπο-ντα ανά τύπο διατριβής.

Πίνακας 4: Ταξινόμηση κατά φύλο επιβλέποντα, και τύπο διατριβής

		Φύλο Επιβλέποντα		Σύνολο
		ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
Τύπος διατριβής	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ	593	205	798
		74,3%	25,7%	100,0%
		24,8%	17,3%	22,3%
Τύπος διατριβής	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ	1794	979	2773
		64,7%	35,3%	100,0%
		75,2%	82,7%	77,7%
Σύνολο		2387	1184	3571
		66,8%	33,2%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Η κατανομή των εποπτών σύμφωνα με το φύλο τους κατά Πανεπιστήμιο (βλ. Πίνακας 7α, Παράρτημα) δείχνει μια υπεροχή των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες στα περισσότερα Πανεπιστήμια. Η μεγαλύτερη εμφανίζεται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, όπου στο σύνολο των 236 διατριβών που εκπονήθηκαν εκεί, οι 214 (90,7%) εποπτεύτηκαν από άνδρες. Σε δύο Πανεπιστήμια οι γυναίκες επιβλέπουσες είναι περισσότερες από τους άνδρες: Είναι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο οποίο, σε σύνολο 147 περιπτώσεων εποπτείας, οι γυναίκες εποπτεύουν τις 88 (59,9%) και το ΔΠΘ στο οποίο σε σύνολο 101 διατριβών οι γυναίκες εμφανίζονται ως επόπτριες σε 59 (58,4%) διατριβές.

Ειδικότερα οι διδακτορικές διατριβές εποπτεύονται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης σχεδόν αποκλειστικά από άνδρες αφού από τις 43 διατριβές οι 42 (97,7%) είχαν άνδρα επόπτη. Περισσότερες γυναίκες επιβλέπουσες διδακτορικών διατριβών - έναντι ανδρών - εμφανίζει το ΔΠΘ στο οποίο οι 10 από τις 18 διατριβές (55,6%) εκπονήθηκαν υπό την εποπτεία γυναικών μελών ΔΕΠ.

Ός προς τις μεταπτυχιακές εργασίες το υψηλότερο ποσοστό ανδρών εποπτών εμφανίζεται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης όπου το 89,1% (193 εργασίες) των εργασιών που εκπονήθηκαν εκεί εποπτεύτηκαν από άνδρες. Αντίθετα, περισσότερες γυναίκες εποπτεύουν τις μεταπτυχιακές στο Πα-



νεπιστήμιο Θεσσαλίας όπου σε σύνολο 123 εργασιών, οι 75 (61,0%) είχαν γυναίκα επόπτη.

Η κατανομή των εργασιών κατά φύλο επιβλέποντα σε συνάρτηση με τον τύπο του Τμήματος, απ' όπου αυτές προέρχονται, ανά τύπο εργασίας φαίνεται στον Πίνακα 7β (βλ. Παράρτημα). Σύμφωνα με τα δεδομένα, στα ΠΤΔΕ κυριαρχούν οι άνδρες επιβλέποντες οι οποίοι επόπτευσαν 304 (81,5%) διδακτορικές και 1082 (78,0%) μεταπτυχιακές διατριβές. Υψηλά ποσοστά επιβλέψεων από άνδρες έχουμε και στους Τομείς Παιδαγωγικής όπου οι 181 (83,0%) διδακτορικές και οι 373 (60,9%) μεταπτυχιακές διατριβές έχουν εποπτευτεί από άνδρες μέλη Δ.Ε.Π. Αντίθετα στα Τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης η κατάσταση ως προς το φύλο των εποπτών εμφανίζεται περισσότερο ισορροπημένη με τους άνδρες να υπερτερούν ελαφρά στις διδακτορικές αφού έχουν επιβλέψει 108 (52,2%) διατριβές και τις γυναίκες να υπερέχουν στις μεταπτυχιακές καθώς είχαν υπό την εποπτεία τους 434 (56,1%) διατριβές.

#### **4.0. ΕΠΙΜΕΤΡΟ**

Η χαρτογράφηση που προηγήθηκε τεκμηριώνει, καταρχάς, την εκτίμηση περί έντονης ανάπτυξης της παιδαγωγικής/εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και η αποτύπωσή της επιδέχεται ασφαλώς πολλών αναγνώσεων, ανάλογα με την εστίαση του ενδιαφέροντος. Όμως, μετά την αναγκαία κατόπτευση του ερευνητικού υλικού επιβάλλεται, αυτό το ίδιο το υλικό, να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης ως προς διάφορες πτυχές του.

Μία από τις σημαντικότερες θα ήταν η αξιοποίησή του προς την κατεύθυνση «μεταγραφής» του σε θεωρητικό λόγο ο οποίος είναι αναγκαίος σε έναν χώρο, που φαίνεται να συγκροτείται εκ νέου σε επιστημονικό πεδίο με διευρυμένο γνωστικό αντικείμενο, όπως είναι αυτό που αντιστοιχεί στα ερευνητικά αντικείμενα των θεσμικών πανεπιστημιακών δομών που το θεραπεύουν.

Μια τέτοια μελέτη είναι δυνατό να δώσει απαντήσεις, μεταξύ άλλων, σε δύο βασικά ζητήματα τα οποία απασχολούν κάθε νεοπαγές επιστημονικό πεδίο: πρώτο, να οριοθετήσει επαρκώς το ερευνητικό του αντικείμενο και δεύτερο, να προσδιορίσει τις ερευνητικές του μεθόδους. Με άλλα λόγια, να ορίσει το επιστημολογικό πλαίσιο των ΕπΑΕ που είναι ένα ζητούμενο όχι μόνο στην Ελλάδα. Η Ελλάδα βέβαια παρουσιάζει την ιδιαιτερότητα αυτό το ζητούμενο να έχει παραμείνει ως τέτοιο και για την Παιδαγωγική<sup>7</sup> όσο

7. «Η συγκέντρωση, η συστηματοποίηση της [παιδαγωγικής ερευνητικής] γνώσης και η υπαγωγή της σ' ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο είναι, παράλληλα με την προσπάθεια για εξασφάλιση στέρεας επιστημολογικής βάσης, ένα από τα επείγοντα έργα της σύγχρονης Παιδαγωγικής» (Χριστιάς, 1994: 53). «Είναι χαρακτηριστικό ότι [...] κανένας παιδαγωγός στην Ελλάδα δεν ασχολήθηκε συστηματικά

και για τις διάδοχες Επιστήμες της Αγωγής<sup>8</sup> και φαντάζει ακόμα πιο σύνθετο για το νεότευκτο χώρο που συγκροτούν οι λεγόμενες Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α. (1997). «Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης». Στο: Βάμβουκας, Μ. – Χουρδάκης, Α., επιμ., *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, xvii-xxii. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Π.Ε.Ε.-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 3-5/11/1995. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Howard, K.& Sharp, A. J.(2001). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*, 4<sup>η</sup> έκδ., μπφρ., Β. Νταλάκου, Πρόλογος - επιμ., Κ. Σοφούλης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ.(2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, (Γ' έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγούρας Η.(2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κωνσταντίνος (1998). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27: 71-96.
- Πυργιωτάκης, Ι.(1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., Ελευθερόπουλος, Ι. (2008). «Εκπαιδευτική έρευνα». Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, επιμ. Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Ζουγανέλη, Α., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α., Γκιζελή, Β., σελ. 327-356. Ανακτήθηκε την 10/3/2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_327\\_356.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_327_356.pdf)

---

με τα επιστημολογικά προβλήματα της Παιδαγωγικής και δεν έχουν οροθετηθεί στοιχειωδώς τα επιστημολογικά της πλαίσια, γεγονός που θα βοηθούσε στην προαγωγή της παιδαγωγικής σκέψης και στη χώρα μας και θα ανταποκρινόταν στην απαίτηση για τη θεμελίωση μιας "εγχώριας" Παιδαγωγικής» (όπ.π., 1994: 59).

8. Οι επιμελητές της έκδοσης των πρακτικών του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Π.Ε.Ε. διαπιστώνουν χαρακτηριστικά: «[...] το πρόβλημα του καθορισμού του επιστημολογικού και μεθοδολογικού πλαισίου [των Επιστημών της Αγωγής] παραμένει ανοικτό και αποτελεί ελκυστικό χώρο μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, Χουρδάκης, 1997: xviii).

Τερζής, Ν.(1999). «Μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές στους Τομείς Παιδαγωγικής και στα Παιδαγωγικά Τμήματα από το 1985 κ.ε.: απογραφή και πρώτα συμπεράσματα». Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Ναύπακτος, 13-15/11/1998, 39-60. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστιάς, Ι.(1994). *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής. Αντικείμενο - Κατευθύνσεις - μεθοδολογία - θεωρία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

**Κωνσταντίνος Αρσένης**

Δάσκαλος, υποψ. διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Π.Δ.Μ.  
Έλληνας 4, 421 00 Τρίκαλα  
Τηλ. 24310/30037, 6997058405  
karsenis@otenet.gr

**Βασιλική Παπαδοπούλου**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε., Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας,  
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.  
Πηλέως 14, 546 33 Θεσσαλονίκη  
Τηλέφωνο/fax:2310/220638(και fax), 23850/55029, 6946927773  
vpara@uowm.gr

# Η διδασκαλία της ερευνητικής πρότασης σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών

Γεώργιος Δαμασκηνίδης  
Αναστασία Χριστοδούλου

## ABSTRACT

Most post-graduate courses consider the research proposal for a dissertation as a *bywork*, planned to be written at the very late stages of students' coursework. Approaching the research proposal as a type of scientific document that should be formally taught well before the dissertation writing stage, we have developed a course for teaching its various steps. After the generation and refinement of students' raw thoughts and presentation of various preparatory methodological issues, we jointly commented on past research proposals. By adopting a specific format and a student-customized reflexive approach, several proposals of high quality were produced, even by students who were at the early stages of their studies.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια πρόκληση για τον ερευνητή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών είναι η διασύνδεση του έργου παλαιότερων ερευνητών, σύγχρονων ευρημάτων και νέων υποθέσεων σε μια πρόταση για μελλοντική έρευνα. Έτσι και ο μεταπτυχιακός φοιτητής που καλείται να εκπονήσει μια μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία πρέπει να συντάξει μια ανάλογη ερευνητική πρόταση. Ωστόσο, αυτή η υποχρέωση προκαλεί πραγματικό «πονοκέφαλο» στους περισσότερους φοιτητές για πολλούς λόγους (Onwuegbuzie, 1997).

Η ανάγκη για την ερευνητική πρόταση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της πρόθεσης «θέλω να κάνω μεταπτυχιακό/διδασκαλικό» και της ενέργειας «ξεκίνησα μεταπτυχιακό/ διδασκαλικό». Ο Christensen (2007) υποστηρίζει ότι αυτό το διάστημα και η έγκαιρη ενασχόληση με τη σύνταξη της πρότασης διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην επιτυχή διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Αν και έχουν υπάρξει προσπάθειες επιστημονικής προσέγγισης του ζητήματος, δεν έχει ακόμη διερευνηθεί σε βάθος η ερευνητική πρόταση ως

αυτόνομο είδος επιστημονικού κειμένου. Στην περίπτωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, είναι γνωστό ότι η ερευνητική πρόταση αντιμετωπίζεται συνήθως ως μια μάλλον άτυπη διαδικασία μεταξύ του φοιτητή και του επιβλέποντος καθηγητή. Αν και η πρόταση δεν εξασφαλίζει από μόνη της την επιτυχία της διπλωματικής εργασίας, το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της σύλληψης της αρχικής ιδέας και της έναρξης της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και η έγκαιρη ενασχόληση με τη σύνταξη της πρότασης μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην έρευνα. Αυτή η επιστημονική διεργασία μπορεί να λάβει μορφές οι οποίες, αν και εκ πρώτης όψεως είναι κοινότυπες και στερούνται ορθολογικής επιστημοσύνης, αντικατοπτρίζουν τελικά την καθημερινότητα του ερευνητή.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το εν λόγω ζήτημα δεν έχει απασχολήσει επισταμένα την ακαδημαϊκή κοινότητα, αναπτύξαμε τα τελευταία τέσσερα χρόνια στο πλαίσιο μαθημάτων ερευνητικής μεθοδολογίας σε δύο μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (ΜΠΣ) στο ΑΠΘ και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας μία μέθοδο διδασκαλίας της ερευνητικής πρότασης. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι η διδασκαλία της επιστημονικής ερευνητικής μεθοδολογίας είναι υποχρέωση κάθε ΜΠΣ και ότι η ερευνητική πρόταση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος αυτής της μεθοδολογίας, η διδασκαλία της διαδικασίας σύνταξης της πρότασης αποτέλεσε αυτόνομο μέρος της εκπαίδευσης των φοιτητών.

## **2.0. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Σύμφωνα με τον Onwuegbuzie (1997: 5), η ερευνητική πρόταση είναι ένα «επίσημο γραπτό σχέδιο το οποίο παρέχει πληροφορίες για μια προτεινόμενη έρευνα με σκοπό την έγκριση διεξαγωγής της ή την εξασφάλιση επιχορήγησης». Ωστόσο, αυτό το σχέδιο αντιμετωπίζεται συνήθως ως μια αφηρημένη διαδικασία, όπου οι σχετικές οδηγίες συμπεριλαμβάνονται κατά κανόνα σε μη δημοσιευμένες πηγές, όπως οδηγούς σπουδών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ή βασίζονται σε μη τεκμηριωμένες εμπειρίες από την εφαρμογή παρόμοιων διαδικασιών στην τάξη. Βέβαια, υπάρχουν και (λίγες δυστυχώς) περιπτώσεις όπου η σύνταξη της ερευνητικής πρότασης για μεταπτυχιακή διπλωματική αντιμετωπίζεται ως μια πολύ επίσημη διαδικασία (π.χ. Κριεμάδης και Κουρτεσοπούλου, 2010).

Η ερευνητική πρόταση είναι ένα επιστημονικό κείμενο καθώς περιγράφει μια ερευνητική διαδικασία αποτελούμενη από μια σειρά προσχεδια-

σμένων διερευνήσεων με τη χρήση επιστημονικής μεθοδολογίας. Στόχος είναι η επίλυση ενός σημαντικού προβλήματος, όπως αυτό έχει τεθεί από τον υποψήφιο ερευνητή ή από το ίδρυμα στο οποίο θα εκπονηθεί η έρευνα. Ορισμένες από τις λειτουργίες της ερευνητικής πρότασης, σύμφωνα με τους Krathwohl και Smith (2005), είναι η πρόταση ως μέσο νομιμοποίησης της έρευνας, ως πλάνο εργασίας, ως ένδειξη ερευνητικής ικανότητας, ως συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ δύο μερών, ως κριτήριο ελέγχου της έρευνας και ως προσχέδιο της τελικής εργασίας.

Το ερώτημα που εγείρεται είναι κατά πόσο η ερευνητική πρόταση αποτελεί αυτόνομο και ξεχωριστό είδος επιστημονικής εργασίας ή απλώς μια παραλλαγή των εργασιών που έχουν ήδη εκπονήσει οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Μετά από σύντομη εξέταση των διαφορών και των ομοιοτήτων της ερευνητικής πρότασης με τη μεταπτυχιακή εργασία και την ίδια τη διατριβή διαπιστώνουμε ότι τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές των τριών ειδών καθιστούν την πρόταση ένα είδος κειμένου που μπορεί να διεκδικήσει μια θέση στο πρόγραμμα σπουδών ενός μεταπτυχιακού προγράμματος (Δαμασκηνίδης και Χριστοδούλου, 2014). Αυτό δεν συνεπάγεται, ωστόσο, ότι θα αποτελέσει απαραίτητα ξεχωριστό μάθημα, αλλά ότι μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει την πρόταση ως επιστημονικό κείμενο την καθιστά ιδανικό αντικείμενο εκπαίδευσης για πολλά διαφορετικά γνωστικά πεδία.

### **3.0. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ**

Η εκπαίδευση που εφαρμόσαμε στα δύο ΜΠΣ περιλάμβανε τέσσερα κύρια στάδια: την αρχική σχηματοποίηση της ερευνητικής ιδέας (πρωτόλεια σκέψη) και την περαιτέρω ανάπτυξη αυτής (ανεπτυγμένη σκέψη), τις διάφορες μεθοδολογικές προεργασίες που απαιτούνται κατά τη σύνταξη της πρότασης, τον σχολιασμό παλαιότερων προτάσεων και τη χρησιμοποίηση μιας φόρμας (βλ. Πίνακα 1) για τη σύνταξη της πρότασης. Είχε οριστεί συγκεκριμένο όριο λέξεων κάθε φορά που υποβαλλόταν η πρόταση (1000, 1200 κα 1500 λέξεις), αλλά οι φοιτητές είχαν την ελευθερία να καταναείμουν τον εκάστοτε αριθμό λέξεων ανά ενότητα, σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

<b>Πίνακας 1 Φόρμα Ανάπτυξης Ερευνητικής Πρότασης</b>	
1	Τίτλος πρότασης
2	Λέξεις κλειδιά
3	Αντικείμενο-πεδίο έρευνας-θεματικοί άξονες
4	Ερωτήματα - υποθέσεις
5	Θεωρίες που διέπουν την έρευνα
6	Πρακτική συνεισφορά
7	Ερευνητική στρατηγική
8	Ποιοτικές/ Ποσοτικές μέθοδοι
9	Χώρος διεξαγωγής έρευνας
10	Συλλογή δεδομένων
11	Ανάλυση δεδομένων
12	Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας
13	Αναμενόμενα προβλήματα
14	Πηγές έμπνευσης
15	Βιβλιογραφία

Ένα δίλημμα που αντιμετωπίσαμε από την αρχή ήταν το γενικότερο πλαίσιο των απαιτήσεων της άσκησης, το οποίο επηρεαζόταν από τρεις παράμετρος. Η πρώτη παράμετρος ήταν ότι το μάθημα το παρακολουθούσαν φοιτητές και από τα τρία εξάμηνα. Ως εκ τούτου, οι γνώσεις σχετικά με τα διδασκόμενα αντικείμενα του μεταπτυχιακού προγράμματος και την ερευνητική μεθοδολογία διέφεραν σημαντικά. Επίσης, οι φοιτητές προέρχονταν από διαφορετικές κατευθύνσεις (π.χ. μετάφραση, διδακτική, λογοτεχνία). Αν και οι βασικές αρχές της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι λίγο πολύ οι ίδιες στο σύνολο των κατευθύνσεων, υπάρχουν επιμέρους διαφορές οι οποίες δεν ήταν δυνατόν να καλυφθούν επαρκώς στο μάθημα. Η δεύτερη παράμετρος ήταν ότι ορισμένοι φοιτητές ήδη κατείχαν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών· κατά συνέπεια, μπορούσαμε εύλογα να υποθέσουμε ότι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Η τρίτη παράμετρος αφορούσε στο γεγονός ότι η πρόταση αποτελεί στην ουσία το επιστέγασμα της συνολικής παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος, πριν την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας φυσικά, όπου ο φοιτητής εφαρμόζει στην πράξη ό,τι έχει διδαχθεί έως εκείνη τη στιγμή. Για αυτόν τον λόγο, δεν ασχοληθήκαμε με τη διδασκαλία των διαφόρων ερευνητικών μεθόδων, η οποία εμπεριέχεται στα υπόλοιπα

μαθήματα του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η τελική απόφαση που πήραμε ήταν να αγνοήσουμε επί τις ουσίας τις παραπάνω παραμέτρους και να εστιάσουμε στις γενικές αρχές που πρέπει να διέπουν μια ερευνητική πρόταση, με το μεγαλύτερο δυνατό εύρος εφαρμογής.

Ειδικά για τους φοιτητές του 1ου και 2ου εξαμήνου, τονίσαμε το γεγονός ότι η συγκεκριμένη άσκηση δεν ολοκληρώνεται με το πέρας του μαθήματος. Απεναντίας, αποτελεί μια πολύ καλή αφετηρία ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία σύνταξης της πρότασης τροποποιώντας την κατάλληλα έπειτα από την αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτούνται στα υπόλοιπα μαθήματα του ΜΠΣ. Παράλληλα, η ωρίμανση της ερευνητικής σκέψης, που αναπόφευκτα θα έρθει με τη συνεχή ενασχόληση με αυτήν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, θα συμβάλει στην ολοκλήρωση της πρότασης. Αυτήν την άποψη συμμερίζεται και ο Gordon (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι, κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, θα ήταν προς όφελος των φοιτητών να κρατούν σημειώσεις που να αφορούν στο θέμα, τη θεωρία και τη μεθοδολογία της μελλοντικής τους διατριβής.

Η ερευνητική πρόταση έπρεπε να πληροί τις προϋποθέσεις για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, δηλαδή θα αναφερόταν σε έρευνα που θα οδηγούσε σε κατάθεση εργασίας 15.000 λέξεων περίπου, μετά από χρονικό διάστημα ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου. Αν και δεν ήταν υποχρεωμένοι να αναφερθούν στο θέμα της διπλωματικής που θα επέλεγαν, τελικά σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι θέλουν να ασχοληθούν με το θέμα της πρότασης που θα κατέθεταν στο τέλος του τρίτου εξαμήνου.

Οι φοιτητές υπέβαλαν την πρότασή τους τρεις φορές και έλαβαν ανατροφοδότηση με εξατομικευμένα και αναλυτικά σχόλια, όπως στο Σχήμα 1. Κατά αυτόν τον τρόπο, λειτουργήσαμε ως κριτικοί αναγνώστες και όχι ως επιβλέποντες καθηγητές που υιοθετούν μια στάση αξιολόγησης. Ο σχολιασμός έγινε σε δεύτερο πρόσωπο και αποσκοπούσε στη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών, σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η άκριτη αναπαραγωγή και αναμάσημα των πληροφοριών που τους παρέχονταν (Bernardini, 1999).

Αν και δεν υπήρχε συγκεκριμένος αριθμός σχολίων σε κάθε πρόταση, υποβάλαμε κατά μέσο όρο 25-30 σχόλια περίπου, τόσο σύντομα (1-2 σειρές) όσο και εκτενέστερα (περισσότερες από 10 σειρές). Κάθε πρόταση αξιολογήθηκε με συγκεκριμένα κριτήρια (βλ. Πίνακα 2), αλλά αυτά λειτούργησαν ως λίστα ελέγχου παρά ως κριτήρια αποδοχής ή απόρριψής της.



Κατηγορίες		Αρχική Μορφή (600 – 1000 λέξεις)
1	Τίτλος	Η <b>διαπολιτισμική</b> μεταφρασμένη λογοτεχνία για την προώθηση της <b>διαπολιτισμικότητας</b> στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – Το διδακτικό ενχρηρίδιο «Ανθολόγιο» για τις τάξεις Α-Β, Γ-Δ και Ε-ΣΤ του δημοτικού σχολείου
2	Εισαγωγή	Ένα από τα χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου είναι η παρουσία πολλών <b>μαθητών από άλλες χώρες</b> μέσα στις τάξεις. Αυτό το γνώρισμα της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού επηρεάζει τη διδασκαλία, καθώς φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ένα κοινό παικίλης κατανόησης και παικίλης πολιτισμικού κεφαλαίου. Κατά συνέπεια, τόσο η διδακτική διαδικασία όσο και η συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε αυτήν – εκπαιδευτικών και μαθητών – θα πρέπει να προσαρμοστούν, με τέτοιο τρόπο ώστε η διαφορετικότητα των μαθητών να μη θεωρείται μειονέκτημα αλλά να γίνεται αποδοτική και αντιληπτή ως μια ευκαιρία για αλληλεπίδραση. Στα πλαίσια αυτής της λογικής κινείται η έννοια της <b>διαπολιτισμικότητας</b> , προωθώντας την ισότιμη επικοινωνία μεταξύ στόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παρουσία έρευνα επικεντρώνεται στη θέση του παραπάνω στόχου στο δημοτικό σχολείο, θέτοντας στην υπηρεσία του τη μεταφρασμένη λογοτεχνία.
3	Λέξεις κλειδιά	«μεταφρασμένη λογοτεχνία», « <b>διαπολιτισμικότητα</b> », «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «δημοτικό σχολείο», «Ανθολόγιο»
4	Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο	Η κεντρική έννοια γύρω από την οποία χιζίζεται η έρευνα είναι εκείνη της <b>διαπολιτισμικότητας</b> . Στα πλαίσια του σχολείου και της εκπαίδευσης, η έννοια αυτή σχετίζεται με την αντιρατσιστική εκπαίδευση και με την απόκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι <b>αλλοδαποί μαθητές προς δικό τους όφελος</b> εκπαιδευτικά και μη. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει για την έρευνα ο διαπολιτισμικός ρόλος της μετάφρασης, η οποία λειτουργεί ως «γέφυρα» μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτισμών. Το πως ακριβώς θα χρησιμοποιηθεί αυτή η λειτουργία <b>εξαρτάται από τη μεταφραστική θεωρία</b> που υιοθετείται κατά τη διάρκεια της πράξης της μετάφρασης. Έτσι, ένας μεταφραστής υπέρμαχος της οικειοποίησης τείνει να προσαρμόζει το κείμενο με το οποίο δουλεύει στα πολιτισμικά πρότυπα της γλώσσας-στόχου.

**Σχόλιο [1]** Ενδιάμεση, «συμβολή... στην διαπολιτισμική πρωτοβάθμια εκπαίδευση», ή και παρέρω.

**Σχόλιο [2]** Έννοιες που γεννήθηκαν σε άλλες χώρες ή τείνουν να γεννηθούν από αυτές.

**Σχόλιο [3]** Μόνο δικό τους.

**Σχόλιο [4]** Που γίνω, αλλά και από την χρήση της μετάφρασης στην διδακτική διαδικασία.

**Σχίμα 1. Παράδειγμα σχολιασμού εντός της ερευνητικής πρότασης**

Κάθε κριτήριο εξειδικεύτηκε σε υποκατηγορίες ώστε να γνωρίζουν οι φοιτητές την ερευνητική δυναμική που αναπτυσσόταν κάθε φορά γύρω από την προτεινόμενη έρευνα.

Πίνακας 2 Πέντε Κριτήρια Αξιολόγησης Ερευνητικής Πρότασης	
1.	Η πρόταση χαρακτηρίζεται από επιστημονική σχολαστικότητα.
2.	Οι ισχυρισμοί που προβάλλονται είναι επαρκώς τεκμηριωμένοι.
3.	Η λογική βάση της έρευνας είναι ξεκάθαρη και πειστική.
4.	Η πρόταση είναι ορθά διατυπωμένη και έχει λογική δομή.
5.	Υπάρχουν ενδείξεις ότι ο ερευνητής έχει τις δυνατότητες να διεξαγάγει με επιτυχία την προτεινόμενη έρευνα.

Εξ αρχής, στόχος ήταν η παροχή σχολίων στους φοιτητές ώστε να επι-

τύχουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Στην προσπάθειά μας να κάνουμε την άσκηση όσο γίνεται περισσότερο ρεαλιστική και πρακτική για τους φοιτητές, ιδίως για αυτούς που βρίσκονταν στο 3ο εξάμηνο, τα σχόλια προσομοίαζαν αυτά μιας επιστημονικής επιτροπής που θα είχε και την τελική ευθύνη αποδοχής των προτάσεων για θέματα μεταπτυχιακής διπλωματικής. Αναλογιζόμενοι τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες είχε σχεδιαστεί η άσκηση και για να αποφορτίσουμε τους φοιτητές, τους είχαμε ενημερώσει ότι δεν θα αξιολογούνταν η διαδικασία σχεδίασης παρά μόνο η τελική παρουσίαση στο τέλος του εξαμήνου.

Λειτουργώντας ως κριτικοί αναγνώστες και όχι ως επιβλέποντες καθηγητές που υιοθετούν μια στάση αξιολόγησης, θέσαμε προβληματισμούς, εγείραμε ερωτήματα και προτείναμε πιθανές (εναλλακτικές) ερευνητικές κατευθύνσεις. Η στρατηγική μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα είδος διαλόγου με τους φοιτητές ώστε μέσω της ανατροφοδότησης να μπορέσουν να σχεδιάσουν μια πρόταση που θα ανταποκρίνεται σε υψηλές επιστημονικές προδιαγραφές. Επιδίωξή μας ήταν να βοηθήσουμε τους φοιτητές να αναστοχαστούν και να έχουν επίγνωση της κατάστασης στην οποία βρίσκονται (π.χ. παράλειψη σημαντικών μεθοδολογικών παραμέτρων), αλλά και του τελικού προορισμού της έρευνάς τους (McIntosh, 2010).

Στο Σχήμα 2 φαίνονται ενδεικτικά δύο παραδείγματα σχολιασμού από επιλεγμένες ενότητες μιας ερευνητικής πρότασης, όπως αυτά παρουσιάζονται στο εκδοτικό πόνημα που προέκυψε από τη διδασκαλία του μαθήματος (Δαμασκηνίδης και Χριστοδούλου, 2014: 238-240). Ο σχολιασμός είναι περιληπτικός καθώς ο φοιτητής ήδη είχε λάβει λεπτομερέστερα σχόλια. Τα γράμματα [α] και [β] προστέθηκαν για λόγους διευκόλυνσης της περιγραφής. Το κείμενο εντός πλαισίου είναι των φοιτητών, το κείμενο σε πλάγια γραφή είναι τα σχόλιά μας και xxx δηλώνει κείμενο που παραλείψαμε εδώ για λόγους οικονομίας χώρου.

Τίτλος

Ο παιδαγωγικός σκοπός των παιδικών έργων Pinocchio του Collodi και Cuore του De Amicis στην Ιταλία του 19ου αιώνα.

Ίσως η λέξη «ρόλος» να είναι πιο δόκιμη στη θέση της λέξης «σκοπός». Εάν δεν είναι απολύτως απαραίτητο, η παράλειψη των ονομάτων των συγγραφέων θα κάνει τον τίτλο πιο σύντομο. Επίσης, ένας υπότιτλος θα έδινε την ευκαιρία στον εισηγητή να εισαγάγει τον αναγνώστη στην έρευνα με πληρέστερο τρόπο.

**Ερωτήματα - υποθέσεις**

[α] • Ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιος ο στόχος των παιδικών κειμένων Πινόκιο και Καρδιά;

Σχετική βιβλιογραφία: xxx

2) Μπορούν τα παιδικά βιβλία «Πινόκιο» και «Καρδιά» να έχουν

εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη;

Σχετική βιβλιογραφία: xxx

[β] • Ερευνητική υπόθεση:

Επειδή τα παιδικά βιβλία Πινόκιο και Καρδιά γράφτηκαν μετά την ενοποίηση της Ιταλίας το 1861, πιθανόν έχουν στόχο και την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης.

Σχετική βιβλιογραφία: xxx

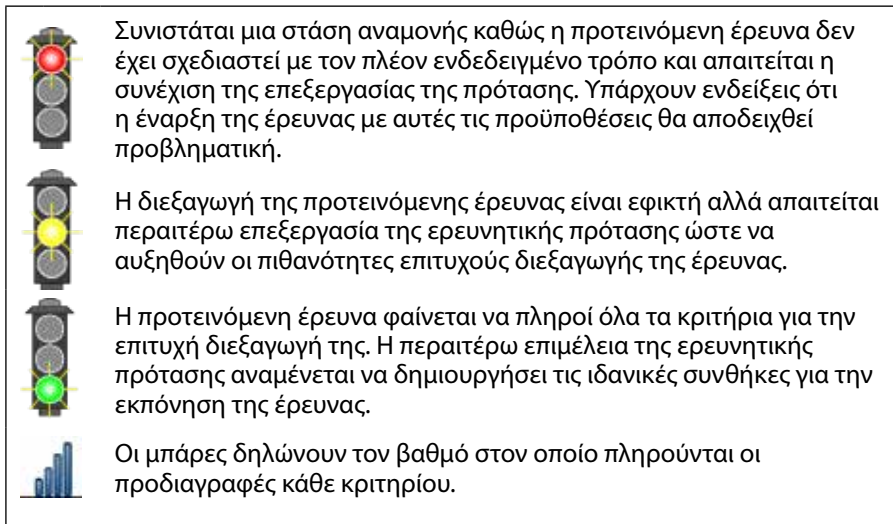
Στο [α], αντί στόχος, θα ήταν περισσότερο εύστοχο «εκπαιδευτικός/ παιδαγωγικός ρόλος». Σίγουρα χρειάζεται μια σύντομη περιγραφή για τους λόγους μνημόνευσης των δύο βιβλιογραφικών πηγών. Στο [β] εμφανίζεται για πρώτη φορά ο λόγος της συσχέτισης της έρευνας με την ενοποίηση της Ιταλίας. Αυτή η αιτιολόγηση να εμφανιστεί νωρίτερα για να μην δημιουργηθούν απορίες στον αναγνώστη που θα μπορούσαν να τον προκαταβάλουν αρνητικά. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές δεν πρέπει να εμφανίζονται σε μορφή λίστας αλλά να ενσωματωθούν σε ένα ρέον κείμενο το οποίο θα περιγράψει την προέλευση των ερωτημάτων (δηλαδή, εάν είναι επινόησης του εισηγητή ή βασίζονται στη βιβλιογραφία) στο συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο στο οποίο έχει τεθεί η έρευνα.

## **Σχήμα 2. Σχόλια τίτλου και ερωτημάτων - υποθέσεων ερευνητικής πρότασης**

Πιστεύουμε ότι στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού μαθήματος για την ερευνητική πρόταση, κανένας φοιτητής δεν «αποτυγχάνει», τουλάχιστον με τη στενή ακαδημαϊκή έννοια του όρου. Αυτό ακούγεται παράδοξο, αν όχι «αντιεπισημονικό-αντιπαιδαγωγικό», καθώς έτσι αυτοεξουδετερώνεται η αξιολόγηση γενικότερα, και έτσι φαίνεται ότι η συμμετοχή, και όχι η μαθησιακή απόδοση, εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία. Την παραδοξότητα αυτή θα μπορούσε να την αντιπαρέλθει κανείς με το επιχειρήμα-αντιπρόταση ότι η ερευνητική πρόταση που θα προκύψει στο τέλος του μαθήματος θα αποτελεί το βασικότερο κριτήριο για να δοθεί η έγκριση έναρξης της διπλωματικής εργασίας. Βέβαια, έτσι ανακύπτουν μια σειρά από μακρο-διαδικαστικά ζητήματα που άπτονται του γενικότερου ακαδημαϊκού προγράμματος καθώς το τελευταίο δεν είναι εύκολο να τροποποιηθεί από τις απαιτήσεις ενός και μόνο μαθήματος.

Για αυτόν τον λόγο, προτείνουμε την ισορροπία μεταξύ της διατήρησης

του ενδιαφέροντος και του «ηθικού» των εκπαιδευομένων και της προσήλωσης στα πλέον απαιτητικά ακαδημαϊκά κριτήρια. Πρόκειται για μια συνολική εκτίμηση και απολογισμό του τι επιτεύχθηκε σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας της ερευνητικής πρότασης. Αυτό μπορεί να συμβεί με την υιοθέτηση της δεκαβάθμιας κλίμακας για κάθε κριτήριο, η οποία όμως θα μεταφράζεται σε «μπάρες πληρότητας» και σε έναν τελικό δείκτη προόδου, όπως αυτά οπτικοποιούνται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Δείκτες προόδου της ερευνητικής πρότασης

Οι δείκτες προόδου όχι μόνο δεν αποτρέπουν τους φοιτητές από το να διεξάγουν την έρευνα που προτείνουν, αλλά απεναντίας τους παροτρύνουν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, από διαφορετικό σημείο εκκίνησης κάθε φορά. Η επιλογή των λέξεων έγινε με μεγάλη προσοχή ώστε να μην «καμφθεί» το ηθικό και η αυτοπεποίθηση των φοιτητών, δύο στοιχεία απαραίτητα για κάθε νέο ερευνητή. Για παράδειγμα, το απαγορευτικό κόκκινο μετριάζεται από τις ουδέτερες φράσεις «στάση αναμονής», «[όχι τον] πλέον ενδεδειγμένο» και «ενδείξεις...προβληματική». Το ενθαρρυντικό κίτρινο τοποθετεί τον φοιτητή σε θέση (αυξημένης) ετοιμότητας και ενισχύεται με τις προτρεπτικές φράσεις «είναι εφικτή», «περαιτέρω επεξεργασία» και «αυξηθούν οι πιθανότητες». Η ελευθερία κινήσεων που παρέχει το πράσινο πλαισιώνεται από τις διευκρινιστικές φράσεις «περαιτέρω επιμέ-

λεια» και «ιδανικές συνθήκες» που υπογραμμίζουν την αξία της επιστημονικής σχολαστικότητας.

Έτσι, οι φοιτητές αποκτούν μεν ψυχολογικό πλεονέκτημα αλλά ταυτόχρονα τους επισημαίνονται και οι συνέπειες της απόφασης τους να μην συμμορφωθούν προς τον «ερευνητικό κώδικα ακαδημαϊκής κυκλοφορίας». Άλλωστε, όπως και στον κώδικα οδικής κυκλοφορίας, ο κόκκινος σηματοδότης δεν εμποδίζει τη φυσική διάβαση αλλά προειδοποιεί ότι η αντικανονική διέλευση από το συγκεκριμένο σημείο μπορεί να αποβεί μοιραία. Βέβαια, η επιτυχής εφαρμογή αυτής της προσέγγισης στη βαθμολόγηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό και σε μια σειρά από διαχειριστικές ενέργειες που ίσως να μην άπτονται άμεσα της ακαδημαϊκής πρακτικής, όπως η δημιουργία ενός «φιλικού» κλίματος όπου οι φοιτητές δεν θα αισθάνονται ότι υπόκεινται σε στείρα αξιολόγηση, η άμεση και ταχεία ανταπόκριση στην επικοινωνία (π.χ. email, προσωπική επαφή) και η διάθεση από όλες τις πλευρές να ακουστούν με προσοχή όλες οι απόψεις.

Αυτοί οι δείκτες έχουν εφαρμογή τόσο στην περίπτωση των σχολίων που γίνονται από τον καθηγητή ερευνητικής μεθοδολογίας ή τον επιβλέποντα, κατά την προετοιμασία της ερευνητικής πρότασης, όσο και από την αξιολογική επιτροπή. Βέβαια, η δεύτερη έχει τον «άχαρο» αλλά κρίσιμο ρόλο να λάβει την οριστική απόφαση αποδοχής ή απόρριψης της πρότασης. Αυτή η απόφαση, ανεξάρτητα εάν η πρόταση έγινε αποδεκτή ή όχι, θα συνοδεύεται από αναλυτικά σχόλια που αναδεικνύουν τα θετικά της στοιχεία, επισημαίνουν τις αδυναμίες και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του υποψήφιου διδάκτορα, ο κριτικός και ουσιαστικός σχολιασμός θα ενθαρρύνει τον ενδιαφερόμενο να επανέλθει σε μεταγενέστερο χρόνο.

#### **4.0. Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Η σχεδίαση του μαθήματος πέρασε από τέσσερα διαφορετικά στάδια. Την πρώτη χρονιά που διδάξαμε την ερευνητική πρόταση (απλά ως μέρος του μεταπτυχιακού μαθήματος), οι φοιτητές υπέβαλαν τις ερευνητικές προτάσεις τρεις φορές, σύμφωνα με τη φόρμα του Πίνακα 1, και οι συζητήσεις γίνονταν ατομικά στις ώρες συνεργασίας στο γραφείο μας.

Τη δεύτερη χρονιά, σε κάθε ερευνητική πρόταση γινόταν ατομικός σχολιασμός, για κάθε στάδιο ανάπτυξης, ο οποίος αποστέλλόταν ηλεκτρονικά στους φοιτητές και στο τέλος την παρουσίαζαν στους διδάσκοντες, εν είδει εξέτασης, χωρίς την παρουσία άλλων φοιτητών.

Την τρίτη χρονιά, όπου η πρόταση αποτέλεσε το αποκλειστικό αντικείμενο ενασχόλησης των φοιτητών, παρουσιάσαμε ορισμένα σχόλια που κάναμε σε προτάσεις από το προηγούμενο εξάμηνο (ανώνυμα), ώστε να βοηθήσουμε τους φοιτητές να αντιληφθούν τη φιλοσοφία της άσκησης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές ήταν πολύ διστακτικοί να αποστείλουν μια πρώτη μορφή της πρότασης, παρόλο που γνώριζαν ότι δεν θα αξιολογηθούν για αυτές τις άτυπες προσπάθειες. Είναι πιθανόν οι φοιτητές να προβληματίστηκαν από τον βαθμό λεπτομέρειας των σχολίων και χρειάστηκε να τους επισημάνουμε επανειλημμένα την αναγκαιότητα υποβολής των επιμέρους μορφών της άσκησης. Βέβαια, ίσως και το γεγονός ότι δεν θα αξιολογούνταν για τις επιμέρους προσπάθειες πριν την τελική υποβολή της πρότασης να λειτούργησε ανασταλτικά και να περίμεναν τη στιγμή που θα ήταν έτοιμοι να υποβάλουν την πρόταση. Κάποιοι φοιτητές, μάλιστα, χαριτολογώντας μέσα στην αίθουσα, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους στην περίπτωση που οι δικές τους προτάσεις γίνονταν αντικείμενο κριτικής την επόμενη φορά που θα διδασκόταν το μάθημα.

Την τέταρτη χρονιά, καταλήξαμε στην ακόλουθη μορφή. Στην αρχή, οι φοιτητές υπέβαλαν την πρωτόλεια σκέψη τους (περίπου 250 λέξεις), κατά την οποία έπρεπε να περιγράψουν την έρευνά τους με απλό και κατανοητό τρόπο, όπως θα έκαναν στους μη ειδικούς, στους φίλους τους, σε όλους εκείνους που δεν έχουν επαφή με τον συγκεκριμένο χώρο. Σε αυτό το στάδιο, οι φοιτητές δεν ήταν υποχρεωμένοι να χρησιμοποιήσουν κάποιο σύστημα βιβλιογραφικής αναφοράς αλλά να μεταφέρουν με απλό αλλά κατανοητό τρόπο τη σκέψη τους. Στη συνέχεια προχώρησαν στην ανεπτυγμένη σκέψη (περίπου 400 λέξεις), της οποίας οι προδιαγραφές ήταν ίδιες με εκείνες της πρωτόλειας, με τη διαφορά ότι θα διαχωριζόταν σε τρία μέρη, εισαγωγή, θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία. Κύριος σκοπός ήταν να δοθεί στους φοιτητές η ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς επιστημονικούς περιορισμούς. Επιπλέον, για να αποφορτιστούν οι φοιτητές από τους πειστικούς περιορισμούς της άσκησης, τους δόθηκε η δυνατότητα να εισάγουν σχόλια και να περιγράψουν τον τρόπο που μετέβησαν από την πρωτόλεια στην ανεπτυγμένη σκέψη.

Έτσι, είχαμε μια πρώτη εικόνα της έρευνας που σχεδίαζαν και μπορούσαμε να δώσουμε τις πρώτες γενικές κατευθύνσεις, πριν προχωρήσουμε σε επιμέρους και ενδελεχή σχόλια. Επιπλέον, ο αρχικός σχολιασμός σε αυτές τις δύο μορφές σκέψης λειτούργησε ως παράγοντας αποτροπής από γενικόλογους και αόριστους ερευνητικούς στοχασμούς, στοιχεία που χαρακτηρίζουν κάθε ερευνητική σκέψη η οποία βρίσκεται σε εμβρυικό στάδιο.

Η υποβολή των τριών μορφών της πρότασης συνοδεύτηκε από διάφορες παρουσιάσεις-συζητήσεις, όπως μια βιωματική παρουσίαση της σύνταξης της ερευνητικής πρότασης για τη διδακτορική διατριβή του πρώτου συγγραφέα, η σχέση φοιτητή-επιβλέπωντος καθηγητή και τι αυτή συνεπάγεται για τον σχεδιασμό της πρότασης και ο σχολιασμός ερευνητικών προτάσεων οι οποίες είχαν γίνει δεκτές αλλά επανασχεδιάστηκαν, σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν τεθεί για τις δικές τους προτάσεις.

## **5.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Κάνοντας ένα γενικό παιδαγωγικό απολογισμό της συγκεκριμένης άσκησης, διαπιστώνουμε ότι η διδακτική προσέγγιση λειτούργησε αρκετά αποτελεσματικά και οι φοιτητές βρέθηκαν σε ένα περιβάλλον συνεργατικής και εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων. Υπήρξαν, ωστόσο, και στιγμές όπου φοιτητές ενοχλήθηκαν από τον σχολιασμό που γινόταν στις προτάσεις τους θεωρώντας ότι ήταν λανθασμένος επιστημονικά ή συνίστατο σε προσωπικές κρίσεις των διδασκόντων. Προφανώς, οι συγκεκριμένοι φοιτητές δεν αντιλήφθηκαν πλήρως τη μεθοδολογική προσέγγιση της άσκησης ή η αντίδραση ήταν απλώς θέμα ιδιοσυγκρασίας. Σε κάθε περίπτωση, τέτοιες παράμετροι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό παρόμοιων ασκήσεων και να αναλύονται και να υπενθυμίζονται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Όσον αφορά στην επιστημονική αρτιότητα των προτάσεων, είναι αξιωματικό ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, φοιτητές του 1ου και 2ου εξαμήνου σχεδίασαν ερευνητικές προτάσεις που ήταν πιο ρεαλιστικές και μεθοδολογικά ορθές από αυτές που σχεδιάστηκαν από φοιτητές του 3ου εξαμήνου ή από φοιτητές που ήδη κατείχαν έναν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Βέβαια, αυτό μπορεί να οφείλεται σε παραμέτρους όπως στην έγκαιρη εύρεση του αντικειμένου της διπλωματικής εργασίας, σε προηγούμενη ερευνητική εμπειρία και στις ιδιαίτερες προσωπικές ικανότητές τους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το επιστημονικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των φοιτητών και τις προσωπικές συζητήσεις που είχαμε μαζί τους, η ενασχόληση με την άσκηση έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της πρότασης και στην καλύτερη κατανόηση των αδυναμιών τους.

Μετά από διαδοχικές προσαρμογές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεχή και κριτικό αναστοχασμό των διδασκόντων, η διαδικασία των τεσσάρων κύριων σταδίων αναπτύχθηκε σε βάθος με μεγάλη επιτυχία. Το αποτέλεσμα ήταν η παραγωγή ερευνητικών προτάσεων υψηλών προδιαγρα-

φών, ακόμη και από φοιτητές που δεν είχαν εντυφλήσει ακόμη στο γνωστικό τους αντικείμενο ή/και στην ερευνητική μεθοδολογία. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να τύχει της ανάλογης εκμετάλλευσης από φοιτητές, επιβλέποντες διπλωματικών, καθηγητές ερευνητικής μεθοδολογίας και επιτροπές αξιολόγησης ερευνητικών προτάσεων.

## 6.0. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε ένα ΜΠΣ τεσσάρων εξαμήνων, προτείνουμε τη διδασκαλία της ερευνητικής πρότασης σε δύο κύρια στάδια μεικτής μάθησης: στο 2ο εξάμηνο, αναπτύσσεται η πρωτόλεια και η αναπτυγμένη σκέψη με διά ζώσης διδασκαλία, με παράλληλη παρουσίαση των σχετικών μεθοδολογικών διεργασιών και σχολιασμό παλαιότερων ερευνητικών προτάσεων, ενώ στο 3ο εξάμηνο η ερευνητική πρόταση αναπτύσσεται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπου οι φοιτητές συμπληρώνουν τη σχετική φόρμα τρεις φορές και την αποστέλλουν για σχολιασμό από τους διδάσκοντες.

Αυτή η διδακτική παρέμβαση έχει εφαρμογή και στην περίπτωση της διδακτορικής διατριβής καθώς, επί της ουσίας, η διαδικασία σύνταξης της ερευνητικής πρότασης είναι η ίδια. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση, ο διδάσκων θα είναι ο επιβλέπων καθηγητής και η σύνταξη της ερευνητικής πρότασης θα πρέπει να λογίζεται ως προπαρασκευαστικό στάδιο παρά ως μέρος εκπόνησης της ίδιας της διδακτορικής έρευνας.

Η παραπάνω εκπαιδευτική προσπάθεια οδήγησε σε ένα εκδοτικό πόνημα το οποίο αποτελεί πλέον την κύρια βιβλιογραφική πηγή για τη διδασκαλία της ερευνητικής πρότασης (Δαμασκηνίδης και Χριστοδούλου, 2014). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την καινοτομία του εγχειρήματος και του διαπιστωμένου βιβλιογραφικού κενού, απαιτούνται επιπλέον προσπάθειες αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπλουτισμός της με νέες μεθόδους και γνωστικά αντικείμενα, αλλά και αναστοχασμός των διδασκόντων για τον ρόλο τους ως καθοδηγητών των φοιτητών στο κρίσιμο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της σχηματοποίησης της πρωτόλειας σκέψης και της έναρξης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας ή της διδακτορικής διατριβής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

Bernardini S. (1999). *Using think-aloud protocols to investigate the translation process: Methodological aspects*. Bologna: University of Bologna.



- Ανασύρθηκε στις 15-1-03: <http://www.rceal.cam.ac.uk/Publications/Working/Vol6/Bernardini.pdf>
- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (μτφ. Α. Γιαννακοπούλου και Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Δαμασκηνίδης, Γ. και Χριστοδούλου, Α. (2014). *Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gordon, P. J. (2003). Advising to avoid or to cope with dissertation hang-ups. *Academy of Management Learning and Education*, 2(2), 181-187.
- Krathwohl, D. R. and Smith, N. L. (2005) (3rd edn). *How to prepare a dissertation proposal. Suggestions for Students in education & the social and behavioural sciences*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice. Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London: Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J. (1997). Writing a research proposal: The role of library anxiety, statistics anxiety, and composition anxiety. *Library & Information Science Research*, 19(1), 5-33.
- Κριεμάδης, Θ. και Κουρτεσοπούλου, Α. (2010). *Οδηγός συγγραφής πρότασης μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών & διδακτορικών διατριβών*. Τμήμα Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανασύρθηκε στις 25-11-12: [www.phed.uoa.gr/fileadmin/phed.uoa.gr/uploads/PMS\\_Fysikis\\_Agogis/pms\\_faa\\_odigos\\_spoudon\\_5th\\_editions\\_June\\_Sept\\_2012.pdf](http://www.phed.uoa.gr/fileadmin/phed.uoa.gr/uploads/PMS_Fysikis_Agogis/pms_faa_odigos_spoudon_5th_editions_June_Sept_2012.pdf).

**Dr Γεώργιος Δαμασκηνίδης**

Εξωτερικός συνεργάτης ΑΠΘ  
ΜΕΡΥΓΠ/ΔΤΔ, 903 ΒΣΤ, Τ.Κ. 54639  
6947521216  
[damaskinidis@hotmail.com](mailto:damaskinidis@hotmail.com)

**Αναστασία Χριστοδούλου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σημειωτικής  
Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ  
Αχτάρη 4, Τ.Κ. 54634  
6979499272  
[nata@itl.auth.gr](mailto:nata@itl.auth.gr)

# Η έρευνα δράσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βιωματική προσέγγιση

Δόμνα Κακανά  
Βενετία Καπαχτσή

## ABSTRACT

Teachers' active involvement in their training efforts is a necessity in order to understand the learning process and urge their students in turn to be involved as well. Action research, as a model of teachers' professional development, was chosen in our study, at a secondary school in eastern Thessaloniki with eleven participants of various disciplines. The purpose of this study was to investigate whether collaborative action research could be a kind of training for teachers of secondary education. According to the participants, the exchange of experiences through action research, admittedly served both as an incentive activation of participants and as a "reservoir" of options for further adjustment and progress.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα δράσης (Ε.Δ.), η οποία εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει την εκπαιδευτική πρακτική σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία (Kemmis, 2009). Η Ε.Δ έχει τη βάση της στην άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο το «*βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής*» (Bustingorry, 2008: 407). Δύο είναι οι ουσιαστικοί σκοποί της έρευνας δράσης: «*α) η βελτίωση και β) η συμμετοχή. Να βελτιώσει μια πρακτική, να βελτιώσει την κατανόηση της πρακτικής από τους συμμετέχοντες και την κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται η πρακτική*» (Carr & Kemmis, 1997: 219). Η έρευνα δράσης στην σχολική πραγματικότητα μπορεί να διενεργηθεί: α) από τον εκπαιδευτικό μεμονωμένα (individual action research), β) από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με μέλος του Πανεπιστημίου (collaborative action research), ή γ) σε μία ευρεία μορφή απ' όλο το Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με σχολεία (school wide action research) (Calhoun, 1993· Kemmis, 2009). Χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης ορίζονται «*η κρι-*

τική και ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία» (Day, 2003: 31).

## **1. 1. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **Σκοπός της έρευνας – Μεθοδολογία**

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στο να διερευνήσει κατά πόσο η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει είδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έναυσμα για αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές και κατ' επέκταση στις προσωπικές τους θεωρίες.

Η υλοποίηση της έρευνας δράσης (Ε.Δ) αναπτύχθηκε με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση κατέληξαν στη καταγραφή τους. Αυτές οι αρχικές καταγραφές των συμμετεχόντων εντοπίζονταν κυρίως στην επιθυμία τους για επιμόρφωσή τους στην υιοθέτηση πιο καινοτόμων δράσεων κατά την καθημερινή διδακτική τους πράξη και πιο συγκεκριμένα στις βιωματικές δράσεις, στην προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην ανάγκη μιας ουσιαστικότερης συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και στην κάλυψη της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών σε νέες πρακτικές.

Η αξιολόγηση της πορείας της Ε.Δ επετεύχθη μέσω της συλλογή των δεδομένων από τα ημερολόγια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τα φύλλα αξιολόγησης που δόθηκαν στους μαθητές με την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

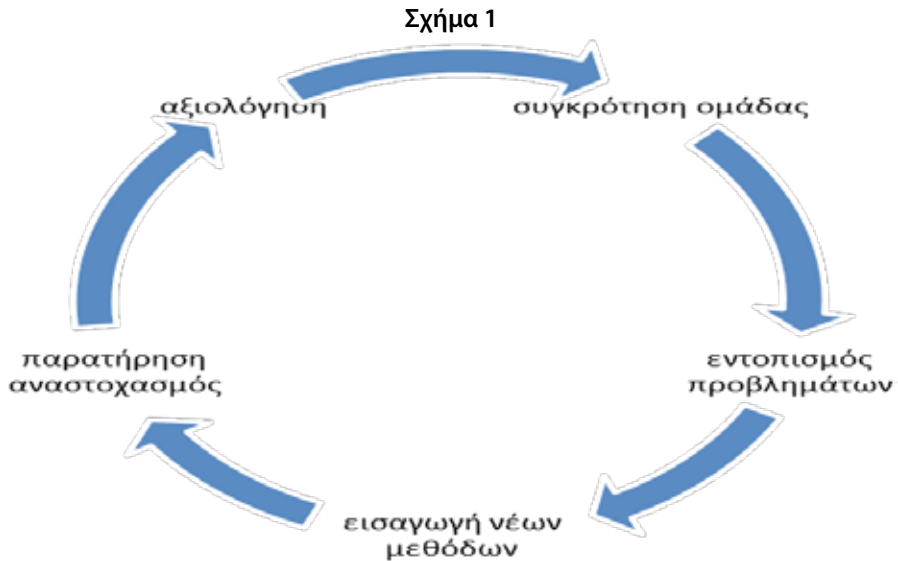
### **Περιγραφή - Στάδια της έρευνας δράσης**

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014, υλοποιήθηκε σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) της Ανατολικής Θεσσαλονίκης έρευνα δράσης, με πρωτοβουλία της διεύθυνσης του σχολείου σε συνεργασία με το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (Ε.Θ.Ε.Π.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ειδικότερα τη διευθύντριά του, που ανέλαβε το ρόλο της επιστημονικής υποστήριξης της ομάδας. Η υλοποίηση της έρευνας δράσης (Ε.Δ) στηρίχτηκε, όπως προαναφέρθηκε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν έντεκα καθηγητές και καθηγήτριες του σχολείου διαφόρων ειδικοτήτων (τεσσάρων φιλολόγων, μιας καθηγήτριας μαθηματικών, μιας καθηγήτριας Αγγλικής γλώσσας, μιας καθηγήτριας ιταλικής γλώσσας, μιας καθηγήτριας καλλιτεχνικών, μιας καθηγήτριας μουσικής, ενός καθηγητή πληροφορικής και τη διευθύντρια (καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας). Οι συναντήσεις γίνονταν κάθε Παρασκευή, μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού ωραρίου, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο. Συνολικά έγιναν

οκτώ τρίωρες συναντήσεις.

Στηριζόμενοι στις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν για μια επιτυχημένη συνεργατική έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Κακανά & Καπαχτού, 2011· Karachtsi & Kakana, 2009· MacBeath, 2005· MacGilchrist, Myers, & Reed, 2004), προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε στο χώρο του σχολείου, πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένο στην έρευνα δράσης.

Βασική προϋπόθεση της Ε.Δ είναι να υπάρχει «ένα σχέδιο», μια πρακτική, που υπόκειται σε βελτίωση, «μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης», όπου η κάθε μία από τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος «εμπλοκή» των υπευθύνων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997: 220) (σχήμα 1):



Το αντικείμενο της Ε.Δ επιλεγμένο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, αποτελεί μια άλλη βασική προϋπόθεση (Day, 2003). Πράγματι, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το θέμα της Ε.Δ -εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα 'μύηση' στις βιωματικές δράσεις- διαμορφώθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, η εδραίωση της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτέλεσε βασική προτεραιότητα, ώστε να μεταφερθεί σταδιακά το συνεργατικό κλίμα και στις τάξεις των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν (Lieberman, 1992).

Ένα βασικό σημείο της Ε.Δ επίσης, θεωρείται η ύπαρξη εξωτερικού συνεργάτη (διευκολυντή) για ενθάρρυνση αλλά και για επιστημονική στήριξη της ομάδας (MacBeath, 2005). Η παρουσία της πανεπιστημιακού στην Ε.Δ ήταν καθοριστική.

Έτσι, στις δύο πρώτες συναντήσεις παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας δράσης και συζητήθηκαν τα μεθοδολογικά της εργαλεία και προτάθηκαν η τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς, ο αναστοχασμός, η ανάπτυξη συνεργατικών projects, καθώς και η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των συναδέλφων (Karachtsi & Kakana, 2009· Mortimore & Mortimore, 1991). Ακολούθησαν κάποια βασικά θεωρητικά στοιχεία της προσέγγισης μέσω project, της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης με έμφαση σε επιτυχημένες τεχνικές για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή της τεχνικής jigsaw και των βιωματικών δράσεων σε συνδυασμό με διάφορες θεωρίες μάθησης. Ταυτόχρονα, παρουσιάστηκε η σχετική βιβλιογραφία, συζητήθηκε η σημασία των βιωματικών δράσεων, τα προβλήματα που προκύπτουν, ο τρόπος συγκρότησης των ομάδων. Ο κάθε εκπαιδευτικός άρχισε συγχρόνως να διερευνά το μάθημα και την ενότητα, στην οποία θα εφαρμόζε τη βιωματική δράση.

Μετά την τέταρτη συνάντηση, ο καθένας άρχισε να παρουσιάζει τη διαδικασία της βιωματικής δράσης που σχεδίασε και σκόπευε να υλοποιήσει. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης οι υπόλοιποι συμμετέχοντες κρατούσαν σημειώσεις, έκαναν επεξηγηματικές ερωτήσεις, πρότειναν διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει project ενημέρωναν την ομάδα για τη θεματολογία και την πορεία υλοποίησής του. Οι επόμενες συζητήσεις επικεντρώθηκαν σε απορίες, ανταλλαγές απόψεων και την καλύτερη διευθέτηση της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών, προτάσεις και θετικές παρεμβάσεις του ενός εκπαιδευτικού προς τον άλλον.

Οι δράσεις που υλοποίησαν οι συμμετέχοντες είναι οι κάτωθι :

**Γ:** Εφήρμοσε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στο μάθημα της στατιστικής μαθηματικών της β΄ γυμνασίου.

**Ν:** α. Εφήρμοσε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στο μάθημα της λογοτεχνίας γ΄ γυμνασίου με ιδιαίτερο αντικείμενο τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Καβάφη, με κείμενα εντός κι εκτός σχολικού εγχειριδίου.

β. Εφαρμογή της Jigsaw στην ιστορία β΄ γυμνασίου, με αντικείμενο τη Ρωμαιοκαθολική εκκλησία και τη μεσαιωνική κοινωνία.

**Α:** α. Με την μέθοδο project διερευνήθηκε το θέμα παιχνίδι μετά από πρόταση των μαθητών .

β. Διαθεματική προσέγγιση στο θέμα της φιλίας (γλώσσα και καλλιτεχνικά). Οι ομάδες του μαθήματος των ΚΝΛ α΄ γυμνασίου επεξεργάστηκαν

τα φιλολογικά δεδομένα και κατέληξαν σε ατομικό και ομαδικό ζωγραφικό έργο, με σχετικό θέμα. Εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για το συσχετισμό της καλλιτεχνικής τους προσπάθειας με την επίδοσή τους στα ΚΝΛ.

**Κ:** Μάθημα project. Αντικείμενο: Ο αθλητισμός και οι νέοι.

**Β:** Εφήρμοσε την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στο αντικείμενο «Ηλεκτρονική Αναζήτηση Πληροφοριών». Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες των τεσσάρων ατόμων με κριτήριο το φύλο και την επίδοση. Υποθέματα: Κατασκευή Ερωτηματολογίου, Αφίσας, Ηλεκτρονικού Κειμένου. Τα υποθέματα ανατέθηκαν με κλήρωση. Η όλη προσπάθεια συσχετίστηκε στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης με το φιλολογικό αντικείμενο «Φιλία» από τα ΚΝΛ

**Σ:** α. Εφαρμογή της Jigsaw στην Ιστορία της γ' γυμνασίου

β. Διαθεματική προσέγγιση στο θέμα της φιλίας με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (ΚΝΛ α γυμνασίου). Η βασική επεξεργασία των ευρημάτων διήρκεσε ένα δίωρο με την παράλληλη συνεργασία των καθηγητών πληροφορικής, μουσικής και καλλιτεχνικών οι οποίοι έκαναν τη δική τους επεξεργασία σε ανεξάρτητη διδακτική ώρα. Καθόλη τη διάρκεια της προσπάθειας υπήρξε πλήρης συνεργασία των τεσσάρων καθηγητών.

**Μ:**α. Στην ώρα του project αναπτύχθηκε το γενικό θέμα: «Η διατροφή παλαιότερα και σήμερα».

β. Εφαρμογή της Jigsaw: Στο μάθημα της γραμματικής των ιταλικών αναπτύχθηκε η χρήση των βοηθητικών ρημάτων σε παρελθοντικούς χρόνους.

**Κ:** Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η διαθεματική προσέγγιση στο γενικό θέμα της μετανάστευσης (ΚΝΛ β' γυμνασίου).

Οι ομάδες χωρίστηκαν με βάση τους ρόλους που ανέλαβαν (φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι, στατιστικοί, συλλέκτες φωτογραφιών, καλλιτέχνες δημιουργοί).

**Τ:** Εφαρμογή της Jigsaw σε δύο τμήματα αγγλικής γλώσσας στην β γυμνασίου.

**ΑΘ:** Project στην Α τάξη με θέμα «Μουσική και χορός στη ζωή μας».

Στην πορεία προέκυψε συνεργασία με τους καθηγητές πληροφορικής και μαθηματικών (διαθεματική προσέγγιση του θέματος).

**Ι:** α. Εφαρμογή της jigsaw στα Αρχαία της β' γυμνασίου (κατανόηση παραλλήλων κειμένων) και στην Ιστορία της α' γυμνασίου (Αποικισμός).

β Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη Γλώσσα α' γυμνασίου με θέμα τη διατροφή.

γ. Εφαρμογή της αντιλογίας (debate) με ομάδες στο μάθημα της Γλώσσας α' γυμνασίου.

Όπως φαίνεται οι περισσότεροι συμμετέχοντες εστίασαν ιδιαίτερα στην υιοθέτηση της τεχνικής jigsaw, που ειδικά στα θεωρητικά μαθήματα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή έδωσε ένα χαρακτήρα πιο δυναμικό και αισιόδοξο, πλαισίωσε και κινητοποίησε καλύτερα τους αδύναμους μαθητές σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Κατά τη διάρκεια της Ε.Δ δόθηκε μεγάλη σημασία στη σπουδαιότητα του αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν είτε στο πρώτο στάδιο, του άμεσου αναστοχασμού (on action), δηλαδή στη συνεχή εγρήγορσή τους εντοπίζοντας και αποκωδικοποιώντας τις άμεσες αντιδράσεις των μαθητών τους, με προσπάθεια αναπροσαρμογής της διδακτικής τους πρακτικής, είτε έμμεσα, σε δεύτερο χρόνο, μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αναστοχασμό στα ημερολόγια διδασκαλίας, όπου αποτυπώνονταν οι σκέψεις, οι προβληματισμοί τους, οι εμπειρίες και τα βιώματα τους (in action) (Day, 2003· Κακανά & Καπαχτού, 2011· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Καπαχτού & Κακανά, 2010· Schön, 1983). Η τήρηση των ημερολογίων για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ήταν πιο αναλυτική ενώ για άλλους λιγότερο. Κάποιοι συμμετέχοντες βρήκαν το ημερολόγιο απλώς συμπληρωματικό στην όλη διαδικασία.

Ο αναστοχασμός σύμφωνα με τους συμμετέχοντες υλοποιούνταν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης, ως μια συνεχή και αέναη διαδικασία ενώ αργότερα, όπως θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, έγινε αξιολόγηση από τους μαθητές της διδακτικής πράξης που προηγήθηκε. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τη διαδικασία αυτή χρήσιμη είτε για την επιβεβαίωση της αίσθησης που αποκόμισε ο διδάσκων από το κάθε εγχείρημα είτε και για τον άμεσο εντοπισμό των σημείων προς βελτίωση, με την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών.

Το τελευταίο στάδιο αναστοχασμού ήταν η τακτική συνάντηση της ολομέλειας των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης που γινόταν σε εβδομαδιαία κατά το πλείστον βάση. Στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων, ανταλλάσσονταν απόψεις και εμπειρίες, αναδεικνύονταν πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα και προτείνονταν εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισής τους. Η πλειονοψηφία των συναδέλφων αξιολόγησε αυτές τις συναντήσεις ως την κρισιμότερη φάση επεξεργασίας των δεδομένων της πρακτικής μας εμπειρίας.

Μετά την πάροδο πέντε συναντήσεων, εφαρμόστηκε από τους συμμετέχοντες η αλληλοπαρατήρηση, ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας δράσης, μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αλληλοπαρατήρηση επιλέχτηκε αφού η συνοχή της ομάδας ήταν πλέον δεδομένη ώστε να γίνει αξιολόγηση των νέων πρακτικών. Προηγήθηκε της υλοποίησης παρουσίαση και συζήτηση της όλης διαδικασίας της αλληλοπαρατήρησης και αναδείχτηκε η σημασία

της. Με βάση αυτά, έγινε απολύτως σαφές ότι στη διαδικασία της αλληλοπαράτηρης, οι εκπαιδευτικοί συν-ερευνούν εκπαιδευτικά θέματα μέσα από μια συνεχή αλληλοτροφοδότηση. Τα θέματα στα οποία εστίασαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της αλληλοπαράτηρης, αφορούσαν στην οργάνωση του μαθήματος, στη στάση του διδάσκοντα και στο κλίμα που δημιουργούνταν στην τάξη. Στις εβδομαδιαίες συζητήσεις οι συμμετέχοντες συζητούσαν τις εντυπώσεις τους από την αλληλοπαράτηρηση.

## 2.0. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ Ε.Δ

Για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής προσπάθειας συγκεντρώθηκαν τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών και τα ερωτηματολόγια των μαθητών. Έγινε προσπάθεια σύνθεσης των στοιχείων με βάση το ερευνητικό ερώτημα «αν η έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει είδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, έναυσμα για αλλαγές στη διδακτική διαδικασία και στην εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών. Οι απαντήσεις δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

### *α. Αξιολόγηση της έρευνας δράσης από τους συμμετέχοντες*

Οι συμμετέχοντες με το πέρας των συναντήσεων κατέθεσαν την άποψή τους σχετικά με τη Ε.Δ. Εστίασαν στο *συνεργατικό κλίμα, στον εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών και στην ανάπτυξη της επινοητικότητας.*

Σύμφωνα με τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού Σ. υπήρχε «συνεργατικό και φιλικό κλίμα στις συναντήσεις μας. Κάποιοι ρωτούσαμε, κάποιοι απαντούσαν, η καθηγήτρια και η διευθύντρια καθοδηγούσαν και επεξηγούσαν. Ταυτόχρονα, διατυπώναμε προτάσεις και εντυπώσεις. Την επόμενη φορά αναφέραμε τα νέα δεδομένα και συνεχίζαμε. Η ομάδα μας λειτουργούσε μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης». Πρόσθεσε επίσης ότι η παρουσία του διευκολυντή είναι απαραίτητη καθώς «ο εκπαιδευτικός προλαμβάνει αποπήματα εκπαιδευτικής και διδακτικής υφής, πάνω στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων, εφόσον έχει τη συνδρομή των συντονιστών».

Για το ρόλο του διευκολυντή αλλά και για τη συνεργασία με τους συναδέλφους προσθέτει: «Οι συμβουλές της καθηγήτριας και των συναδέλφων μου δημιούργησαν νέες ιδέες και απόψεις, τις οποίες προσπάθησα να εφαρμόσω στην τάξη. Άλλαξα τη διδασκαλία των μαθημάτων μου, χρησιμοποίησα περισσότερες φορές την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, έκανα το μάθημα πιο ευέλικτο και πιο μαθητοκεντρικό, με αποτέλεσμα να γίνει πιο ενδιαφέρον και να προσελκύσει περισσότερο τους μαθητές μου.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Κων., μέσω της έρευνας δράσης «ενεργο-



ποιείται το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και αναπτύσσεται η επινοητικότητα του ως προς τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης και της διαθεματικής προσέγγισής της. Ενισχύεται η ποικιλία τρόπων προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, γεγονός που επιδρά θετικά στην τάξη, αφού ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών». Προσθέτει λέγοντας ότι θεωρεί την όλη προσπάθεια «ως ένα θετικό βήμα στην προσπάθεια του σχολείου να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς του με μεθόδους που αργά ή γρήγορα θα επικρατήσουν στην εκπαίδευση» και πιστεύει ότι «το εγχείρημα δεν πρέπει να μείνει εδώ».

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό Ι. «στη διάρκεια αυτής της δράσης, πέρα από κάποια στοιχειώδη θεωρητικά στην αρχή των συναντήσεων, το ενδιαφέρον της ομάδας επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων, στην πρακτική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια εφαρμογής των βιωματικών δράσεων σε μαθήματα όπως η γλωσσική διδασκαλία, τα μαθηματικά ή η ιστορία». Πιστεύει όμως ότι: «οι νέες ιδέες και μέθοδοι απαιτούν ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και ένα πιο ανοιχτό μαθητοκεντρικό σχολείο. Η συγκεκριμένη ύλη του Π. Σ. που πρέπει να διδαχτεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δεσμεύει το διδάσκοντα και ουσιαστικά τον καθοδηγεί στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων του, χωρίς να του αφήνει περιθώρια αυτενέργειας και ενασχόλησης με νέες πρακτικές».

Η εκπαιδευτικός Τ. δηλώνει: «γίνεται ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης και ανταλλαγή προτάσεων, που τελικά υιοθετούνται σχεδόν από όλους και εμπλουτίζεται έτσι ο «εξοπλισμός» μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας του καθενός». Για τις βιωματικές εργασίες δηλώνει: «το να λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών βοήθησε στην ευκολότερη και γρηγορότερη εκμάθηση διαφόρων εννοιών των ενοτήτων που δίδασκα». Όσον αφορά στη δημιουργία των ομάδων επεσήμανε: «στο θέμα της σύνθεσης των ομάδων, η βοήθειά μου σε μαθητές που δεν ήταν κοινωνικοί ήταν αποτελεσματική».

Η εκπαιδευτικός Αθ. επισημαίνει ότι «υπάρχει ιδιαίτερη γοητεία στην αίσθηση συμμετοχής στην ομάδα και η ύπαρξη κοινού στόχου». Επίσης δηλώνει ότι το «δημιουργικό «μικρόβιο» μεταδίδεται και σε άλλους εκπαιδευτικούς, μη συμμετέχοντες στο σχέδιο δράσης».

Ο εκπαιδευτικός Β. εστίασε στο κλίμα της όλης συνάντησης των συναδέλφων: «δημιουργήθηκε ένα ιδιαίτερα συμπαθητικό κλίμα συνεργασίας. Ήταν αξιόλογο οι διάφορες προτάσεις για διαθεματικές συνεργασίες.

Η εκπαιδευτικός Κ. δήλωσε: «δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό και συλλογικό κλίμα μάθησης στην τάξη. Άλλαξα και στο θέμα της αξιολόγησης. Άρχισα να βάζω ομαδικά τεστ στα οποία καθοδηγούσα και βοηθούσα. Διαπίστω-

σα ότι τα παιδιά κέρδιζαν πολύ περισσότερα από το να διορθώνω και να βαθμολογώ τα ατομικά τεστ».

Η εκπαιδευτικός Αν. επεσήμανε ότι «ως καθηγήτρια καλλιτεχνικών το μάθημα μου έχει κυρίως πρακτικό χαρακτήρα, αλλά παρακολουθώντας την έρευνα δράσης παρακινήθηκα ιδιαίτερω να εντάξω ομάδες και στον πρακτικό χαρακτήρα της τέχνης, μιας που οι μικτές ομάδες από παιδιά πιο ταλαντούχα και άλλα πιο αδέξια μπορεί να δημιουργήσει αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό ειδικά στα δεύτερα που δεν τα διακρίνει η τολμη».

Η εκπαιδευτικός Γ. εξέφρασε επιφυλάξεις ως προς τη στάση των γονέων γιατί «υπάρχει ο κίνδυνος να κατηγορηθεί ότι δεν κάνει μάθημα». Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό «καλό είναι να γίνουν ουσιαστικές αλλαγές στο ΠΣ. για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά οι νέες πρακτικές στα σχολεία, αφήνοντας πίσω τη θεωρία και προχωρώντας πια στην πράξη».

Δύο συμμετέχουσες κάνουν προτάσεις για μια μελλοντική προσπάθεια εφαρμογής Ε.Δ. Η εκπαιδευτικός Μ. δήλωσε ότι «είναι αναγκαία η διεύρυνση της προσπάθειας με ακόμη πιο προσανατολισμένες δράσεις, ειδικότερες, ενδεχομένως, ανά εκπαιδευτικό αντικείμενο, με μεγαλύτερη συμμετοχή των συναδέλφων και ακόμη μεγαλύτερη πρακτική εφαρμογή αλλά και ταυτόχρονη θεωρητική υποστήριξή της».

Την ίδια πρόταση εκφράζει και η Κων.: «οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν καλό θα είναι να ανήκουν στην ίδια ειδικότητα, γιατί έτσι γίνονται πιο κατανοητές οι όλες προσπάθειες, χωρίς αυτό βέβαια να ακυρώνει τα θετικά που μπορεί να έχει η συνύπαρξη διαφορετικών ειδικοτήτων».

Ο εκπαιδευτικός Ι. βρήκε ως ίσως το μόνο αρνητικό για μερικούς από τους συμμετέχοντες «την ποικιλία των υπό πραγμάτευση αντικειμένων. Δήλωσε ότι «η σημαντική μεταξύ τους διαφοροποίηση των αντικειμένων δεν επέτρεψε σε όλους τους συναδέλφους να παρακολουθήσουν όλες αυτές τις συναντήσεις με το ίδιο ενδιαφέρον».

*β.Αξιολόγηση των νέων πρακτικών (αποτέλεσμα της έρευνας δράσης) από τους μαθητές*

Οι μαθητές απήνησαν ανώνυμα σε ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν από τη διεύθυνση σχετικά με τις νέες διδακτικές πρακτικές με το πέρας των μαθημάτων.

Εστίασαν στο πλαίσιο συνεργασίας που άρχισε να αναπτύσσεται: «Η συνεργασία ήταν αρχικά δύσκολη μέχρι να συνεννοηθούμε αλλά μετά μπήκαμε στο πνεύμα της συνεργασίας και όλα κίνησαν ομαλά».

«Μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε, να λέμε τις απόψεις μας. «Ο καθένας κάνει κάτι μέσα στην ομάδα κι αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό.» «Ερχόμαστε πιο κοντά μεταξύ μας». «Η συνεργασία μας σαν ομάδα ήταν καλή και γνώρισα καλύ-

τερα τους συμμαθητές μου». Καλλιεργήθηκε το συναίσθημα της ομαδικότητας. «Εμπλέκονται τελικά όλοι οι μαθητές έστω και σε μικρό βαθμό». «Μας βοήθησε να κάνουμε κι άλλες εργασίες ομαδικά». «Μέσα στην ομάδα γνωρίζουμε καλύτερα συμμαθητές μας, που δεν κάνουμε παρέα».

Εκτός της συνεργασίας, οι μαθητές εστίασαν και στο *μαθησιακό όφελος* που αποκόμισαν από τις καινούριες πρακτικές. «Εμπλουτίσαμε τις γνώσεις μας». «Ενισχύσαμε την κριτική και αφαιρετική μας ικανότητα».

«Βιώνοντας την απόρριψη κάποιων, όταν παρουσιάζαμε εμείς την εργασία μας (επειδή δεν πρόσεχαν), μετά μάθαμε να γινόμαστε καλύτεροι δέκτες».

«Είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα, γιατί οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές». «Μαθαίνεις πιο ευχάριστα», «υπάρχουν κανόνες βάση των οποίων συνεργαζόμαστε».

Οι μαθητές μίλησαν επίσης για *πρωτοτυπία*. «Ο τρόπος διδασκαλίας ήταν πρωτότυπος και διασκεδαστικός», «Το μάθημα είχε πρωτοτυπία. Να γίνεται συχνότερα». «Τέλεια ιδέα οι ομάδες για να κατανοήσουμε τη Στατιστική». «Ξεφύγαμε από την καθημερινή ρουτίνα του μαθήματος». Έμαθα την ύλη με πιο ευχάριστο τρόπο αντί τον κλασικό που είναι και βαρετός».

Στα αρνητικά των νέων διδακτικών πρακτικών, οι μαθητές εστίασαν στη *φασαρία και στην έλλειψη σοβαρότητας* από μερικούς μαθητές. «Γίνεται περισσότερη φασαρία». «Στην παρουσίαση των εργασιών κάποιοι δεν παρακολουθούσαν». «Αντιμετωπίζεται το μάθημα με λιγότερο σοβαρό τρόπο. Μας φαίνεται σαν παιχνίδι». «Δε συνεργάζονται όλα τα μέλη της ομάδας. Κάποιοι κουράζονται περισσότερο». «Συχνά είναι δύσκολη η συνεννόηση μεταξύ μας, οπότε υπάρχει ένταση, θυμός».

Κάποιος μαθητής μίλησε για «αυξημένο ανταγωνισμό». Ενώ κάποιος άλλος δήλωσε «Χρειαζόμαστε περισσότερο χρόνο για διερεύνηση και θα θέλαμε η διερεύνηση να γίνεται στο σπίτι».

### **3.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στη συνεργατική έρευνα δράσης που αναπτύχθηκε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' όλες τις φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, του στοχασμού και της αξιολόγησης (Hargreaves & Fullan, 1995). Στο πλαίσιο των συναντήσεων αναδείχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα και προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισής τους. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν από κοινού, προβληματίστηκαν, αντάλλαξαν τις εμπειρίες τους. Η πλειονοψηφία των συναδέλφων αξιολόγησε αυτές τις συναντήσεις ως την κρισιμότερη φάση επεξεργασίας των δεδομένων της πρακτικής τους εμπειρίας.

ας. Αυτή η ανταλλαγή βιωμάτων χρησίμευσε κατά κοινή ομολογία τόσο ως κίνητρο ενεργοποίησης των συμμετεχόντων όσο και ως «δεξαμενή» επιλογών για περαιτέρω αναπροσαρμογή και πρόοδο.

Οι μαθητές, αν και αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες στην προσαρμογή στις νέες διδακτικές πρακτικές άρχισαν να επικοινωνούν και να πράττουν συλλογικά και να βρίσκουν τις νέες διδακτικές πιο ελκυστικό τρόπο διδασκαλίας

Στη φάση της παρέμβασης, απεδείχθη πολύ σημαντική η παρουσία του μέλους Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου στο ρόλο του διευκολυντή, το οποίο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες καλλιέργησε πνεύμα συνεργασίας, στοιχείο απαραίτητο για την οργάνωση, στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας αλλά και για την κατάλληλη θεωρητική υποστήριξη. Καθοριστική υπήρξε και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας στο ρόλο του εμπυχωτή και συνεργάτη με σκοπό τη δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας. Ως μόνο αρνητικό που αναφέρεται από τη συνύπαρξη των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στη συνεργατική έρευνα δράσης, υπήρξε «η ποικιλία των υπό πραγμάτευση αντικειμένων». Όμως αυτό ξεπεράστηκε με την ανάπτυξη διαθεματικών εργασιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Bustingorry, S.O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16, (3), pp. 407-420.
- Calhoun, E.F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51, (2), pp. 62-65.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*, (Α. Λαμπράκη – Παγανού, μετάφρ), Αθήνα: Κώδικας.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθηση*, (Α. Βακάκη, μτφ), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκη
- Κακανά, Δ.Μ. & Καπαχτοή, Β. (2011) Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2009). *Collaborative action research as a means of teachers professional development*. Paper presented to the 33<sup>rd</sup> Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Ath-

ens, 1 November 2009.

- Καπαχτού, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2010) Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, τ.1. 40-52. Ανακτήθηκε από: <http://www.actionresearch.gr/el>
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based practice. In *Educational Action Research*, 17, (3), pp. 463-474.
- Lieberman, A. (1992). School /University Collaboration: A view from the inside. *Phi Delta Kappan*, 74, (2), pp. 147-156.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*, Sage Publications.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*, London: Paul Chapman Publishing.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals think in action*, London: Temple Smith

**Δόμνα Μίνα Κακανά**

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 38221 Βόλος

6977212321, 2421074774, 2421074775

dkakana@uth.gr

**Βενετία Καπαχτού**

Δρ. Εκπαιδευτικός

6974414727

bekarah@gmail.com

# Η εξέλιξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα από το 1995 έως το 2013

Γιώργος Κανέλλας  
Γιάννης Θέος

## ABSTRACT

In the present article effort was made to present the evolution of the school textbook research between 1995 and 2013. In the beginning the role and the functions of the school textbooks are presented as well the evolution phases of the international and Greek textbook research. Aim of this research is to present the situation within the field, helping this way the discussion concerning the future of this research field. Descriptive statistics will be used in order to present the data of analysis. Finally, a critical assumption will be held.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Εκκινώντας κάποιος από την προεπιστημονική διαπίστωση ότι στην καθημερινή πραγματικότητα των σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς το σχολικό εγχειρίδιο βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής εργασίας, τότε καταλαβαίνει κανείς τη σημασία και τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του. Από διάφορες έρευνες, εξάλλου, προκύπτει ότι το σχολικό εγχειρίδιο βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου στα σχολικά βιβλία<sup>1</sup> (Eden 1984, Hanisch, 1995, Mikk 2000, πηγή: Μπονίδης, 2004).

Εκτός από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αποδεικνύουν το εύρος της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων, το σχολικό βιβλίο κα-

1. Η συχνότητα αυτή και το εύρος της χρήσης των σχολικών βιβλίων αφορά και σε εκπαιδευτικά συστήματα με αυξημένη αυτονομία και αποκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως πχ στην Σουηδία, (Johnsen, 1993: 175-176), πόσο μάλλον σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα με ισχυρή παράδοση στη χρήση του σχολικού βιβλίου, όπως το ελληνικό. Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, αναφέρεται εδώ η χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου από το 1937 και εξής, παρά την ύπαρξη διαφορετικού νομοθετικού πλαισίου (πολλαπλό βιβλίο-Ν. 2525/97, άρθρο 7) και τις διάφορες εξελίξεις που σημειώνονται [ηλεκτρονικό βιβλίο-πρόταση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ, 2009)].

τέχει σημαντικό ρόλο για τους εξής λόγους<sup>2</sup>. Ξεκινώντας ιστορικά το σχολικό βιβλίο είναι το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, έτσι ώστε η χρήση του να είναι συνώνυμη με την ύπαρξη του σχολείου γενικότερα<sup>3</sup>. Επιπλέον, είναι άμεσα προσεγγίσιμο στο μαθητή/τρια ανά πάσα στιγμή, βοηθά στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου σε σύγκριση με άλλα μέσα διδασκαλίας και αντιμετωπίζεται από την πλειονότητα των μελών των ομάδων αποδοχής (γονείς, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί) ως μια έγκυρη και αξιόπιστη πηγή γνώσης (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007, Μπονίδης 2004, Μπονίδης κ.α 2010). Σε πολλές περιπτώσεις, εξάλλου, το σχολικό βιβλίο αποτελεί ακόμα και στη σύγχρονη εποχή την τελευταία επαφή κάποιων ανθρώπων με το βιβλίο (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007: 201). Με αυτό τον τρόπο το σχολικό εγχειρίδιο καθίσταται σύμβολο εξουσίας και προσφέρεται για κυρίαρχη ανάγνωση (*dominant reading*) (Κοντοβά 2009).

Το σχολικό εγχειρίδιο για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του επιτελεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες δεν παραμένουν σταθερές και αμετάβλητες αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές συνθήκες, τα ιδεώδη της αγωγής, τους σκοπούς της εκπαίδευσης κ.λπ. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι εξής<sup>4</sup> (Καψάλης & Χαραλάμπους 2007, Μπονίδης κ.α 2010): Α) Παρουσίαση της πραγματικότητας στο μαθητή/τρια και ενημέρωση τους για μια επιστημονική περιοχή, Β) Ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης, Γ) Καθοδήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, Δ) Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, Ε) Άσκηση, εμπέδωση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών, ΣΤ) Διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών/τριών.

Η τελευταία αποτελεί και τη σημαντικότερη λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου, καθώς θεωρείται ότι απευθύνεται στην συναισθηματική σφαίρα του μαθητή/τριας και δύναται να κατασκευάσει- τηρουμένων, βέβαια, των περιορισμών που ενυπάρχουν σε μια προσπάθεια γενίκευσης, καθώς είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωριστεί η επίδραση που ασκεί το σχολικό βιβλίο στο μαθητή/τρια από ένα πλήθος παραγόντων, που συναπαρτίζουν το πλαίσιο στο οποίο κινείται ο μαθητής (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007)-εθνικά και φυλετικά στερεότυπα, εικόνες εχθρού, προκαταλήψεις κ.α. Το σχολικό βιβλίο θεωρείται, εκτός από πληροφοριακό και εκπαιδευτικό, ένα

---

2. Στην παρούσα εργασία οι όροι σχολικό εγχειρίδιο και σχολικό βιβλίο χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, παρόλο που υφίστανται κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

3. Σταθμό στην ιστορία του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί ο Κομένιος, ο οποίος στο πλαίσιο της Γενικής Παιδαγωγικής του (Παμπαιδεία) ανέπτυξε και μια θεωρία του σχολικού βιβλίου (Παμβιβλία). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής και του γενικότερου πνεύματος του εμπειρισμού και της αισθησιοκρατίας της Αναγέννησης συνέγραψε το *Orbis sensualium pictus*, το οποίο αποτελεί ιστορικά το πρώτο σχολικό βιβλίο (Μπονίδης 2010: 26-28, Καψάλης & Χαραλάμπους 2007: 207-208)

4. Για λεπτομερή ανάλυση των παραπάνω λειτουργιών βλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007.

πολιτικό μέσο και αποτελεί παράγοντα και προϊόν κοινωνικών διεργασιών.

Επίσης, αποτελεί φορέα ιδεολογίας και περιέχει ιδεολογικά και πολιτικά μηνύματα (Κατσαρού, 2008), στο πλαίσιο δε της κριτικής παιδαγωγικής και της αντίστοιχης κριτικής έρευνας των σχολικών βιβλίων, θεωρήθηκε ότι το περιεχόμενο του εκφράζει και διαχέει την κυρίαρχη ιδεολογία και αποβλέπει στην αναπαραγωγή της (Apple & Smith 1991, Μπονίδης 2009).

Αναφορικά με το βιβλίο ως αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εξής· αφετηρία για την έρευνα των σχολικών βιβλίων αποτέλεσε η διαπίστωση αφενός ότι το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ευρέως εντός και εκτός σχολείου και η πεποίθηση ότι αυτό επιδρά στους αποδέκτες του σε γνωστικό, συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο και αφετέρου η θεώρηση τους από τη δεκαετία του 1970 και εξής ως μέσου πληροφοριακού, παιδαγωγικού και πολιτικού (Informatorium, Paedagogikum, Politicum) και ως προϊόντος και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών (Μπονίδης, 2004: 2-3). Ωστόσο στην πορεία εξέλιξης του ερευνητικού αυτού κλάδου διεθνώς διακρίνονται δύο φάσεις, με διαφορετική εστίαση και προσανατολισμό η καθεμία:

- A) Η κλασική περίοδος της μελέτης των σχολικών βιβλίων
- B) Η περίοδος της συστηματικής έρευνας τους

## 2.0. Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΔΙΕΘΝΩΣ<sup>5</sup>

### 2.1. Η κλασική περίοδος της μελέτης των σχολικών βιβλίων

Ιστορικά οι απαρχές και οι ρίζες της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων εντοπίζονται στο φιλειρηνικό κίνημα του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Schröder 1961: 40-41). Ωστόσο η δραστηριότητα αυτή αναπτύχθηκε κυρίως μετά το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου πόλεμου υπό την αιγίδα της *Κοινωνίας των Εθνών* (βλ. «Απόφαση Casares») και άλλων δεκαεσσάρων διεθνών οργανισμών καθώς και παιδαγωγών ή ιστορικών. Ωστόσο σε μια τέτοια ταραγμένη εποχή με τις διεθνείς σχέσεις να επιδεινώνονται συνεχώς, όλες αυτές οι προσπάθειες δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Νέα ώθηση στην έρευνα των σχολικών βιβλίων δόθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο- υπό το πρίσμα πλέον της Παιδαγωγικής της ειρήνης- από **διάφορους οργανισμούς** (από την *Unesco* και το *Συμβούλιο της Ευρώπης*)

---

5. Για μια ενδελεχή ανάλυση της εμφάνισης και εξέλιξης της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων διεθνώς βλ Μπονίδης, 2004: 17-31.



και **διάφορα ερευνητικά ινστιτούτα**, με σημαντικότερο το «*Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών βιβλίων Georg Eckert*».

Ωστόσο, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 η μελέτη των σχολικών βιβλίων είχε πραγματιστικό προσανατολισμό (επισήμανση προκαταλήψεων, στερεοτύπων και εικόνων εχθρού για τους άλλους λαούς) και απέβλεπε στην βελτίωση ή αναθεώρηση τους στη λογική της Παιδαγωγικής της Ειρήνης<sup>6</sup> (Μπονίδης & Χοντολίδου 1997, Μπονίδης 2004, Μπονίδης 2014).

## **2.2. Η περίοδος της συστηματικής έρευνας των σχολικών βιβλίων**

Από τη δεκαετία του '70 και εξής σημειώνεται μια μετάβαση από τον πραγματιστικό πολιτισμό της μελέτης των σχολικών βιβλίων στη συστηματική έρευνα τους ως μέσων επικοινωνίας είτε στο πλαίσιο μιας επιστήμης (πχ Παιδαγωγική, Ιστορία) είτε διεπιστημονικά, χρησιμοποιώντας δόκιμα μεθοδολογικά εργαλεία των κοινωνικών επιστημών (Μπονίδης, 2014: 2). Ωστόσο, παρά την σαφή αλλαγή του προσανατολισμού της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, δεν λείπουν και οι κριτικές για την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της έρευνας διεθνώς. Οι κατευθύνσεις της σχετικής κριτικής την περίοδο αυτή (τέλη της δεκαετίας του '60- μέσα της δεκαετίας του '80) εστιάζονται σε τρία πεδία:

- α) το *θεωρητικό ζήτημα/ «έλλειμμα»* (κατά Weinbrenner)
- β) το *μεθοδολογικό ζήτημα/ «έλλειμμα»*
- γ) το *εμπειρικό «έλλειμμα»* στην έρευνα των σχολικών βιβλίων<sup>7</sup>

Η κατάσταση αυτή θα αρχίσει να διαφοροποιείται από τα μέσα της δεκαετίας του '80, οπότε και πραγματοποιούνται συστηματικές προσπάθειες για την θεωρητική, εμπειρική αλλά και μεθοδολογική θεμελίωση της σχετικής έρευνας. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν ένα *σεμινάριο/εργαστήριο* που διοργανώθηκε τον Σεπτέμβριο του 1990 στο Braunschweig (Bourdillon, 1992), η *δραστηριοποίηση διαφόρων ινστιτούτων*, όπως το Ινστιτούτο Σχολικών Βιβλίων του Duisburg, και κυρίως η ερευνητική εργασία της ομάδας του P.Weinbrenner. Αποτέλεσμα αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν η *κατασκευή ενός σύνθετου εργαλείου* (ράστερ) για την ανάλυση ποικίλων παραμέτρων του σχολικού βιβλίου (Bielefelder-Raster). Παράλ-

---

6. Κεντρική σημασία αυτή τη περίοδο κατείχε ο όρος αναθεώρηση (Schulbuchverbesserung)/βελτίωση, ο οποίος μπορεί να διακριθεί σε αρνητική, δηλαδή απάλειψη των σφαλμάτων και των λαθών για άλλους λαούς, και θετική, δηλαδή την προσθήκη στα βιβλία «κατάλληλων» στοιχείων και κειμένων, τα οποία είναι απαλλαγμένα από λάθη και ανακρίβειες (Schröder, 1961: 34-35).

7. Περισσότερα για την κριτική που ασκείται αυτή τη περίοδο καθώς και για τη συζήτηση σχετικά με τα ελλείμματα της έρευνας βλ. Μπονίδης 2014, Fritzsche 1992, Weinbrenner 1992 a & β, 1995.

ληλα, την ίδια περίοδο αναπτύχθηκε και ένα παρόμοιο ράστερ από τους Rauch & Tomaszewski (1986).

Έκτοτε έχουν εμφανιστεί παγκοσμίως ερευνητικές ομάδες και ιδρύματα αλλά και μεμονωμένοι/ες ερευνητές/τριες, που διερευνούν το σχολικό βιβλίο από ποικίλες σκοπιές και με διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία (αναλυτικότερα Μπονίδης 2004, 2014): στην Αυστραλία, στην Αυστρία (Johnsen, 1993), στη Γαλλία (Johnsen, 1993), στη Γερμανία (Bamberger 1995, Rögler 1985, Weibrenner 1992 α & β, 1995), στη Δανία, στην Ελλάδα, στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Ιαπωνία, στην Ινδία, στην Κορέα (Pingel, 1999), στη Μ. Βρετανία (Bamberger, 1995), στη Νορβηγία (Johnsen, 1993), στη Ρωσία κ.α.

Η παραπάνω ερευνητική εμπειρία, η οποία συνεχώς εξελίσσεται και διευρύνεται, βοήθησε στην εξέταση επιμέρους παραμέτρων που σχετίζονται με το βιβλίο (διαδικασίες παραγωγής και συγγραφής, ιδεολογικό περιεχόμενο, απόψεις ομάδων αποδοχής, χρήση του βιβλίου κ.λπ), οι οποίες δεν είχαν αναπτυχθεί αρκετά σε σύγκριση με τη μελέτη του περιεχομένου του (Μπονίδης, 2014).

### **3.0. Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Στην Ελλάδα η σχετική έρευνα ξεκίνησε τέλη της δεκαετίας του '70-αρχές της δεκαετίας του '80, τη στιγμή που στη βόρεια και κεντρική Ευρώπη η μελέτη των σχολικών βιβλίων είχε εξελιχθεί σε αυτόνομο ερευνητικό κλάδο<sup>8</sup>. Την ίδια περίοδο η Ελλάδα συμμετείχε σε επίσημες διμερείς/πολυμερείς διαβαλκανικές συναντήσεις εμπειρογνομόνων, κατά τα πρότυπα των εργασιών του Georg Eckert Institute, με σκοπό να υιοθετηθεί ένας κοινός άξονας για τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης, 2004: 38).

Οι πρώτες συστηματικές ελληνικές έρευνες, του περιεχομένου σε αυτή τη πρώιμη φάση, διεξήχθησαν στα τέλη της δεκαετίας του '70· αρχικά με την έρευνα της ιδεολογίας των Αναγνωστικών του Δημοτικού (Φραγκουδάκη, 1979), της εικόνας της οικογένειας στα Αναγνωστικά του Δημοτικού (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980) και της εικόνας των Τούρκων και Βουλγάρων στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γυμνασίου (Αχλής, 1983).

Η εξέλιξη της έρευνας και η ποσοτική και ποιοτική διεύρυνση της σηματοδοτήθηκε από την ίδρυση της Ομάδας Γυναικείων Σπουδών στο ΑΠΘ

---

8. Πρωτοπόρος της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα θεωρείται ο Δ. Γληνός, ο οποίος πολύ πρώιμα, το 1926, έγραψε μια μελέτη με τίτλο «Έρευνα περί των ελληνικών σχολικών βιβλίων κατά και μετά τον μεγάλον πόλεμον». Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν 90 σχολικά εγχειρίδια της περιόδου, καταλήγοντας στην διαπίστωση ότι ο εθνικισμός στην Ελλάδα είναι δημιούργημα των αρχών του 20ου αιώνα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 335-336).

(1983) και δύο ερευνητικών μονάδων στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ, του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη (1986) και του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (1992). Τα ερευνητικά αυτά κέντρα έχουν παράσχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο στη έρευνα και έχουν συμβάλει στην διεύρυνση της. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, με την κατακόρυφη αύξηση των μεταπτυχιακών φοιτητών και υποψηφίων διδασκτόρων και με τη συνακόλουθη παραγωγή ερευνητικών δεδομένων η κατάσταση της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα έχει βελτιωθεί σημαντικά.

## **Η ΕΡΕΥΝΑ**

**1) Σκοπός** της παρούσας έρευνας είναι διττός: αφενός να αποτυπώσει την κατάσταση του πεδίου της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα και αφετέρου να προσφέρει μια όσο το δυνατόν πληρέστερη καταγραφή των σχετικών με τα σχολικά εγχειρίδια ερευνητικών προσπαθειών.

**2) Τα ερωτήματα** της έρευνας είναι τα εξής:

- Συμπεριλαμβάνει πλέον η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα όλα τα πεδία της έρευνας, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια;
- Ακολουθεί η ελληνική ερευνητική παραγωγή τις τελευταίες εξελίξεις που συντελούνται σε μεθοδολογικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο και των γενικότερων μεθοδολογικών αναζητήσεων της Παιδαγωγικής Επιστήμης;

**3) Το υλικό<sup>9</sup>** της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των ερευνητικών προσπαθειών του χρονικού διαστήματος από το 1995 έως και το 2013. Στον όρο ερευνητικές προσπάθειες συμπεριλαμβάνουμε άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, εισηγήσεις σε συνέδρια, μονογραφίες, μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές.

**4) Η μεθοδολογία<sup>10</sup>** που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Αφού συγκε-

---

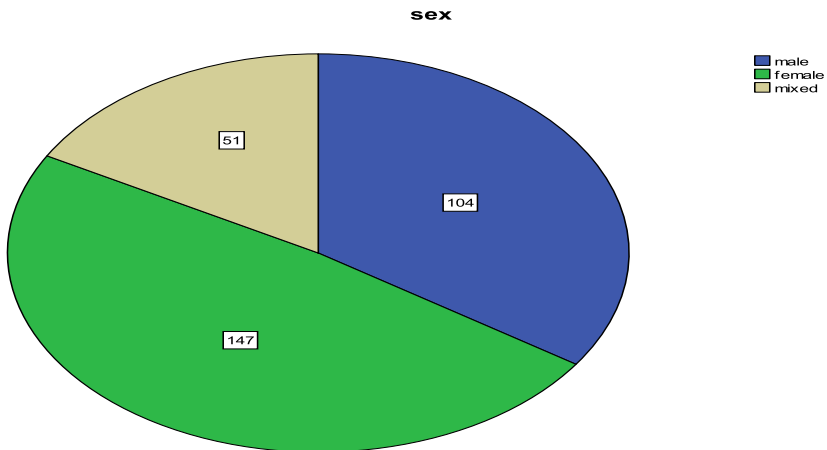
9. Η αναζήτηση αυτού του τεράστιου όγκου τεκμηρίων κατά τη διάρκεια μιας εικοσαετίας αποτέλεσε ένα έργο δύσκολο και επίπονο. Κατά τη γνώμη μας η εξαντλητική καταγραφή είναι αδύνατη. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν όλες οι σχετικές προσπάθειες. Βέβαια ενδέχεται να υπάρχουν ελλείψεις ή να μην έχει συμπεριληφθεί κάτι, ιδιαίτερα στα τεκμήρια που αφορούν μονογραφίες και άρθρα σε συνέδρια. Η ευθύνη για αυτό βαρύνει αποκλειστικά τους συγγραφείς. Επίσης το υλικό, λόγω του μεγάλου όγκου του, δεν θα μπορέσει να περιληφθεί στο παράρτημα. Το υλικό, ωστόσο, βρίσκεται στη διάθεση μας και μπορούμε να το αποστείλουμε, επικοινωνώντας μαζί μας.

10. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια πρώτη ποσοτική καταγραφή/αποτύπωση της σχετικής έρευνας. Θα γίνει, ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις προσπάθεια μιας αρχικής ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η καθεαυτή ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα αποτελέσει αντικείμενο μιας επόμενης ερευνητικής μας προσπάθειας, όπου θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα ποσοτικά δεδομένα με τη βοήθεια της ερμηνευτικής μεθόδου- και να τα τοποθετήσουμε στο επιστημονικό, κοινωνικό

ντρώθηκαν και καταγράφηκαν τα σχετικά τεκμήρια, ακολούθησε κατηγοριοποίηση τους βάσει κάποιων προεπιλεγμένων αξόνων (φύλο, σχολική βαθμίδα και σχολικό μάθημα που απευθύνεται, χρονικό εύρος και εθνική προέλευση των ερευνώμενων βιβλίων, θεματολογία, μεθοδολογία), με την έμφαση να δίνεται στους δύο τελευταίους άξονες. Έπειτα, με τη χρήση του προγράμματος SPSS 17 και της Περιγραφικής Στατιστικής ακολούθησε η ποσοτική αποτύπωση της σχετικής έρευνας.

### 5) Οι αναλύσεις

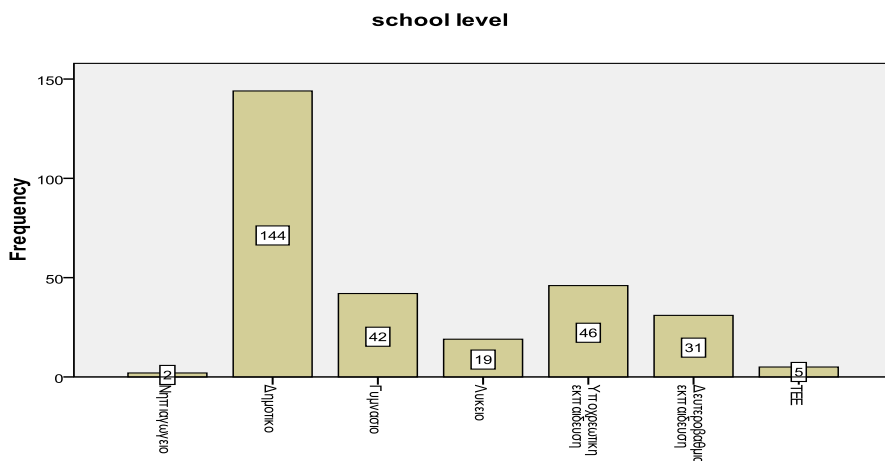
Τα δεδομένα των αναλύσεων θα παρουσιάζονται ανά κατηγορία ως εξής:



Γράφημα 1: Φύλο των ερευνητών/τριών

α) Αναφορικά με το **φύλο** των ερευνητών/τριών, από το παραπάνω διάγραμμα συνάγεται ότι οι γυναίκες ερευνήτριες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών (48,7%, 147) και ακολουθεί το αντρικό φύλο (34,4%, 104). Μεγάλο επίσης είναι και το ποσοστό των ερευνών που συνεγράφησαν από δύο ή περισσότερα άτομα ανεξαρτήτως φύλου (16,9%, 51).

β) Αναφορικά με την **σχολική βαθμίδα**, της οποίας τα σχολικά βιβλία ερευνώνται, παρατηρήθηκαν τα εξής:

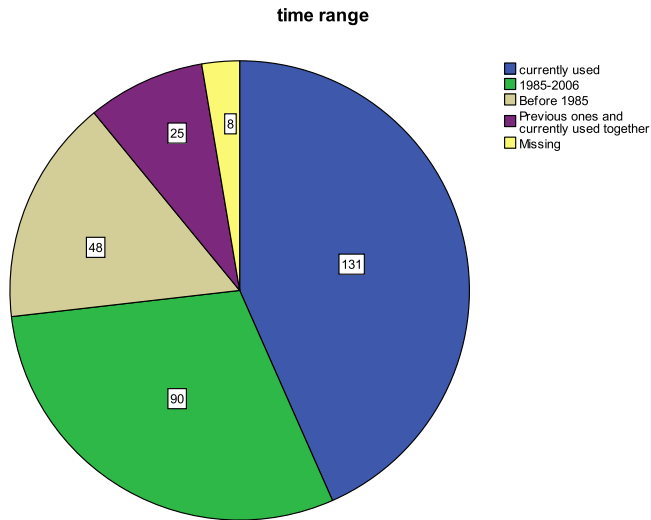


Γράφημα 2: Σχολική βαθμίδα

Η πλειοψηφία των ερευνών αναλύουν σχολικά βιβλία μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (49,8%,144). Ακολουθούν έρευνες που αφορούν το σύνολο των βιβλίων της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό- Γυμνάσιο) (15,2%,46) και έπειτα αυτές που αναφέρονται στα βιβλία του Γυμνασίου και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εν γένει (Γυμνάσιο- Λύκειο) με 13% και 10% αντίστοιχα. Τέλος, τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στην ΤΕΕ και στο Νηπιαγωγείο ερευνώνται ελάχιστα.

γ) Σχετικά με το **χρονικό εύρος**<sup>11</sup> των ερευνών, συνάγονται τα εξής:

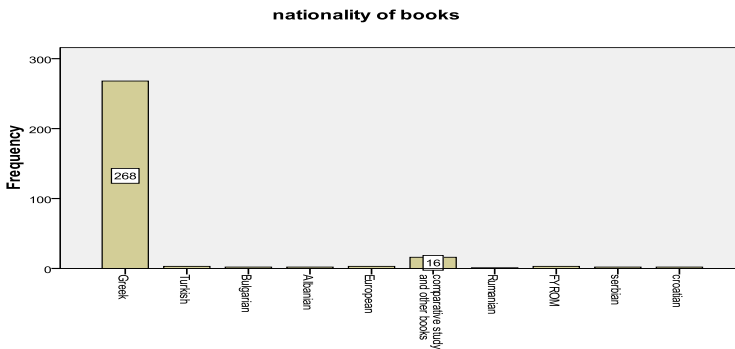
11. Η παρακάτω διάκριση έγινε για να διευκολυνθεί η εξέλιξη της έρευνας. Συγκεκριμένα, η κατηγορία «εν χρήσει σχολικά βιβλία» αναφέρεται στα βιβλία που εισήχθησαν από το σχολικό έτος 2006/07, ενώ η κατηγορία 1985-2007 αναφέρεται στα συνολικά βιβλία που παρήχθησαν, χωρίς βέβαια να ερευνάται αν αυτά στη συνέχεια αντικαταστάθηκαν ή αναθεωρήθηκαν, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι τη αλλαγή των βιβλίων από το 2001 και εξής βάσει των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Η κατηγορία «πριν το 1985» αφορά όλα τα σχολικά βιβλία που παρήχθησαν πριν από το 1985 ενώ η τελευταία κατηγορία χρησιμοποιείται όταν ερευνώνται συγκριτικά τόσο τα εν χρήσει όσο και παλαιότερα σχολικά βιβλία.



Γράφημα 3: Χρονικό εύρος των ερευνών

Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (44,5%,131) της ερευνητικής παραγωγής. Ακολουθούν τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1985-2005 (30%,90) και τα βιβλία πριν το 1985 (16%,48). Ένα σχετικά μικρό ποσοστό (8,5%,25) χρησιμοποιεί συγκριτικά τα παλαιότερα και τα εν χρήσει σχολικά βιβλία στις αναλύσεις.

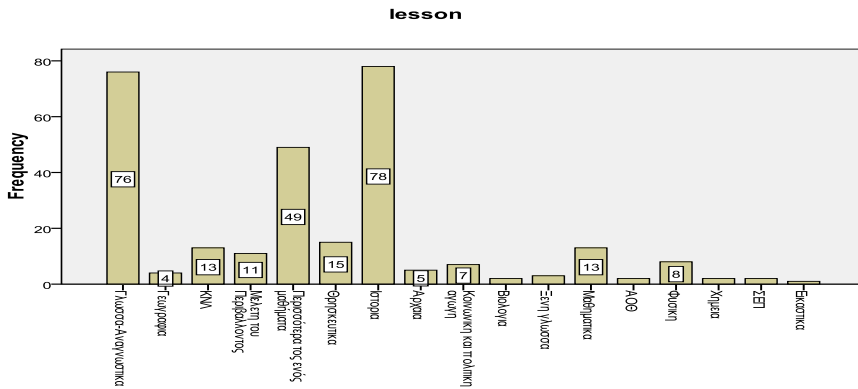
δ) Όσον αφορά την **εθνικότητα** των ερευνώμενων βιβλίων, το παρακάτω διάγραμμα είναι διαφωτιστικό:



Γράφημα 4: Εθνικότητα των βιβλίων

Όπως ήταν αναμενόμενο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αφορούν τα ελληνικά σχολικά βιβλία (89%,268). Ωστόσο, το ενδιαφέρον στοιχείου του διαγράμματος είναι το γεγονός, ότι υπάρχουν έρευνες, οι οποίες αποτελούν συγκριτική μελέτη των ελληνικών με σχολικά βιβλία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, κυρίως βαλκανικών (5,3%,16).

ε) Ως προς τα **μαθήματα/γνωστικά αντικείμενα**, τα οποία αντιπροσωπεύονται στις σχετικές έρευνες, προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

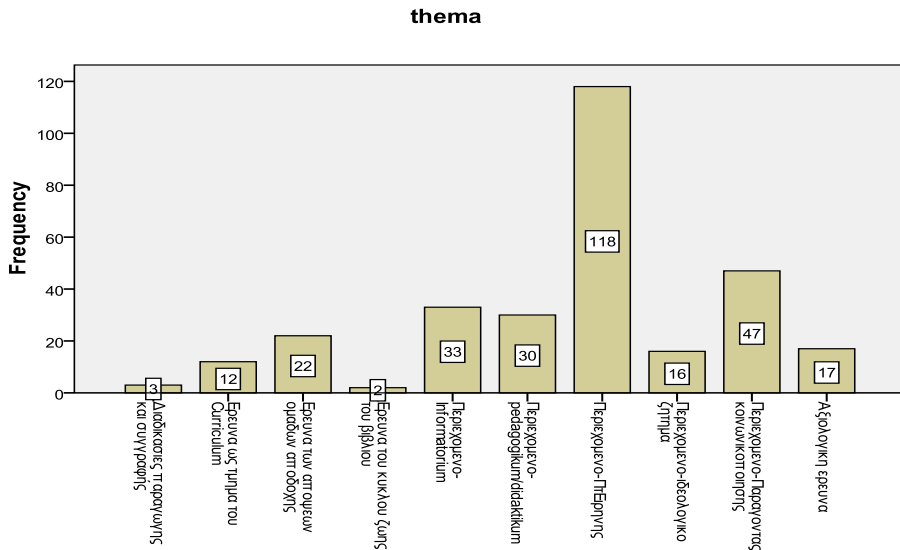


Γράφημα 5: Γνωστικά αντικείμενα

Διαφαίνεται ότι η Ιστορία και η Γλώσσα (με 26%,78 και 25%,76 αντίστοιχα) κατέχουν στην εξεταζόμενη χρονική περίοδο τη μερίδα του λέοντος των ερευνώμενων βιβλίων. Αυτό επιβεβαιώνει για ακόμα μια φορά την μεγάλη σημασία που έχουν διαχρονικά αυτά τα μαθήματα, τα λεγόμενα φρονηματιστικά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω αυτών επιδιώκεται η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών υπό το πρίσμα μιας εθνοκεντρικής προσέγγισης. Αποτελούν δύο γνωστικά αντικείμενα, εξάλλου, με έντονη πολιτική διάσταση.

στ) Όσον αφορά τα **πεδία της έρευνας**<sup>12</sup> και την αντιπροσώπευση τους στην Ελλάδα, παρατηρούνται τα εξής:

12. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ως βάση η διάκριση των πεδίων, όπως προτείνονται από τον Μπονίδη (2014). Ωστόσο η σχετική συζήτηση είναι ευρεία στο διεθνή χώρο και δεν μπορεί να εξαντληθεί στην παρούσα εργασία.



Γράφημα 6: Πεδία της έρευνας

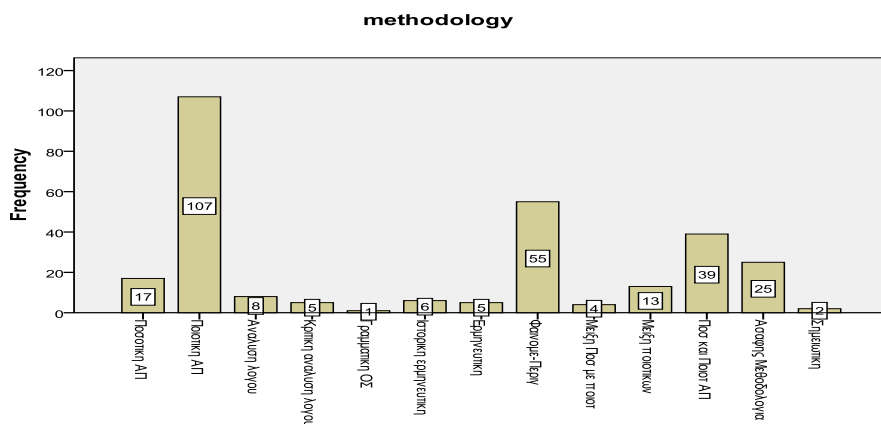
✚ Από τις 300 ερευνητικές εργασίες που βρέθηκαν οι 243 (79% του συνόλου) αφορούν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Είναι εμφανές ότι στην εξεταζόμενη περίοδο βαρύτητα δίνεται στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και στην εξέταση επιμέρους πτυχών του.

✚ Από αυτές η εξέταση του περιεχομένου του υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (τρόπος κατασκευής φυλετικής, εθνικής ταυτότητας κ.λπ) αναπτύχθηκε ανισομερώς (39%, 118). Η ανισομερής αυτή εξέλιξη συνάδει με τα πορίσματα αντίστοιχης έρευνας σχετικά με την ερευνητική παραγωγή πριν το 1995 (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

✚ Τα τελευταία χρόνια εξετάζονται και πτυχές του σχολικού εγχειριδίου που δεν είχαν διερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, όπως η έρευνα των απόψεων των ομάδων αποδοχής (22 έρευνες) ή η αξιολογική έρευνα βάσει κριτηρίων (17 έρευνες). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας soft θεωρίας για το σχολικό βιβλίο και στον προσδιορισμό του ερευνητικού του πεδίου και των επιμέρους θεματικών του.

ζ) Αναφορικά, τέλος, με τη **μεθοδολογία** που χρησιμοποιείται στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων προέκυψαν κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα:





Γράφημα 7: Μεθοδολογία της έρευνας

Οι μισές σχεδόν έρευνες (53%, 163) χρησιμοποιούν την ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος έρευνας. Αποτελεί έτσι την πιο διαδεδομένη ερευνητική μέθοδο ανάλυσης σχολικών εγχειριδίων, κυρίως στην καθαρά ποιοτική της μορφή.

Παρατηρείται μια τάση, ιδίως τα τελευταία χρόνια, προς μεθόδους έρευνας που εντάσσονται στη κριτική και μετά-κριτική παράδοση της έρευνας. Αυτό σε συνδυασμό με τη προσπάθεια, στο πλαίσιο της σύζευξης αναλυτικών και συνθετικών μεθόδων, συνδυασμένης χρήσης επιμέρους παραδειγμάτων υποδηλώνει την στροφή της έρευνας, ακολουθώντας την ευρύτερη συζήτηση που αναπτύσσεται στο πεδίο.

#### 4.0. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι κυριότερες διαπιστώσεις της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι περισσότερες έρευνες την εξεταζόμενη περίοδο έχουν γίνει από γυναίκες ερευνήτριες.
- Οι περισσότερες έρευνες αναλύουν σχολικά εγχειρίδια ποικίλων μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου
- Το μεγαλύτερο ποσοστό της ερευνητικής παραγωγής αφορά τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια, τα βιβλία που εισήχθησαν δηλαδή από το σχολικό έτος 2006/07 και εξής.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αφορούν τα ελληνικά σχολικά βιβλία.

- Κυρίως ερευνώνται κατά την εξεταζόμενη περίοδο σχολικά βιβλία γνωστικών αντικειμένων με θεωρητικό προσανατολισμό. Τα γνωστικά αντικείμενα των φυσικών επιστημών ερευνώνται ελάχιστα. Αυτό αποκαλύπτει ενδιαφέρουσες πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης και η διάκριση σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα, κάτι το οποίο συνοδεύει, εξάλλου, διαχρονικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά, τέλος, τους δύο βασικούς άξονες της εργασίας μας μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής. Την εξεταζόμενη περίοδο η πλειονότητα των ερευνών δίνει έμφαση στο περιεχόμενο των βιβλίων και κυρίως στην εξέταση του περιεχομένου τους υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Η έμφαση αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό και της προηγούμενης περιόδου, πριν το 1995. Ωστόσο, πλέον η έρευνα έχει διευρυνθεί και συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της ερευνητικά δεδομένα από όλα τα πεδία (απόψεις ομάδων αποδοχής, διαδικασίες παραγωγής κ.λπ). Δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι οικοδομείται σταδιακά μια soft θεωρία για το σχολικό βιβλίο και τις ποικίλες πτυχές του, κάτι το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη διεύρυνση του ερευνητικού αυτού πεδίου. Δεν πρέπει, εξάλλου, να λησμονεί κανείς ότι η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά νέο ερευνητικό πεδίο, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες συνεχώς διευρύνεται με την ύπαρξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων και υποψηφίων διδασκόντων.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται, μπορεί να επισημάνει κανείς την στροφή που παρατηρείται, παρόλο που η ανάλυση περιεχομένου-είτε στην ποσοτική, είτε στην ποιοτική της μορφή είτε σε συνδυασμό των δυο-αποτελεί την πλέον χρησιμοποιούμενη μέθοδο. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στην Ελλάδα συμπεριλαμβάνει την πλειονότητα των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται διεθνώς στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αυτό σημαίνει ότι παρακολουθεί τις εξελίξεις που σημειώνονται στο πεδίο διεθνώς · η έρευνα στην Ελλάδα εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των εξελίξεων που σημειώνονται τόσο στο πεδίο της έρευνας των σχολικών βιβλίων διεθνώς όσο και στον ευρύτερο χώρο της Παιδαγωγικής (π.χ Αποδομιστική Παιδαγωγική).

Βέβαια η έρευνα χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης, ιδιαίτερα στα εξής σημεία: α) ανάγκη διεπιστημονικής προσέγγισης του αντικειμένου της με τη συνεργασία όλων των Κοινωνικών επιστημών, β) μεγαλύτερη έμφαση σε πεδία που δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς και ευρύτερη χρήση ποιοτικών τεχνικών και μεθόδων και γ) διερεύνηση νέων πτυχών του σχολικού βιβλίου

(π.χ ρόλος, χρήση και αξιολόγηση ηλεκτρονικού βιβλίου) και δ) διεύρυνση της αξιολογικής έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, με στόχο τη βελτίωση των υπαρχόντων και την παραγωγή ποιοτικότερων βιβλίων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

- Αχλης, Ν. (1983). *Οι γείτονες μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα: Κέδρος
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κατσαρού, Ε. (2008). «Το σχολικό εγχειρίδιο ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 105-123
- Κοντοβά, Μ. (2009). *Η βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου: Έρευνα από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
- Μπονίδης, Κ & Χοντολίδου, Ε. (1997). «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας» στο: Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-121
- Μπονίδης, Κ., Εμβαλωτής, Α., Μπουραντάς, Ο, Κοντοβά, Μ. (2010). *Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών*, ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
- Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη: Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό 'παραδείγμα': Η ελληνική πραγματικότητα κατά την μεταπολιτευτική περίοδο*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα

- Μπονίδης, Κ. (2014). «Η έρευνα και η αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα» στο: Κουλουμπαρίτση, Α. (2014), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την εισαγωγή του ηλεκτρονικού βιβλίου στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Γιάννινα: Θεμέλιο

### **Ξενόγλωσσος**

- Apple, M., Christian-Smith, L. (1991). *The politics of the textbook*, New York: Routledge
- Bamberger, R. (1995). «Methoden und Ergebnisse der internationaler Schulbuchforschung im Überblick», στο: Olechowski, R. (ed.) (1995), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Maim: Peter Lang
- Bourdillon, H. (ed.) (1992). *History and social studies: Methodologies of textbook analysis*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Eden, S. (1984). «Evaluation of learning material», *Internationale Schulbuchforschung*, 6, Frankfurt:Diesterweg, 249-260
- Fritzsche, P. (1992). «Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung» στο: Fritzsche, P (ed.) *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg Eckert Institut, Band 75, Frankfurt am Maim: Diesterweg, 9-22
- Hanisch, G. (1995). «Die Verwendung des Schulbuchs zur Vorbereitung und im Unterricht: eine empirische Untersuchung» στο: Olechowski, R. (1995). *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Maim: Peter Lang
- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*, Oxford
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*, Frankfurt: Lang
- Pingel, F. (1999). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 103, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung
- Pöggeler, F. (1985). *Politik im Schulbuch*, Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung
- Rauch, M., Tomaschewski, L. (1986). *Reutlingen Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*, Reutlingen

- Schröder, C. (1961). *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Braunschweig: Georg Westermann
- Weibrenner, P. (1992α). «Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung» στο: Fritzsche, P (ed.) *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg Eckert Institut, Band 75, Frankfurt am Maim: Diesterweg, 9-22
- Weibrenner, P. (1992β). «Methodologies of textbook analysis used to date», στο: Bourdillon, H. (ed.) (1992), *History and social studies: Methodologies of textbook analysis*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 21-34
- Weibrenner, P. (1995). «Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung» στο: Olechowski, R. (ed.) (1995), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Maim: Peter Lang

**Κανέλλας Γιώργος**

Υποψήφιος Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ ΑΠΘ,  
Γιάννη Ρίτσου 4, 41335, Λάρισα,  
6976266355,  
georgekanellas@gmail.com

**Θέος Γιάννης**

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ειδίκευσης στην Παιδαγωγική,  
Τζαρτζάνου 16, 41222, Λάρισα,  
6976081685,  
theosioannis@yahoo.gr



# **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ**





# Πολιτική της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο στην επαρχία Οντάριο Καναδά και στην Ελλάδα

*Ευστρατία Καραγρηγορίου*

## ABSTRACT

Globalization and neo-liberal practices have influenced education in various ways, particularly through curricula. As a result, interest in elementary school, particularly kindergarten, education has been generated by supranational organizations, as well as international organizations and numerous federal and provincial governments, including the Canadian, Ontario and Hellenic governments. This research explores how democratic citizenship education is reflected in kindergarten curricula in Ontario, Canada and Hellas, within a global context. In order to accomplish this, I utilized a critical pedagogic perspective through Critical Discourse Analysis. In addition, important concerns about citizenship education in kindergarten are discussed and recommendations for educators are provided.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Καναδάς και ειδικά η επαρχία Οντάριο είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο Οντάριο ζει περισσότερο από το ένα τρίτο του συνολικού πληθυσμού του Καναδά και είναι η πιο πυκνοκατοικημένη από τις 13 επαρχίες (Joshee, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μια μικρογραφία αυτής της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, πλαισιώνεται από προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στον Καναδά, η δημοκρατική αγωγή του πολίτη διαφέρει από επαρχία σε επαρχία στον τρόπο που προσεγγίζεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών. Οι Sears & Hughes (1996) επισημαίνουν ότι μια από τις βασικές έννοιες στη διαμόρφωση της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη στα προγράμματα σπουδών των επαρχιών είναι η πολυπολιτισμικότητα.

Οι Καναδοί πολίτες παρουσιάζουν μια ομοιόμορφη συνολική εικόνα της πολιτικής ιδιότητάς τους (citizenship) στη δημόσια ζωή τους, παρόλο που

προέρχονται από διαφορετικές χώρες καταγωγής. Η διαφορετικότητα στο κοινωνικό σύνολο γίνεται κατανοητή μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία «διασφαλίζεται μέσω προστατευτικών νομοθετικών ρυθμίσεων για τα ατομικά δικαιώματα» (Clausen et al., 2008, 39). Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών της επαρχίας Οντάριο για τις τάξεις 9 και 10, οι έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη συνδέονται περισσότερο με την φιλελεύθερη πλευρά της δημοκρατίας που επικεντρώνεται στις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα, τις ευθύνες και την συμμετοχή των πολιτών στα κοινά (Ontario Ministry of Education, 2006).

Στο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο δεν γίνεται σαφή αναφορά στους όρους δημοκρατία και ιδιότητα του πολίτη. Ωστόσο, στον εκπαιδευτικό οδηγό *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K-12* (Ontario Ministry of Education, 2008), η ιδιότητα του πολίτη περιγράφεται ως εξής:

...τα δικαιώματα περιλαμβάνουν την ελευθερία να εκφράζουμε τις απόψεις μας, να εργαζόμαστε και να ζούμε σε περιβάλλον ελεύθερο από διακρίσεις. Άρρηκτα συνδεδεμένη με τα δικαιώματα είναι και η ευθύνη να στηρίζουμε ισότιμες και δημοκρατικές διαδικασίες στα σχολεία, στις κοινότητες, στις επαρχίες και στο έθνος. Ως πολίτες, εργαζόμαστε σκληρά να διατηρήσουμε και να βελτιώσουμε τις εκπαιδευτικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες της κοινωνίας μας. Η ιδιότητα του πολίτη είναι ένα προνόμιο που δεν πρέπει να το θεωρούμε δεδομένο (22).

Η φιλελεύθερη διάσταση της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, όπως αυτή παρουσιάζεται στα προγράμματα σπουδών, δεν συνάδει με την εκπαιδευτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι απομακρύνονται σταδιακά από την προώθηση δραστηρίων και ενεργών πολιτών μέσω των κοινωνικών σπουδών και την δημοκρατική αγωγή του πολίτη. Αντίθετα, επικεντρώνονται στην προετοιμασία των μαθητών για μια μελλοντική επιτυχημένη καριέρα και οικονομική ευημερία μέσω των σταθμισμένων τεστ και της αξιολόγησης. Τα προγράμματα σπουδών δεν στοχεύουν τόσο στην διερεύνηση δημοκρατικών ευθυνών σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος και δημοσίων συζητήσεων, αλλά επικεντρώνονται περισσότερο στο οικονομικό κέρδος (Westheimer, 2008).

Στον Καναδά το εκπαιδευτικό σύστημα πρωτοπορεί στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από διάφορες χώρες. Τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες βιώνουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα στο σχολείο όταν η αγωγή του πολίτη αναπτύσσει μια βαθύτερη και πολύπλευρη κατανόηση της έννοιας της ιδιότητας του

πολίτη για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις χώρες προέλευσης. Η προσέγγιση αυτή έχει ανάλογες επιπτώσεις για τους πολίτες των μελλοντικών κοινωνιών. Κατ'επέκταση, η αγωγή του πολίτη διέπεται από ένα δημοκρατικό πλαίσιο «εκπαιδύοντας τους πολίτες», ενώ συνάμα «αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και την ιδέα του “πολύ-διάστατου πολίτη” (multi-identified citizen)» (Clausen et al., 2008, 48).

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων προκειμένου να εκσυγχρονιστούν και να εναρμονιστούν με τις μεγάλες αλλαγές που σημειώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό, τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον. Ειδικότερα, όσον αφορά την αγωγή του πολίτη, οι αλλαγές στοχεύουν στον προσδιορισμό της ταυτότητάς του, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από την τοπική, την εθνική και εκείνη του Ευρωπαϊού πολίτη που καλείται να ανταποκριθεί σε παγκόσμια ζητήματα.

Η Ελλάδα έχει άρρηκτους δεσμούς με τη δημοκρατία. Ο Giroux (2010) υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα,

...η εκπαίδευση στοχεύει στην υπεράσπιση τόσο των προσωπικών και πολιτικών δικαιωμάτων, όσο και των κοινωνικών δικαιωμάτων – ως μια έννοια του κοινού, της αλληλεγγύης και του κοινωνικού αγαθού σύμφωνα με το οποίο η ατομική ελευθερία είναι συνυφασμένη με τις υποχρεώσεις της κοινωνικής και ηθικής ευθύνης (14).

Η ελληνική κυβέρνηση είχε ήδη αρχίσει τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών πριν από την υπογραφή του μνημονίου (Barkin & Taylor, 2010) με την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε το 2003 το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού – Γυμνασίου* (ΦΕΚ 303, 2003). Σε αυτό περιλαμβάνεται το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και εισάγονται ευρωπαϊκές και διαπολιτισμικές διαστάσεις της δημοκρατίας. Η βασική αρχή του νέου προγράμματος σπουδών είναι να ενδυναμώσει την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, επειδή στην πραγματικότητα η κοινωνική αρμονία μεταξύ των ατόμων και των ομάδων που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Ωστόσο, σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, η δημοκρατική αγωγή του πολίτη στο νηπιαγωγείο είναι ενσωματωμένη στο πρόγραμμα, δεν αποτελεί δηλαδή ξεχωριστό τομέα.

Η διαφορετικότητα διέπει την έννοια της δημοκρατίας. Τόσο οι μετανάστες όσο και οι υπήκοοι μιας χώρας θεωρούν τους εαυτούς τους πολίτες ενός

κράτους. Για παράδειγμα, ένας Ελληνοκαναδός θεωρεί τον εαυτό του και Έλληνα αλλά και Καναδό πολίτη. Επιπλέον, οι πολίτες συχνά δραστηριοποιούνται σε οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς οργανισμούς, προσπαθούν να λύσουν προβλήματα και να αναπτύξουν τρόπους αναδόμησής τους, θέτοντας το θεμέλιο λίθο της δικαιοσύνης και της ισότητας (Clausen et al., 2008).

Στην σχολική τάξη, ως εκπαιδευτικός, βλέπω παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να προσπαθούν να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να γίνουν αποδεκτά ως ισότιμα μέλη του συνόλου των μαθητών. Στον Καναδά, ως υποψήφια διδάκτωρ, διαπίστωσα ότι στην πολυπολιτισμική επαρχία του Οντάριο τα προγράμματα σπουδών προάγουν τη διαφορετικότητα και την πολυφωνία στις πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις όλων των βαθμίδων, όπως και του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, υπάρχει έντονο πολιτικό ενδιαφέρον για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Hall, 1996; Levin, 2008; Pinar, 2004) και ειδικά για το νηπιαγωγείο, τόσο στον Καναδά (OECD, 2006, 2001; UNESCO, 2002) όσο και στην Ελλάδα. Ο παραπάνω προβληματισμός με ώθησε να συγκρίνω τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στην επαρχία Οντάριο Καναδά και στην Ελλάδα όσον αφορά τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να λειτουργήσει ως αγωγός επιρροής στη σχολική επίδοση καθώς και στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, ξεκινώντας από την νηπιακή ηλικία. Για τους παραπάνω λόγους θέλω να ερευνήσω πώς τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο μοιάζουν ή διαφέρουν το ένα με το άλλο στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όπως αυτό διαμορφώνεται από εθνικούς, διεθνείς και πολυεθνικούς οργανισμούς και από τις κυβερνήσεις.

Ειδικότερα, συγκρίνοντας το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο της επαρχίας Οντάριο (Ontario Ministry of Education, 2006) με το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304, 2003) καθώς και με εκπαιδευτικούς οδηγούς που εκδόθηκαν από διεθνείς και παγκόσμιους οργανισμούς, δίνεται μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πώς παρουσιάζεται η δημοκρατική αγωγή του πολίτη μέσω των προγραμμάτων σπουδών σε διεθνές επίπεδο. Δηλαδή, αν τα προγράμματα σπουδών προάγουν δημοκρατικές αξίες, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα ή προωθείται μια προκρούστια λύση.

## **2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### **2.1. Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που παρουσιάζεται η δημοκρατική αγωγή του πολίτη μέσω των προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο στο Οντάριο και την Ελλάδα. Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, όλο και περισσότεροι μαθητές κατάγονται από διαφορετικές χώρες με διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις. Η δημοκρατική παιδεία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις απόψεις τους, να ασκήσουν κριτική σε παγιωμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές και να δώσουν λύσεις.

### **2.2. Ερευνητικές υποθέσεις**

Η μεθοδολογία που ακολούθησα είναι η Κριτική Ανάλυση του Λόγου (Critical Discourse Analysis), η οποία σχετίζεται με το λόγο, την ιδεολογία και την εξουσία αποδομώντας και εκθέτοντας την επιρροή της εξουσίας στο λόγο. Στην παρούσα έρευνα ανέλυσα την κοινωνική πρακτική (social practice) βάσει της οποίας οι ιδέες οδηγούν σε κατασκευή γνώσεων και σε αποφάσεις, σε κοινωνικές διαδικασίες και πρακτικές (Collins, 2004; Gee, 2004; MacLure, 2003).

Ειδικότερα, το ερώτημα που έθεσα ήταν το εξής:

Σε ποια σημεία το *Kindergarten Program* (Ontario Ministry of Education, 2006) μοιάζει ή διαφέρει με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΦΕΚ 304, 2003) για το νηπιαγωγείο σε σχέση με τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης;

### **2.3. Συλλογή δεδομένων και ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής**

Η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυσή τους έγινε ταυτόχρονα. Η ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής (social practice) έγκειται στους τρόπους που τα προγράμματα σπουδών επηρεάζουν την κατασκευή καινούριας γνώσης και νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Συγκεκριμένα, αναλύθηκαν τα εκπαιδευτικά έγγραφα που εξέδωσαν ο ΟΕCD και η UNESCO σε σχέση με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΦΕΚ 304, 2003) για το νηπιαγωγείο και του *Kindergarten*

*Program (Ontario Ministry of Education, 2006)*. Συνδυαστικά, αναλύθηκαν οι στόχοι και οι μαθησιακές διαδικασίες σε σχέση με τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη στους εκπαιδευτικούς οδηγούς *Starting Strong I and II* (OECD, 2006, 2001), *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* (OECD, 2005), *Glossary of Statistical Terms* (OECD, 2007), *Improving Health and Social Cohesion Through Education* (OECD, 2010), *OECD Work on Education* (OECD, 2010-2011), *Education and Cultural Diversity* (UNESCO, 2002) και *Education for Sustainable Development Lens: A policy and Practice Review Tool* (UNESCO, 2010).

Η ανάλυση των εγγράφων αυτών αποκαλύπτει πως η έρευνα που διεξάγεται από παγκόσμιους οργανισμούς επηρεάζει την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών καθοριστικά και με στοχευμένους τρόπους. Το περιεχόμενο και η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών ενισχύει την ανάλυση των κοινωνικών πρακτικών και τους τρόπους με τους οποίους σχηματίζεται η γνώση.

### **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Η ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής, κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών εγγράφων του OECD και της UNESCO παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους η δημοκρατική αγωγή του πολίτη διαμορφώνεται και ουδετεροποιείται σε παγκόσμιο πλαίσιο.

Στο διορθωμένο *Kindergarten Program (Ontario Ministry of Education, 2006)*, στο *Finding Common Ground: Character Development in Ontario Schools, K-12 (2008)* καθώς και στο νέο σχέδιο με τίτλο *The Full-Day Early Learning - Kindergarten Program (Ontario Ministry of Education, 2010-2011)*, βρίσκονται τα περισσότερα από τις λέξεις κλειδιά, τους στόχους και τις προσδοκίες που παρουσιάζονται και στα εκπαιδευτικά έγγραφα του OECD (2001, 2005, 2006, 2010, 2010-2011), CMEC (2001), UNESCO (2002, 2010) και τις αναφορές των Υπουργών που διέπουν και τελικά επαναπροσδιορίζουν την δημοκρατική αγωγή του πολίτη. Επομένως, τα προγράμματα σπουδών επηρεάζονται από τους παγκόσμιους οργανισμούς που ελέγχονται από οικονομικά συμφέροντα σε συνεργασία με κυβερνητικούς παράγοντες. Η δημοκρατική αγωγή του πολίτη στοχεύει σε ένα βιώσιμο κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα, σεβασμό, ανεκτικότητα, αξίες, ισότητα, επάρκεια, κοινωνική συνοχή, ποιότητα ζωής, κοινωνική ευημερία και πάνω από όλα οικονομική επιτυχία. Οι ικανότητες που χρειάζονται είναι η συνεργασία, οι καλές σχέσεις με τους συνομηλικούς και

τους ενήλικες, ομαδική εργασία και διαχείριση συγκρούσεων. Προφανώς, η δημοκρατική αγωγή του πολίτη χρησιμοποιείται για την οικονομική ευημερία του σε μια επιτυχημένη κοινωνία.

Στη συνάντηση που είχαν οι Υπουργοί Παιδείας του Καναδά με τους ομολόγους τους των Ευρωπαϊκών και Ασιατικών κρατών (CMEC, 2001) συζητήθηκαν απόψεις και παρουσιάστηκαν εμπειρίες για τις θετικές κοινωνικές αξίες στο σχολείο. Επομένως, είναι ολοφάνερο ότι απόψεις για την εθνική εκπαίδευση μοιράζονται μεταξύ των φορέων που προέρχονται από οικονομικούς και κυβερνητικούς χώρους. Η μαθησιακή ποιότητα και η στενή συνεργασία μεταξύ κυβερνήσεων και εργοδοτών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αρχικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία, αναδύονται ως βασικά σημεία, στα οποία πρέπει να επικεντρωθεί η δια βίου μάθηση. Η προσχολική εκπαίδευση των πολιτών και η δια βίου μάθηση θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες και ως εκ τούτου επικεντρώνουν το ενδιαφέρον των οικονομικών οργανισμών και των πολιτικών κομμάτων για την επαγγελματική επιτυχία και την παγκόσμια οικονομία (CMEC, 2001). Αναπόφευκτα, υπάρχει μια μετάβαση από το εθνικό εκπαιδευτικό στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η Κριτική Ανάλυση του Λόγου αποκάλυψε ότι στα προγράμματα σπουδών του Οντάριο και της Ελλάδος παράγονται πολιτικές (policy) διαδικασίες, οι οποίες εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο για να υπηρετήσουν έναν σκοπό. Οι οικονομικοί στόχοι συνδέονται άμεσα με τους στόχους της αγωγής του πολίτη από την προσχολική εκπαίδευση και επηρεάζουν αναπόφευκτα την μελλοντική κοινωνική δομή.

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Φαίνεται ότι υπάρχει θεωρητικό κενό μεταξύ των ορισμών για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη και των σχετικών θεμάτων και στην πρακτική. Αυτό το κενό εκμεταλλεύονται οι παγκόσμιοι οργανισμοί που έχουν προσπαθήσει και έχουν επιτύχει να εισάγουν στο πρόγραμμα σπουδών τη σύνδεση της δημοκρατικής αγωγής με την παραγωγικότητα και την οικονομική επιτυχία. Επίσης, συνδέεται η δημοκρατική αγωγή με την συμμετοχή των πολιτών στην πολιτική και οικονομική ζωή της Ελλάδος (Mavrias & Spiliotopoulos, 2008) που επιτρέπει τις πολιτικές εισβολές προς όφελος των οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων.

Το οικονομικό ενδιαφέρον έχει βρει δίοδο στα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο με διάφορες μορφές. Οι μορφές αυτές παρουσιάζονται

από πολιτικές διαδικασίες που ευνοούν οικονομικά συμφέροντα χρησιμοποιώντας οικονομική ορολογία στην εκπαίδευση. Η επανάληψη αυτών των όρων, η θέση τους, η οργάνωση συνεδρίων γύρω από την εκπαίδευση σε επίπεδο Υπουργών των μελών κρατών και η διεξαγωγή ερευνών από παγκόσμιους οργανισμούς (OECD) συνηγορούν ότι υπάρχουν οι πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις, οι οποίες λειτουργούν, διαμορφώνουν και προάγονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο και στις δύο χώρες.

Η Κριτική Ανάλυση του Λόγου φανέρωσε τις επιδράσεις του φιλελευθερισμού στη διαμόρφωση της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Η Joshee (2008) τονίζει ότι το βασικό στοιχείο του νεοφιλελευθερισμού είναι «το όραμα της κοινωνίας ως αγορά» (36). Ο Mitchell (2003) αναφέρει αναλυτικότερα ότι ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση προωθεί την παγκόσμια ανταγωνιστικότητα, τη μείωση των δημοσίων εξόδων για την εκπαίδευση, την αναγκαιότητα για μεγαλύτερες επιλογές στην αγορά και την επιτακτική ανάγκη για δημιουργία ιεραρχικά καταμεμημένων κινήτρων, προσανατολισμένων σε παγκόσμιο επίπεδο. Για παράδειγμα, τα άτομα τείνουν να προσανατολίζονται να υπερέχουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του παγκόσμιου ανταγωνισμού, είτε ως εργάτες, είτε ως διευθυντές είτε ως επιχειρηματίες.

Από πολιτικής πλευράς, είναι προφανές ότι η έννοια της δημοκρατίας επαναπροσδιορίζεται καθώς ο νεοφιλελευθερισμός έχει εισβάλει στην πολιτική σκηνή. Ωστόσο, και ίσως επειδή αυτή η διαδικασία φαίνεται να μην γίνεται με διαφάνεια, υπάρχει μεγάλη ανάγκη να δοθεί μια διαυγής απάντηση. Στο σημείο αυτό προτείνεται οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η δημοκρατία στην ουσία της κλονίζεται και να αμφισβητήσουν τις πολιτικές που οδηγούν σε υποβαθμισμένη δημοκρατία.

Οι πτυχές της δημοκρατίας που χρησιμοποιούνται από την συνεργασία κυβερνήσεων και επιχειρήσεων - ο ορισμός του φιλελευθερισμού - υπηρετούν μόνο τη στρατολόγηση των πολιτών να εμμένουν σε επαγγελματικούς τρόπους σκέψης και πράξης. Το νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα συνδέεται στενά με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του OECD που περιλαμβάνει τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη από τη νηπιακή ηλικία. Οι στόχοι που έχουν τεθεί για την μορφή του μελλοντικού πολίτη, επιβεβαιώνουν την άποψη του Spring (2008) ότι «τα παγκόσμια εκπαιδευτικά προγράμματα... προβάλλουν εκπαιδευτικά κείμενα για το ανθρώπινο δυναμικό, την οικονομική ανάπτυξη και τον πολυπολιτισμό» (332).

Επιπλέον, οι νεοφιλελεύθερες πλευρές της δημοκρατίας εκμεταλλεύονται την υπάρχουσα κοινωνική δομή, την εκπαίδευση, προκειμένου να προ-



άγουν τους σκοπούς της κυβέρνησης, οι οποίοι σε συνεργασία με τους οικονομικούς φορείς δημιουργούν μια πιο έντονη οικονομική δραστηριότητα.

Η εκπαίδευση ξεκινάει επίσημα από το νηπιαγωγείο. Στην ηλικία αυτή οι μαθητές βρίσκονται σε ένα από τα πιο ευαίσθητα στάδια της ανάπτυξής τους, καθώς διαμορφώνουν βασικές αρχές του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς τους. Το πρόγραμμα σπουδών θέτει τους στόχους, τους οποίους τα παιδιά καλούνται να κατακτήσουν. Στην επαρχία Οντάριο και στην Ελλάδα τα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο έχουν επηρεαστεί από πολιτικούς φορείς που εξυπηρετούν οικονομικά συμφέροντα. Αυτές οι εξωτερικές επιρροές έχουν προσχωρήσει στην εκπαίδευση για να εξυπηρετήσουν πολιτικούς και οικονομικούς σκοπούς, αλλά παρουσιάστηκαν ως οφέλη για τα παιδιά.

Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών μέσα στην τάξη πρέπει να αναπτύξουν και να διατηρήσουν μια κριτική στάση έναντι των εξωτερικών ενδιαφερόντων στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαίδευση των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ίσως δεν καταλαβαίνουν τις διαστάσεις του όρου «παγκόσμια εκπαίδευση» ή δεν γνωρίζουν τον τρόπο διδασκαλίας μιας τέτοιας θεματικής που να προάγει τις παιδαγωγικές προτεραιότητες. Σε αυτή την περίπτωση, πρέπει πρώτα να κατανοήσουν οι ίδιοι τις καινούριες έννοιες που εμφανίζονται στο πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, η κριτική στάση των εκπαιδευτικών σε νέες έννοιες και ιδέες στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη, ώστε πρώτα να κατανοηθεί το νόημα και ο σκοπός που εξυπηρετούν. Στη συνέχεια, να κατανοηθεί το όφελος των παιδιών και εάν είναι εφικτό ο τρόπος που αυτές οι έννοιες μπορούν να εισαχθούν και να εφαρμοστούν στο πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποδείξουν εκείνα τα στοιχεία που απειλούν ή θέτουν σε κίνδυνο την ηθική και δίκαιη στάση της εκπαίδευσης και να μιλήσουν για το όφελος των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα αποτρέψουν τη διαδικασία μετατροπής των μαθητών σε εργάτες στον ατέρμονο παγκόσμιο αγώνα παροχής και διατήρησης καλών οικονομικών συνθηκών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω των επιμορφώσεων μπορούν να ενημερωθούν για τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης και της επίδρασης που θα έχουν στους μαθητές. Η ανατροφοδότηση και οι επισημάνσεις τους προς τους επιμορφωτές οφείλουν να αποτελέσουν γνώμονα και ενδεχομένως να αποτρέψουν τάσεις απομάκρυνσης από την ηθική και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνδυαστικά, οι γονείς δεν πρέπει να κωφεύουν σε τέτοιες πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, ειδικά σχετικά με έννοιες

που επηρεάζουν την δημοκρατική αγωγή τους. Η ενημέρωσή τους για τα θέματα αυτά μπορεί να γίνει σε ανοιχτές συζητήσεις και συνελεύσεις γονέων με επαγγελματίες που προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, καθηγητές πανεπιστημίων κλπ).

Συνοψίζοντας, όλοι οι εκπαιδευτικοί σε όποια βαθμίδα ή θέση της εκπαίδευσης ανήκουν οφείλουν να είναι προσεκτικοί στις προσπάθειες του οικονομικού και πολιτικού συμφέροντος να εισβάλει στην εκπαίδευση προς ίδιον όφελος. Η προώθηση τέτοιων ζητημάτων σε δημόσιο διάλογο ενισχύει την ενημέρωση των πολιτών γύρω από τα ζητήματα αυτά και για τους τρόπους παρεμπόδισης πολιτικοποίησης της εκπαίδευσης των μαθητών με σκοπό την οικονομική επιτυχία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barkin, N. & Taylor, P. (2010). *EU, IMF agree \$147 billion bailout for Greece*. Retrieved September 25, 2011 from <http://www.reuters.com/article/2010/05/02/us-eurozone-idUSTRE6400PJ20100502>
- Clausen, K.W., Horton, T.A., & Lemisko, L.S. (2008). Democracy and diversity: A content analysis of selected contemporary Canadian social studies curricula. *Citizenship Teaching and Learning*, 4 (1), 35-49.
- CMEC (2001). *Investing in competencies for all*. (Paris, April 2-4, 2001). Report of the Canadian delegation.
- Collins, J. (2004). Foreword. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education* (pp. xxi-xxvi). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to Critical Discourse Analysis in education* (pp. 19-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giroux, H. A. (2010). Teachers without jobs and education without hope: Beyond bailouts and the fetish of the measurement trap (part 2). Retrieved September 8, 2010 from <http://www.truth-out.org/teachers-without-jobs-and-education-without-hope-beyond-bailouts-and-fetish-measurement-trap60146>
- Hall, K.L. (1996). The power of comparison in teaching about democracy. In A. Oldenquist (Ed.), *Can democracy be taught? Perspectives on education for democracy in the United States, Central and Eastern Europe, Russia, South Africa, & Japan* (pp.109-126). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Joshee, R. (2008). Neoliberalism versus social justice: A view from Cana-

- da. In R.K. Hopson, C.C. Yeakey, & F.M. Boakari (Eds.), *Power, voice and the public good: Schooling and education in global societies* (pp. 31-53). Bingley, UK: Emerald.
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 7-24). Los Angeles: Sage publications.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University.
- Mavrias, K. & Spiliotopoulos, E. (Eds.) (2008). *The constitution of Greece. As revised by the parliamentary resolution of May 27<sup>th</sup> 2008 of the VIIIth revisionary parliament*. (trans. Paparrigopoulos X. & Vassilouni S.). Hellenic Parliament.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403.
- OECD (2001). *Starting strong I: Early childhood education and care*. Paris: OECD. Retrieved January 25, 2012 from <http://books.google.ca/books?id=V-W5JKPuCA8C&pg=PA97&lpg=PA97&dq=starting+strong+2001+on+line&source=bl&ots=g9et8lrE6&sig=VQVSgA-4DoARGBru1xbY0nS4wM4g&hl=en&sa=X&ei=V1wgT8TZK4PL0QGipLwG&ved=0CFAQ6AEwBw#v=onepage&q&f=false>
- OECD (2005). *Definition and selection of key competences: Executive summary*. Retrieved October 12, 2009 from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD. Retrieved October 12, 2009 from <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- OECD (2007). *Glossary of statistical terms*.
- OECD (2010). *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD.
- OECD (2010-2011). *OECD work on education*.
- OECD (2011). *About the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Retrieved June 10, 2011 from [http://www.oecd.org/pages/0,3471,en\\_36734052\\_36734103\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3471,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html).
- Ontario Ministry of Education (2006). *The kindergarten program* (Revised).
- Ontario Ministry of Education (2008). *Finding common ground: Character development in Ontario Schools, K-12*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Ontario Ministry of Education (2010-2011). *The full-day early learning – kin-*

- dergarten program* (draft version). Toronto, ON: Ministry of Education.
- Pinar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sears, A.M., & Hughes, A.S. (1996). Citizenship education and current educational reform. *Canadian Journal of Education*, 21 (2), 123-142.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78 (2), 330-363.
- UNESCO (2002). *Education and cultural diversity*. Retrieved January 25, 2010 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125205e.pdf>
- UNESCO (2010). *Education for sustainable development lens: a policy and practice review tool*. (Education for sustainable development in action: Learning & training tools No 2). Paris: UNESCO
- Westheimer, J. (2008). What kind of citizen? Democratic dialogues in education. *Education Canada*, 48(3), 6-10.
- ΦΕΚ 303, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου. (Αρ. 21072α/Γ2).
- ΦΕΚ 304, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου. (Αρ. 21072β/Γ2).

**Ευστρατία Καραγρηγορίου**

ΠΕ 60, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Τορόντο  
Αξαρίου 8 Τ.Κ. 16231 Βύρνας,  
[ekaragrigoriou@yahoo.gr](mailto:ekaragrigoriou@yahoo.gr)

# **Αναλύοντας το σκεπτικό της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση και τα επιχειρήματα των υποστηρικτών και των επικριτών τους**

*Δημήτριος Κρέκης*

## **ABSTRACT**

This paper discusses the rationale for the application of market principles to education. The theoretical framework is based mainly on the opinions of neoliberalism on education and on the views of communalism in the educational system and the criticism on market principles. Studied even the very nature of education, something that differentiates it from other areas of human activity, the relationship it has with the economy and the market. A first conclusion is that education is part of the social system in which it operates, and either publicly or privately, it has to meet the needs of people and give opportunities to participate in all, alleviating social inequalities.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η αναζήτηση του τρόπου εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα που της επιφέρει. Η εργασία είναι σημαντική γιατί προσπαθεί να αναλύσει σε βάθος τα πλεονεκτήματα και ταυτόχρονα και τα μειονεκτήματα που προκαλεί, αναλύοντας και την κριτική που ασκείται πάνω στις αρχές της αγοράς. Γίνεται διερεύνηση των θεμάτων, εστιάζοντας και αναλύοντας σε τρεις κατευθύνσεις:

A) στα επιχειρήματα των υποστηρικτών της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που εκφράζονται κυρίως μέσα από τις απόψεις του νεοφιλευθερισμού

B) στα επιχειρήματα των υποστηρικτών της δημόσιας εκπαίδευσης, που εκφράζονται κυρίως από τις απόψεις του κοινοτισμού

Γ) στην ανάδειξη της ιδιαίτερης φύσης της εκπαίδευσης

Μεθοδολογικά για κάθε μια από τις παραπάνω κατευθύνσεις γίνεται μια καταγραφή των θεωρητικών απόψεων και δίνονται και παραδείγματα χωρών που εφαρμόστηκαν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα αυτές οι αρχές και τα αποτελέσματά τους.

## 1.0. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η «κατεύθυνση» την οποία θα πρέπει να ακολουθήσει η εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους, έχει γίνει αντικείμενο μιας σύγχρονης φιλοσοφικής διαμάχης ανάμεσα στους κοινοτιστές και τους φιλελεύθερους (Λεοντσίνη, 2005). Η διαμάχη αυτή ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 στις ΗΠΑ, εξαπλώθηκε σε όλον τον Αγγλόφωνο κόσμο και στην Ευρώπη, και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, αν και εμφανίστηκαν και θεωρίες που προσπαθούν να συνδυάσουν σε μία, τις θέσεις των δύο απόψεων. Οι δύο κυρίαρχες απόψεις στην πολιτική φιλοσοφία εκφράζουν η καθεμιά από μια κύρια έννοια: Ο φιλελευθερισμός προασπίζεται την ελευθερία και ο κοινοτισμός την ισότητα, ενώ η διαμάχη για αυτές, μέσα στην πολιτική και οικονομική θεωρία αφορούσε στο ποια πρέπει να προτιμηθεί έναντι της άλλης (Λεοντσίνη, 2005). Σε αδρές γραμμές ο φιλελευθερισμός είναι υπέρ της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην εκπαίδευση και στοιχεία του υπάρχουν στη δυτική πολιτική ζωή, στον δυτικό πολιτισμό στο σύνολό του, ενώ ο κοινοτισμός είναι υπέρ της κρατικής παρέμβασης, υπέρ του κράτους πρόνοιας, με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Λεοντσίνη, 2005).

Ασκώντας κριτική στον κοινοτισμό, οι νεοφιλελεύθεροι ισχυρίζονται ότι οι προνοιακές πολιτικές στην εκπαίδευση, επαυξάνουν τον κρατικό παρεμβατισμό, αυξάνουν τη φορολογία και τη γραφειοκρατία και περιορίζουν τις ατομικές ελευθερίες (Ζαμπέτα, 1993). Επιπλέον, λένε, το κράτος απέτυχε να ορίσει υψηλά στάνταρτ στην εκπαίδευση, η γραφειοκρατία παράγει αναποτελεσματικές υπηρεσίες, δεν επιτρέπει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών θεσμών από τους χρήστες-καταναλωτές και στερεί την ευελιξία των εκπαιδευτικών παροχών σε σχέση με τις διαφορετικές ανάγκες των καταναλωτών. Τέλος αναφέρουν ότι οι προνοιακές πολιτικές δεν κατάφεραν στην εφαρμογή τους να πετύχουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που πρόσβευαν και μόνο σπατάλησαν πόρους σε μη παραγωγικούς στόχους (Ζαμπέτα, 1993). Μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του φιλοσοφίας, οι απόψεις του νεοφιλελευθερισμού είναι αυτές που επιθυμούν την εφαρμογή των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική του πολιτική ενστερνίζεται τις αρχές της ελευθερίας, της ατομικότητας, της αυτοδιάθεσης, της κρατικής ουδετερότητας και ανεκτικότητας (Ζεμπύλας, 2011). Ο νεοφιλελευθερισμός συζητά για την μετατροπή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε επιχειρήσεις ή, έστω, την αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση (Ζεμπύλας, 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση λοι-

πόν, προβάλλεται με όλα τα μέσα, άμεσα ή έμμεσα, το μείζον επιχείρημα» ότι τα ιδιωτικό-οικονομικά και ανταγωνιστικά διαχειριστικά και αναπτυξιακά συστήματα είναι πολύ αποτελεσματικότερα από αυτά του ευρύτερου δημόσιου τομέα, προς τελικό όφελος των απλών ανθρώπων, καταναλωτών και αποδεκτών των αγαθών και υπηρεσιών (Παναγιωτόπουλος, 2004).

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται υπέρ των αρχών της αγοράς στηρίζονται σε ένα μίγμα εμπειρικών αρχών και παραμέτρων, δίνοντας κεντρική σημασία σε τέσσερις βασικές αξιώσεις (Ζεμπύλας, 2011).

Α. Η πρώτη αξίωση ξεκίνησε με αφορμή τα χαμηλά επίπεδα επιτυχίας των μαθητών στα αστικά σχολεία των ΗΠΑ και της Μ.Βρετανίας, κάτι που θεωρήθηκε ως αποτυχία των κρατικών συστημάτων ελέγχου, λόγω υπερβολικής γραφειοκρατίας και αδυναμίας να αντιληφθούν τις προτιμήσεις της αγοράς και των «πελατών» (Chubb & Moe, 1993).

Β. Η δεύτερη αξίωση υποστηρίζει ότι τα συστήματα αγοράς μπορούν να έχουν καλύτερες παροχές υπηρεσιών, θεωρώντας ότι η ελεύθερη αγορά μέσα από μια ικανή αυτοδιοίκηση προσφέρει τις καλύτερες δυνατές λύσεις και απαντήσεις στα προβλήματα και με το χαμηλότερο δυνατό κόστος (Ζεμπύλας, 2011).

Γ. Η τρίτη αξίωση στηρίζεται σε φιλελεύθερα επιχειρήματα, που υποστηρίζουν ότι η εμπορευματοποίηση αυξάνει την καταναλωτική επιλογή, δίνει περισσότερες πληροφορίες στην οικογένεια, τους γονείς και τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει ενδυνάμωση και αγοραστική ανεξαρτησία στα άτομα, από το κράτος (Ζεμπύλας, 2011). Ταυτόχρονα αναπτύσσονται η αυτάρκεια, η εξατομίκευση, η επέκταση των πρακτικών της αγοράς έναντι των δημόσιων υπηρεσιών, συμβάλλοντας στην ελευθερία των «πελατών» με μεγαλύτερη ποικιλία επιλογών και στην ελευθερία των προμηθευτών-εκπαιδευτικών οργανισμών, με απαλλαγή από γραφειοκρατικούς περιορισμούς (Ζεμπύλας, 2011).

Δ. Η τέταρτη αξίωση υποστηρίζει πως ο ανταγωνισμός, που δημιουργείται από τις αγορές μεταξύ των προμηθευτών για να προσελκύσουν, να κρατήσουν και να ικανοποιήσουν τους «πελάτες» τους, προσφέρει κίνητρα για περισσότερη προσπάθεια, για μεγαλύτερη επιτυχία, με ταυτόχρονη μείωση του κόστους παροχής υπηρεσιών μέσα από ευελιξία στις τιμές (Ζεμπύλας, 2011).

Μέσα από το σκεπτικό εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνονται να απεξαρτηθούν από τις κρατικές επιχορηγήσεις, να βρουν εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης και να λειτουργήσουν πιο επιχειρηματικά. Ήδη τα μεγάλα πανεπιστή-

μια της Αγγλίας εδώ και πολλά χρόνια. έχουν ανεξάρτητες οικονομικές πηγές, ενώ τα σχολεία χαμηλότερων βαθμίδων έχοντας λιγότερες δυνατότητες χρηματοδότησης, βασίζονται και σε ιδιωτικές παροχές και εθελοντικές δωρεές. Ένα άλλο πλεονέκτημα των αρχών της αγοράς είναι η διευκόλυνση των ατόμων-πελατών να επιλέξουν κρατικούς είτε ιδιωτικούς παρόχους εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ζεμπύλας, 2011). Στις ΗΠΑ υπάρχει ένα σύστημα κουπονιών όπου ο καταναλωτής έχοντας στα χέρια του αγοραστική δύναμη μπορεί να τη χρησιμοποιήσει για να αγοράσει εκπαιδευτικές υπηρεσίες από ιδιωτικό ή κρατικό πάροχο.

Η μεγαλύτερη αξίωση των υποστηρικτών της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, είναι η πεποίθηση ότι οι συνθήκες της αγοράς επιτρέπουν την ικανοποίηση των ατομικών προτιμήσεων και των αναγκών των πελατών σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές παροχές, δίνοντας ταυτόχρονα την πλέον επιτυχημένη και οικονομικά αποδοτική λήψη υπηρεσιών (Tooley, 1997). Όμως ο James Tooley (1997) εκ των υποστηρικτών των αρχών της αγοράς, αποδέχεται ότι πρέπει να επιτρέπεται στο κράτος να ασκεί κάποιο ρόλο, να καθορίζει τα κατώτατα όρια ποιότητας, να ελέγχει και να επιθεωρεί, παρέχοντας μια πρόσθετη ασφάλεια σε περίπτωση εμφάνισης ακραίων τάσεων στις οποίες θα ήταν πιθανό να εκτεθεί μια απόλυτως ελεύθερη αγορά. Στην πράξη δεν υπάρχει σε κάποια χώρα ένα απόλυτα ξεκάθαρο μοντέλο αγοράς, αλλά υπάρχουν συστήματα αγοράς, με λιγότερη ή περισσότερη κρατική παρέμβαση, καθώς το κράτος ενυπάρχει λίγο ως πολύ σε όλες τις αγορές, έχοντας σημαντικό ρόλο στο να καθορίζει τα εξής (Tooley, 1997):

- α. να υποχρεώνει τα παιδιά, νομικά, να συμμετέχουν στην ελάχιστη υποχρεωτική εκπαίδευση
- β. να καθορίζει τα όρια της ελάχιστης εκπαιδευτικής επάρκειας
- γ. να ελέγχει την τήρηση των προτύπων από τα εκπαιδευτικά συστήματα
- δ. να ενισχύει οικονομικά τους αδύνατους για να μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση.

Οι αρχές της αγοράς έχουν εφαρμοστεί ποικιλοτρόπως σε διάφορες χώρες, όπως στη Μ. Βρετανία όπου τα σχολεία απελευθερώθηκαν από τον έλεγχο των τοπικών αρχών, είτε με παροχή κρατικών επιχορηγήσεων είτε με δικαίωμα επιχορήγησης από ιδιωτικούς φορείς. Έτσι επήλθε η διάσπαση του κρατικού μονοπωλίου και επιτεύχθηκαν οι πολλαπλές επιλογές σε παρόχους υπηρεσιών και ο μεταξύ τους υγιής ανταγωνισμός (Ζεμπύλας, 2011). Επιτεύχθηκε η δημιουργία πολλών ευκαιριών επιλογής με ίδρυση ιδιωτικών σχολών, τεχνολογικών εκπαιδευτικών κέντρων και εκπαιδευτι-



κών οργανισμών με εξειδικευμένες σπουδές, όπου σε πολλές περιπτώσεις επιδοτούνται οι καταναλωτές από μη κρατικούς οργανισμούς. Στη Μ. Βρετανία δίνεται μεγάλη σημασία στην ενημέρωση των γονέων και όλων των καταναλωτών για τις αξιολογήσεις των διαφόρων σχολείων από ανεξάρτητους επιθεωρητές, έτσι ώστε έχοντας αξιόπιστες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των σχολείων, οι πελάτες να προβαίνουν στις καλύτερες για αυτούς επιλογές (Ζεμπύλας, 2011).

Μελετώντας τη διαδικασία ίδρυσης Ιδιωτικών Πανεπιστημίων στην Κύπρο οι Λουκά και Νεοφύτου (2012), προχωράνε ακόμα πιο πέρα και εκφράζουν την αντίληψη ότι το κράτος δεν πρέπει μόνο να αξιολογεί και να λειτουργεί ως τοποτηρητής και ελεγκτής, αλλά πρέπει να λειτουργεί και ως συνεταίρος. Προτείνουν τα Ιδιωτικά Πανεπιστήμια να χρηματοδοτούνται από τον προϋπολογισμό όπως και τα κρατικά, με σκοπό να εξασφαλίζεται ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και υψηλή ποιότητα για όλους (Λουκά & Νεοφύτου, 2012). Επίσης το κράτος θα μπορούσε να απαλλάσσει τους φοιτητές από την πληρωμή διδάκτρων, ενισχύοντας έτσι τα ιδιωτικά Πανεπιστήμια, εξασφαλίζοντας στρατηγικές συμμαχίες μαζί τους, και κάνοντάς τα βιώσιμα θα μείωνε τη διαρροή φοιτητών για σπουδές σε άλλες χώρες, εφόσον υπάρχει αυξημένη ζήτηση για σπουδές (Λουκά & Νεοφύτου, 2012).

## **2.0. ΟΙ ΕΝΣΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Μέσα από την πολιτική φιλοσοφία οι ενστάσεις προέρχονται κυρίως από κοινοτιστές που ασκούν κριτική στο φιλελευθερισμό και δίνουν μεγάλη σημασία στην κοινότητα για τη διαμόρφωση του ατόμου, στην ηθική, στην πολιτική σκέψη και στη διαμόρφωση υψηλού «επιπέδου ζωής» στο σύγχρονο κόσμο (Λεοντσίνη, 2005). Μια πρώτη αμφισβήτηση αφορά την ορθολογικότητα των ατομικών επιλογών μέσα στο περιβάλλον της αγοράς και το αν το άθροισμα των ατομικών «καλών» είναι και το καλύτερο δυνατό για το σύνολο της κοινωνίας (Gaus, 2010). Επικριτές της αγοράς υποστηρίζουν ότι οι χωριστές ατομικές επιλογές δεν μπορεί να είναι απόλυτα καλές για το κοινό συμφέρον καθώς τα μεμονομένα άτομα δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το κοινό καλό (Gaus, 2010).

Ένα άλλο ζήτημα που θέτουν οι επικριτές των αρχών της αγοράς είναι ιδεολογικό και αφορά τις κοινωνικές αξίες που ενισχύονται μέσα από τις διαδικασίες της εκπαίδευσης, γιατί πέρα από την επιτυχία των στόχων, τα τεχνικά θέματα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, σημασία έχουν και οι

κοινωνικές αρετές όπως η καλλιέργεια πνεύματος δημοκρατίας, ισότητας και δικαιοσύνης (Ζεμπύλας, 2011). Μπορεί οι νεοφιλελεύθεροι να προβάλλουν τις αξίες της ελεύθερης επιλογής, της ανεξαρτησίας, της δημιουργικής ανταγωνιστικότητας, της οικονομικής αυτονομίας και της επιχειρηματικότητας, αλλά οι κοινοτιστές προβάλλουν τις αξίες της ισότητας, της συνεργατικότητας, της αδελφότητας και της ομαδικότητας (Ζεμπύλας, 2011).

Ασκώντας κριτική ο Μπουρντιέ διατείνεται ότι η φιλοσοφία του νεοφιλελευθερισμού προτάσσει την οικονομική λειτουργία σε βάρος των άλλων λειτουργιών της εκπαίδευσης (όπως της πολιτισμικής κατάρτισης των πολιτών, της προετοιμασίας τους για την πολιτική ζωή) και κυρίως αγνοεί τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή, και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Παναγιωτόπουλος, 2004). Μπορεί το κίνητρο της ελεύθερης κατάκτησης επιχειρηματικού κέρδους και του ελεύθερου ανταγωνισμού, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς, να είναι ισχυρότατο για τη συντριπτική πλειονότητα των ανθρώπων και το έπαθλο αυτής της κατάκτησης είναι μια καλύτερη ζωή, όμως υπάρχουν σοβαρές ενστάσεις (Παναγιωτόπουλος, 2004). Ο Μπουρντιέ αναφέρει ότι στην Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας υπάρχει μια απερίφραστη καταδίκη του αχαλίνωτου φιλελευθερισμού της ελεύθερης αγοράς, και μάλιστα πριν καν αυτός εκδηλωθεί σε πλήρη εξέλιξη, καθώς στην έκθεση υποστηρίζεται ότι στο παρόν σύστημα υπάρχει εξοντωτικός ανταγωνισμός (Παναγιωτόπουλος, 2004). Υποστηρίζει επιπλέον ότι δουλειά του κράτους είναι να ρυθμίζει τον ανταγωνισμό και να εξουδετερώνει τα αρνητικά του αποτελέσματα. Οι φοιτητές και οι μαθητές σύντομα θα δουν ότι το ζήτημα δεν είναι τόσο το να απορριφθεί ο ανταγωνισμός, ο οποίος προφανώς έχει κι άλλα αποτελέσματα εκτός από τα καθαρά αρνητικά, όσο το να διεκδικηθούν τα μέσα ώστε όλοι να εισέρχονται σ' αυτό τον ανταγωνισμό σε ισότιμη βάση. Ο ίδιος εκφράζει την άποψη ότι αντί για φιλελευθερισμό και την επιλογή της ελεύθερης αγοράς και τον ακραίο ανταγωνισμό είναι καλύτερα να επιδιώξουμε τον δίκαιο συναγωνισμό (Παναγιωτόπουλος, 2004).

Ένα ακόμα πρόβλημα είναι ότι, η δυναμική της αγοράς δημιουργεί ένα σύστημα που όχι απλά περιθωριοποιεί κάποια σχολεία, αλλά και που τα οδηγεί σε μαρασμό γιατί οι αγορές δημιουργούν διαφοροποιημένα και ποικίλα προϊόντα, όχι μόνο προς το χαρακτήρα αλλά και προς την ποιότητα (Ζεμπύλας, 2011). Η αρχική επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού φέρνει νέες επιτυχίες και πόρους, ενώ η ενδεχόμενη αποτυχία φέρνει μαρασμό και έτσι ένα επιτυχημένο σχολείο μέσα στην αγορά απολαμβάνει μεγαλύτερη ζήτηση από μαθητές και αυξημένα έσοδα προσφέροντας ταυτόχρο-

να υψηλότερες υπηρεσίες. Επιπλέον δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών καθώς συνήθως τα παιδιά των εύπορων και αστικών περιοχών έχουν πρόσβαση στα καλύτερα σχολεία και επωφελούνται από τον ανταγωνισμό, ενώ αυτά των οικονομικά ασθενέστερων οικογενειών και της επαρχίας δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες (Ζεμπύλας, 2011).

Προς την ίδια κατεύθυνση, της κριτικής του νεοφιλελευθερισμού, κινείται και ο De Montlibert (2007) όπου θεωρεί επικίνδυνες την εμπορευματοποίηση, τη διαχείριση, και επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης. Κατά τον ίδιο αυτοί οι τρεις σημαντικοί κίνδυνοι απειλούν κυρίως την Ανώτατη Εκπαίδευση διότι εμφανίζονται ομάδες συμφερόντων που επιδιώκουν να μετατρέψουν την εκπαίδευση και την έρευνα σε μια μεγάλη αγορά όπως: οι επιχειρήσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι επιχειρήσεις εφαρμογής των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών και οι εκδότες βιβλίων και προγραμμάτων υπολογιστών (De Montlibert, 2007). Αυτή η εμπορευματοποίηση της γνώσης λειτουργεί ήδη, οι επιχειρήσεις υπηρεσιών βλέπουν με καλό μάτι την ανάπτυξη αυτής της αγοράς πάντα όμως με γνώμονα το δικό τους κέρδος και ουσιαστικά σε βάρος της εκπαίδευσης (De Montlibert, 2007).

Άλλες κριτικές στο νεοφιλελευθερισμό αναφέρουν ότι στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της αγοράς φαίνεται να υπάρχει ένας διεθνικός και παγκοσμιοποιημένος τρόπος, που καθορίζει το αν και τι ακριβώς διδάσκεται, πώς διδάσκεται και πώς αξιολογείται (Τσιάντης, 2008). Έτσι ασκείται κριτική στην εφαρμογή του νεοφιλελευθερισμού γιατί έχει προκαλέσει διεθνώς, υποβάθμιση και συρρίκνωση των ανθρωπιστικών σπουδών, προφανώς γιατί η ύπαρξή τους δεν συμβαδίζει και δεν ευνοεί τις αρχές της αγοράς (Τσιάντης, 2008). Η σύγχρονη εκπαίδευση έχει την τάση να εξαντλείται σε τεχνικές απόκτησης «διαπιστευτηρίων», τίτλων και τεχνικών γνώσεων, δημιουργώντας έλλειμμα πολιτικής παιδείας και έλλειμμα πολιτισμού (Τσιάντης, 2008). Ο νεοφιλελευθερισμός οργανώνεται γύρω από αγοραίες αξίες, όπως του ατομικισμού, του άκρατου ανταγωνισμού και της νοστορπίας του «όποιος καταφέρει να επιβιώσει», εις βάρος τελικά της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης (Τσιάντης, 2008). Ένα άλλο αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι ότι, παρά τις φιλελεύθερες προσπάθειες ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να εντοπισθεί στατιστικά σε παγκόσμιο επίπεδο μια ξεκάθαρη τάση αύξησης των μαθητών σε ιδιωτικά σχολεία, καθώς οι μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών όλων των βαθμίδων, πηγαίνει σε δημόσια σχολεία (Fredriksson, 2004).

### **3.0. Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ**

Μια μεγάλη ομάδα επιχειρημάτων κατά της εφαρμογής των αρχών αγοράς στην εκπαίδευση έχει σχέση με τη φύση της εκπαίδευσης και υποστηρίζει πως αυτοί που εμπορεύονται την εκπαίδευση δεν γνωρίζουν ξεκάθαρα για το τι είναι η εκπαίδευση και όλη αυτή η σύγχυση οδηγεί σε σφάλματα (Ζεμπύλας, 2011). Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της φύσης της εκπαίδευσης είναι σύμφωνα με τον Sergiouvanni, (1994) το κοινωνικό μοντέλο μετάδοσης της διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι ειδικοί δημιουργούν εκπαιδευτικά συστήματα διανομής με σκοπό την μετάδοση των δεξιοτήτων τους στους μαθητές, με τέτοιο τρόπο ώστε τα συστήματα να πληροφορούν και να πληροφορούνται μέσα από τις σχέσεις που υπάρχουν στην κοινότητα. Έτσι, τα επιχειρήματα στρέφονται ενάντια στη γενικευμένη τάση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, που έχει ως αποτέλεσμα τη μετατροπή των σχολείων σε γραμμές παραγωγής μαθητών, σε διαμορφωμένα προϊόντα και την ανταμοιβή των δασκάλων ανάλογα με την παραγωγικότητά τους (Sergiouvanni, 1994). Συχνά μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η εμπορευματοποίηση διαστρεβλώνει συστηματικά την κατανόησή μας για τη φύση της εκπαίδευσης και τη σχέση μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και των επιλογών τους, οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με το πολιτισμικό τους περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα μετατρέπει τις εγγενείς αξίες και τις ουσιώδεις ηθικές και ανθρωπιστικές σχέσεις σε εργαλειακές (Ζεμπύλας, 2011).

Ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να ιδωθούν όχι απλά σαν οργανισμοί, αλλά και σαν κοινότητες, και ίσως είναι καλύτερα να δοθεί περισσότερη σημασία στον κοινοτικό τους χαρακτήρα και λιγότερη στον εμπορικό, καθώς ο πρώτος είναι σημαντικότερος και ουσιαστικότερος σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία (Πανούσης, 2005). Ακόμη ένα χαρακτηριστικό της φύσης της εκπαίδευσης είναι ότι θα πρέπει να είναι κυρίως μια προσωπική και όχι μια τεχνική διαδικασία (Stern, 2012). Ο Σκοτσέζος στοχαστής John Macmurray (1891-1976) φαίνεται να συνδέει την ανθρώπινη ευδαιμονία με την εκπαίδευση, υποστηρίζοντας πως η δεύτερη αφορά κυρίως την ύπαρξη και τον τρόπο που γινόμαστε άνθρωποι και μάλιστα, θεωρεί πως ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να μάθουμε να ζούμε με τους άλλους, να ζούμε σε κοινότητες (Stern, 2012). Η εκπαίδευση, κατά τον Macmurray, δεν είναι μια μηχανική εργασία, είναι προσωπική και ανθρώπινη, καθώς στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας συναντούμε τόσο τις σχέσεις μεταξύ εκπαι-

δευτικού προσωπικού και μαθητών όσο και εκείνες μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Stern, 2012). Η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνεται κατά τον ίδιο, μονάχα μέσα στα πλαίσια της κοινότητας όπου μπορεί να αναπτυχθεί μια ζωντανή κουλτούρα που, περιλαμβάνει τόσο τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και εκείνες των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Stern, 2012). Διότι, εάν η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν έχει χαρακτήρα κοινοτικό αλλά συνίσταται απλά σε μια κοινωνία λειτουργικής συνεργασίας, τότε με τίποτα δεν μπορεί να υπάρξει σχολική κοινότητα (Stern, 2012).

Ένα επιπλέον ιδιαίτερο στοιχείο της φύσης της εκπαίδευσης, όπου φαίνεται μάλιστα να υπάρχει συναίνεση όλων σχεδόν των πλευρών, ανέδειξε τελικά μια συμφωνία μεταξύ των αντικρουόμενων ομάδων πάνω στο γεγονός πως η εκπαίδευση αποτελεί μείζον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα (Παναγιωτόπουλος, 2007). Η εκπαίδευση μέσω του σχολικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, παρέχει, επικυρώνει και δημιουργεί κεφάλαια που ανταγωνίζονται σε ισχύ το οικονομικό κεφάλαιο και προσδιορίζουν, όλο και περισσότερο, την οργάνωση της εργασίας, την οικονομία, την αναπαραγωγή των κοινωνικών ομάδων και τη λογική της κοινωνικής διαφοροποίησης που διέπει τις σημερινές ιεραρχημένες κοινωνίες (Παναγιωτόπουλος, 2007). Όλοι φαίνεται να συμφωνούν πως η φύση της εκπαίδευσης απαιτεί ειδικότερους προσδιορισμούς που τους επιβάλλουν οι σύγχρονες αλλαγές της επιστήμης και του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρέπει να διαμορφώνει «ανοικτά μυαλά», προικισμένα με τις αναγκαίες διαθέσεις και γνώσεις ώστε να μπορούν να κατακτούν ασταμάτητα νέες γνώσεις και να προσαρμόζονται σε συνεχώς νέες, και συχνά απρόβλεπτες, καταστάσεις (Παναγιωτόπουλος, 2007).

Μια ακόμη άποψη για τη φύση της εκπαίδευσης εξέφρασε ο Illich (1976), θεωρώντας ότι τα σχολεία είναι υποταγμένα στην αγορά και στην εξουσία. Στο σχολείο, ισχυρίζεται, οι μαθητές υποτάσσονται στο δάσκαλο με σκοπό να αποκτήσουν διπλώματα, όμως αποτυγχάνουν, απογοητεύονται και αποδίδουν την αποτυχία στην ανεπάρκεια των μέσων, είτε σε χρήματα, είτε σε χρόνο, είτε σε εγκαταστάσεις (Illich, 1976). Προτείνει η αντίσταση των καταναλωτών στη βιομηχανία της γνώσης να αυξηθεί, να μη συνεχίσουν οι άνθρωποι να μεταχειρίζονται τη μάθηση σαν εμπόρευμα αλλά να προωθηθούν μόνο εκείνα τα θεσμικά σχήματα που προστατεύουν την αυτονομία του διδασκόμενου, ώστε να μάθει αυτό που θέλει, αντί αυτό που είναι χρήσιμο σε κάποιον άλλον (Illich, 1976).

Σε παρόμοιο πνεύμα και ο Φουκώ διατείνεται ότι τα εκπαιδευτικά συ-

στήματα αποτελούν φραγμούς της ικανότητας της επικοινωνίας και της δύναμης, καθώς αποσκοπούν στον έλεγχο πραγμάτων και ανθρώπων, συνδυάζοντας τη ρύθμιση των ικανοτήτων, των μέσων επικοινωνίας και των σχέσεων δύναμης που τα θεμελιώνουν (Marshall, 1989). Η γνώση συνδέεται, κατά τον Φουκώ, με την άσκηση κυριαρχίας και τα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό, ο οποίος δομείται στη βάση ενός συγκεκριμένου συσχετισμού δυνάμεων (Marshall, 1989). Επιπλέον, περιθωριοποιούν όποιους αδυνατούν να ενσωματωθούν και χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες της δύναμης, ως παιδαγωγικές σχέσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, για να ελέγχουν και επιτηρούν τη ορθή υλοποίηση των λειτουργιών τους (Marshall, 1989). Υποστηρίζει ότι πρέπει να αλλάξουν οι εκπαιδευτικές σχέσεις και πρακτικές, αλλά και τα οργανωτικά τους σχήματα (Marshall, 1989). Η φύση της εκπαίδευσης πρέπει να είναι «προς το κοινό» όπως έλεγε και ο Αριστοτέλης, δηλαδή να δίνει γνώσεις αύξησης της κρίσης και της φρόνησης των ανθρώπων, να διαμορφώνει ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, να δίνει παιδεία και να μη δίνει μόνο εξειδικευμένες, κατακερματισμένες και εργαλειακές γνώσεις, δηλαδή γνώσεις επαγγελματικές και κατάρτισης (Τσιάντης, 2008).

#### **4.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Φαίνεται ότι και οι υποστηρικτές της αγοράς και οι επικριτές τους, έχουν ισχυρά επιχειρήματα υπέρ της άποψής τους. Ο κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι σύνθετος και εμπεριέχει συγκρούσεις μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών συμφερόντων, ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων και προνομιακών ή αποκλεισμένων συμφερόντων (Ζαμπέτα, 1993). Η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών πρέπει να διαμορφώνεται όχι μόνο μέσα από εσωτερικές διεργασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μέσα από θεσμούς λογοδοσίας στο κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1993). Ανάλογα και με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες θα πρέπει δηλαδή να προσαρμόζονται και οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Ο Ζακ Ντελόρ εκ των οραματιστών του ιδεώδους της Ευρωπαϊκής ενοποίησης οραματίστηκε για την Ευρώπη ένα νεοφιλελεύθερο μετά-κράτος πρόνοιας (Λουκά & Νεοφύτου, 2012). Κατά συνέπεια και στην εκπαίδευση ένας συνδυασμός της κρατικής πρόνοιας, και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, με προϋπόθεση τόσο την ευελιξία των δημόσιων παροχών, όσο και των ιδιωτικών φορέων, ίσως είναι η καλύτερη λύση-απάντηση στις διαφοροποιημένες και άνισες εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα (Ζαμπέτα, 1993).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Chubb, J. & Moe, T. (1993). Politics, Markets, and America's Schools. *Bulletin of Science, Technology & Society*, vol 13: 49. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από <http://bst.sagepub.com/content/13/1/49.2.full.pdf+html>
- De Montlibert, C. (2007). Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις για το πανεπιστήμιο και την έρευνα. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14.
- Fredriksson, U. (2004). Studying the Supra-National in Education: GATS, education and teacher union policies. *European Educational Research Journal*, Vol. 3.
- Gaus, G. (2010). *On two critics of justificatory liberalism: A response to Wall and Lister*. University of Arizona, USA. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από <http://ppe.sagepub.com/content/9/2/177.full.pdf+html>
- Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=147>
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής*. Τόμος Α. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Εκδ. Βέργος.
- Λεοντσίνη, Ε. (2005). Η φιλελεύθερη-κοινοτιστική διαμάχη στη σύγχρονη αναλυτική πολιτική φιλοσοφία. *Ελληνική φιλοσοφική επιθεώρηση*, 22.
- Λουκά, Π. & Νεοφύτου, Λ. (2012). Ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Κύπρο: διαδικασίες και προεκτάσεις. Λευκωσία: Πρακτικά 12<sup>ου</sup> συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Marshall, J. (1989). Foucault and Education. *Australian Journal of Education*, Vol.33. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=147>
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Εκ. Νήσος, 2004.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007). Υπερασπιζόμενοι το δημόσιο πανεπιστήμιο: σκέψεις in progress. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18.
- Πανούσης, Γ. (2005). Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας
- Sergiovanni, T. (1994). Changing Our Theory of Schooling. *Management in Education*, vol. 8. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από <http://mie.sagepub.com/content/8/1/9.full.pdf+html>

Stern, J. (2012). *The personal world of schooling: John Macmurray and schools as households*. UK: York St John University. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από

<http://www.tandfonline.com/loi/core20>

Tooley, J. (1997). Choice and Diversity in Education: a defence. *Oxford Review of Education*, Vol. 23. Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από

<http://www.tandfonline.com/loi/core20>

Τσιάντης, Γ. (2008). Παιδεία χωρίς παιδιά, πολιτική χωρίς πολίτες: Εκπαιδεύοντας κοσμοπολίτες ή υπηκόους μιας μεταμοντέρνας οικουμενικής συνθήκης; Ανακτήθηκε Οκτώβριος, 20, 2013 από

<http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=147>

**Κρέκης Δημήτριος**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.

Μπιζάνι Ιωαννίνων. ΤΚ:45500.

Τηλ: 6975266958.

*dikrekis@yahoo.gr*



# Η Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1960-2010)

*Γιάννης Μπέτσας  
Αθηνά Τζιμούρτου  
Δημήτρης Μαυροσκούφης*

## **ABSTRACT**

The research utilizes global database information, database and studies of the Greek statistical authority referred to the public and the household expenditures on education. Survey results over time show the extreme government underfunding on the education sector in Greece and, at the same time, the unprecedented expansion of private expenditure on supplementary or substitute educational services. A paradox market model of shadow education predominates over the educational functions, is linked to educational and social inequalities and, therefore, mediates the relationship between education spending and economic growth.

## **1.0. Η ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Η συσχέτιση της επένδυσης στην εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη των κοινωνιών αποτελεί ζήτημα που απασχολεί τη διεθνή και εγχώρια επιστημονική έρευνα στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και έπειτα. Πρόκειται για μια διαδεδομένη συζήτηση που διεξάγεται κυρίως στο πεδίο των οικονομικών της εκπαίδευσης και επιχειρεί να διερευνήσει i) τα μοντέλα στην επιλογή του μαθητικού δυναμικού (οριζόντια και κάθετη διαφοροποίηση), ii) την αναλογία κόστους – οφέλους από τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, iii) την αντιστοιχία προσόντων με τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας (Κελπανίδης, 2002: 257, Rubinstein & Weiss, 2006: 17-22, Ψαχαρόπουλος, 1999).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου έχουν τεκμηριωθεί ορισμένες βασικές παραδοχές, οι οποίες συνιστούν τη βάση περισσότερο λεπτομερών και εξεζητημένων αναλύσεων. Για παράδειγμα, οι θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου συμφωνούν ότι διαπιστώνεται ένα φθίνον ορι-

ακό όφελος των επενδύσεων στην εκπαίδευση, δηλαδή όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης μιας κοινωνίας τόσο περιορίζεται η αποδοτικότητα της επένδυσης (Κελπανίδης, 2002: 261). Κοινές είναι επίσης διαπιστώσεις όπως ότι τα ποσοστά επιστροφής της επένδυσης στην εκπαίδευση τείνουν να είναι υψηλότερα σε γυναίκες απ' ό,τι σε άνδρες, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες (Aldcroft, 1998: 253-54), στη γενική εκπαίδευση σε σχέση με την εξειδικευμένη / τεχνική εκπαίδευση και ότι οι εκπαιδευτικές επενδύσεις αντικατοπτρίζονται στην κοινωνική ευημερία, παράγουν ωστόσο μεγαλύτερα αποτελέσματα στην ιδιωτική σφαίρα των αποδεκτών τους (Psacharopoulos, 1994: 1325).

Ωστόσο, παράλληλα με την εδραίωση της πεποίθησης στη δύναμη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη βελτίωση των οικονομικών επιδόσεων, ήδη από τη δεκαετία του 1980, εκφράστηκαν επιφυλάξεις για την αιτιώδη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης (Σαϊτή, 2000: 158). Η κριτική επικεντρώθηκε σε ζητήματα εξωτερικής και εσωτερικής εγκυρότητας των μετρήσεων των εμπειρικών ερευνών και έθεσε με έμφαση το ζήτημα της διερεύνησης ποιοτικών παραμέτρων πίσω από τη μέτρηση δεδομένων που αναφέρονται στα ποσοστά συμμετοχής, τα ποσοστά πρόωρης μαθητικής εγκατάλειψης, ή ευρύτερα την αποτελεσματικότητα του συστήματος παροχής εκπαίδευσης (Aldcroft, 1998: 238). Διάφορες μελέτες ανέδειξαν την περίπλοκη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και των οικονομικών επιδόσεων και έφτασαν μέχρι του σημείου να θεωρήσουν πως δεν υπάρχει κάποια σταθερή σχέση μεταξύ τους (McCulloch, 1998: 205).

Έρευνες της νεότερης γενιάς επισημαίνουν πως η ενδογενής συσσώρευση της γνώσης είναι η κινητήρια δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης (Carpentier, 2003), καθώς εδραιώνει τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων και την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας (Soares, 2006: 387). Αναδεικνύουν επίσης «μη αγοραία οφέλη και εξωτερικότητες» (Benos, 2010: 35) από την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, τα οποία, αν και δεν είναι οικονομικά μετρήσιμα, προσδιορίζουν το βιοτικό επίπεδο, τη συνοχή, τις στάσεις και τις προσδοκίες των μελών των κοινωνιών απέναντι στην κοινωνική αλλαγή. Πρόκειται για τη γνωστή θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου, που αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές σχέσεις χρησιμεύουν ως πόρος που επιτρέπει στα άτομα και τις ομάδες να συνεργαστούν, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι τους. Το κοινωνικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει, λοιπόν, ένα δυνάμει δημόσιο αγαθό αλλά και ένα υπάρχον σύνολο πόρων, που ενδέχεται να συμβάλλει στη συνεχή αυτόνομη ανάπτυξη μιας κοινότητας ανθρώπων. Διάφορες έρευνες καταδεικνύουν ότι σχολεία που

λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες ή αναπτύσσονται κοινοτικά προσδιορίζουν καίρια την ανάπτυξη κοινοτικών δικτύων και παράγουν δεξιότητες όπως η συμμετοχική διαχείριση προβλημάτων, οι δημοκρατικές διαδικασίες, η επίλυση συγκρούσεων και ένα γενικευμένο συναίσθημα αυτοπεποίθησης (Μπέτσας, 2007: 180-194).

Σε κάθε περίπτωση, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έπειτα, αποτελεί τυπικό δόγμα στους κύκλους της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί θεμελιώδη πηγή μακροπρόθεσμης ανάπτυξης στις σύγχρονες οικονομίες. Για το λόγο αυτό, οι κυβερνητικές παρεμβάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ευρέως διαδεδομένες (Wolf, 1998: 221). Στο ίδιο πλαίσιο, η ατομική συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου θεωρείται ότι συναρτάται από το χρόνο που αφιερώνεται στην εκπαίδευση, τις οικογενειακές δαπάνες, τις κρατικές δαπάνες για την δημόσια εκπαίδευση και το γονικό απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου (Benos, 2010: 35).

### **1.1. Η προσέγγιση διεθνών φορέων αναφορικά με τις δαπάνες των κρατών στην εκπαίδευση**

Στη βάση των παραπάνω παραδοχών, διεθνείς υπερεθνικοί οργανισμοί που συνιστούν τις τελευταίες δεκαετίες το παγκόσμιο σύστημα διακυβέρνησης (Μούτσιος, 2002) έχουν επιδοθεί σε μια συστηματική προσπάθεια καταγραφής και ανάδειξης ποσοτικών εκπαιδευτικών δεδομένων, αντανακλώντας την αντίληψη ότι η ανταγωνιστικότητα σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο σχετίζεται με τις δαπάνες στην εκπαίδευση και την έρευνα (Verner, 2011). Η έννοια της ανταγωνιστικότητας, έννοια που καθίσταται μια από τις βασικές προτεραιότητες κυβερνήσεων και επιχειρήσεων στην εποχή της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας (Hatzichronoglou, 1996), έχει λάβει διάφορες ερμηνείες που είτε επικεντρώνονται σε ένα φάσμα οικονομικών δραστηριοτήτων (εμπορικό ισοζύγιο, μερίδιο αγοράς, ακαθάριστο εθνικό προϊόν) είτε αναφέρονται στις επιστροφές και τους πόρους που συνεπάγονται για τις κοινωνίες οι συγκεκριμένες οικονομικές δραστηριότητες (βιοτικό επίπεδο, επίπεδα ανεργίας κ.α.) (Verner, 2011). Αντίστοιχα, ο όρος «χρηματοδότηση της εκπαίδευσης» αναφέρεται στο σύνολο των δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών που προορίζονται για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει, επομένως, τους οικονομικούς πόρους που διχοθετούνται τόσο στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε

συμπληρωματικές ή υποκατάστατες του συστήματος υπηρεσίες (shadow education). Διεθνείς και εγχώριες έρευνες έχουν αναδείξει τα επιστημονικά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη που συνεπάγεται η ορθολογική και ισόρροπη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Παράλληλα, έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια η συσχέτιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων με την ανεπαρκή ή την ανορθολογική χρηματοδότηση.

Υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η Ευρωπαϊκή Ένωση, συλλέγουν ποσοτικά στοιχεία σε βάσεις δεδομένων που αφορούν το σύνολο των μελών τους και με εκθέσεις τους αξιολογούν τις επιδόσεις των χωρών στην εκπαίδευση σε σχέση με τους πόρους που διατίθενται (οικονομικούς και ανθρώπινους) και τα εκπαιδευτικά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη που αναμένεται να αποδώσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα ως καθοριστικοί συντελεστές της ανθρώπινης ανάπτυξης ή/και της ανταγωνιστικότητας. Ως προς την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, οι δείκτες που καταγράφονται είναι, κατά κανόνα, οι εξής: δημόσιες επενδύσεις στην εκπαίδευση, ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση, ετήσιες δαπάνες ανά εκπαιδευόμενο και βαθμίδα εκπαίδευσης, ετήσια δαπάνη ως ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού, ετήσια δαπάνη ως ποσοστό του Α.Ε.Π.

Κατά συνέπεια, ανταποκρινόμενοι στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου οι υπερεθνικοί οργανισμοί αντιλαμβάνονται την επένδυση στην εκπαίδευση, όπως αυτή αποτιμάται μέσω δημόσιων και ιδιωτικών πόρων, ως μια ισχυρή συνιστώσα για την ανθρώπινη ανάπτυξη και την οικονομική ανταγωνιστικότητά των κοινωνιών. Για το λόγο αυτό, καθιστούν την επένδυση στην εκπαίδευση ως μια από τις βασικές προτεραιότητες που εξυπηρετούν την επίτευξη των στρατηγικών τους στόχων, προτρέποντας τα κράτη – μέλη τους να εξασφαλίσουν αφενός μακροπρόθεσμες επενδύσεις στην εκπαίδευση και αφετέρου την αποτελεσματική και δίκαιη κατανομή των πόρων.

## **2.0. ΣΤΟΧΟΙ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί (α) να καταγράψει το ύψος και την κατανομή των δημόσιων και ιδιωτικών πόρων που διατέθηκαν για την εκπαίδευση στην Ελλάδα στην περίοδο 1960-2010, (β) να αποτιμήσει τα δεδομένα αυτά σε σχέση με τη διεθνή και ευρωπαϊκή πραγματικότητα και (γ) να συζητήσει τη διάσταση της δίκαιης και αποτελεσματικής κατανομής των πόρων εστιάζοντας στις χρηματοδοτικές ροές που προκύπτουν από το δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα.

Η έρευνα αξιοποιεί στοιχεία παγκοσμίων βάσεων δεδομένων (UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), των προϋπολογισμών του ελληνικού κράτους και μελέτες της ελληνικής στατιστικής αρχής, που αναφέρονται τόσο στις δημόσιες δαπάνες όσο και στις δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση. Μεθοδολογικά, χρησιμοποιούνται διάφοροι δείκτες της περιγραφικής στατιστικής ενώ επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων.

### **3.0. Η ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως επένδυσης στην Ελλάδα καταγράφεται ήδη από τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, όταν ο αμερικανικός παράγοντας φέρεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στον επαναπροσανατολισμό του παραδοσιακά μονοδιάστατου εκπαιδευτικού συστήματος προς την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται διάφορες πρωτοβουλίες θεσμικού ή νομοθετικού χαρακτήρα (Επιτροπή Παιδείας 1958, Εισηγητική Έκθεση Νομοσχεδίων 1964), που αναφέρονται στην ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων αλφαριθμητισμού και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι δαπάνες στην εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως παραγωγική επένδυση και, επομένως, σε διάφορες συγκυρίες η συντριπτική πλειοψηφία του πολιτικού μεταπολεμικού φάσματος αναγνωρίζει τη σημασία της δημόσιας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης για την παραγωγική ανασυγκρότηση και την αναπτυξιακή πορεία της χώρας (Κυπριανός, Κουστουράκης, 2010).

Ωστόσο, στη χρονική αφετηρία της μελετώμενης περιόδου, τα κονδύλια για την εκπαίδευση είναι σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, ανερχόμενα στο 1,8% επί του εθνικού εισοδήματος, ενώ για την ίδια περίοδο (1956-57) οι στρατιωτικές δαπάνες δεσμεύουν το 53% του προϋπολογισμού (Μπουζάκης, 1991: 96-97). Η ίδια εικόνα χαρακτηρίζει και τις προσεχείς δεκαετίες. Στο έργο αναφοράς του Στ. Πεσμαζόγλου με τον τίτλο «Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης» καταγράφονται, επίσης, ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, ενώ ο συγγραφέας επισημαίνει τις καταστροφικές επιπτώσεις που συνεπάγονται οι εξαιρετικά υψηλές αμυντικές δαπάνες για την άσκηση εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής σε μικρές χώρες με περιορισμένους πόρους (Πεσμαζόγλου, 1987: 146). Σε παρόμοιες διαπιστώσεις ως προς το ύψος των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση οδηγούνται σχετικές μελέτες (Σαΐτη, 2000· Ψαχαρόπουλος, 2003· Psacharopoulos, 1982).

Η εκτίμηση αυτή είναι καθολική και σε όλες τις μελέτες που εκπόνησαν

για τις δημόσιες επενδύσεις στην ελληνική εκπαίδευση διεθνείς οργανισμοί, παρά τις μικρές διακυμάνσεις ως προς τα δεδομένα που επικαλούνται (Πεσμαζόγλου, Eurostat, Διεθνής Τράπεζα, ΟΑΣΑ, Σαϊτή) (Πίνακας 1). Είναι άξιο προσοχής ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που καταγράφονται οι ίδιοι ακριβώς δείκτες στις στατιστικές αποτυπώσεις, παρουσιάζονται διαφορετικές τιμές στις βάσεις δεδομένων των διεθνών οργανισμών.

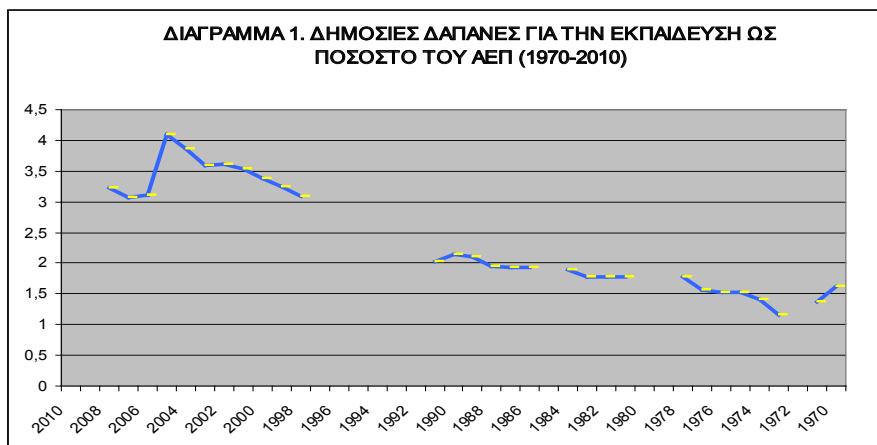
**Πίνακας 1. Δημόσιες Δαπάνες στην Εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ**

	Πεσμαζόγλου	Σαϊτή	Διεθνής Τράπεζα	ΟΑΣΑ	Eurostat
1960	1,95	-			
1965	2,1	2,3			
1970	1,85	2,14	1,62		
1975	1,93	2,69	1,53		
1980	1,89	2,85	-		
1985		3,87	-		
1990		3,1	2,15		
1995			-	2,67	2,87
2000			3,38	3,58	3,71
2005			4,09	4,32	4,09

Η ελλιπής χρηματοδότηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να θεωρηθεί ως μία από τις βασικές αιτίες που οδηγούν, για την περίπτωση της Ελλάδας, στην προβληματική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη (Psacharopoulos 1984· Aldcroft, 1998), στην ασθενή συνεισφορά των γενικών επενδύσεων στην ανάπτυξη, καθώς, επιπρόσθετα, αυτές δεν υποστηρίζονται από τις δεξιότητες που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα (Peracchi, 2006).

### **3.1. Δημόσιοι και ιδιωτικοί πόροι στην εκπαίδευση**

Στο διάστημα που εξετάζει η παρούσα μελέτη, την περίοδο 1960-2010, παρουσιάζεται σταδιακή αύξηση του ποσοστού των δημοσίων δαπανών επί του ΑΕΠ που διατίθεται στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη σχετική βάση της Παγκόσμιας Τράπεζας αναδεικνύουν τον υπερδιπλασιασμό των δημοσίων πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση το 2010, σε σχέση με το 1970 (Γράφημα 1).



Η διαχρονική μελέτη των δαπανών κατά εκπαιδευτική βαθμίδα στην περίοδο που εξετάζουμε αναδεικνύει τη σταδιακή ποσοστιαία υποχώρηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προς όφελος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πεσμαζόγλου, 1987: 93-94), ενώ από τη δεκαετία του 1990 καταγράφεται η μεγέθυνση του ποσοστού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι ανελαστικές δαπάνες (μισθοί προσωπικού) απορροφούν σε όλο αυτό το διάστημα πάνω από 80% των συνολικών εκπαιδευτικών δαπανών, φαινόμενο που σε περιόδους οικονομικής ύφεσης κατά κανόνα επιτείνεται (Πεσμαζόγλου, 1987: 145).

Αυξητική τάση καταγράφεται και στις δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση στο διάστημα 1960-2010. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις ετήσιες έρευνες οικογενειακών προϋπολογισμών της ελληνικής στατιστικής υπηρεσίας από το 1957 έως το 2010, αν και στην αρχή του διαστήματος αυτού αναφέρονται μόνο στον αστικό πληθυσμό ενώ στο τέλος του στο σύνολο του πληθυσμού, καταγράφουν σαφή αύξηση των ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση από το 1974 έως το 2010 (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση (1960-2010)**

1957/58	1962/63	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1974	1982	1988	1994	1999	2004	2009	2010
2,05	2,09	1,88	1,79	2,10	2,12	1,26	1,39	1,82	2,44	2,80	2,86	3,20	3,30

Οι δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση αποτελούν μια παράμετρο που παρουσιάζεται και στις βάσεις δεδομένων των διεθνών οργανισμών. Αντα-

νακλά την ιδιωτική κατανάλωση, την αξία των αγαθών και υπηρεσιών που καταναλώνονται από τα άτομα και τα νοικοκυριά μέσω του ιδιωτικού τομέα και περιλαμβάνει τα δίδακτρα, τα βοηθητικά βιβλία και τα τέλη, τις δαπάνες για σχολικά είδη για όλες τις σχολικές βαθμίδες συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής εκπαίδευσης και δαπάνες πρόσθετης ή ενισχυτικής διδασκαλίας. Για την περίπτωση της Ελλάδας, όπως τεκμηριώνεται σε σχετικές έρευνες (Σολάκη, 2014), οι δαπάνες των νοικοκυριών διοχετεύονται κυρίως σε υπηρεσίες φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων, εκμάθησης ξένων γλωσσών, ενώ τα ποσά που δαπανώνται για τη φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία υπολείπεται χαρακτηριστικά σε σχέση με τα παραπάνω. Σημαντική επιβάρυνση, ωστόσο, συνεπάγεται για τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς η οικονομική στήριξη των παιδιών τους που σπουδάζουν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Υπολογίζεται πως για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών μέσω του ιδιωτικού τομέα δαπανήθηκαν το 2004 4,4 δις €, ποσοστό που προσεγγίζει το 2% του ΑΕΠ (ΚΑΝΕΠ, 2014). Αντίστοιχα, σε έρευνα με τίτλο «Private household spending on education», που διεξήγαγε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η εταιρεία EU-RA, προκύπτει ότι το έτος 1999 τα ελληνικά νοικοκυριά διέθεσαν σε ιδιώτες για την εξασφάλιση εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών ποσό που ανέρχεται στο 1,5% του ΑΕΠ (EU-RA, 2002: 61).

Τέλος, ως προς την κατανομή δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ακόλουθος πίνακας, ο οποίος βασίζεται σε δεδομένα του ΟΟΣΑ και αποτυπώνει πως για την εξασφάλιση εκπαιδευτικών υπηρεσιών τα χρηματικά ποσά καλύπτονται από τις δημόσιες δαπάνες σε ποσοστό που κυμαίνεται από το 72,54% έως το 81,51% στο διάστημα 1998 έως 2005, με τις ιδιωτικές δαπάνες να κινούνται μεσοσταθμικά στο 23,27% (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Κατανομή δημόσιων – ιδιωτικών δαπανών στην εκπαίδευση**

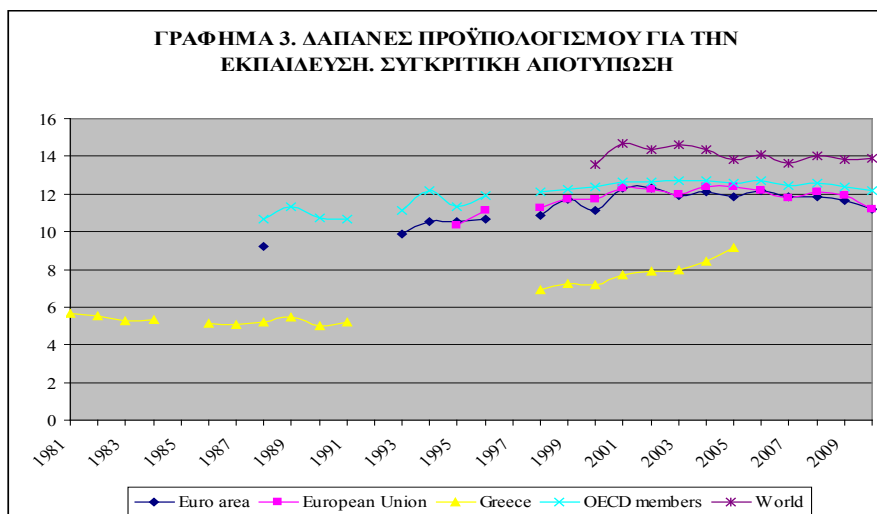
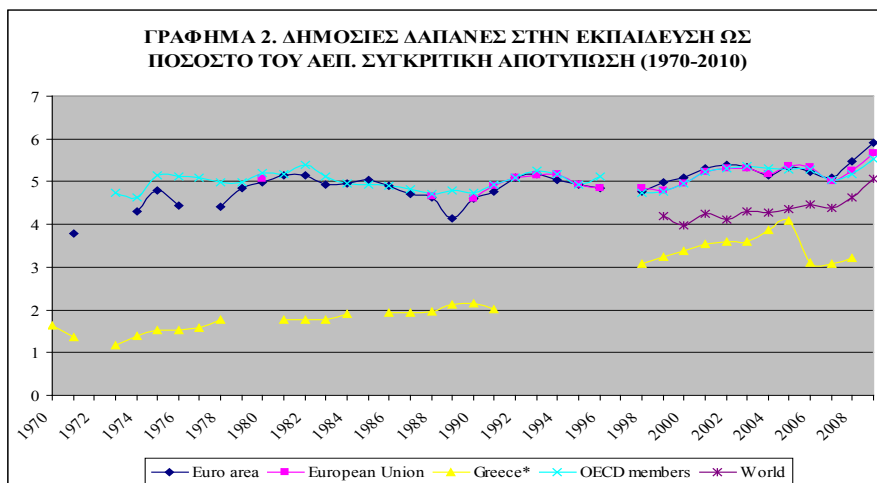
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Δημόσιες (εκ.ευρώ)	3666,6 72,54%	4099,2 76,04%	4617,1 77,93%	5120,6 79,61%	5597,3 81,51%	6135,2 73,64%	7103,9 76,35%	7897,8 76,21%
Ιδιωτικές (εκ.ευρώ)	1388,1 27,46%	1291,5 23,96%	1307,4 22,07%	1311,2 20,39%	1269,5 18,49%	2196,4 26,36%	2200,6 23,65%	2465,7 23,79%

### **3.2. Η κατάταξη της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο**

Στις τρεις πρώτες δεκαετίες της περιόδου που μελετούμε οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες στην Ελλάδα, τόσο ως ποσοστό του ΑΕΠ (Γράφημα 2) όσο και ως ποσοστό επί του κρατικού προϋπολογισμού (Γράφημα 3) υπο-



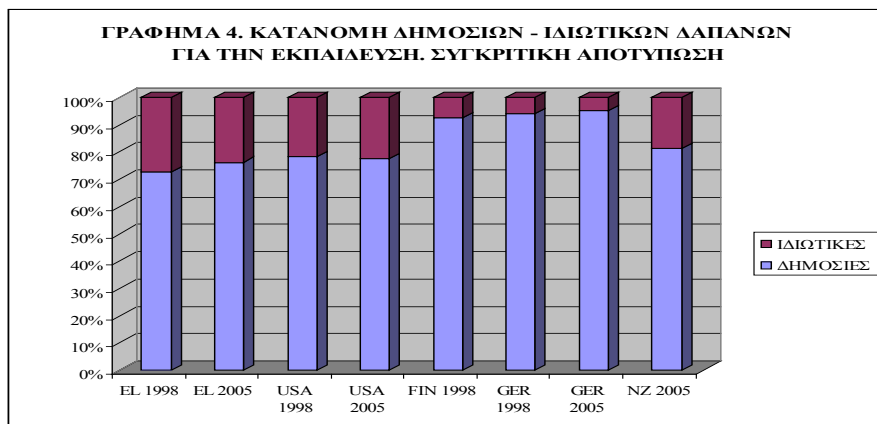
λείπονται σημαντικά των μέσων όρων που καταγράφονται τόσο μεταξύ των χωρών μελών του ΟΟΣΑ και της παγκόσμιας κοινότητας όσο και μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωζώνης. Τάσεις σύγκλισης εμφανίζονται στο διάστημα 1998-2005, όταν οι εκπαιδευτικές δαπάνες τείνουν να προσεγγίσουν στο 4% του ΑΕΠ.



Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δαπανών στις δημόσιες δαπάνες στην Ελλάδα για το διάστημα 1980-2005 κινείται μεσοσταθμικά στο 6,4%. Το αντίστοιχο

ποσοστό μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης κυμαίνεται για το διάστημα αυτό στο 11,7%, με χώρες όπως η Κύπρος, η Εσθονία, η Λιθουανία να προσεγγίζουν ή και να ξεπερνούν το -πάλαι ποτέ αίτημα- 15% για την παιδεία. Πρόκειται για τεράστια απόκλιση από την ευρωπαϊκή αλλά και τη διεθνή κανονικότητα.

Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω, οι οικογενειακές δαπάνες για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών από την ιδιωτική αγορά ως ποσοστό των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση, για την περίπτωση της Ελλάδας, εμφανίζονται στην πρώτη θέση της παγκόσμιας κατάταξης, υπερβαίνοντας όχι μόνο ευρωπαϊκά κράτη, τα οποία έχουν αναπτύξει μια ισχυρή παράδοση παροχής της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των υπηρεσιών του κράτους πρόνοιας (Γερμανία, Φινλανδία) αλλά ακόμη και τις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες που πρωτοστατούν στη διαμόρφωση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς.



### **3.3. Η κυριαρχία της εκπαιδευτικής αγοράς ως προσδιοριστικός παράγοντας της ελληνικής εκπαίδευσης**

Όσα προηγήθηκαν αναδεικνύουν κάποιες βασικές τάσεις που χαρακτηρίζουν τη χρηματοδότηση της ελληνικής εκπαίδευσης, παράλληλα, ωστόσο, ορίζουν ένα σημαντικό πεδίο παραδοξοτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χρήζουν περαιτέρω έρευνας και ερμηνείας. Η Ελλάδα υστερεί σημαντικά ως προς όλους τους δείκτες που αφορούν στη δημόσια χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού της συστήματος. Η μικρή ανάκαμψη που παρουσιάστηκε στο διάστημα 1998-2006 δεν οδήγησε καν στους ευρωπαϊκούς μέσους όρους. Κατά κανόνα, στο μεγαλύτερο διάστημα της περιόδου που εξετάζει η παρούσα εργασία η χώρα κατέχει την τελευταία ή μια από τις τελευταίες θέσεις μετα-

ξύ των μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση διαθέτοντας τις χαμηλότερες κατά κεφαλήν εκπαιδευτικές δαπάνες ανά εκπαιδευόμενο και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αυτό το απογοητευτικό συμπέρασμα δεν είναι ικανό να αποτελέσει επαρκή εξήγηση για την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξυπηρετήσει την οικονομική ανάπτυξη. Δεν μπορεί κανείς να παραβλέπει τις ιδιαίτερα υψηλές δαπάνες των οικογενειών ως συντελεστή διαμόρφωσης της συνολικής δαπάνης για την εκπαίδευση. Αν συναθροίσουμε τις δημόσιες με τις ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση, η Ελλάδα στη σχετική κατάταξη οδηγείται πάνω από τον ευρωπαϊκό και τον παγκόσμιο μέσο όρο. Επομένως, το ζήτημα έχει διαφορετικές, περίπλοκες διαστάσεις που οφείλουν να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής έρευνας.

Στη χώρα φαίνεται να επικρατεί μια εκπαιδευτική αγορά την οποία καλούνται να χρηματοδοτούν τα ελληνικά νοικοκυριά. Αυτή η εκπαιδευτική αγορά εμφανίζει μέγεθος τέτοιο, που αναλογικά υπερβαίνει και την πραγματικότητα κλασικών νεοφιλελεύθερων αγορών, ώστε να συνιστά πρόδηλη παραβίαση της συνταγματικής επιταγής που από το 1975 και έπειτα κατοχυρώνει το δικαίωμα των Ελλήνων σε ελεύθερη δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπρόσθετα, η μεγέθυνση της εκπαιδευτικής αγοράς αυτονομία συνδέεται με εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα χαμηλών ποιοτικών προδιαγραφών, πρώτα απ' όλα λόγω της ελλιπούς δημόσιας χρηματοδότησης όλων ανεξαιρέτως των βαθμίδων του. Η υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της υψηλής ζήτησης για εκπαίδευση στη χώρα, αποστερεί από τους εκπαιδευόμενους σε όλες τις βαθμίδες το δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση και σχετίζεται με ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, अपαρχαιωμένα μορφωτικά αγαθά, λειψές υπηρεσίες, υποβαθμισμένο δίκτυο τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τους αποστερεί, επίσης, από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Υπηρεσίες που δεν παρέχονται ή παρέχονται σε χαμηλή ποιότητα από το σχολείο καλούνται στην πραγματικότητα οι οικογένειες να τις εξασφαλίσουν στην ιδιωτική αγορά.

Φαίνεται πως η αρχή της «αόρατης χειρός», η «πεφωτισμένη ιδιοτέλεια» που κατά τρόπο υπερβατικό τελικά τείνει να προωθεί το συμφέρον της κοινότητας, στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης καταρρέει με πάταγο. Η διόγκωση της εκπαιδευτικής αγοράς στην Ελλάδα συνδέεται κυρίως με τις παθογένειες του δημόσιου συστήματος. Πρόκειται για έναν ιδιωτικό τομέα που υποκαθιστά τον δημόσιο σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες, καθώς έχει μέχρι σήμε-

ρα δομηθεί σχεδόν αποκλειστικά επενδύοντας στην επενέργεια της ποιοτικής υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης και του ανταγωνισμού στην πρόσβαση στην πανεπιστημιακή βαθμίδα. Άλλωστε, το αόρατο χέρι της αγοράς και ως προς τη διάσταση της «ατομικής επαγγελματικής κινητικότητας» (Γουβιάς, 2002) διαμορφώνει στην περίπτωση της Ελλάδας στρεβλώσεις ασύμβατες με την ουσιαστική καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Μπέτσας, Μαυροσκούφης, 2012).

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης δεν αποτελεί τη μόνη προϋπόθεση για την ανάπτυξη. Είναι όμως μία από τις προϋποθέσεις της, σύμφωνα με τα θεωρητικά σχήματα που αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης. Στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η αποφασιστική ενίσχυση των δημόσιων δαπανών αποτελεί μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την «έξοδο από τον φαύλο κύκλο της εκπαιδευτικής και πολιτιστικής υπανάπτυξης» (Πεσμαζόγλου, 1987: 563). Παράλληλα, όμως, θεμελιώδες πρόβλημα αποτελεί το μέγεθος των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών και ο τρόπος με τον οποίο θα διασφαλιστεί ότι δημιουργούν προστιθέμενη αξία σε ένα ποιοτικό, αποτελεσματικό και αξιόπιστο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Aldcroft, D. (1998) Education and development: the experience of rich and poor nations, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, (27:3), 236-254.
- Benos, N. (2010). Education policy, growth and welfare. *Education Economics* (18:1), 33-47.
- Carpentier, V. (2003). Public expenditure on education and economic growth in the UK, 1833-2000. *History of Education: Journal of the History of Education Society* (32:1), 1-15.
- EU-RA (2002). *Private Household Spending on Education & Training Final Project report*, διαθέσιμο στο: [http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gd-bk/05/private\\_household\\_spend.pdf](http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gd-bk/05/private_household_spend.pdf)
- Hatzichronoglou, T. (1996). Globalisation and Competitiveness: Relevant Indicators, *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 1996/05, OECD Publishing, διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/885511061376>.
- McCulloch, G. (1998). Education and economic performance. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, (27:3), 203-206.
- Peracchi, F. (2006). Educational Wage Premia and the Distribution of Earnings: An International Perspective, E. Hanushek, F. Welch (eds) *Handbook of the Eco-*

- nomics of Education*, Amsterdam: North Holland.
- Psacharopoulos, G. (1982). Earnings and education in Greece, 1960–1977, *European Economic Review*, vol. 17(3), 333-347.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, vol.22(No 9), 1325-1343.
- Psacharopoulos, G. (1984). The contribution of education to economic growth: international comparisons, John W. Kendrick (ed) *International Comparisons of Productivity and Causes of the Slowdown*, Cambridge MA: Ballinger Publishing, 335-355.
- Psacharopoulos, G. & Papakonstantinou, G. (2005). 'The Real University Costs in a "Free" Higher Education Country'. *Economics of Education Review*, 24 (1): 103-108.
- Rubinstein, Y., & Weiss, Y. (2006). Post Schooling Wage Growth: Investment, Search and Learning. E. Hanushek, F. Welch (eds) *Handbook of the Economics of Education*, Amsterdam: North Holland.
- Soares, J. (2006). A dynamic general equilibrium analysis of the political economy of public education. *J Popul Econ*(19), σσ. 367–389.
- Verdis, Athanasios (2002). *School Effectiveness Research for Educational Evaluation in Greece*. PhD Thesis, Institute of Education, University of London.
- Verner, T. (2011) National Competitiveness and Expenditure on Education, Research and Development, *Journal of Competitiveness*, Issue 2/2011, διαθέσιμο στο <http://www.cjournal.cz/files/53.pdf>
- Wolf, A. (1998). Politicians and Economic Panic. *History of Education: Journal of the History of Education Society*(27:3), σσ. 219-234.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Αγοραίο σχολείο ή Σχολείο της αγοράς; Τάσεις και προοπτικές του ελληνικού δημοσίου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών», *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα - Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις»*.
- ΚΑΝΕΠ (2014). Δημόσιες & Ιδιωτικές Δαπάνες στην Εκπαίδευση σε Περιβάλλον Κρίσης, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Κελπινίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριανός Π., Κουστουράκης Μ., (2010). Η δύση στο σύμπαν των Ελλήνων διανοούμενων στη δεκαετία του 1960, [http://www.eens.org/EENS\\_congresses](http://www.eens.org/EENS_congresses)
- Κυρίδης Α., (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μούτσιος, Σ. (2002). Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «εκπαιδευτικός δανεισμός», *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία*

στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις, διαθέσιμο στο <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/moutsios.htm>

- Μπέτσας, Γ. (2007). *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση. Ιστορικές προβολές - σύγχρονες αναφορές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπέτσας, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. (2012). «Αποτύπωση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών δεικτών στη Δυτική Μακεδονία με βάση τις στατιστικές απογραφές της εκπαίδευσης (1926-2000)», στο (Διεθνές Συνέδριο) *Η Δυτική Μακεδονία: Από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος έως σήμερα*, Φλώρινα 8-11 Νοεμβρίου 2012.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: τυπωθήτω Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σολάκη, Μ. (2014). *Προσδιοριστικοί παράγοντες δαπανών για εκπαίδευση στην Ελλάδα σε μακροοικονομικό και μικροοικονομικό επίπεδο*, (Διδακτορική Διατριβή) Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική Παιδεία. Μια σύγχρονη τραγωδία*, Αθήνα: Σιδέρης.

**Γιάννης Μπέτσας**

Επίκουρος Καθηγητής,

3<sup>ο</sup> χιλ. Φλώρινας-Νίκης, Φλώρινα, 53100, 2385055082, [impetsas@uowm.gr](mailto:impetsas@uowm.gr)

**Αθηνά Τζιμούρτου**

Απόφοιτος ΠΤΝ ΠΔΜ, Μανδηλαρά 1, Βέροια, 59100, 6932753222,

[athitzi324@gmail.com](mailto:athitzi324@gmail.com)

**Δημήτρης Μαυροσκούφης**

Καθηγητής, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ,  
2310997976, [dmavrosk@edlit.auth.gr](mailto:dmavrosk@edlit.auth.gr)

# Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα ως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής

Γιώργος Δ. Παπαγιάννης

## ABSTRACT

The promotion of youth entrepreneurship is a field in which education can contribute in a positive way. However entrepreneurship teaching in Greece, has not yet the position that required by the new challenges posed. The aim of this article is to present developments in the field of entrepreneurship education. Furthermore to mention the contribution of European policies towards it and those actions that demonstrate the recognition of the important role of entrepreneurship education by institutions of education policy. Finally, it presents the main problems of the field concerning the teaching of entrepreneurship at different levels of education and suggestions are provided to educational policy bodies for the promotion of entrepreneurship education.

**KEYWORDS:** Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Educational policy.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάγκη δημιουργίας ανταγωνιστικών και καινοτόμων επιχειρήσεων οι οποίες θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που δημιουργούνται. Η επιχειρηματικότητα αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες δημιουργίας θέσεων απασχόλησης συμβάλλοντας στην οικονομική ανάπτυξη. Είναι, λοιπόν, σημαντική η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας αλλά και της ανάπτυξης εκείνων των δεξιοτήτων που θα καθιστούν ικανή τη δημιουργία εκπαιδευμένων επιχειρηματιών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη νέων καινοτόμων επιχειρήσεων.

Η ανάπτυξη και προώθηση της επιχειρηματικότητας αποτελεί στρατηγικό στόχο, τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και των κρατών μελών, εδώ και αρκετά χρόνια. Στη νέα στρατηγική για την Ευρώπη 2020, παράλληλα

με την επιβεβαίωση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, τίθεται, μεταξύ άλλων, ως προτεραιότητα η έμφαση στην καινοτομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την απόκτηση δεξιοτήτων, από την άλλη, αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η βασική εκπαίδευση πρέπει να οδηγεί στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων για την προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργία μιας βάσης για τη δια βίου μάθηση, στην απόκτηση αρχικής επαγγελματικής καθοδήγησης και τέλος στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την ατομική ανάπτυξη υπεύθυνων πολιτών (UNESCO, 2000).

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ως στόχο τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, την καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος και την ενίσχυση της καινοτομίας. Έτσι, η επιχειρηματικότητα, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, βρίσκεται μεταξύ των νέων βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Επίσης, η έμφαση στη γνώση και η επιχειρηματικότητα μαζί με την καινοτομία αναδεικνύονται ως κύριοι πυλώνες στήριξης της προσπάθειας για έξοδο από την κρίση.

Τα τελευταία χρόνια, τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν βοηθήσει στην εξέλιξη του τομέα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος τομέας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στην επίλυση του προβλήματος της ανεργίας μέσω της επιχειρηματικής δραστηριοποίησης των νέων αλλά και της γνώσης η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη της καινοτομίας και της επιχειρηματικής δράσης. Όμως παρόλα αυτά η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας δεν αποτελεί μέρος του επίσημου σχολικού προγράμματος σπουδών τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ δεν διδάσκεται στο σύνολο των τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, η σημερινή οικονομική κρίση, στην Ελλάδα, τονίζει την αναγκαιότητα για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας των νέων και δημιουργεί νέες προκλήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική.

## **2.0 ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Τα τελευταία χρόνια, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο ρόλος της επιχειρηματικότητας στην οικονομική ανάπτυξη και την καινοτομία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο (Thurik, 1996; Audretsch et al, 2002). Όμως η έννοια της επιχειρηματικότητας δεν έχει αποδοθεί από ένα μοναδικό ορισμό,



κοινώς αποδεκτό. Η επιχειρηματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη διάφορους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς δοθεί, μπορούμε να πούμε ότι είναι το σύνολο εκείνων των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων που αφορούν στη δημιουργία νέων επιχειρήσεων, στην ανανέωση των ήδη υφιστάμενων και στην εισαγωγή νέων προϊόντων και τεχνολογιών.

Επίσης, στην προσπάθεια για τον προσδιορισμό της έννοιας της επιχειρηματικότητας, αναπτύχθηκε ένα πλήθος απόψεων σχετικά με τα βασικά της χαρακτηριστικά, με κυριότερες διαστάσεις την επιχειρηματική συμπεριφορά και τις ιδιότητες που σχετίζονται με την επιχειρηματική δραστηριότητα. Αναφορικά με την διάσταση της επιχειρηματικής συμπεριφοράς, η επιχειρηματικότητα αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών. Όσον αφορά τις ιδιότητες που σχετίζονται με την επιχειρηματική δραστηριότητα αυτές αναφέρονται σε εκείνες που ξεχωρίζουν τον επιχειρηματία από τους υπόλοιπους.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην επιχειρηματική εξέλιξη ενός ατόμου ενώ τα σημαντικότερα από αυτά είναι η επιμονή, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η ροπή προς την ανάληψη κινδύνου, η αυτοπεποίθηση και το εσωτερικό επίκεντρο ελέγχου (Internal Locus of Control)<sup>1</sup>. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν προϋπάρχουν απαραίτητα και ούτε συμπίπτουν ανάμεσα στα άτομα που δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά (Amit et al, 1993).

Η συζήτηση για τα βασικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματικότητας οδήγησε στην αντιπαράθεση ως προς το κατά πόσο ο επιχειρηματίας γεννιέται ή γίνεται. Για ορισμένους ο επιχειρηματίας γεννιέται με μία ικανότητα που τον οδηγεί στην επιχειρηματικότητα (Cunningham & Lischeron, 1991) ενώ για άλλους η ικανότητα αυτή διδάσκεται (Kourilsky & Carlson, 1996). Βέβαια, η πραγματικότητα αποδεικνύει πως η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση των διαφορετικών αυτών θεωρήσεων. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον ενώ παρατηρείται πως πολλά άτομα αναλαμβάνουν επιχειρηματική δράση μετά από μία μεγάλη περίοδο εργασιακής εμπειρίας τους ως μισθωτών υπαλλήλων (Peters et al, 1999). Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι η προσωπικότητα διαμορφώνεται σύμφωνα με διάφορους παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως είναι η κουλτούρα, ο οικογενειακός και φιλικός περίγυρος και δεν αποτελεί αποκλειστικά κληρονομικό ζήτημα.

---

1. Τα άτομα που λειτουργούν με ένα εσωτερικό επίκεντρο ελέγχου έχουν μεγαλύτερο έλεγχο των πράξεών τους και μπορούν να παρατηρήσουν με σαφήνεια τη διασύνδεση πράξεων, ευθυνών και αποτελεσμάτων (Rotter, 1975).

Έτσι, στη βάση της αλληλεπίδρασης των προσωπικών χαρακτηριστικών με το εξωτερικό περιβάλλον οριοθετείται και η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Σύμφωνα με το γεγονός ότι η προσωπικότητα κάθε ατόμου βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της εξέλιξης σε μικρότερες ηλικίες, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι αποτελεσματικότερη στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη περισσότερο πρακτικών δεξιοτήτων (Rushing, 1990).

Επίσης, η αυξανόμενη διεθνοποίηση των οικονομιών επηρεάζει τον κόσμο της εργασίας και την οργάνωση των επιχειρήσεων. Οι εργαζόμενοι χρειάζεται να επικαιροποιούν τις συγκεκριμένες δεξιότητές τους που σχετίζονται με την εργασία αλλά και να αποκτούν γενικές ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να προσαρμοστούν στην αλλαγή. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού αποτελούν σημαντικό παράγοντα της καινοτομίας και συμβάλλουν στην ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και την ποιότητα της εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Από την άλλη, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της εποχής μας αποτελεί η ανεργία. Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης του σύγχρονου αυτού προβλήματος είναι η ενθάρρυνση της καινοτομίας και της νεανικής επιχειρηματικότητας. Υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη ανάπτυξης της επιχειρηματικής νοοτροπίας των ατόμων που φοιτούν στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση, με σκοπό την αντιμετώπιση της ανεργίας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήδη από τη συνάντηση της Λισαβόνας τονίστηκε η αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καταπολέμηση της ανεργίας. Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρεται και η επιχειρηματικότητα. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Ο ρόλος της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας ως της δεξιότητας εκείνης που ενθαρρύνει την αυτοαπασχόληση και την καινοτομία είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι πολιτικές στήριξης της επιχειρηματικής εκπαίδευσης βασίζονται στην κοινή διαπίστωση πως συμβάλλει αποφασιστικά στην καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος και στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και πως τα οφέλη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης εκτίνονται σε όλες τις κατηγορίες σπουδαστών. Υπάρχουν, ακόμη, εμπειρικά στοιχεία ότι ενώ η ανεργία προκαλεί αύξηση της αυτοαπασχόλησης, η αυτοαπασχόληση από την άλλη προκαλεί μείωση της ανεργίας (Thurik et al., 2008).

Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα έχει ως στόχο την ανάπτυξη συμπεριφορών, προσωπικών χαρακτηριστικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων που ευνοούν την επιχειρηματική συμπεριφορά. Η βασικότερη διάστα-

ση αφορά την εμφύσηση ενός συνόλου ικανοτήτων αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό, η επιχειρηματική εκπαίδευση δεν πρέπει αποκλειστικά να εστιάζεται σε περιορισμένα εργαλεία (έναρξη επιχείρησης, διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων) αλλά σε ευρύτερες συμπεριφορές, ειδικότερα σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2008).

Τέλος, ως βασικά αντικείμενα της εν λόγω εκπαίδευσης, προτείνονται η ανάπτυξη επιχειρηματικών συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Kuratko, 2003). Υποστηρίζεται πως οι δεξιότητες που παραδοσιακά διδάσκονταν στο πλαίσιο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης δεν αρκούν για να διαμορφώσουν έναν επιτυχημένο επιχειρηματία και πως η εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, ηγετικών προσόντων και ικανοτήτων διαπραγμάτευσης, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικής δικτύωσης και διαχείρισης του χρόνου (Rae, 1997).

### **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Η προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος μέσω της εκπαίδευσης, έπεται και από τις αποφάσεις του συμβουλίου της Λισαβόνας, αποτελεί προτεραιότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων της περιόδου μετά το 2000. Αν και τα ευρωπαϊκά προγράμματα της προηγούμενης περιόδου<sup>2</sup> συνέβαλαν στη βελτίωση των συνθηκών που ευνοούν την επιχειρηματικότητα, εκείνα τα οποία βοήθησαν ουσιαστικά στην κατεύθυνση αυτή είναι το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (2000-2006) και το αμέσως επόμενο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) της περιόδου 2007-2013. Ο ρόλος των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Έτσι, μια από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι η αναζήτηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας και η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στο αντίστοιχο πεδίο. Η δεύτερη μεθοδολογική προσέγγιση αφορά στην διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και αποφοίτων για την επιχειρηματικότητα και το ρόλο της εκπαίδευσης στην ενίσχυσή της σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ερωτηματολογίου.

---

2. Η ουσιαστική χρηματοδότηση της Ελλάδας από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ξεκινά το 1986 με τα Μεσογειακά Ολοκληρωμένα Προγράμματα (ΜΟΠ) τα οποία μέσω του Α' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Α' ΚΠΣ) ολοκληρώθηκαν το 1993 και θεωρούνται από πολλούς ως η αφετηρία άσκησης ουσιαστικής ευρωπαϊκής περιφερειακής πολιτικής. Στη συνέχεια ακολούθησε το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1994-1999).

Παρακάτω παρουσιάζονται αποτελέσματα της έρευνας ερωτηματολογίου η οποία έγινε σε φοιτητές και αποφοίτους που παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την επιχειρηματικότητα το οποίο υποστηρίζεται από τις Μονάδες Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας (ΜΚΕ) των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα. Τα μαθήματα, τα σεμινάρια και οι διαγωνισμοί επιχειρηματικότητας αποτελούν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία υλοποιούνται ή υποστηρίζονται από τις αντίστοιχες μονάδες. Οι ΜΚΕ λειτουργούν στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” (ΕΣΠΑ 2007-2013) με σκοπό την ανάπτυξη εκείνων των δράσεων που καλλιεργούν το πνεύμα της επιχειρηματικότητας στους φοιτητές και συμβάλλουν θετικά στις επαγγελματικές προοπτικές τους. Στο πλαίσιο της έρευνας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιχειρηματικότητας να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό τη διερεύνηση της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας και των απόψεών τους για την επιχειρηματική εκπαίδευση και την επιχειρηματικότητα γενικότερα.

#### **4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

##### ***4.1 Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.***

Λίγα χρόνια μετά τον καθορισμό του νέου στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας, η ανάπτυξη δεικτών σχετικά με την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Το γεγονός αυτό αποτελεί εμπόδιο στην αξιολόγηση της προόδου σε εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002) η συλλογή ποσοτικών στοιχείων σε εθνικό επίπεδο είναι ανύπαρκτη ή περιορισμένη και περιστασιακή. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η επιχειρηματικότητα απουσιάζει από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Είναι όμως υπαρκτό ένα γενικό πλαίσιο για τη χρησιμοποίηση αυτού του τύπου διδασκαλίας το οποίο χρησιμοποιείται από επιμέρους σχολεία και εκπαιδευτικούς. Στη χώρα μας η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει μέσω προγραμμάτων όπου οι μαθητές μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων μαθαίνουν βασικές έννοιες σχετικές με την οικονομία και την επιχειρηματικότητα.

Όσον αφορά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η επιχειρηματικότητα εμφανίζεται συχνότερα συγκριτικά με την πρωτοβάθμια. Ωστόσο θεωρείται συνήθως εξωσχολική δραστηριότητα. Έτσι, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ση η διδασκαλία της, μεταξύ άλλων, μπορεί να γίνει μέσω δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο πλαίσιο διαφόρων σχολικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Έτσι, για παράδειγμα, οι δομές του Υπουργείου Παιδείας που αφορούν στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) δίνουν τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τέτοιου είδους προγράμματα (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.α.) μέσω των οποίων θα μπορέσουν οι μαθητές να γνωρίσουν διάφορες διαστάσεις και έννοιες της επιχειρηματικότητας. Ένα άλλο πρόγραμμα το οποίο έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης να γνωρίσουν, μέσα από την πράξη, τη σημασία της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας και αποτέλεσε μια καλή πρακτική είναι το πρόγραμμα «Εικονικές Επιχειρήσεις» το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το 2005. Η χρηματοδότησή του έγινε μέσω ευρωπαϊκού προγράμματος για την εκπαίδευση και την αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Η εφαρμογή του προγράμματος αφορούσε την Α΄ και Β΄ τάξη της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το 2005 μέχρι και τον Ιούνιο του 2008 που σταμάτησε η εφαρμογή του συμμετείχαν 19.313 μαθητές (Paragiannis, 2012). Σήμερα, ανάμεσα στα προγράμματα που αφορούν στην επιχειρηματικότητα εντάσσονται εκείνα του Σωματίου Επιχειρηματικότητας Νέων (ΣΕΝ) τα οποία υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Όμως η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, τα οποία δεν εντάσσονται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών δεν είναι εφικτή χωρίς τον ενθουσιασμό, την ενεργό συμμετοχή και την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

Η γνωριμία των μαθητών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την έννοια της επιχειρηματικότητας γίνεται επίσης μέσω των μαθημάτων της οικονομίας, τα οποία εντάσσονται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, και των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε επιχειρήσεις, εκθέσεις, επιμελητήρια και άλλους φορείς. Τα μαθήματα αυτά είναι το μάθημα της Α΄ Λυκείου «Πολιτική Παιδεία» και της Γ΄ Λυκείου «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» και αφορούν στην γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχα μαθήματα εντάσσονται και στο πρόγραμμα σπουδών της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του τομέα «Οικονομίας και Διοίκησης». Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι στα παραπάνω μαθήματα οι αναφορές στην επιχειρηματικότητα περιορίζονται μόνο στην θεωρητική προσέγγισή της ενώ η επιχειρηματική εκπαίδευση απαιτεί μεγάλο φάσμα πρακτικής άσκησης και διαδραστικής διδασκαλίας (Moran & Kooney, 2003).

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετά το 2000 και το συντονισμό των προσπαθειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και του ρόλου της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση αυτή, αρχίζει και στην Ελλάδα η υλοποίηση προγραμμάτων που αφορούν την επιχειρηματική εκπαίδευση. Αρχικά με το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ<sup>3</sup> και αργότερα με το πρόγραμμα ΕΠΕΔΒΜ<sup>4</sup> τα μαθήματα επιχειρηματικότητας εμφανίζονται σε πολλά προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ.

Σήμερα η επιχειρηματικότητα, ως ξεχωριστό υποχρεωτικό μάθημα, διδάσκεται σε πολύ λίγα τμήματα. Όμως, πολλά είναι τα μαθήματα, ιδιαίτερα στις οικονομικές σχολές, όπου οι φοιτητές μπορούν να διδαχθούν την έννοια της επιχειρηματικότητας αλλά και να λάβουν άλλες γνώσεις απαραίτητες για την ίδρυση μιας επιχείρησης, την προώθηση των προϊόντων της, τη λογιστική παρακολούθησή της και τη διοίκησή της. Το μάθημα της επιχειρηματικότητας, το οποίο έχει ως στόχο να βοηθήσει τους φοιτητές να προσεγγίσουν εισαγωγικά τις βασικές έννοιες της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας και να διαμορφώσει εκείνη την κουλτούρα επιχειρηματικότητας που θα δώσει διέξοδο και επαγγελματική προοπτική σε πολλούς νέους, διδάσκεται συνήθως ως μάθημα επιλογής με την υποστήριξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων ενίσχυσης της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα.

Όμως, εκτός από το μάθημα της επιχειρηματικότητας και τα άλλα οικονομικά μαθήματα με τα οποία μπορούν οι φοιτητές να λάβουν γνώσεις για την επιχειρηματικότητα, υπάρχουν και άλλες δράσεις που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Στις ενέργειες αυτές περιλαμβάνονται οι υπηρεσίες που παρέχονται από τα γραφεία διασύνδεσης των Πανεπιστημίων και τα γραφεία πρακτικής άσκησης καθώς επίσης και η διοργάνωση σεμιναρίων, εκδηλώσεων και διαγωνισμών με θέμα την επιχειρηματικότητα.

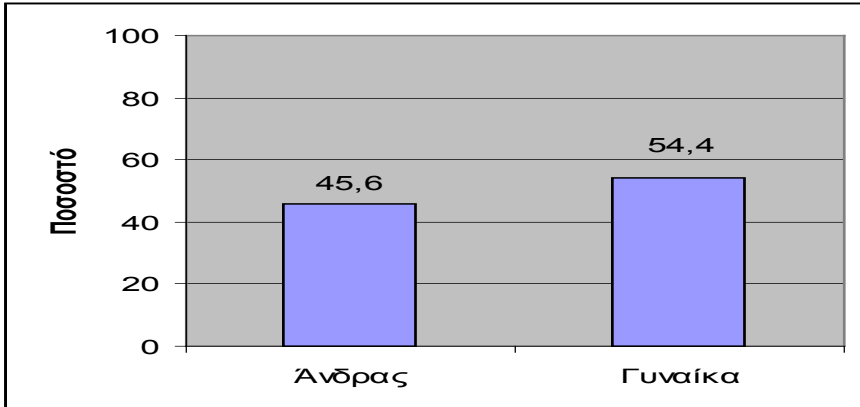
## 4.2 Αποτελέσματα έρευνας ερωτηματολογίου

Στις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν απαντήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία τους. Το Γράφημα 1 που ακολουθεί παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και των αποφοίτων που συμμετείχαν στην έρευνα και, εστιάζοντας στο φύλο τους, διαπιστώνεται ότι το 54,4% απ' αυτούς είναι γυναίκες και το 45,6% άνδρες.

---

3. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση»

4. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»

**Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευομένων**

Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, παρατηρείται ότι οι γυναίκες του δείγματος παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθήματα και σεμινάρια επιχειρηματικότητας, ενώ οι άνδρες συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε διαγωνισμούς.

**Πίνακας 1: Ποσοστά πεδίου διδασκαλίας με βάση το φύλο**

Πεδίο Διδασκαλίας	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Μάθημα	41,9%	58,1%	100,0%
Σεμινάριο	44,9%	55,1%	100,0%
Διαγωνισμοί	63,3%	36,7%	100,0%

Επιπλέον, τα περισσότερα άτομα του δείγματος της έρευνας βρίσκονται στο 7ο εξάμηνο των σπουδών τους, ενώ παράλληλα το 12,7% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι. Το 14,6% του δείγματος φοιτά στο 9ο εξάμηνο σπουδών και το 12,5% στο 5ο. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα που βρίσκονται στα υπόλοιπα εξάμηνα σπουδών.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι η πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους έλαβαν αρκετές γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας φαίνεται να επηρεάζει θετικά τα κίνητρό τους για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων, σύμφωνα με τα στοιχεία που εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2: T-test για ανεξάρτητα δείγματα των κινήτρων των εκπαιδευομένων για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων, με βάση την πεποίθησή τους ότι οι γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του γυμνασίου/λυκείου σε θέματα επιχειρηματικότητας ήταν αρκετές**

		M.O.	T.A.	p-value
Αξιοποίηση προσωπικών ικανοτήτων	Ναι	4,27	0,574	0,043
	Όχι	4,12	0,670	
Οικονομικά και κοινωνικά κίνητρα	Ναι	3,76	0,538	0,002
	Όχι	3,46	0,777	

Επίσης, τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες που δηλώνουν ότι απέκτησαν τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα επιχειρηματικότητας, κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό εκτιμώμενης ικανότητας για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων με βάση τις προσωπικές τους ικανότητες (μ.ο. 3,82), σε σχέση με εκείνους που δηλώνουν το αντίθετο (μ.ο. 3,55), με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα να καθίσταται στατιστικά σημαντικό, με βάση τον έλεγχο t για ανεξάρτητα δείγματα (p-value=0,002).

**Πίνακας 3: T-test για ανεξάρτητα δείγματα της εκτιμώμενης ικανότητας των εκπαιδευομένων για την ανάληψη επιχειρηματικών δράσεων, με βάση την πεποίθησή τους ότι οι γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του γυμνασίου/λυκείου σε θέματα επιχειρηματικότητας ήταν αρκετές**

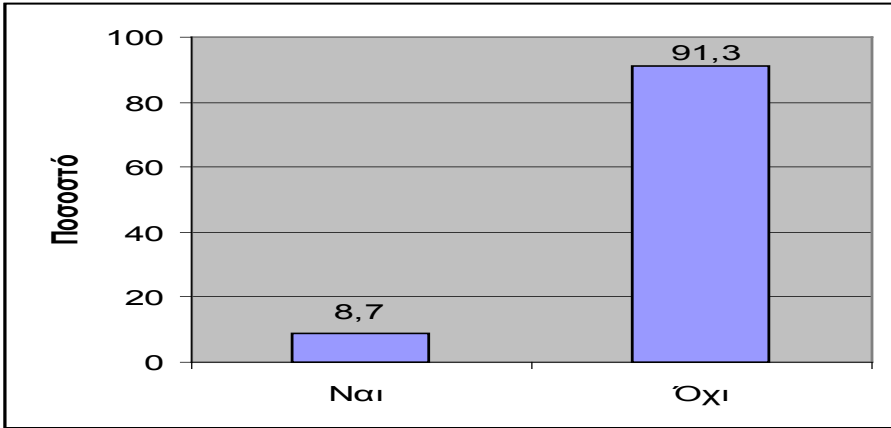
		M.O.	T.A.	p-value
Προσωπικές επιχειρηματικές ικανότητες	Ναι	3,82	0,549	0,002
	Όχι	3,55	0,636	

Όμως, από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το ποσοστό των ερωτηθέντων που απαντά καταφατικά στην απόκτηση γνώσεων σε θέματα επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και του λυκείου ανέρχεται μόλις στο 8,7% του δείγματος (Γράφημα 2). Οι περισσότεροι απ' αυτούς απαντούν ότι έχουν διδαχτεί βασικές αρχές επιχειρηματικότητας μέσα από τα μαθήματα της Γ' λυκείου «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων». Αντίθετα, το ποσοστό αυτών που απαντά θετικά αυξάνεται εντυπωσιακά, αγγίζοντας το 69,8%, όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων σε θέματα επι-

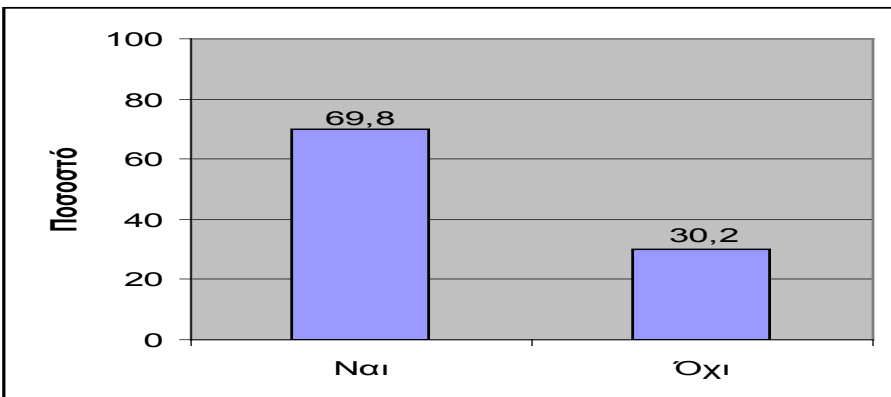


χειρηματικότητας κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Πανεπιστήμιο με τα μαθήματα επιλογής και τα σεμινάρια να διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο σ' αυτό (Γράφημα 3).

**Γράφημα 2: Απόκτηση γνώσεων επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 3: Απόκτηση γνώσεων επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**



Παρατηρείται, τέλος, ότι το 58,5% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η καλύτερη στιγμή για την ενημέρωση των νέων σχετικά με την επιχειρηματικότητα είναι κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 20,1% του δείγματος απαντά ότι η ενημέρωση θα πρέπει να ξεκινά από τις μικρότε-

ρες ηλικίες, και συγκεκριμένα από το δημοτικό, και το 14,2% θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια των σπουδών στο Πανεπιστήμιο. Εξαιρετικά χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι η ενημέρωση σχετικά με την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να γίνεται στη μεταλυκειακή εκπαίδευση ή όταν τα άτομα εισέρχονται στον εργασιακό στίβο (1,8% και 3,9% αντίστοιχα).

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αν και η απόφαση των νέων να δραστηριοποιηθούν επιχειρηματικά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι το οικονομικό περιβάλλον, η πρόσβαση σε κεφάλαια, η γραφειοκρατία και ο φόβος της αποτυχίας (Siripitanou & Paragiannis, 2013), ο ρόλος της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, της αυτοαπασχόλησης και της καινοτομίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και τα οφέλη της εκτίθενται σε όλες τις κατηγορίες σπουδαστών.

Τα τελευταία χρόνια έχουν ενταθεί σημαντικά οι προσπάθειες υλοποίησης προγραμμάτων ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας και η εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας αφορά ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και ειδικότερα στην Ελλάδα, παρατηρείται έλλειψη στις σπουδές με αντικείμενο την επιχειρηματικότητα, ειδικά σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η επιχειρηματικότητα δεν αποτελεί πλήρως ενσωματωμένη διάσταση στα προγράμματα σπουδών.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι πως η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών δε θεωρεί πως έχει αποκτήσει ικανοποιητική γνώση σε θέματα επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες, το 58,5%, θεωρούν πως η ενημέρωση για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεκινάει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όμως, από την άλλη, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι απόψεις των φοιτητών έρχονται σε μερική αντίθεση με τις διεθνείς καλές πρακτικές της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα, η οποία θα πρέπει να ξεκινάει με την εκκίνηση της σχολικής ζωής και σε πρωτοβάθμιο επίπεδο (European Commission, 2002; Solomon et al, 2002; Fillion, 1994; Peterman & Kennedy, 2003; Landstrom & Sexton, 2000; European Commission, 2012).

Επιπλέον, αποδείχτηκε πως τα κίνητρα ανάληψης επιχειρηματικών δράσεων επηρεάζονται θετικά από την πεποίθηση των φοιτητών σχετικά με την

απόκτηση επαρκών γνώσεων σε ζητήματα επιχειρηματικότητας κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άξια αναφοράς είναι και η θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ της απόκτησης γνώσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και της πεποίθησης ύπαρξης προσωπικών επιχειρηματικών ικανοτήτων. Επίσης, αποκαλύφθηκε πως οι φοιτητές που θεωρούν πως υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ίδρυσης δικής τους επιχείρησης παράλληλα πιστεύουν πως έχουν ισχυρότερες επιχειρηματικές ικανότητες.

Η προώθηση της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα αποτελεί καθήκον όλων των ομάδων ενδιαφέροντος που εμπλέκονται στις διαδικασίες χάραξης και εφαρμογής της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, διατυπώνοντας προτάσεις προς τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι σημαντική η διαμόρφωση μίας ομάδας εργασίας με τη συμμετοχή των πανεπιστημιακών φορέων, του Υπουργείου Παιδείας και άλλων Υπουργείων (πχ. Υπουργείο Εργασίας), με σκοπό το σχεδιασμό συγκεκριμένης πολιτικής για την επιχειρηματική εκπαίδευση. Επίσης, είναι εξίσου σημαντικός ο σχεδιασμός και οι βελτιώσεις του θεσμικού και νομικού πλαισίου για την κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων των ερευνητών και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καθώς και η αξιοποίηση των προϊόντων της έρευνας στα Πανεπιστήμια.

Τέλος, χρειάζεται η ανάπτυξη συστημάτων πιστοποίησης για τη συμμετοχή σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και η διαμόρφωση εγχειριδίου καλών πρακτικών προώθησης της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, με σκοπό την παροχή κοινών κατευθύνσεων προς όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στόχο τις εφαρμογές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, προτείνεται η ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου εκπαιδευτικών εργαλείων και δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η άμεση προώθηση των ευρωπαϊκών πολιτικών σχετικά με την επιχειρηματική εκπαίδευση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Amit, R.H., Glosten L., Muller, E. (1993). Challenges to theory development in entrepreneurship research. *Journal of Management Studies*, 30 (5): 815-834
- Audretsch, DB, Carree, MA, van Stel, AJ & Thurik, A.R. (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty. *Kyklos*, 55 (1): 81-97
- Cunningham, B., Lischeron, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 29 (1): 45-61

- European Commission, (2002). *Final report of the expert group "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship*, November 2002, Enterprise Directorate General, Brussels
- European Commission, (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice and Policy Support*, Brussels
- Kourilsky, M.L., Carlson, S.R. (1996). Mini-Society and YESS! Learning theory in action, *Children's Social and Economics Education*, 1 (2): 105-117
- Kuratko, D.F., (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5): 577-598
- Landström, H., Sexton, D. (2000). Introduction. In: H. Landström, Sexton. D.L. (Eds.), *Handbook of entrepreneurship*. Oxford: Blackwell Publishers
- Moran, M.T., Cooney, T.M. (2003). To What Extent can the Impact of Enterprise Education be Truly Evaluated by State Development Agencies. *Conference Paper RENT XVII 2003*, Lodz, November 19-21.
- OECD (2008). *Entrepreneurship Review of Denmark*. OECD
- Papagiannis, G. (2012). Education system and entrepreneurship: changes and developments to tackle a new challenge, *proceedings of 15th International Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education*, Bucharest
- Peters, M., Cressy R.C., Storey, D.J. (1999). *The Economic Impact of Ageing on Entrepreneurship and SMEs*. Warwick: Warwick Business School and Zoetermeer: EIM Business and Policy Research
- Peterman, N.E., Kennedy, J. (2003). Enterprise Education: Influencing Students- Perceptions of Entrepreneurship, in *Entrepreneurship – Theory and Practice*, vol.28, 2: 129-144
- Rae, D.M. (1997). Teaching Entrepreneurship in Asia: Impact of a pedagogical innovation. *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 3, 197-227.
- Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 56-67
- Rushing, F.W. (1990). Economics and entrepreneurship in the elementary grades. In: C.A. Kent (ed.), *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*, New York: Quorum Books
- Sipitanou, A., Papagiannis, G. (2013). Education, entrepreneurship and entrepreneurial activation: A challenge for all, at the *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) conference for academic disciplines*, 22-25 April

- 2013, Florence, Italy
- Solomon, G.T., Duffy, S., Tarabishy, A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1): 65-86.
- Thurik, A.R. (1996). Small firms, entrepreneurship and economic growth. In: P.H. Admiraal (ed.). *Small Business in the Modern Economy*, Oxford: Basil Blackwell Publishers, 126-152
- Thurik, A.R., Carree, M.A., van Stel, A., Audretsch, D.B (2008). Does self-employment reduce unemployment? *Journal of Business Venturing* 23: 673-686
- UNESCO, (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Υιοθετήθηκε κατά τη διάρκεια του World Education Forum, Dakar, Senegal 26-28 April 2000. Unesco Παρίσι
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2002). Τελική έκθεση της ομάδας εμπειρογνομώνων. Η «διαδικασία Best» στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην επιχειρηματικότητα, Νοέμβριος 2002, Βρυξέλλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005). Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, COM (2005) 548 τελικό 10-11-2005, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ευρώπη 2020, Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, Βρυξέλλες, 3.3.2010 COM(2010) 2020 τελικό
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας (23-24/3/2000). Λισαβόνα.

**Δρ. Γιώργος Δ. Παπαγιάννης**

Οικονομολόγος,

Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Κυζίκου 23, 55133 Θεσσαλονίκη

Τηλ: 694 5758622

Email: [pargeo1@gmail.com](mailto:pargeo1@gmail.com)



# **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ**





# Η υποστήριξη των συμμετοχικών εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης

*Βασιλική Αλεξίου*

## **ABSTRACT**

This study draws from a long action research project with 12 early childhood teachers aiming to enhance children's participation in decision making. The aims of this research were to explore ECE teachers' beliefs and practices regarding children's participation and to study the processes and outcomes of their support within an action research project to improve or change these beliefs and practices. Methods employed semi-structured interviews with ECE teachers, observation of their practice both in free play and structured activities, open-ended questionnaires to describe and reason the children's lack of participation, designs and evaluations of activities and individual and group meetings for reflection. The findings showed that ECE teachers understood participation mainly as children's response to their initiatives, allowed wider spaces for children's participation in decision making during free play but restricted their participation in structured activities. Moreover, ECE teachers understood children's lack of participation as an individual problem and attributed it to children's deficiencies. Systematic support in individual and group meetings gave opportunities to teachers to rethink and re-plan their practice and change their initial ideas about children and their ability to participate actively in decision-making.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η έννοια της συμμετοχής των μικρών παιδιών κατέχει σημαντική θέση στην οργάνωση προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιδί και την παιδική ηλικία. Η χρήση συμμετοχικών διαδικασιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να δουν τον κόσμο μέσα από την οπτική των παιδιών και στα παιδιά να εκφράσουν και να υλοποιήσουν απόψεις και ιδέες

(Gjems, 2009). Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνήθως σε πιο ισχυρή θέση από τους μαθητές λόγω του ότι ελέγχει την πρόσβαση στις σωστές απαντήσεις και αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών, αφού γνωρίζει περισσότερα από το παιδί (Mercer, 2000). Η ασυμμετρία που υπάρχει στις σχέσεις παιδιού – εκπαιδευτικού ωστόσο δεν είναι μονόπλευρη, αφού το παιδί γνωρίζει πράγματα για τον κόσμο και τον εαυτό του τα οποία δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός (Wood, 1999). Η μάθηση επομένως δεν εξαρτάται μόνο από την παρέμβαση του ενήλικα, αλλά και από τη συμμετοχή του παιδιού στη δική του εξέλιξη και μάθηση με τη λήψη πρωτοβουλιών σχετικά με το τρόπο διαχείρισης της συμμετοχής του στην αλληλεπίδραση (Hughes & Westgate, 1999).

## **2.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **2.1 Η έννοια της συμμετοχής**

Το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία απασχολεί έντονα τη διεθνή επιστημονική κοινότητα στα πλαίσια μιας δημοκρατικής αντίληψης που αναγνωρίζει τα δικαιώματα των παιδιών (Hart, 1992). Ο όρος συμμετοχή στην εκπαίδευση σχετίζεται κυρίως με τη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά για ζητήματα που βιώνουν καθημερινά (Treseder, 1997). Υπό αυτή την έννοια τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα εκφέροντας τη γνώμη τους, λαμβάνοντας συλλογικές αποφάσεις για ποικίλες δράσεις και έχοντας ρόλο στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (Shier, 2001).

Στην προσχολική εκπαίδευση η σημασία της συμμετοχής των παιδιών έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να εκφράζουν αυτό που είναι σημαντικό για εκείνα με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους. Η ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με διαφορετικές αρχές όπως είναι η αρχή της εξασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών (Lansdown, 1994), όπως αυτά εκφέρονται με σαφήνεια στα άρθρα 12 και 13 της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού. Επίσης η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελεί προϋπόθεση μάθησης σύμφωνα με τις κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες (Vygotsky, 1978 Rogoff κ.ά., 1993). Επιπλέον, τα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ο σύγχρονος παιδαγωγικός

λόγος τονίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να συνδιαμορφωθεί η εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ως μία δημοκρατική πρακτική (Dahlberg & Moss, 2005, OECD 2001, OECD, 2006).

Παράλληλα η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου σύμφωνα με το οποίο ακόμα και το μικρό παιδί θεωρείται «δρών κοινωνικό υποκείμενο» (Mac Naughton et. al., 2008). Στην προσχολική εκπαίδευση η έννοια της συμμετοχής μπορεί να έχει ποικίλα νοήματα και φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά (Bae, 2009).

Από τα παραπάνω λοιπόν προκύπτει ότι η συμμετοχή των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα παιδαγωγικό και πολιτικό πρόταγμα στην εκπαίδευση των παιδιών. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός ότι η συμμετοχή των παιδιών έχει υποστηριχθεί στην πράξη μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές όπως π.χ. η παιδαγωγική της ακρόασης και η προσέγγιση μωσαϊκού (Σοφού, 2012).

## **2.2 Η έρευνα δράση**

Η έρευνα δράση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που σκοπό έχει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να αλλάξει ή να βελτιώσει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μια ομάδα έρευνας δράσης μελετούν μια παιδαγωγική κατάσταση, την κρίνουν, προβληματίζονται γι' αυτή και στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας των πρακτικών τους στο πλαίσιο της διερευνούμενης δράσης (Elliot, 1991). Ως εργαλείο η έρευνα δράσης διαθέτει καινοτόμα χαρακτηριστικά στοιχεία όπως είναι ο συνεργατικός της χαρακτήρας, οι αναστοχαστικές διαδικασίες, η προσαρμογή της στις σχολικές συνθήκες που συμβάλλουν στην ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Η χρήση της έρευνας δράσης έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν με επιτυχία και να επιφέρουν εντυπωσιακά αποτελέσματα όταν τους παρέχονται ικανές ευκαιρίες και υποστήριξη (Altrichter κ.α., 2001).

Η πορεία της έρευνας δράσης αποτελείται από φάσεις μιας ερευνητικής διαδικασίας που φτάνουν ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό αποτελώντας μια συνέχεια επάλληλων ερευνητικών κύκλων αναφορικά με το θέμα (Robson, 2007). Με την εφαρμογή της μεθόδου της έρευνας δράσης δίνεται η δυνατότητα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν

τις ιδέες και πρακτικές των εκπαιδευτικών με τη συλλογή συγκεκριμένων δεδομένων, να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές πρακτικές ενίσχυσης της συμμετοχής των παιδιών και το σημαντικότερο να συγκεντρώσουν στοιχεία που να θεωρητικοποιούν τις πρακτικές αυτές συμβάλλοντας στην επιστήμη της προσχολικής παιδαγωγικής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

### **2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται πάντα απαραίτητη εξαιτίας των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών που προκύπτουν από σχετικές έρευνες και αλλάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει διαπιστωθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και τις ευκαιρίες να μάθουν τότε η διδασκαλία τους γίνεται αποτελεσματικότερη. Έτσι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση και βελτίωση του παιδαγωγικού έργου (Whitcomb, Borko & Liston, 2009).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνηθίζεται οι ακαδημαϊκοί επιστήμονες ή ερευνητές να μεταφέρουν την ακαδημαϊκή γνώση σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου να την αξιοποιήσουν ή να υλοποιήσουν πρακτικές εφαρμογές της στην πράξη (Αυγητίδου, 2014). Το μοντέλο αυτό της επιμόρφωσης όμως έχει υποστεί ποικίλες κριτικές που έχουν σχέση με διαδικαστικά ζητήματα αλλά και με ζητήματα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων που αυτή η μορφή επιμόρφωσης επιφέρει (Speck & Knipe, 2001). Σήμερα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι για να ενισχυθεί η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να δοθούν στους εκπαιδευτικούς οι τρόποι και τα εργαλεία για να γνωρίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των μαθητών τους, να ξετάσουν τον τρόπο εργασίας των μαθητών τους στην πράξη και να αξιοποιούν αυτή τη γνώση για να ενημερώνουν τις αποφάσεις τους και τις πρακτικές τους (Whitcomb, Borko & Liston, 2009, Easton 2008 στο Αυγητίδου, 2014). Η επαγγελματική μάθηση έχει αποδειχτεί πιο αποτελεσματική όταν οργανώνεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής, όταν οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και στοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα ενώ μοιράζονται ιδέες και ενώ κριτικάρουν ο ένας τις ιδέες και τις εμπειρίες του άλλου (Ο' Hair and Veugelers, 2005 στο Αυγητίδου, 2014). Σ' αυτό το πλαίσιο δίνονται πολλές ευκαιρίες για να εμβαθύνει κανείς στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα αλλά και να δοκιμάσει καινούριες στρατηγικές. Επίσης, προϋπόθεση για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης αποτελεί η άμεση συσχέτιση της μά-

θησης με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης και εφαρμογές που θα δοκιμαστούν στην πράξη (Easton, 2008).

### **3.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **3.1 Σκοπός - μεθοδολογία**

Στο παρόν άρθρο σκοπός είναι να διερευνηθούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και πως αυτές μπορούν να βελτιωθούν ή να αλλάξουν μέσα από την επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών μέσα από μια διαδικασία έρευνας δράσης. Σ' αυτά τα πλαίσια της έρευνας δράσης, υποστηρίχτηκε μία ομάδα 12 εν ενεργεία νηπιαγωγών (με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 17 περίπου χρόνια) με σκοπό τη βελτίωση ή την αλλαγή των πρακτικών τους σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για μια εις βάθος έρευνα η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, παρατηρήσεις των πρακτικών τους στην τάξη επιμορφωτικές συναντήσεις, ομαδική και ατομική υποστήριξη, σχεδιασμούς, εφαρμογές και αυτοαξιολογήσεις και συστηματικούς αναστοχασμούς των νηπιαγωγών, προκειμένου να ακολουθηθεί μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία από μικρές παρεμβάσεις προς πιο εκτεταμένες βελτιώσεις και αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών (Kemmis & McTaggart, 1988). Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις και διήρκησε σχεδόν δύο ολόκληρα σχολικά έτη: 2012-13 & 2013-14.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το παρόν άρθρο είναι: α) ποιες είναι οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών; & β) ποιες ευκαιρίες δίνονται στις νηπιαγωγούς για τροποποίηση αυτών των πρακτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράση;

Ως μέθοδος προσέγγισης του ερευνητικού ζητήματος και της ανάλυσης των δεδομένων μας υιοθετήσαμε τη συνεχή συγκριτική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό να μελετήσουμε: α) τις πιθανές μετατοπίσεις ή αλλαγές στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών κατά την πορεία της έρευνας-δράσης, β) τις βελτιώσεις - αλλαγές στις πρακτικές των νηπιαγωγών ως προς τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γ) την πορεία των αλλαγών και των βελτιώσεων διαφορετικών συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση.

### 3.2 Πρώτες πρακτικές των νηπιαγωγών

Η παρατήρηση των πρακτικών των νηπιαγωγών ανέδειξε σημαντικά στοιχεία για τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες της τάξης τους αλλά και για τις ευκαιρίες που παρέχουν ή όχι ώστε να συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά. Ορισμένες νηπιαγωγοί σε κάποιες από τις αρχικές τους απόψεις, κατά την πρώτη συνέντευξη, φαίνονταν πιο ανοιχτές στην εφαρμογή συμμετοχικών πρακτικών π.χ. «ναι, ακούω τα παιδιά», «πάντα παρατηρώ το παιχνίδι τους», «και βέβαια συμμετέχουν όλα τα παιδιά». Ωστόσο από τις παρατηρήσεις των πρακτικών τους στις τάξεις προέκυψε ότι τελικά δίνανε διαφορετική έννοια στον όρο συμμετοχή αφού ήταν ικανοποιημένες από το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών σ' αυτά που οι ίδιες εφάρμοζαν.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης των αρχικών πρακτικών των νηπιαγωγών προέκυψαν 3 προφίλ νηπιαγωγών ισάριθμα καταμερισμένα: α) στο 1/3 του συνόλου των τάξεων παρατηρήθηκε ελάχιστη συμμετοχή των παιδιών π.χ. τα παιδιά εκτελούσαν συγκεκριμένες οδηγίες, έπαιζαν υπό συγκεκριμένους όρους, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις η νηπιαγωγός ήταν κυρίαρχη σε όλες τις δράσεις των παιδιών, τα παιδιά ακολουθούσαν κάθε απόφαση της νηπιαγωγού και ανταποκρίνονταν σε ότι καλούνταν να κάνουν κάθε φορά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας τάξης όπου κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης η νηπιαγωγός έθετε στα παιδιά ως προϋπόθεση να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία για να μπορούν να παίξουν. β) στο άλλο 1/3 των τάξεων διακρίναμε τη συμμετοχή των παιδιών αλλά την κρίναμε περιορισμένη γιατί τα παιδιά ενώ έκαναν επιλογές αυτές αφορούσαν στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ή πρότειναν ιδέες οι οποίες δεν εισακούονταν από τη νηπιαγωγό. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι ελεύθερες δραστηριότητες διέπονταν πράγματι από ένα κλίμα ελεύθερων επιλογών από τα παιδιά τόσο σε είδη παιχνιδιών όσο και στην επιλογή συμπαικτών. Από την άλλη, ενώ οι νηπιαγωγοί έθεταν ανοιχτές ερωτήσεις στις οργανωμένες δραστηριότητες και επιζητούσαν τις ιδέες των παιδιών, τελικά αποφάσιζαν οι ίδιες παρά τις αντιρρήσεις ή τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών. γ) τέλος, στην τρίτη κατηγορία ισάριθμων τάξεων παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών καθώς καταγράψαμε τα παιδιά να προτείνουν λύσεις, να παίρνουν αποφάσεις και οι αποφάσεις τους να υλοποιούνται. Εδώ τη διαφορά την έκανε ο ανοιχτός τρόπος προσέγγισης των νηπιαγωγών οι οποίες δεν ήταν προσκολλημένες στην ολοκλήρωση της προσχεδιασμένης δραστηριότητας αλλά έδειχναν ανοιχτές στη διαπραγ-

μάτευση του θέματος από τα παιδιά και στην τροποποίηση της δραστηριότητας ανάλογα με τις αποφάσεις των παιδιών.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι μεταξύ των παραπάνω τριών κατηγοριών δεν υπάρχουν σαφή διαχωριστικά όρια καθώς μια βαθύτερη ανάλυση δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας εφαρμόζουν και μικτές συμμετοχικές πρακτικές από ελάχιστη σε περιορισμένη ή από περιορισμένη σε μεγαλύτερη και το αντίστροφο. Αυτό φάνηκε κυρίως κατά την ανάλυση δεδομένων από ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες. Δηλαδή, οι ελεύθερες δραστηριότητες φαίνεται ότι για την πλειοψηφία των νηπιαγωγών αποτελούν ένα πιο γόνιμο πεδίο ενίσχυσης συμμετοχικών πρακτικών σε αντίθεση με τις οργανωμένες δραστηριότητες όπου το λόγο τον παίρνουν κυρίως οι νηπιαγωγοί και η συμμετοχή των παιδιών περιορίζεται σημαντικά.

Επίσης, η σχέση των πρακτικών των νηπιαγωγών με τις απόψεις τους για τη συμμετοχή των παιδιών όπως αυτές καταγράφηκαν στις αρχικές τους συνεντεύξεις αποτελεί ακόμα ένα σημαντικό εύρημα. Η αντιστοιχία ή μη των απόψεων και των δράσεων τους, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έκανε ακόμα πιο αναγκαία την υποστήριξη των νηπιαγωγών σε πρακτικό επίπεδο. Όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν θετικές σε μια υποστηρικτική συνεργατική διαδικασία κι αυτή η ετοιμότητα βοήθησε πολύ το κλίμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νηπιαγωγών και το ρόλο της ερευνήτριας – συντονίστριας κατά την έρευνα-δράση.

### **3.3 Τρόποι υποστήριξης των νηπιαγωγών**

Οι μεθοδολογικές επιλογές που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν για την υποστήριξη των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης ανάλογα με το στόχο που θέταμε κάθε φορά παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1: Ο σκοπός και οι ερευνητικές και μεθοδολογικές διαδικασίες κατά την υποστήριξη των νηπιαγωγών**

<b>Σκοπός μεθοδολογικά εργαλεία &amp; διαδικασίες</b>	
Α' φάση	Αναστοχασμός των νηπιαγωγών με το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο, με παραδείγματα συμμετοχικών πρακτικών ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν αυτό που πίστευαν και έκαναν με νέες προτάσεις για τη συμμετοχή και έμφαση στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.
	Υποστήριξη σε πολλαπλά επίπεδα (π.χ. ατομικές συναντήσεις, ολομέλεια, φύλλα σχεδιασμού και αξιολόγησης δραστηριοτήτων κ.α.) για να μπορεί κάθε νηπιαγωγός να σχεδιάσει μια δραστηριότητα για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, να προτείνει πρακτικές, να δοκιμάσει στην πράξη και να αξιολογήσει το αποτέλεσμα
Β' φάση	Ενίσχυση των νηπιαγωγών στην ανάληψη ρόλου ερευνητή για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από τα παιδιά στις τάξεις τους.
	Συσχέτιση ερευνητικών δεδομένων με συγκεκριμένες δράσεις των νηπιαγωγών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Π.χ. δράσεις για τις αρμονικές σχέσεις των παιδιών, διαμόρφωση του χώρου ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών κ.α.
	Εργαλείο αναστοχασμού για την αξιολόγηση των δράσεων τους σε σχέση με τη συμμετοχή των παιδιών

Η έρευνα-δράση βοήθησε τις νηπιαγωγούς να συνειδητοποιήσουν τις πρακτικές τους μέσα από κατάλληλους προβληματισμούς στις ομαδικές συναντήσεις (πότε συμμετέχουν τα παιδιά; με ποιο τρόπο;) αλλά και να έρθουν σε επαφή με νέες ιδέες μέσα από παραδείγματα (π.χ. η οργάνωση δραστηριοτήτων με διερεύνηση των οπτικών και προτάσεων των παιδιών, η τεχνική της αλληλεπίδρασης στην δυάδα) που τις εφάρμοσαν πρώτα οι ίδιες πριν τις δοκιμάσουν στην πράξη. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η έρευνα-δράση απέφυγε την απλή έκθεση των εκπαιδευτικών σε νέες ιδέες και θεωρίες και δεν περιορίστηκε στη βελτίωση της πρακτικής τους με μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα (Bransford et. al., 2000).

Πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προέκυψαν από τον προβληματισμό των νηπιαγωγών σχετικά με τις προτεινόμενες συμμετοχικές πρακτικές όπως «μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (αφού είναι πολλά);», «Πόσο μπορώ



τελικά να αυξήσω τη συμμετοχή τους (χρειάζεται να γνωρίζω περισσότερα);», «τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά αφού είναι ανώριμα (δεν έχουν ικανότητες);», «πως μπορούν τα παιδιά να προτείνουν πράγματα (όταν δεν τα βοηθάει το περιβάλλον);», & «πως θα τα καταφέρω; μήπως έτσι τους δώσω πολύ ελευθερία;». Αυτοί οι προβληματισμοί αποτέλεσαν αφορμή για να διερευνήσουν οι ίδιες οι νηπιαγωγοί το δικό τους ρόλο στην τάξη και να διαπιστώσουν τι επιζητούν από τη συμμετοχή των παιδιών και με ποιο τρόπο μπορούν να το πετύχουν.

#### **4.0 ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Από τις δράσεις των νηπιαγωγών μετά την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία που περιγράψαμε, τα ευρήματά μας αποτελούν ενδείξεις μιας αποτελεσματικής διαδικασίας που άξιζε προσπάθειας. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί διαφοροποίησαν τις πρακτικές τους σε ποικίλα και πολλαπλά επίπεδα και το ενδιαφέρον είναι ότι δεν υπήρξε ομοιόμορφη και ενιαία βελτίωση ή αλλαγή καθώς κάτι τέτοιο δεν αποτελούσε ζητούμενο ούτε ήταν εφικτό στην πράξη. Έτσι από τις νηπιαγωγούς προέκυψαν διαφορετικά επίπεδα πρακτικών για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών, όπως π.χ.: Α) μια διευρυμένη παροχή ευκαιριών από τις νηπιαγωγούς στα παιδιά ως ενεργά μέλη της ομάδας: 3 νηπιαγωγοί βελτίωσαν τις πρακτικές τους δίνοντας περισσότερο λόγο και ρόλο στα παιδιά σε πολλές και ποικίλες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ελεύθερες δραστηριότητες, ρουτίνες, διάλειμμα, οργανωμένες δραστηριότητες, διαμόρφωση χώρου). Β) μια μερική παροχή ευκαιριών των νηπιαγωγών στα παιδιά με αποσπασματικές δράσεις ή δράσεις σύντομης διάρκειας με ενίσχυση των παιδιών ως ενεργών μελών της ομάδας: 9 νηπιαγωγοί εστίασαν περισσότερο σε μεμονωμένες συμμετοχικές πρακτικές κυρίως στις ελεύθερες ή τις οργανωμένες δραστηριότητες με διαλογικές πρακτικές, επίλυση προβλημάτων από τα παιδιά, λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά κ.α

#### **5.0 ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ & ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί αναθεώρησαν σημαντικά τις πρακτικές τους σε πολλά σημεία της εκπαιδευτικής τους πρακτικής κάνοντας μικρά ή μεγαλύτερα βήματα στην ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών. Οι νέες πρακτικές τις βοήθησαν και στην αναθεώρηση των απόψεών τους σχετικά με τη δυνατότητα και την αξιοποίηση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην τάξη, όπως ισχυρίστηκαν οι ίδιες στην τελική τους συνέντευξη.

Σε γενικές γραμμές η υποστήριξη που ακολουθήσαμε βοήθησε τις νηπιαγωγούς στα εξής κύρια σημεία:

- Για τις 10 από τις 12 νηπιαγωγούς άλλαξε ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όχι πια σαν παθητικούς αποδέκτες αλλά σαν ενεργά άτομα που έχουν άποψη και μπορούν να συναποφασίζουν (Bae, 2009). Ενδεικτικές δράσεις των νηπιαγωγών: έμφαση στις ανάγκες των παιδιών, π.χ. τα παιδιά ήταν ενοχλημένα από τις μη αρμονικές σχέσεις κάποιων παιδιών στην τάξη και η νηπιαγωγός ενθάρρυνε τη συμμετοχή των παιδιών σε κατάλληλες δράσεις για να οδηγηθούν στην επίλυση του προβλήματος. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. «δεν περίμενα ότι τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τις απόψεις τους και να σκεφτούν για θέματα που τα αφορούν».
- Όλες οι νηπιαγωγοί εστίασαν περισσότερο στην ενεργητική ακρόαση και τις φωνές των παιδιών μέσα από διαλογικές πρακτικές ανοιχτού τύπου (Mercer 2000, Μπιρμπίλη 2008). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: π.χ. ανοιχτές ερωτήσεις, εμβάθυνση στον τρόπο σκέψης των παιδιών, ανατροφοδότηση της συζήτησης, περισσότερος διάλογος μεταξύ των παιδιών σε δυάδες και σε ομάδες, έκφραση απόψεων των παιδιών σε θέματα που τα αφορούν (π.χ. γιατί τα παιδιά δεν παίζουν σε κάποια γωνιά, τι συμβαίνει, τι μπορεί να γίνει;). Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. «όταν δίνεις χρόνο και λόγο στα παιδιά ανακαλύπτεις ότι ξέρουν πολλά», «τελικά δεν γνώριζα τα παιδιά τόσο καλά όσο νόμιζα», «τα παιδιά έχουν άποψη ειδικά σε θέματα που τα αφορούν».
- Οι 8 από τις 12 νηπιαγωγούς άλλαξαν τον τρόπο που εμπλέκουν τα παιδιά, ως πιο ενεργά πια, σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Shier 2001). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: π.χ. τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά με πολλούς τρόπους στη διαμόρφωση γωνιάς μουσικής αλλά και στη διαμόρφωση του αύλειου χώρου για πιο δημιουργικό παιχνίδι. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. «τελικά μπορείς να βασιστείς στις προτάσεις των παιδιών», «τα παιδιά το εκτιμούν όταν τους αναθέτεις να αναλάβουν κάτι».
- Οι μισές νηπιαγωγοί (6) αντιμετωπίζουν διαφορετικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση μέσα από το ρόλο τους ως ερευνήτριες. Πίστεψαν δηλ. ότι οι αλλαγές μπορούν να προκύψουν και μέσα από την αυτοκριτική και την αλλαγή στο τρόπο σκέψης τους (Hollingsworth & Sockett 1994). Ενδεικτικές δράσεις νηπιαγωγών: συνεχής συλλογή πληροφοριών από τα παιδιά με συνεντεύξεις, ζω-

γραφίες, διάλογο, παρατήρηση. Ενδεικτικές αντίστοιχες απόψεις: π.χ. «είναι πολύ σημαντικό να είσαι κοντά στα παιδιά, να μαθαίνεις γι αυτά και να προσπαθείς να τα καταλάβεις», «οι νηπιαγωγοί πρέπει να συλλέγουμε συχνότερα δεδομένα από τα παιδιά».

## 6.0 ΣΥΝΟΨΗ

Η έρευνα αυτή ενισχύει την άποψη ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σ' ένα πλαίσιο έρευνας-δράσης αποτελεί μια διαδικασία που τους δίνει τη δυνατότητα να μην αντιμετωπίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές των πορισμάτων των θεωρητικών ερευνών, ούτε ως εκπαιδευτικοί της τάξης που προτείνουν ατεκμηρίωτες προτάσεις (Bransford et. al., 2000). Αντίθετα μπορούν να εισέρχονται κι αυτοί στον χώρο της παιδαγωγικής έρευνας ως ισότιμα μέλη των θεωρητικών ερευνητών και να αξιολογούν κατόπιν ενδελεχούς εξέτασης τις πρακτικές τους και τις παιδαγωγικές θεωρίες (Phillips & Carr, 2010). Στο ζήτημα της συμμετοχής των νηπίων φάνηκε ότι η υποστήριξη των νηπιαγωγών με τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα και τη συνεχή στήριξη του ερευνητικού και παρεμβατικού ρόλου των νηπιαγωγών μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις και να ενισχύσουν τη διάθεση των νηπιαγωγών για αλλαγές. Οι νηπιαγωγοί τελικά μπορούν να βελτιώσουν τις συμμετοχικές πρακτικές τους αν υποστηριχθούν κατάλληλα και εμπλακούν ενεργά σε βιωματικές προσεγγίσεις και προσωπικές διαπιστώσεις που έχουν νόημα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης. Οι εμπειρίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από αυτές τις συνεργασίες διαμορφώνουν καλύτερες και δημιουργικότερες συνθήκες στον εργασιακό χώρο και συμβάλλουν στην απόκτηση ουσιαστικής επαγγελματικής γνώσης (Lodigo et. al., 2010).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούντο έργο τους* (μετ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014), *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 3, 391-406.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington DC: Na-

- tional Research Council.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: are view of research and practice. *Early child Development and Care*, 175, 6, 489 -505.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxford Shire: Routledge Falmer.
- Easton, L.B. (2008). Teaching: A developing Profession. From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 89, 10, 755-761.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Gjems, L. (2009). Adults as a context for social learning in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal* vol.17, no 3, September 2009, σ.σ. 297-307.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. *Innocenti Essays*, No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction, in Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds) *Teacher Research and Educational Reform, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp. 5-9.
- Hughes, M. & Westgate, D. (1999). *Οι δάσκαλοι και οι άλλοι ενήλικοι ως συνομιλητές των μαθητών στο παιδικό σταθμό και στις τάξεις υποδοχής, στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*, μτφ. Παπαδοπούλου, Μ., Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 249-261.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (Ed.). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Lodigo, M. G., Spaulding, D.T., Voegtle, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2008). *Young Children As Active Citizens*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*, μτφ. Παπαδοπούλου, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία Παιδαγωγική του διαλόγου, Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- OECD. (2001). *Starting Strong I*. Paris: OECD.

- OECD. (2006). *Starting Strong II*. Paris: OECD.
- O'Hair M.J. & Veugelers, W. (2005). The Case for Network learning. Στο W. Veugelers & M.J. O'Hair (Eds.) *Network learning for educational change* (p.p. 1-16). Maidenhead: Open University Press.
- Phillips, D. & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research: Process, Context, and Self-Study* (2nd ed.). NY: Routledge.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2, 2, 169-194.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15, 107-117.
- Σοφού, Ευστρ. (2012) Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του Μωσαϊκού, [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_02\\_p06-17.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf).
- Speck, M. & Knipe, C. (2001). *Why Can We Get it Right? Professional Development in our Schools*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: promoting involvement in decision-making*. London: Children's Rights Office and Save the Children.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wood, D. (1999). Όψεις της διδασκαλίας και της μάθησης, στο Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 185-210.
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing Talent Promising Professional Development Models and Practices. *Journal of Teacher Education*, 60, 3, 207-212.

**Βασιλική Αλεξίου**

Νηπιαγωγός – Υποψ. Διδάκτωρ Προσχολικής Αγωγής ΠΤΝ, ΠΔΜ  
Πλ. Αρχελάου 1, 53100 - Φλώρινα  
2385022682 & 6945390308  
e-mail: alexiouvaso7@gmail.com

# Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών

*Αλιβίζος Σοφός, Ιωάννα Τσάρπα*

## ABSTRACT

By this research are presented the criteria that have been designed in order to evaluate the Educational Scenarios by the Pedagogical Department of Primary Education of the University of the Aegean. These criteria have been prepared by the trainee's students as an implementation of holistic outlook and meditative model of the lesson of education practice. The research has to do with both a descriptive and quantitative research that aims to implement exploratory assessment criteria and to pilot test the systematic investigation of the quality of educational scenarios of junior students with an ultimate goal. This goal is related with a) periodic recording the quality of regulations drawn up scenarios and b) stochastic reconstruction of the course of Practical Training of students in terms of improving quality, and in a future research the implementation of the results of the qualitative analysis. The results of this research conclude that the ability of students in the design of educational scenarios, as well as emerge the knowledge gaps that exist to the feedback of the material contained in teaching are matters of great interest.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται όλο και πιο συχνά ο όρος του εκπαιδευτικού σεναρίου στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Με αυτόν συνδέονται άρρηκτα προσδοκίες για μια πιο ευέλικτη και πιο δυναμική μορφή σχεδιασμού εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Αυτό αποτέλεσε την αιτία για την ένταξη του θέματος αυτού στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο μια επιμορφωτικής συνάντησης με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να διατυπώσουν ερωτήματα και ζητήματα που σχετίζονται γενικότερα με το εκπαιδευτικό σενάριο.

Σύμφωνα με τους Kynigos & Argyris (2004) ένα εκπαιδευτικό σενάριο αναφέρεται σ' ένα πλάνο μαθησιακής δραστηριότητας, που συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία με κάποια πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Υπό αυτό το πρίσμα οι εν λόγω συγγραφείς οριοθετούν ως εκπαιδευτικό σενάριο τη ρητή περιγραφή μιας μαθησιακής δραστηριότητας που αναφέρεται στους τρόπους χρήσης ψηφιακών εργαλείων, στην οργάνωση των κοινωνικών δομών, και στις χωροχρονικές ρυθμίσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος.

### **1.1 Τι είναι ένα εκπαιδευτικό σενάριο;**

Η έννοια του εκπαιδευτικού σεναρίου προέρχεται από το χώρο του θεάτρου και του κινηματογράφου και ως εκ τούτου συνδέεται άμεσα με τη συγκεκριμένη σημασία του «σεναρίου» (Σοφός, 2011).

Στην ελληνική γλώσσα, το σενάριο είναι 1.η γραπτή μορφή ενός κινηματογραφικού ή τηλεοπτικού έργου, που εκτός από την υπόθεση και τους διαλόγους περιέχει και όλες τις οδηγίες για τους τεχνικούς και για τους ηθοποιούς. 2.(μ.φ.) διαδικασία που εξελίσσεται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο σχέδιο: *Κυκλοφορούν διάφορα σενάρια σχετικά με τον προσεχή κυβερνητικό ανασχηματισμό* (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998).

Ανάλογη σημασία έχει και ο αγγλικός όρος «scenario», που προέρχεται από το λατινικό «scaena» που σημαίνει σκηνή και το «scaenarium» και αναφέρεται σε ότι σχετίζεται με τη σκηνή. Η περιγραφή μιας προγραμματισμένης σκηνής, π.χ. στο πλαίσιο ενός γραπτού σεναρίου, δεν περιέχει μόνο την διαδοχή των δράσεων αλλά επίσης και την περιγραφή του πλαισίου και της κατάστασης στην οποία διαδραματίζονται οι επιμέρους δράσεις (τόπος, εξοπλισμός, ηθοποιοί, ενδυμασία κ.α.).

Τόσο στην ελληνική όσο και στη λατινική προσέγγιση κοινό χαρακτηριστικό για την έννοια του σεναρίου αποτελεί η προσανατολιστική λειτουργία μέσα από την εστιασμένη περιγραφή τόσο των δράσεων όσο και του πλαισίου τους που αναφέρεται **α)** στη γενικότερη σύλληψη (σενάριο) και **β)** στην πραγματοποίηση της σύλληψης (σκηνή).

Στο πλαίσιο μιας «δημιουργικής» μεταφοράς της έννοιας από τις επιστήμες του Θεάτρου και του Κινηματογράφου σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το «Διδακτικό Σενάριο» προσεγγίζεται από τον Baumgartner (2006), όπως αναφέρεται στο Σοφός, (2011) ως ένα σχήμα «script» για την σκηνοθεσία μαθησιακών διεργασιών και ενεργειών, συμπεριλαμβανομένων του πλαισίου, του εκπαιδευτικού σκοπού, του εξοπλισμού κ.α.

Υπό αυτήν την προσέγγιση το Εκπαιδευτικό Σενάριο υπηρετεί μια πραγ-

ματιστική λειτουργία: τον περιορισμό της πολυπλοκότητας. Από τη μια μεριά περιέχει, όπως και το γραπτό σενάριο, μόνο τις βασικές πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά, από την άλλη επιχειρεί να οριοθετήσει τη δράση από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις της δράσης.

## **1.2. Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Σεναρίου**

Η διαβαθμισμένη κλίμακα αξιολόγησης εκπαιδευτικών σεναρίων αναπτύχθηκε μέσα από την ανάλυση εκατοντάδων σεναρίων που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου στο πλαίσιο του μαθήματος πρακτικών ασκήσεων «Σχεδιασμός και δημιουργία ψηφιακού υλικού για την ηλεκτρονική μάθηση και τη σχολική απόσταση εκπαίδευση» και άλλων σεμιναρίων για την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως:

- στο Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
- στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
- στο Διδασκαλείο «Αλέξανδρος Δελμούζος» του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
- σε επιμορφώσεις διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων.

Σε αυτήν περιέχονται συνολικά 20 κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται σε διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας που σχεδιάζεται επί χάρτου. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί για την αποτίμηση της ποιότητας του σχεδιασμού και όχι της πραγματικής διδασκαλίας που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη. Η αξιοποίηση της συγκεκριμένης κλίμακας δεν στοχεύει μόνο στην ποσοτική αποτίμηση της ποιότητας, αλλά λειτουργεί ως πλαίσιο προσανατολισμού που περιέχει κατευθυντήριες διαστάσεις. Ως εκ τούτου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διπλό τρόπο: α) από τον ίδιο τον ασκούμενο φοιτητή ή τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό ως εργαλείο στοχαστικής εξέτασης του δικού του σχεδιασμού, και β) ως εργαλείο ετεροαξιολόγησης ποιοτικού και διαλογικού χαρακτήρα για τον στοχασμό των συμμετεχόντων στην ολομέλεια.

### **Διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης (Σοφός, 2012):**

1. Διατύπωση ταυτότητα και των γενικών χαρακτηριστικών
2. Διερεύνηση και τεκμηρίωση και του πεδίου
3. Επιστημονικό περιεχόμενο



4. Παιδαγωγική θεμελίωση
5. Μετασχηματισμένο Περιεχόμενο Εργασίας και Μάθησης
6. Διατύπωση στοχοθεσίας
7. Παρουσίαση θεωρητικού/μεθοδολογικού πλαισίου
8. Αναφορά σε προαπαιτούμενα
9. Τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας
10. Επάρκεια της περιγραφής των φάσεων
11. Εναρμόνιση και δέσιμο μεταβάσεων μεταξύ των φάσεων
12. Καταλληλότητα και ποικιλία μορφών διδασκαλίας
13. Καταλληλότητα Εκπαιδευτικού υλικού και φύλλων εργασίας για τη μαθησιακή διεργασία
14. Είδος εκπαιδευτικών Μέσων και υλικών και η λειτουργία τους
15. Διαφοροποίηση διδασκαλίας
16. Περιγραφή ειδών αξιολόγησης, χωρίς να γίνεται αξιολόγηση στο σενάριο
17. Τεκμηρίωση
18. Καινοτομία και παιδαγωγική ιδιαιτερότητα
19. Καταγραφή ενεργειών σε μορφή πίνακα
20. Μορφοποίηση

### **1.3 Τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων και βαθμολόγησης των φοιτητών/τριών.**

Ο τρόπος με τον οποίον εφαρμόζονται τα κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων είναι ο εξής: κάθε κριτήριο μπορεί να βαθμολογηθεί από 0,5 (Α) μέχρι 2 (Δ) και συνολικά για τα 20 κριτήρια μια ομάδα μπορεί να λάβει από  $0,5 \cdot 20 = 20$  μέχρι  $2 \cdot 20 = 40$  βαθμό.

Αν μια ομάδα λάβει συνολικά για το εκπαιδευτικό της σενάριο και για τα 20 κριτήρια συνολικό βαθμό κάτω από 20 σημαίνει ότι στην δεκαβάθμια κλίμακα αξιολογήθηκε κάτω από 5, οπότε και δεν μπορεί να ολοκληρώσει επιτυχώς την πρακτική άσκηση. Άρα, όσες ομάδες έλαβαν συνολικά Α ή Β απέτυχαν. Έτσι, όσα εκπαιδευτικά σενάρια βαθμολογήθηκαν συνολικά από 20 μέχρι 40 παίρνουν βαθμούς από 5 έως 10.

Συγκεκριμένα, η βαθμολόγηση που λαμβάνουν τα εκπαιδευτικά σενάρια αντιστοιχεί στον τελικό βαθμό που πετυχαίνουν οι φοιτητές/τριες στο μάθημα πρακτικής άσκησης και συνδέεται με την επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Η βαθμολογία που λαμβάνουν οι ομάδες χωρίζεται σε τέσσερις ισοβάθμιες βαθμίδες οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 1: Βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου.

Συνολικός βαθμός	Υποκατηγορία	Χαρακτηρισμός	10-βάθμια κλίμακα
20 – 25	Γ1	Μέτρια	5 – 6,5
26 – 30	Γ2	Καλά	6,5 – 7
31 – 35	Δ1	Πολύ καλά	7 – 8,5
36 – 40	Δ2	Άριστα	8,5 – 10

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 πραγματοποιείται στη συνέχεια και η ανάλυση στους πίνακες 6, 9, 12.

	Κριτήρια αναφοράς	A (0,5)	B (1)	Γ (1,5)	Δ (2)	βαθμός
1.	<b>Διατύπωση ταυτότητας &amp; γενικών χαρακτηριστικών</b>	Το σενάριο δεν περιέχει όλα τα προβλεπόμενα πεδία, και δε βασίζεται στην προτεινόμενη δόμηση του σεναρίου	Οι αναφορές βασίζονται στην προτεινόμενη δόμηση και περιέχουν μερικά πεδία. Οι περιγραφές σε πολλά από αυτά δεν είναι αρκετά σαφείς.	Οι αναφορές περιέχουν τα περισσότερα πεδία και οι περιγραφές σε πολλά από αυτά είναι αρκετά σαφείς.	Οι περιγραφές περιέχουν το σύνολο των πεδίων με σαφείς και επεξηγηματικές αναφορές.	
2.	<b>Διερεύνηση &amp; τεκμηρίωση &amp; του πεδίου</b>	Το σενάριο δεν περιέχει ανάλυση και τεκμηρίωση του πεδίου σε σχέση με τους μαθητές και το θέμα διδασκαλίας.	Η διερεύνηση και η ανάλυση του θέματος είναι ιδιαίτερα περιορισμένες ή τεκμηριώνονται μέσα από την υποκειμενική προσέγγιση του εκπαιδευτικού.	Η διερεύνηση και η ανάλυση του θέματος τεκμηριώνονται μερικώς (συμπεριλαμβάνονται μερικές διαστάσεις από αυτές που προβλέπονται).	Η διερεύνηση και η ανάλυση του θέματος τεκμηριώνονται άρτια (συμπεριλαμβάνονται όλες οι διαστάσεις από αυτές που προβλέπονται).	
3.	<b>Επιστημονικό περιεχόμενο</b>	Το σενάριο δεν περιέχει καμία αναφορά σχετικά με την επιστημονική διάσταση του θέματος.	Οι αναφορές σχετικά με την επιστημονική διάσταση του θέματος είναι λίγες και επουσιώδεις.	Οι αναφορές στο επιστημονικό περιεχόμενο παρουσιάζουν τις διαστάσεις του θέματος και εντοπίζουν τα σημεία που πρόκειται να μετασχηματιστούν σε σχολική γνώση.	Οι αναφορές στο επιστημονικό περιεχόμενο παρουσιάζουν τις διαστάσεις του θέματος και εντοπίζουν τα σημεία που πρόκειται να μετασχηματιστούν σε σχολική γνώση, τεκμηριώνεται η επιλογή τους και υπάρχει σχετική βιβλιογραφία.	

## Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

4.	<b>Παιδαγωγική τεκμηρίωση</b>	<p>Το σενάριο δεν περιέχει καμία αναφορά, γιατί είναι σημαντικό το θέμα από παιδαγωγική σκοπιά</p>	<p>Υπάρχει παιδαγωγική τεκμηρίωση που στηρίζεται σε γενικές προ-επιστημονικές θέσεις</p>	<p>Η παιδαγωγική τεκμηρίωση του θέματος αναφέρεται κυρίως σε ένα σημείο, π.χ. στη μελλοντική του σημασία για το μαθητή.</p>	<p>Η παιδαγωγική τεκμηρίωση στηρίζεται σε περισσότερα σημεία π.χ. στο μιντιακό οικοσύστημα, στα μιντιακά βιώματα, στις γνώσεις των μαθητών και γνώσεις και διατυπώνεται επίσης, η σημασία της με αναφορά στο παρελθόν, παρόν και μέλλον.</p>
5.	<b>Μετα-σχηματισμένο Περιεχόμενο Εργασίας &amp; Μάθησης</b>	<p>Παρουσιάζονται ελλιπώς επιλεγμένα περιεχόμενα που πρόκειται να μετασχηματιστούν σε σχολική γνώση χωρίς αναφορά στα ΔΕΠΠΣ και στο πως διαμορφώνεται ο χώρος μάθησης και εργασίας.</p>	<p>Παρουσιάζονται μερικώς τα επιλεγμένα περιεχόμενα που πρόκειται να μετα-σχηματιστούν σε σχολική γνώση και η σχέση του με τα ΔΕΠΠΣ το πως διαμορφώνεται ο χώρος μάθησης και εργασίας.</p>	<p>Η παρουσίαση των επιλεγμένων διαστάσεων τεκμηριώνεται από τη σχετική σχολική νομοθεσία σε σχέση με θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη μάθηση και γίνεται περιγραφική αναφορά στο πως οργανώνεται ο χώρος μάθησης.</p>	<p>Παρουσιάζονται με τεκμηριωμένο τρόπο τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, οριοθετούνται οι σκοποί μάθησης, υπάρχει αναλυτική αναφορά στα ΔΕΠΠΣ στον τρόπο οργάνωσης του χώρου εργασίας σε σχέση με θεωρητικές προσεγγίσεις.</p>
6.	<b>Διατύπωση Στοχοθεσίας</b>	<p>Α. Οι μιντιακοί στόχοι είναι ασαφείς και δεν παραπέμπουν σε συγκεκριμένη κατηγορία. Β. Η διατύπωση των στόχων έχει γίνει διαισθητικά, ενώ αυτοί δεν είναι διατυπωμένοι με ρηματικούς τύπους που σχετίζονται με παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Γ. Η στοχοθεσία αναφέρεται κυρίως στο μαθησιακό αντικείμενο και εν μέρει αποσκοπεί στην εννοιοκεντρική προσέγγιση.</p>	<p>Α. Οι μιντιακοί στόχοι αναφέρονται σε πολλές κατηγορίες και δεν είναι κατανοητό πως συνδέονται μεταξύ τους. Β. Οι στόχοι είναι διατυπωμένοι με ρηματικούς τύπους, δε σχετίζονται όμως με παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Γ. Η στοχοθεσία αναφέρεται επιπλέον και σε μιντιακές δεξιότητες (τεχνολογική γνώση και αλφαριθμητικός).</p>	<p>Α. Η διατύπωση των στόχων έχει γίνει στη βάση συγκεκριμένης μιντιακής κατηγορίας. Β. Οι στόχοι που είναι διατυπωμένοι με ρηματικούς τύπους σχετίζονται με παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Γ. Επιπλέον, η στοχοθεσία αναφέρεται σε δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασία (κοινωνική μάθηση) και για την επίλυση προβλημάτων.</p>	<p>Α. Οι στόχοι αναφέρονται σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες (1-5) μιας κατηγορίας με εστιασμένο τρόπο και επεξηγείται το περιεχόμενό της. Β. Οι στόχοι που είναι διατυπωμένοι με ρηματικούς τύπους αναφέρονται σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές, αντιστοιχίζονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες και αναφέρονται κριτήρια αποτίμησης. Γ. Στη στοχοθεσία έχουν τεθεί επιπλέον συγκεκριμένοι στόχοι για την ενεργοποίηση του στοχασμού και ως εργαλείο χειραφέτησης, συμβολικής αναπλαισίωσης και διατύπωσης αντιπροτάσεων.</p>

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

7.	<b>Παρουσίαση θεωρητικού/μεθοδολογικού πλαισίου</b>	Δεν παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της διδασκαλίας.	Γίνεται ενδεικτική αναφορά της θεωρητικής προσέγγισης της διδασκαλίας.	Παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο και τεκμηριώνεται εν μέρει βιβλιογραφικά.	Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά, παρουσιάζονται τα βήματα της μεθόδου και γίνεται αναφορά στα σημεία της διδασκαλίας που φανερώνουν πως αυτό εφαρμόζεται στην πράξη.
8.	<b>Αναφορά σε προαπαιτούμενα</b>	Δε γίνεται καμία αναφορά στα προαπαιτούμενα.	Γίνεται επιγραμματική αναφορά στα προαπαιτούμενα.	Η αναφορά στα προαπαιτούμενα είναι συνοπτική και σχετίζεται περισσότερο με τα προηγούμενα μαθήματα και αυτά που σχετίζονται με το σενάριο (διαθεματικά ή διεπιστημονικά).	Η αναφορά στα προαπαιτούμενα είναι αναλυτική και αναφέρεται επιπλέον στο ιδιαίτερο μορφωτικό κεφάλαιο και το ενδιαφέρον των μαθητών, και λαμβάνει υπόψη και τα προαπαιτούμενα.
9.	<b>Τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας</b>	Δε γίνεται καμία ιδιαίτερη αναφορά στον τρόπο εκκίνησης της διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές εμπλέκονται συνήθως με ερωταπαντήσεις αναφορικά με το προηγούμενο μάθημα.	Υπάρχει δήλωση γενικού χαρακτήρα που αναφέρεται στη ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το θέμα.	Υπάρχει δήλωση γενικού χαρακτήρα που αναφέρεται στην ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το θέμα και τον τρόπο εργασίας και παρουσιάζεται συνοπτικά ο τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των μαθητών.	Παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας (συνήθως περιλαμβάνει συγκεκριμένη τεχνική) που αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των μαθητών με αιτιολόγηση σε σχέση με τους μαθητές και το αντικείμενο διδασκαλίας.
10.	<b>Επάρκεια της περιγραφής των φάσεων</b>	Οι περιγραφές των φάσεων/δραστηριοτήτων είναι γενικές με αποτέλεσμα να μην παρέχουν σαφή εικόνα σχετικά με τη δόμηση τους.	Οι περιγραφές των φάσεων/δραστηριοτήτων παρέχουν μια γενική εικόνα σχετικά με τη δόμηση τους.	Οι δραστηριότητες έχουν παρουσιαστεί με δομημένο τρόπο ανά φάσεις και υπάρχει εν μέρει αναφορά στη διδακτική λειτουργία τους.	Οι δραστηριότητες έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά, έχουν δομηθεί ανά φάσεις, υπάρχει αναφορά στη διδακτική λειτουργία τους και αντιστοίχιση με τους στόχους για τους οποίους έχουν σχεδιαστεί.

## Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

11.	<b>Εναρμόνιση &amp; δέσιμο μεταβάσεων μεταξύ φάσεων</b>	<p>Η μετάβαση από μια δραστηριότητα στην άλλη δε γίνεται συνήθως κατανοητή.</p>	<p>Το πέρασμα από μια δραστηριότητα στην άλλη γίνεται συνήθως διαισθητικά κατανοητό.</p>	<p>Το πέρασμα από μια δραστηριότητα στην άλλη γίνεται στη βάση συγκεκριμένης προσέγγισης.</p>	<p>Το πέρασμα από τη μια δραστηριότητα στην άλλη γίνεται στη βάση συγκεκριμένης προσέγγισης και αιτιολογείται το κλείσιμο και η έναρξη της μετάβασης σε σχέση με τους εκάστοτε στόχους και τη θεωρητική προσέγγιση.</p>
12.	<b>Καταλληλότητα &amp; ποικιλία μορφών διδασκαλίας</b>	<p>Η μορφή διδασκαλίας που παρουσιάζεται είναι δασκαλοκεντρική και δεν αλλάζει μέχρι το τέλος. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζονται διαισθητικά ή και ελλιπώς.</p>	<p>Η μορφή διδασκαλίας που παρουσιάζεται είναι δασκαλοκεντρική αλλά είναι εμπλουτισμένη με εκπαιδευτικές τεχνικές. Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών έχουν μεταπρατικό χαρακτήρα.</p>	<p>Η μορφή διδασκαλίας που παρουσιάζεται είναι κυρίως ανοικτή προωθώντας την άσκηση/εργασία των μαθητών στο αντικείμενο διδασκαλίας. Πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών έχει προβλεφθεί μια φάση προετοιμασίας των μαθητών σε αυτές.</p>	<p>Η μορφή διδασκαλίας που παρουσιάζεται είναι κυρίως καταστασιακή ή τουλάχιστον διερευνητική και βιωματική προωθώντας την συνεργασία και τη ενσχόληση των μαθητών με το αντικείμενο διδασκαλίας. Επιπλέον, υπάρχει αιτιολόγηση αναφορικά με το διδακτικό ρόλο (στόχοι, αντικείμενο μαθητές κ.α.) των εκπαιδευτικών τεχνικών.</p>
13.	<b>Καταλληλότητα Εκπαιδευτικού υλικού &amp; φύλλων εργασίας για τη μαθησιακή διεργασία</b>	<p>Δε χρησιμοποιείται ιδιαίτερο Ε.Υ., πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ η αξιοποίησή του δεν ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία. Υπάρχει μόνο αναφορά στα φύλλα εργασίας αλλά αυτά δεν παρουσιάζονται.</p>	<p>Το Ε.Υ. βασίζεται σε υλικά των σχολικών εγχειριδίων που αξιοποιούνται επιλεκτικά κατά περίπτωση ανάλογα με το στόχο και τη μέθοδο διδασκαλίας. Τα φύλλα εργασίας παρουσιάζονται χωρίς καμιά επεξήγηση.</p>	<p>Επιπλέον, το Ε.Υ. αναφέρεται σε πολλαπλές πηγές (π.χ. λεξικά, μονογραφίες, άρθρα) με αποτέλεσμα να προωθεί τη διαφοροποίηση της εργασίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα ανάπτυξης των μαθητών. Παρουσιάζονται τα φύλλα εργασίας και γίνεται αναφορά στη διδακτική τους λειτουργία.</p>	<p>Το Ε.Υ. (αναφορικά με τους μαθητές και το αντικείμενο διδασκαλίας) είναι επιπλέον διαμορφωμένο με συγκεκριμένο τρόπο και περιέχει στοιχεία που προωθούν την ενεργή μάθηση (ταξινόμηση, περιχάραξη, τυποποίηση). Παρουσιάζονται τα φύλλα εργασίας, γίνεται αναφορά στη διδακτική τους λειτουργία, ενώ προωθούνται καινοτόμες και ευρετικές μορφές μάθησης.</p>

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

14.	<b>Είδος εκπαιδευτικών Μέσων &amp; υλικών &amp; η λειτουργίας τους</b>	Δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση δραστηριοτήτων.	Χρησιμοποιούνται περισσότερο μηχανικά και στατικά Μέσα (π.χ. διαφάνειες, μικροσκόπιο, φωτογραφίες, όργανα). Τα μέσα λειτουργούν ως εποπτικά όργανα.	Συμπεριλαμβάνονται ηλεκτρονικά και δυναμικά Μέσα (π.χ. αφήγηση, κίνηση, ραδιόφωνο) που αξιοποιούνται επιλεκτικά κατά περίπτωση. Τα μέσα λειτουργούν περισσότερο ως πλαίσιο αυτόνομης εργασίας και μάθησης.	Συμπεριλαμβάνονται επιπλέον διαδραστικά, πολυμεσικά και πολυτροπικά Μέσα (CD, διαδίκτυο, Web2.0) που αξιοποιούνται επιλεκτικά κατά περίπτωση. Τα μέσα λειτουργούν περισσότερο ως πλαίσιο διερεύνησης και διεύρυνσης του σχολικού μαθησιακού πλαισίου.
15.	<b>Διαφοροποίηση διδασκαλίας</b>	Δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση δραστηριοτήτων	Προβλέπεται διαφοροποίηση που είναι συνήθως διαισθητική	Η διαφοροποίηση βασίζεται σε συγκεκριμένη προσέγγιση (π.χ. ηλικίας, επίδοση, ενδιαφέροντα, ανάγκες)	Η αιτιολόγηση της διαφοροποίησης τεκμηριώνεται επιπλέον σε σχέση με συγκεκριμένους μαθητές (π.χ. αλλόγλωσσους, δυσλεξικούς μαθητές) και συνοδεύεται με διαβαθμισμένες δραστηριότητες και ασκήσεις.
16.	<b>Περιγραφή ειδών αξιολόγησης, χωρίς να γίνεται αξιολόγηση στο σενάριο</b>	Γίνεται απλώς αναφορά στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Η αξιολόγηση αναφέρεται μόνο στην επίδοση των μαθητών και παρουσιάζονται τα εργαλεία (υλικά) αξιολόγησης.	Η αξιολόγηση αναφέρεται επιπλέον και στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι μαθητές αποτιμούν τι έμαθαν και τις προσεγγίσεις εργασίας τους, παρουσιάζοντας τα εργαλεία (υλικά) αξιολόγησης.	Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν επιπλέον την επιτυχία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παρουσιάζοντας τα εργαλεία (υλικά) αξιολόγησης, συμβάλλοντας έτσι στοχαστικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
17.	<b>Τεκμηρίωση</b>	Δεν υπάρχουν παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές. Δεν υπάρχει περιγραφή ιστοσελίδων που έχουν χρησιμοποιηθεί.	Υπάρχουν παραπομπές και όχι βιβλιογραφικές αναφορές. Ονομάζονται μόνο οι διαδικτυακές πηγές.	Υπάρχουν μερικές παραπομπές βιβλιογραφικές αναφορές και διαδικτυακές πηγές. Υπάρχει μερική περιγραφή διαδικτυακών πηγών (σε 1-2 γραμμές).	Έχουν καταγραφεί συστηματικά και με σωστό τρόπο παραπομπές, βιβλιογραφικές αναφορές και διαδικτυακές πηγές. Οι διαδικτυακές πηγές παρουσιάζονται αναλυτικά σύμφωνα με συγκεκριμένο έντυπο.

## Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

18.	<b>Καινοτομία &amp; παιδαγωγική ιδιαιτερότητα</b>	Δεν υπάρχει κανένα είδος και μορφή καινοτομίας.	Διακρίνεται καινοτομία, ως διαισθητική παρέμβαση, που δεν είναι όμως ρητά διατυπωμένη.	Κατονομάζεται η καινοτομία ρητά και παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της.	Επιπλέον υπάρχει και παιδαγωγική τεκμηρίωση της καινοτομίας.	
19.	<b>Καταγραφή ενεργειών σε μορφή πίνακα</b>	Ελλιπής συμπλήρωση των ενεργειών σε πίνακα.	Μερική συμπλήρωση των ενεργειών σε πίνακα.	Κατανοητή συμπλήρωση των ενεργειών σε πίνακα.	Άρτια και κατανοητή συμπλήρωση των ενεργειών σε πίνακα.	
20.	<b>Μορφοποίηση</b>	Η μορφοποίηση του σεναρίου είναι αδόμητη.	Παρουσιάζεται μερική εναρμόνιση με τις οδηγίες.	Η μορφοποίηση είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις οδηγίες.	Η μορφοποίηση ακολουθεί πλήρως τις οδηγίες.	
21.	<b>Μέγιστος συνολικός βαθμός ανά κριτήριο</b>	<b>0,5*20 = 10</b>	<b>1*20 = 20</b>	<b>1,5*20 = 30</b>	<b>2*20 = 40</b>	βαθμός

## 2.0 ΕΡΕΥΝΑ

### 2.1. Σκοπός και Ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας, η οποία έλαβε χώρα το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015, ήταν να καταγράψει την ποιότητα των εκπονούμενων σεναρίων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων για την αποτίμηση της πληρότητας των εκπαιδευτικών σεναρίων στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όσον αφορά τα ερωτήματα:

E1. Ποιος είναι ο βαθμός ποιότητας των σεναρίων που εκπόνησαν οι ασκούμενοι φοιτητές;

E2. Υπάρχει διαφορά αναφορικά με την ποιότητα των σεναρίων που εκπόνησαν οι φοιτητές που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης ΕΣΠΑ και των φοιτητών που πραγματοποίησαν την κλασική πρακτική άσκηση του Τμήματος;

E3. Σε ποιους άξονες παρατηρούνται διαφορές;

### 2.2. Μεθοδολογία

Η βασική έρευνα για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών διενεργήθηκε με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για το συγκεκριμένο σκοπό, όπου η ανάλυση της παρούσας έρευνας χωρίζεται στους παρακά-

τω 4 βασικούς άξονες:

- Δημογραφικά και άλλα αντικειμενικά στοιχεία: φύλο, επιτυχής ολοκλήρωση πρακτικής άσκησης, ομάδες ΕΣΠΑ και ομάδες μη ΕΣΠΑ.
- Βαθμός ποιότητας των σεναρίων που εκπόνησαν οι ασκούμενοι φοιτητές.

Εδώ παρουσιάζεται σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%) η βαθμολόγηση που έλαβαν τα εκπαιδευτικά σενάρια των ομάδων ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ με βάση τα 20 κριτήρια αξιολόγησης, ανά κριτήριο, καθώς και συνολικά και για τα 20 κριτήρια μαζί. Επιπλέον, διατυπώνεται και ο μέσος όρος ανά κριτήριο αλλά και συνολικά των ομάδων ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ.

- Διαφοροποίηση αναφορικά με την ποιότητα των σεναρίων που εκπόνησαν οι φοιτητές που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης ΕΣΠΑ και των φοιτητών που πραγματοποίησαν την κλασική πρακτική άσκηση του Τμήματος.

Εδώ διερευνούνται και καταγράφονται ποιες είναι οι διαφορές στα εκπαιδευτικά σενάρια που παραδόθηκαν, σύμφωνα με τα κριτήρια αναφοράς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων και την εφαρμογή τους από τις ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ συγκριτικά για το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Η σύγκριση γίνεται σε σχέση με τις ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ τόσο ανά κριτήριο όσο και συνολικά για τα 20 κριτήρια μαζί.

- Άξονες στους οποίους παρατηρούνται διαφορές.

Εδώ παρουσιάζονται και αναλύονται οι διαφορές που εντοπίζονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων ανά κριτήριο και συνολικά σε σχέση με τον μέσο όρο, τόσο για τις ομάδες ΕΣΠΑ όσο και για τις ομάδες μη ΕΣΠΑ.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων εφαρμόστηκε σε 230 τεταρτοετείς φοιτητές/τριες στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου οι οποίοι δημιούργησαν τα εκπαιδευτικά τους σενάρια χωρισμένοι σε 67 ομάδες όπου η κάθε ομάδα αποτελούνταν μέχρι και από τέσσερις φοιτητές/τριες. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα είκοσι κριτήρια που δημιουργήθηκαν αποκλειστικά γι' αυτόν το σκοπό, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Από τις 67 ομάδες τελικά ολοκλήρωσαν επιτυχώς την άσκηση οι 63 ομάδες, εκ των οποίων οι 13 προέρχονται από το πρόγραμμα ΕΣΠΑ και οι 50 ομάδες ήταν μη ΕΣΠΑ. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΕΣΠΑ πραγματοποίησαν δίμηνη παρακολούθηση και εργασία στις σχολικές μονάδες, όπου και πραγματοποίησαν την διδασκαλία τους, ενώ οι φοιτητές που πήραν μέρος στην κλασική πρακτική άσκηση του τμήματος παρακολούθησαν μόνο για πέντε μέρες διδασκαλίες στις σχολικές μονάδες και τις τάξεις όπου δίδαξαν.



### 3.0 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 3.1. Δημογραφικά στοιχεία.

Αναφορικά με το φύλο των φοιτητών/τριών παρατηρείται ότι συμμετείχαν περισσότερες φοιτήτριες – γυναίκες σε σχέση με τους φοιτητές – άντρες (πίνακας 1).

Πίνακας 2: Κατανομή φύλου χρηστών

Φύλο	Συχνότητα (%)
Φοιτήτρια – Γυναίκα	202 (86)
Φοιτητής – Άνδρας	32 (14)
Σύνολο	234 (100)

Από τον πίνακα 2 γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (86%) των φοιτητών που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση είναι γυναίκες, ενώ το ποσοστό των αντρών φοιτητών είναι αρκετά μικρότερο (14%).

Πίνακας 3: επιτυχής ολοκλήρωση του προγράμματος πρακτικής άσκησης Β' Φάσης Παιδαγωγικής των Μέσων.

Επιτυχής ολοκλήρωση	Συχνότητα (%)
Ναι	220 (94)
Όχι	14 (0,6)
Σύνολο	234 (100)

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 3 παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (94%) των φοιτητών/τριών ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης Β' φάσης Παιδαγωγικής των Μέσων. Το μικρό ποσοστό που δεν ολοκλήρωσε επιτυχώς (0,6%) προέρχεται από 4 ομάδες μη ΕΣΠΑ οι οποίες δεν παρέδωσαν τελικά το εκπαιδευτικό σενάριο.

Πίνακας 4: Ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ που ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης Β' Φάσης Παιδαγωγικής των Μέσων.

Ομάδες	Συχνότητα (%)
Ομάδες ΕΣΠΑ	13 (20,6)
Ομάδες μη ΕΣΠΑ	50 (79,4)
Σύνολο	63 (100)

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι ομάδες που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση Β' φάσης. Όπως φαίνεται το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων που έλαβαν μέρος προέρχονται από μη ΕΣΠΑ (79,4%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (20,6%) αντιστοιχεί στις ομάδες ΕΣΠΑ.

### 3.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου μεταξύ φοιτητών/τριών ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκαν είκοσι κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σεναρίου που δημιουργήθηκαν ειδικά για τις παρούσες ανάγκες.

Πίνακας 5: είκοσι κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες ΕΣΠΑ, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).

Αξιολόγηση με βάση τα κριτήρια	A (0,5)	B (1)	Γ (1,5)	Δ (2)
1.Διατύπωση ταυτότητας & γενικών χαρακτηριστικών	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
2.Διερεύνηση & τεκμηρίωση & του πεδίου	0 (0%)	0 (0%)	1 (7,69%)	12 (92,3%)
3.Επιστημονικό περιεχόμενο	0 (0%)	3 (23,1%)	7 (53,8%)	3 (23,1%)
4.Παιδαγωγική τεκμηρίωση	0 (0%)	3 (23,1%)	3 (23,1%)	7 (53,8%)
5.Μετασχηματισμένο Περιεχόμενο Εργασίας & Μάθησης	1 (7,69%)	0 (0%)	5 (38,5%)	7 (53,8%)
6.Διατύπωση Στοχοθεσίας	0 (0%)	1 (7,69%)	3 (23,1%)	9 (69,2%)
7.Παρουσίαση θεωρητικού/ μεθοδολογικού πλαισίου	0 (0%)	3 (23,1%)	1 (7,69%)	9 (69,2%)
8.Αναφορά σε προαπαιτούμενα	6 (46,2%)	5 (38,5%)	2 (15,4%)	0 (0%)
9.Τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας	0 (0%)	1 (7,69%)	9 (69,2%)	3 (23,1%)
10.Επάρκεια της περιγραφής των φάσεων	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)

### Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

11.Εναρμόνιση & δέσιμο μεταβάσεων μεταξύ φάσεων	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
12.Καταλληλότητα & ποικιλία μορφών διδασκαλίας	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
13. Καταλληλότητα Εκπαιδευτικού υλικού & φύλλων εργασίας για τη μαθησιακή διεργασία	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
14.Είδος εκπαιδευτικών Μέσων & υλικών & η λειτουργίας τους	0 (0%)	0 (0%)	2 (15,4%)	11 (84,6%)
15.Διαφοροποίηση διδασκαλίας	0 (0%)	12 (92,3%)	0 (0%)	1 (7,7%)
16.Περιγραφή ειδών αξιολόγησης, χωρίς να γίνεται αξιολόγηση στο σενάριο	0 (0%)	6 (46,2%)	4 (30,77%)	3 (23,1%)
17.Τεκμηρίωση	0 (0%)	7 (53,8%)	1 (7,69%)	5 (38,5%)
18.Καινοτομία & παιδαγωγική ιδιαιτερότητα	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
19.Καταγραφή ενεργειών σε μορφή πίνακα	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
20.Μορφοποίηση	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα 20 κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κριτηρίων και το αντίστοιχο ποσοστό που εμφανίζεται σε κάθε κριτήριο. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε μέσω excel ποιος είναι ο αριθμός των ομάδων που βαθμολογήθηκαν σε κάθε κλίμακα (από Α έως Δ). Τα αποτελέσματα διαφαίνονται στον παρακάτω πίνακα συνολικά.

**Πίνακας 6: Βαθμολόγηση σύμφωνα με τον πίνακα 1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες ΕΣΠΑ, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).**

<b>Βαθμολόγηση με βάση τα 20 κριτήρια με άριστα το 40</b>	<b>Μέτρια (20-25) Γ1</b>	<b>Καλά (26-30) Γ2</b>	<b>Πολύ Καλά (31-35) Δ1</b>	<b>Άριστα (36-40) Δ2</b>
Συνολική αξιολόγηση ομάδων	0 ομάδες	1 ομάδα	8 ομάδες	4 ομάδες
% ποσοστιαία ανάλυση	(0%)	(7,69%)	(61,54%)	(30,77%)

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η βαθμολόγηση που έλαβαν οι ομάδες ΕΣΠΑ από τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων. Κάθε ομάδα σύμφωνα με την αξιολόγηση που πήρε σε κάθε κριτήριο συγκέντρωσε έναν συνολικό αριθμό που αποτελεί και το βαθμό τον οποίον έλαβε τελικά στο μάθημα πρακτικής άσκησης.

Από τον πίνακα 6 διαφαίνεται ότι οι περισσότερες ομάδες ΕΣΠΑ (92,31%) πήραν βαθμό «πολύ καλά» (61,54%) και «άριστα» (30,77%). Γίνεται εμφανές ότι αναφορικά και με τα είκοσι κριτήρια παρατηρείται ότι έλαβαν «Γ1» (0 ομάδες, 0%), «Γ2» (1 ομάδα, 7,69%), και «Δ2» (4 ομάδες, 30,77%), ενώ οι περισσότερες ομάδες κινήθηκαν στο «Δ1» (8 ομάδες, 61,54%). Επομένως, το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων ΕΣΠΑ έλαβαν πολύ καλή βαθμολόγηση με βάση τα κριτήρια που αποδεικνύει ότι εφάρμοσαν τα απαραίτητα εργαλεία που τους δόθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

**Πίνακας 7: Συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες ΕΣΠΑ – υπολογισμός μέσου όρου (μ.ο.).**

Κριτήρια	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Sum μ.ο
μ.ο.	2	1,96	1,5	1,65	1,69	1,8	1,7	0,84	1,57	2	2	2	2	1,9	1,07	1,38	1,42	2	2	2	1,72

Στον παραπάνω πίνακα 7 υπολογίζονται οι μέσοι όροι των ομάδων ΕΣΠΑ σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων. Παράλληλα, διαφαίνεται και ο συνολικός μέσος όρος των αξιολογούμενων ομάδων με βάση και τα 20 κριτήρια. Με βάση 8 από τα 20 κριτήρια αξιολόγησης, οι ομάδες αξιολογήθηκαν με άριστα 2 σε ποσοστό 100%, ενώ συνολικά ο μέσος όρος της αξιολόγησής τους, με βάση όλα τα κριτήρια αξιολόγησης, είναι 1,72885 που πλησιάζει στο άριστα (2).

**Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα**

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

**Πίνακας 8: είκοσι κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου – ομάδες μη ΕΣΠΑ, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).**

<b>Αξιολόγηση με βάση τα κριτήρια</b>	<b>A (0,5)</b>	<b>B (1)</b>	<b>Γ (1,5)</b>	<b>Δ (2)</b>
1.Διατύπωση ταυτότητας & γενικών χαρακτηριστικών	0 (0%)	3 (6%)	3 (6%)	44 (88%)
2.Διερεύνηση & τεκμηρίωση & του πεδίου	0 (0%)	4 (8%)	14 (28%)	32 (64%)
3.Επιστημονικό περιεχόμενο	2 (4%)	11 (22%)	31 (62%)	6 (12%)
4.Παιδαγωγική τεκμηρίωση	3 (6%)	12 (24%)	28 (56%)	7 (14%)
5.Μετασηματισμένο Περιεχόμενο Εργασίας & Μάθησης	2 (4%)	18 (36%)	14 (28%)	16 (32%)
6.Διατύπωση Στοχοθεσίας	0 (0%)	6 (12%)	22 (44%)	22 (44%)
7.Παρουσίαση θεωρητικού/ μεθοδολογικού πλαισίου	1 (2%)	8 (16%)	11 (22%)	30 (60%)
8.Αναφορά σε προαπαιτούμενα	37 (74%)	11 (22%)	2 (4%)	0 (0%)
9.Τρόπος εκκίνησης της διδασκαλίας	1 (2%)	20 (40%)	27 (54%)	2 (4%)
10.Επάρκεια της περιγραφής των φάσεων	0 (0%)	7 (14%)	9 (18%)	34 (68%)
11.Εναρμόνιση & δέσιμο μεταβάσεων μεταξύ φάσεων	0 (0%)	9 (18%)	10 (20%)	31 (62%)
12.Καταλληλότητα & ποικιλία μορφών διδασκαλίας	0 (0%)	10 (20%)	15 (30%)	25 (50%)
13. Καταλληλότητα Εκπαιδευτικού υλικού & φύλλων εργασίας για τη μαθησιακή διεργασία	0 (0%)	9 (18%)	14 (28%)	27 (54%)
14.Είδος εκπαιδευτικών Μέσων & υλικών & η λειτουργία τους	0 (0%)	11 (22%)	22 (44%)	17 (34%)
15.Διαφοροποίηση διδασκαλίας	0 (0%)	46 (92%)	4 (8%)	0 (0%)
16.Περιγραφή ειδών αξιολόγησης, χωρίς να γίνεται αξιολόγηση στο σενάριο	0 (0%)	32 (64%)	10 (20%)	8 (16%)
17.Τεκμηρίωση	5 (10%)	24 (48%)	2 (4%)	19 (38%)
18.Καινοτομία & παιδαγωγική ιδιαιτερότητα	4 (8%)	0 (0%)	1 (2%)	45 (90%)
19.Καταγραφή ενεργειών σε μορφή πίνακα	0 (0%)	14 (28%)	11 (22%)	25 (50%)
20.Μορφοποίηση	1 (2%)	2 (4%)	2 (4%)	45 (90%)

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα 20 κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κριτηρίων και το αντίστοιχο ποσοστό που εμφανίζεται σε κάθε κριτήριο. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε μέσω excel ποιος είναι ο αριθμός των ομάδων που βαθμολογήθηκαν σε κάθε κλίμακα (από Α έως Δ). Τα αποτελέσματα διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα συνολικά.

**Πίνακας 9: Βαθμολόγηση σύμφωνα με τον πίνακα 1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες μη ΕΣΠΑ, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).**

<b>Βαθμολόγηση με βάση τα 20 κριτήρια με άριστα το 40</b>	<b>Μέτρια (20-25) Γ1</b>	<b>Καλά (26-30) Γ2</b>	<b>Πολύ Καλά (31-35) Δ1</b>	<b>Άριστα (36-40) Δ2</b>
Συνολική αξιολόγηση ομάδων	8 ομάδες	13 ομάδες	22 ομάδες	7 ομάδες
% ποσοστιαία ανάλυση	(16%)	(26%)	(44%)	(14%)

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται η βαθμολόγηση που έλαβαν οι ομάδες μη ΕΣΠΑ από τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων. Κάθε ομάδα σύμφωνα με την αξιολόγηση που πήρε σε κάθε κριτήριο συγκέντρωσε έναν συνολικό αριθμό που αποτελεί και το βαθμό τον οποίον έλαβε τελικά στο μάθημα πρακτικής άσκησης.

Από τον πίνακα 9 διαφαίνεται ότι οι περισσότερες ομάδες μη ΕΣΠΑ (70%) πήραν βαθμό «καλά» και «πολύ καλά». Γίνεται εμφανές ότι αναφορικά και με τα είκοσι κριτήρια παρατηρείται ότι έλαβαν «Γ1» (8 ομάδες, 16%), «Γ2» (13 ομάδες, 26%), και «Δ2» (7 ομάδες, 14%), ενώ οι περισσότερες ομάδες κινήθηκαν στο «Δ1» (22 ομάδες, 44%). Επομένως, το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων μη ΕΣΠΑ έλαβαν πολύ καλή βαθμολογία με βάση τα κριτήρια που αποδεικνύει ότι εφάρμοσαν τα απαραίτητα εργαλεία που τους δόθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

**Πίνακας 10: Συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες μη ΕΣΠΑ – υπολογισμός μέσου όρου (m.o.).**

Κριτήρια	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Sum mo
m.o.	1,9	1,7	1,4	1,3	1,4	1,6	1,7	0,6	1,3	1,7	1,7	1,6	1,6	1,5	1,0	1,2	1,3	1,8	1,6	1,9	1,532

Στον παραπάνω πίνακα 10 υπολογίζονται οι μέσοι όροι των ομάδων μη ΕΣΠΑ σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων. Παράλληλα, διαφαίνεται και ο συνολικός μέσος όρος του βαθμού αξιολόγησης των ομάδων μη ΕΣΠΑ με βάση και τα 20 κριτήρια. Με βάση κανένα από τα 20 κριτήρια αξιολόγησης, οι ομάδες μη ΕΣΠΑ δεν έλαβαν σε ποσοστό 100% το μέγιστο βαθμό άριστα (2), ενώ συνολικά ο μέσος όρος της αξιολόγησης των ομάδων μη ΕΣΠΑ με βάση όλα τα κριτήρια αξιολόγησης είναι 1,532, που πλησιάζει στο πολύ καλά (1,5).

### 3.2 Σύγκριση μεταξύ ομάδων φοιτητών/τριών ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ.

Πίνακας 11: είκοσι κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σεναρίου – σύγκριση ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ, και συνολική παρουσίαση – σύγκριση, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).

Αξιολόγηση με βάση τα 20 κριτήρια	A (0,5)	B (1)	Γ (1,5)	Δ (2)
1.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
1.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	3 (6%)	3 (6%)	44 (88%)
<b>1.Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>3 (4,8%)</b>	<b>3 (4,8%)</b>	<b>57 (90,4%)</b>
2.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	1(7,69%)	12 (92,3%)
2.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	4 (8%)	14 (28%)	32 (64%)
<b>2.Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>4 (6,4%)</b>	<b>15 (23,8%)</b>	<b>44 (69,8%)</b>
3.ΕΣΠΑ	0 (0%)	3 (23,1%)	7 (53,8%)	3 (23,1%)
3.μη ΕΣΠΑ	2 (4%)	11 (22%)	31 (62%)	6 (12%)
<b>3.Συνολικά</b>	<b>2 (3,2%)</b>	<b>14 (22,2%)</b>	<b>38 (60,3%)</b>	<b>9 (14,3%)</b>
4.ΕΣΠΑ	0 (0%)	3 (23,1%)	3 (23,1%)	7 (53,8%)
4.μη ΕΣΠΑ	3 (6%)	12 (24%)	28 (56%)	7 (14%)
<b>4. Συνολικά</b>	<b>3 (4,8%)</b>	<b>15 (23,8%)</b>	<b>31 (49,2%)</b>	<b>14 (22,2%)</b>
5.ΕΣΠΑ	1(7,69%)	0 (0%)	5 (38,5%)	7 (53,8%)
5.μη ΕΣΠΑ	2 (4%)	18 (36%)	14 (28%)	16 (32%)
<b>5. Συνολικά</b>	<b>3 (4,7%)</b>	<b>18 (28,6%)</b>	<b>19 (30,2%)</b>	<b>23 (36,5%)</b>
6.ΕΣΠΑ	0 (0%)	1(7,69%)	3 (23,1%)	9 (69,2%)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

6.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	6 (12%)	22 (44%)	22 (44%)
<b>6. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>7 (11,1%)</b>	<b>25 (39,7%)</b>	<b>31 (49,2%)</b>
7.ΕΣΠΑ	0 (0%)	3 (23,1%)	1 (7,69%)	9 (69,2%)
7.μη ΕΣΠΑ	1 (2%)	8 (16%)	11 (22%)	30 (60%)
<b>7. Συνολικά</b>	<b>1 (1,6%)</b>	<b>11 (17,5%)</b>	<b>12 (19%)</b>	<b>39 (61,9%)</b>
8.ΕΣΠΑ	6 (46,2%)	5 (38,5%)	2 (15,4%)	0 (0%)
8.μη ΕΣΠΑ	37 (74%)	11 (22%)	2 (4%)	0 (0%)
<b>8. Συνολικά</b>	<b>43 (68,2%)</b>	<b>16 (25,4%)</b>	<b>4 (6,4%)</b>	<b>0 (0%)</b>
9.ΕΣΠΑ	0 (0%)	1(7,69%)	9 (69,2%)	3 (23,1%)
9.μη ΕΣΠΑ	1 (2%)	20 (40%)	27 (54%)	2 (4%)
<b>9. Συνολικά</b>	<b>1 (1,6%)</b>	<b>21 (33,3%)</b>	<b>36 (57,2%)</b>	<b>5 (7,9%)</b>
10.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
10.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	7 (14%)	9 (18%)	34 (68%)
<b>10. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>7 (11,1%)</b>	<b>9 (14,3%)</b>	<b>47 (74,6%)</b>
11.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
11.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	9 (18%)	10 (20%)	31 (62%)
<b>11. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>9 (14,3%)</b>	<b>10 (15,9%)</b>	<b>44 (69,8%)</b>
12.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
12.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	10 (20%)	15 (30%)	25 (50%)
<b>12. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>10 (15,9%)</b>	<b>15 (23,8%)</b>	<b>38 (60,3%)</b>
13.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
13.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	9 (18%)	14 (28%)	27 (54%)
<b>13. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>9 (14,3%)</b>	<b>14 (22,2%)</b>	<b>40 (63,5%)</b>
14.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	2 (15,4%)	11 (84,6%)
14.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	11 (22%)	22 (44%)	17 (34%)
<b>14. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>11 (17,5%)</b>	<b>24 (38,1%)</b>	<b>28 (44,4%)</b>
15.ΕΣΠΑ	0 (0%)	12(92,3%)	0 (0%)	1(7,7%)
15.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	46 (92%)	4 (8%)	0 (0%)



**Σοφός Αλιβίζος, Ιωάννα Τσάρπα**

Κριτήρια αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Διδακτικού Σεναρίου στην πρακτική άσκηση ...

<b>15. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>58 (92,1%)</b>	<b>4 (6,3%)</b>	<b>1 (1,6%)</b>
16.ΕΣΠΑ	0 (0%)	6 (46,2%)	4 (30,77%)	3 (23,1%)
16.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	32 (64%)	10 (20%)	8 (16%)
<b>16. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>38 (60,3%)</b>	<b>14 (22,2%)</b>	<b>11 (17,5%)</b>
17.ΕΣΠΑ	0 (0%)	7 (53,8%)	1(7,69%)	5 (38,5%)
17.μη ΕΣΠΑ	5 (10%)	24 (48%)	2 (4%)	19 (38%)
<b>17. Συνολικά</b>	<b>5 (7,9%)</b>	<b>31 (49,2%)</b>	<b>3 (4,8%)</b>	<b>24 (38,1%)</b>
18.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
18.μη ΕΣΠΑ	4 (8%)	0 (0%)	1 (2%)	45 (90%)
<b>18. Συνολικά</b>	<b>4 (6,3%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>1 (1,6%)</b>	<b>58 (92,1%)</b>
19.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
19.μη ΕΣΠΑ	0 (0%)	14 (28%)	11 (22%)	25 (50%)
<b>19. Συνολικά</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>14 (22,2%)</b>	<b>11 (17,5%)</b>	<b>38 (60,3%)</b>
20.ΕΣΠΑ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
20.μη ΕΣΠΑ	1 (2%)	2 (4%)	2 (4%)	45 (90%)
<b>20. Συνολικά</b>	<b>1 (1,6%)</b>	<b>2 (3,2%)</b>	<b>2 (3,2%)</b>	<b>58 (92,1%)</b>

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα 20 κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κριτηρίων και το αντίστοιχο ποσοστό που εμφανίζεται σε κάθε κριτήριο. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε μέσω excel ποιος είναι ο αριθμός όλων των ομάδων (ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ) που βαθμολογήθηκαν σε κάθε κλίμακα (από Α έως Δ). Τα αποτελέσματα διαφαίνονται στον παρακάτω πίνακα συνολικά.

**Πίνακας 12: Βαθμολόγηση σύμφωνα με τον πίνακα 1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ, υπολογισμένα σε (εκατοστιαία) ποσοστιαία κλίμακα (%).**

<b>Βαθμολόγηση με βάση τα 20 κριτήρια με άριστα το 40</b>	<b>Μέτρια (20-25) Γ1</b>	<b>Καλά (26-30) Γ2</b>	<b>Πολύ Καλά (31-35) Δ1</b>	<b>Άριστα (36-40) Δ2</b>
Ομάδες ΕΣΠΑ	0 ομάδες	1 ομάδα	8 ομάδες	4 ομάδες
% ποσοστιαία ανάλυση	(0%)	(7,69%)	(61,54%)	(30,77%)
Ομάδες μη ΕΣΠΑ	8 ομάδες	13 ομάδες	22 ομάδες	7 ομάδες
% ποσοστιαία ανάλυση	(16%)	(26%)	(44%)	(14%)
Συνολική αξιολόγηση ομάδων	8 ομάδες	14 ομάδες	30 ομάδες	11 ομάδες
% ποσοστιαία ανάλυση	(12,7%)	(22,2%)	(47,6%)	(17,5%)

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται η βαθμολόγηση που έλαβαν οι ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ από τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σεναρίων. Κάθε ομάδα σύμφωνα με την αξιολόγηση που πήρε σε κάθε κριτήριο συγκέντρωσε έναν συνολικό αριθμό που αποτελεί και το βαθμό τον οποίο έλαβε τελικά στο μάθημα πρακτικής άσκησης.

Από τον πίνακα 12 διαφαίνεται ότι οι περισσότερες ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ (69,8%) πήραν βαθμό «καλά» και «πολύ καλά». Γίνεται εμφανές ότι αναφορικά και με τα είκοσι κριτήρια παρατηρείται ότι έλαβαν «Γ1» (8 ομάδες, 12,7%), «Γ2» (14 ομάδες, 22,2%), και «Δ2» (11 ομάδες, 17,5%), ενώ οι περισσότερες ομάδες κινήθηκαν στο «Δ1» (30 ομάδες, 47,6%). Επομένως, το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ έλαβαν πολύ καλή βαθμολόγηση με βάση τα κριτήρια που αποδεικνύει ότι εφάρμοσαν τα απαραίτητα εργαλεία που τους δόθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Ειδικότερα, οι ομάδες ΕΣΠΑ παρατηρείται ότι βαθμολογήθηκαν με μεγαλύτερο συνολικό τελικό βαθμό σε σχέση με τις ομάδες μη ΕΣΠΑ. Συγκεκριμένα, το 30,77% πήρε «Άριστα» στις ομάδες ΕΣΠΑ, ενώ μόλις το 14% στις ομάδες μη ΕΣΠΑ. Αντίστοιχα, το 61,54% πήρε «πολύ καλά» στις ομάδες ΕΣΠΑ, έναντι 44% στις ομάδες μη ΕΣΠΑ.

### 3.3 Άξονες στους οποίους παρατηρούνται διαφορές μεταξύ ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ

Πίνακας 13: Συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σεναρίου – σύγκριση ομάδες ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ – υπολογισμός μέσου όρου (μ.ο.).

Κριτήρια	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Sum mo
μ.ο. ΕΣΠΑ	2	1,96	1,5	1,65	1,69	1,8	1,73	0,84	1,57	2	2	2	2	1,92	1,07	1,38	1,42	2	2	2	1,72
μ.ο. μη ΕΣΠΑ	1,9	1,76	1,41	1,39	1,44	1,68	1,7	0,65	1,3	1,77	1,72	1,65	1,66	1,56	1,06	1,26	1,34	1,87	1,61	1,91	1,53
μ.ο. συνολικό	1,95	1,86	1,455	1,52	1,56	1,74	1,71	0,74	1,43	1,88	1,86	1,825	1,83	1,74	1,06	1,32	1,38	1,9	1,80	1,9	1,63

Στον παραπάνω πίνακα 13 υπολογίζονται οι μέσοι όροι των ομάδων ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σεναρίων. Παράλληλα, διαφαίνεται και ο συνολικός μέσος όρος των 20 κριτηρίων. Συνολικά για τα 20 κριτήρια αξιολόγησης ο μέσος όρος της βαθμολογίας όλων των ομάδων μαζί – ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ – δεν φθάνει σε κανένα κριτήριο στο μέγιστο αριθμό άριστα (2), ενώ συνολικά ο μέσος όρος της αξιολόγησης όλων των ομάδων (ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ), με βάση όλα τα κριτήρια αξιολόγησης, είναι 1,63043, που πλησιάζει στο πολύ καλά (1,5). Συγκριτικά μεταξύ των εκπαιδευτικών σεναρίων που δημιουργήθηκαν σε ομάδες ΕΣΠΑ και σε ομάδες μη ΕΣΠΑ παρατηρείται ότι οι ομάδες μη ΕΣΠΑ βαθμολογήθηκαν με χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τις ομάδες ΕΣΠΑ.

Ειδικότερα όμως αν εξετάσουμε ξεχωριστά τους μέσους όρους συνολικά για τα 20 κριτήρια στις ομάδες ΕΣΠΑ και στις ομάδες μη ΕΣΠΑ υπάρχει διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, οι ομάδες ΕΣΠΑ έλαβαν «Άριστα» με βαθμό 2 στα εξής κριτήρια: 1, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, ενώ, οι ομάδες μη ΕΣΠΑ δεν έλαβαν κατά μέσο όρο άριστα με βαθμό 2 σε κανένα κριτήριο.

Επιπλέον, οι ομάδες ΕΣΠΑ έλαβαν υψηλή βαθμολογία η οποία πλησιάζει το 2, με βάση αρκετά κριτήρια, τα οποία είναι τα εξής: 2, 6, 14, ενώ οι ομά-

δες μη ΕΣΠΑ έλαβαν υψηλή βαθμολογία στα κριτήρια: 1, 18, 20.

Βέβαια υπάρχουν και κάποια κριτήρια, με βάση τα οποία έλαβαν πολύ χαμηλή βαθμολογία τόσο οι ομάδες ΕΣΠΑ όσο και οι ομάδες μη ΕΣΠΑ. Τα κριτήρια αυτά είναι ειδικότερα τα με αριθμό 8 και 15.

Τέλος, με την εξαίρεση των κριτηρίων 7 και 15, με βάση τα οποία οι ομάδες ΕΣΠΑ έλαβαν κατά μέσο όρο σχεδόν ίση (σε αμελητέο ποσοστό υψηλότερη) βαθμολογία σε σχέση με τις ομάδες μη ΕΣΠΑ (1,730769 έναντι 1,7 στο κριτήριο 7 και 1,076923 έναντι 1,06 στο κριτήριο 15), με βάση καθένα από τα υπόλοιπα κριτήρια η βαθμολογία των ομάδων ΕΣΠΑ είναι υψηλότερη από αυτήν των ομάδων μη ΕΣΠΑ, με τη διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο των βαθμολογιών των ομάδων ΕΣΠΑ και αυτόν των ομάδων μη ΕΣΠΑ να κυμαίνεται μεταξύ 0,08 και 0,39 στην κλίμακα αξιολόγησης με μέγιστο βαθμό άριστα το 2. Η διαφορά των μέσων όρων των βαθμολογιών των ομάδων ΕΣΠΑ και των ομάδων μη ΕΣΠΑ είναι ιδιαίτερα μεγάλη με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης: 12, 13, 14 και 19.

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Ο εκπαιδευτικός καλείται να «μετασχηματίσει» την ακαδημαϊκή γνώση δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τες, όχι ως αυτοτελείς και δευτερογενείς γνώσεις τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα παραχθούν γνώσεις.

Τα αποτελέσματα από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή των είκοσι κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διδακτικών σεναρίων είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι φοιτητές/τριες φαίνεται ότι καταφέρνουν να υλοποιήσουν και να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό διδακτικό σενάριο το οποίο ανταποκρίνεται στα κριτήρια και στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής των Μέσων.

Οι φοιτητές/τριες διαχωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με όσους/ες υλοποίησαν πρακτική άσκηση με ΕΣΠΑ ή μη ΕΣΠΑ. Σύμφωνα με την αξιολόγηση που έλαβαν τα εκπαιδευτικά σενάρια στις ομάδες ΕΣΠΑ παρατηρείται ότι βαθμολογήθηκαν σε όλα τα κριτήρια (20 κριτήρια) με μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με τις ομάδες μη ΕΣΠΑ. Επιπλέον, στη συνολική αξιολόγηση που έλαβαν οι ομάδες διαφαίνεται ότι οι ομάδες ΕΣΠΑ βαθμολογήθηκαν με υψηλότερη κλίμακα σε σχέση με τις ομάδες μη ΕΣΠΑ. Ειδικότερα, σε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης παρατηρήθηκε ότι οι ομάδες – ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ – έλαβαν χαμηλή βαθμολογία, όπως στα κριτήρια: 3, 8,

9, 15, 16, 17. Ενώ σε ορισμένα κριτήρια διαφαίνεται ότι οι ομάδες – ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ – έλαβαν υψηλή βαθμολογία, όπως στα κριτήρια: 1, 2, 10, 11, 18, 20. Τα υπόλοιπα κριτήρια εμφανίζουν μεσαία βαθμολόγηση.

Ειδικότερα, στις ομάδες ΕΣΠΑ εντοπίζεται ότι 8 κριτήρια βαθμολογήθηκαν με 2 (1, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20), ενώ στις ομάδες μη ΕΣΠΑ κανένα κριτήριο δεν πήρε 2. Επίσης, στις ομάδες ΕΣΠΑ τα κριτήρια: 2, 6, 14 έλαβαν υψηλή βαθμολογία και στις ομάδες μη ΕΣΠΑ τα κριτήρια: 1, 18, 20. Τέλος, τα κριτήρια 8 και 15 έλαβαν πολύ χαμηλή βαθμολογία σε όλες σχεδόν τις ομάδες – ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ.

Βέβαια η κλίμακα αξιολόγησης που χρησιμοποιείται έχει τροποποιηθεί και διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες που δημιουργήθηκαν. Μάλιστα, σταδιακά ανά έτος πραγματοποιείται τροποποίηση και βελτίωση των κριτηρίων αξιολόγησης σε σχέση με την ποιότητα των εκπαιδευτικών σεναρίων. Η συμβουλευτική που παρέχεται κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των εκπαιδευτικών σεναρίων δρα θετικά στην τελική δημιουργία.

Παράλληλα χρειάζεται να υπάρξει επιπλέον υποστήριξη της πρακτικής άσκησης. Αναλυτικότερα, η συμβουλευτική υποστήριξη που παρέχεται στους/στις φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, επιχειρεί να συμβάλλει στη γενική ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από την πρακτική άσκηση, καθώς και στην καλύτερη βαθμολογία που λαμβάνουν τα εκπαιδευτικά σεναρία. Παράλληλα, μέσω της συμβουλευτικής εντοπίζονται τα προβλήματα και οι αδυναμίες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης κι έτσι παρέχεται η βοήθεια που χρειάζονται οι φοιτητές/τριες για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σεναρίου όλων των ομάδων – ΕΣΠΑ και μη ΕΣΠΑ.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Baumgartner, P. (2006). E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In: *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?* E. Seidler Schiedt, S. Kälin und C. Sengstag. Münster, Waxmann. [http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/09/2006\\_baumgartner\\_szenarien-taxonomie.pdf](http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/09/2006_baumgartner_szenarien-taxonomie.pdf)

Σοφός, Α. (2011). *Εκπαιδευτικό Σενάριο. Ηλεκτρονικές Σημειώσεις Φοιτητών*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Kynigos, C., & Argyris, M. (2004). Teacher Beliefs and Practices Formed During an Innovation with Computer-based Exploratory Mathematics in the Classroom, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Carfax Pubs, Tay-

- Ior and Francis Group, 10(3), 247-273.
- ΕΑΙΤΥ, (2007). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος) - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ)*. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, (1998), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σοφός, Α. (2012), *Κριτήρια Αξιολόγησης εκπαιδευτικού σεναρίου. Ηλεκτρονικές σημειώσεις Μαθήματος Πρακτικών Ασκήσεων Β' φάσης Διδακτικής των Μέσων, Α' έκδοση, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.*
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., (2006). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης», ΥΠΟΕΡΓΟ 2: «Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού», Κλάδος ΠΕ04, Αθήνα.*
- Σοφός, Α. (2013). *Η προσέγγιση της μεντορείας (mentoring) στο πλαίσιο του ολιστικού μοντέλου διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διεργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. Στο: Κόκκινος, Γ., Μοσκοφόγλου-Χιονίδου, Μ (Επιμ.). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό* (σ. 192-220). Αθήνα: Ταξιδευτής.*

**Αλιβίζος Σοφός**

Αναπληρωτής Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Λεωφόρος Δημοκρατίας 1, 85100 Ρόδος  
E-Mail: Isofos@aegean.gr - Τηλ: 22410 99224

**Ιωάννα Τσάρπα**

Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε.,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Λ. Δημοκρατίας 1, 85100, Ρόδος.  
Τηλ. 22410-99297, 69366-19483,  
Email: tsarpa@aegean.gr

# Η ανάγκη βασικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης

*Αναστασία Αμπατζόγλου*

## ABSTRACT

The basic training of teachers in educational administration, it regarded very important and necessary. Nevertheless, as it can be seen from the theoretical and the empirical part of the research in undergraduate and post-graduate studies in Greek and Cypriot Programs Universities, a lack of theoretical support in almost all basic organization and operation of educational settings, is noticed, especially in the Departments of Secondary Education, although six (6) MSc with specialty / direction in the Administration of Education are recorded. Covering all knowledge disciplines that required, it is paramount that the executives of educational administration be developed effectively.

«Η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει»  
(μετάφραση: Η μόρφωση, όπως ακριβώς μια εύφορη γη,  
φέρει όλα τα καλά)  
Σωκράτης (469-399 π.Χ., Φιλόσοφος)

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος για τον προγραμματισμό της σχολικής ζωής. Ο διευθυντής για να πετύχει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα, οφείλει να πληροφορεί, να προσανατολίζει, να παρακινεί, να επιλύει προβλήματα, να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και να διαθέτει όλες τις διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες, γεγονός που προϋποθέτει την ανάλογη κατάρτιση και ετοιμότητα των ατόμων που θα ασκήσουν διοίκηση σε σχολικό οργανισμό (Σαϊτής, Τσιαμάσης & Χατζής, 1997, Σαϊτής, 1992, Rosenholtz, 1989, Φασούλης, (χ.χ.): 8, Γεωργογιάννης, Λάγιος & Κουνέλη, 2005, Κατσουλάκης, 1999: 249-252).

Στην ελληνική εκπαίδευση, παρά το πλήθος των ανθρώπων που ασκούν διοικητικά καθήκοντα, από τη σχολική μονάδα μέχρι και τις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρείται έλλειψη θεωρητικής υποστήριξης σχεδόν όλων των βασικών ρυθμίσεων οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης. (Γιαννακοπούλου, 2008: 86).

## 2.0 Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων και γενικότερα της εκπαίδευσης εμφανίζεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (θεσμικό πλαίσιο, καθήκοντα-αρμοδιότητες, νομικές ρυθμίσεις κ.ά) στο τέλος του 19ου αιώνα (Bush, 1999, Campbell et al. 1987, Culbertson 1988, Donmoyer 1999, Willower & Forsyth 1999, Γιαννακοπούλου, 2008: 81-82).

Η διοίκηση σύμφωνα με τον Faylor, ορίζεται ως μια «*λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο*» ενώ, σύμφωνα με τον Scanlan (1974), η διοίκηση είναι η «*εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος*» και διακρίνεται σε πέντε επιμέρους διοικητικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Scanlan, 1974: 4-5, Bradie, 1967: 9-12, Γεωργόπουλος, 2006: 40-41, Σαϊτής, 2008: 33, Σαϊτή & Σαϊτής, 2011: 31). Κατά τους Montana και Charnov είναι ο τρόπος «*εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του*» (Montana και Charnov, 1993: 19). Ο Σαϊτής επισημαίνει ότι είναι «*μία σύνθετη δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και άψυχων) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του*» (Σαϊτής, 2007: 34, Σαϊτής, 2008: 34-35).

Με όσα προαναφέρθηκαν, η διοίκηση της εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια σύνθετη λειτουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο εναρμονίζοντας όλους τους συντελεστές παραγωγής (ανθρώπινους και υλικούς πόρους), και η οποία αποβλέπει την μέγιστη επίτευξη των στόχων και αποτελεσματικότητα του οργανισμού και των μελών της.



### **3.0 Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**

Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ως γνωστικό αντικείμενο ή ακαδημαϊκό μάθημα, εμφανίζεται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Bush, 1999, Campbell et al. 1987, Culbertson 1988, Donmoyer 1999, Willower & Forsyth 1999, Γιαννακοπούλου, 2008: 81-82).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης, ως γνωστικό αντικείμενο, επιχειρεί τη βελτίωση της οργανωτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και των διαφόρων επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Το περιεχόμενο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ως επιστημονικό και γνωστικό αντικείμενο εμπεριέχει μια θεματολογία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, αξιολόγησης, παρακίνησης, αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, επικοινωνίας, διοίκησης και διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού (Γιαννακοπούλου, 2008: 85 & Μάρδας & Βαλκάνος, 2002).

Για να μπορεί ο διευθυντής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, είναι απαραίτητο να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία, επικοινωνιακές ικανότητες και να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη με διαρκή και πολύπλευρη επιμόρφωση (Γεωργίου, 2005).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (1997-98), η αδυναμία των διευθυντών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους οφείλεται στην έλλειψη βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης τους σε διοικητικά θέματα (Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη, 2002).

Πανελλαδική έρευνα (Σαϊτής, 1990), καταδεικνύει το 88% των διευθυντών να μην έχουν διδαχτεί ποτέ μαθήματα με γνωστικό αντικείμενο την οργάνωση και διοίκησης εκπαίδευσης (Ρεντίφης, 2012: 29 & Σαϊτής, 2002: 60). Ενώ, σε παρόμοια έρευνα το 2001, οι Σαϊτής και Γουρναρόπουλος, διαπιστώνουν το ποσοστό αυτό να ανέρχεται στο 48,3% (Ρεντίφης, 2012: 88). Επίσης, όπως παρατηρείται από έρευνα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών (84%) και των εκπαιδευτικών (89,5%) θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση ενός Προγράμματος Δημιουργίας Στελεχών Εκπαίδευσης (Σαϊτής & Γουρναρόπουλος, 2001: 88).

Όπως, λοιπόν, διαπιστώνεται από πληθώρα ερευνών, η πλειοψηφία των διευθυντών που ασκεί τα διοικητικά καθήκοντα σε μια σχολική μονάδα δεν έχει διδαχτεί γνωστικό αντικείμενο γι αυτά τα θέματα, κατά τις προπτυχιακές σπουδές, και δεν έχει λάβει κάποια μεταπτυχιακή ή διδακτορική ειδίκευση. Ως αποτέλεσμα αυτού, η άσκηση διοίκησης στηρίζεται περισσότερο-

ρο στην εμπειρία και πολύ λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση.

Σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ελάχιστα γνωστικά αντικείμενα υπάρχουν που να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, 2004). Αντιθέτως, σημαντικές προσπάθειες έχουν γίνει στα μεταπτυχιακά προγράμματα που λειτουργούν στην Ελλάδα και στην Κύπρο (Παπαιωάννου, (χ.χ.) : 5).

Αποτελέσματα ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έχει αρνητική επίδραση στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Saitis & Eliophotu-Menou, 2004, Saitis, 1997). Αντιθέτως, όπως δείχνει έρευνα (Αλεξογιαννοπούλου, 2006), προγράμματα που λειτουργούν στη Μεγάλη Βρετανία και τα οποία προετοιμάζουν τα μελλοντικά διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, προσφέρουν τη δυνατότητα βελτίωσης των διοικητικών και ηγετικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων σε μεγάλο βαθμό (Σαϊτής, 2008).

Σύμφωνα με τον Δαράκη (2007), η έλλειψη προσόντων οφείλεται σε ένα βαθμό στον τρόπο επιλογής των διευθυντών, όπου παρατηρείται έντονη απαξίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων τους και της εξειδίκευσής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, ενώ υπερτονίζονται τα χρόνια υπηρεσίας (N. 3467/2007) (Δαράκης, 2007: 67). Το ζήτημα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα στην εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία εικοσαετία, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου επικεντρώνονται σε επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1999, Eurodice, 1995).

Κατά συνέπεια, η έλλειψη βασικής επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, τους καθιστά συχνά, απλούς διαχειριστές της σχολικής μονάδας με ρόλο κυρίως οργανωτικό στην τήρηση των άνωθεν εντολών (Ρεντίφης, 2012: 12). Αντιθέτως, η εκπαιδευτική διοίκηση απαιτεί από τον διευθυντή να διαθέτει γνώσεις μάνατζμεντ και μια πολύπλευρη και συνεχή επιστημονική κατάρτιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η αξιολόγηση, η παρακίνηση, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη των στόχων, η διοίκηση και διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002).

#### 4.0 ΕΡΕΥΝΑ

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι πτυχές της

«παρουσίας» της Διοικητικής Επιστήμης στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων<sup>1</sup> και των επονομαζομένων «Καθηγητικών» Σχολών<sup>2</sup> καθώς και Μεταπτυχιακά Τμήματα, με στόχο τη διαπίστωση της βασικής γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτά ο μέλλων εκπαιδευτικός για την άσκηση του έργου του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πέραν των παιδαγωγικών και διδακτικών, που κατά κύριο λόγο συνθέτουν τα προγράμματα σπουδών του. Για το σκοπό αυτό η έρευνα στράφηκε γύρω από τη διερεύνηση: α) της θέσης που κατέχει η Διοικητική Επιστήμη στα προγράμματα Σπουδών και, β) της έκτασης της σπουδής αυτής.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα προγράμματα Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών των Παιδαγωγικών τμημάτων και των «καθηγητικών» σχολών, για να διαπιστωθεί η παρουσία ή μη του γνωστικού αντικείμενου της «Οργάνωσης και Διοίκησης» της Εκπαίδευσης, και η λειτουργία ή μη μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Η όλη προσπάθεια και διερεύνηση γίνεται για να διαπιστωθεί πόσο προετοιμασμένος είναι ο μέλλων εκπαιδευτικός από τη βασική του κατάρτιση αλλά, και πόσο αναγκαίες είναι αυτές για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του στην εκπαίδευση, καθώς αυτό δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία στη σχολική τάξη (παιδαγωγική - διδακτική διάσταση), αλλά επεκτείνεται στη συμμετοχή του σε συλλογικά όργανα για λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην καθημερινή συναλλαγή του με διοικητικές ενέργειες στη σχολική μονάδα (παιδαγωγική - διοικητική διάσταση).

## **5.0 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Στους παρακάτω πίνακες αναφέρονται τα μαθήματα που μπορούν να διδαχθούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σε θέματα διοίκησης σε Προπτυχιακά και Μεταπτυχιακά Τμήματα της Ελλάδας και της Κύπρου καθώς και η χρονική τους διάρκεια και η κατηγορία τους.

### **5.1 Μαθήματα Διοίκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής**

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των ακαδημαϊ-

---

1. Με τον όρο Παιδαγωγικά Τμήματα εννοούνται όλα τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης.

2. Με τον όρο «Καθηγητικές» Σχολές εννοούνται όλες τις Σχολές που προετοιμάζουν άτομα που κατά κύριο λόγο με την αποφοίτησή τους απορροφώνται από την εκπαιδευτική αγορά εργασίας κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

κών μαθημάτων που εμφανίζονται σε προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής

**Πίνακας 1: Μαθήματα Διοίκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		
	Υποχρεωτικά Κορμού (Υ /ΥΚ),	Υποχρεωτικά Επιλογής (Ε)	Σύνολο
Αιγαίου (Ρόδος)	1	2	3
Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη)	0	1	1
Δημοκρίτειο Θράκης (Αλεξανδρούπολη)	1 (Πρακτική)	0	1
Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)	1	1	2
Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών (Αθήνα)	1	1	2
Ιωαννίνων (Ιωάννινα)	0	1	1
Θεσσαλίας (Βόλος)	1	3	4
Κρήτης (Κρήτη)	0	4	4
Κύπρου (Λευκωσία)	0	1	1
Πάτρας (Πάτρα)	0	1	1
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>20</b>

Σύμφωνα με τον πίνακα 1, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης σε όλα τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πέντε (5) Υποχρεωτικά ακαδημαϊκά μαθήματα και δεκαπέντε (15) μαθήματα Επιλογής.

### **5.2 Μαθήματα Διοίκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Αγωγής**

Στον πίνακα 2, παρατίθενται τα ακαδημαϊκά μαθήματα που εμφανίζονται στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Αγωγής.

**Πίνακας 2: Μαθήματα Διοίκησης στα Παιδαγωγικά  
Τμήματα Δημοτικής Αγωγής**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		
	Υποχρεωτικά Κορμού (Υ/ΥΚ),	Υποχρεωτικά Επιλογής (Ε)	Σύνολο
Αιγαίου (Ρόδος)	0	0	0
Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης (Θεσσαλονίκη)	0	0	0
Δημοκρίτειο Θράκης (Αλεξανδρούπολη)	0	1	1
Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)	2	4	6
Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών (Αθήνα)	1	1	2
Ιωαννίνων (Ιωάννινα)	1	3	4
Θεσσαλίας (Βόλος)	1	4	5
Κρήτης (Κρήτη)	0	1	1
Κύπρου (Λευκωσία)	0	1	1
Πάτρας (Πάτρα)	0	2	2
<b>Σύνολο</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>22</b>

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 2, οι φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Αγωγής της Ελλάδας και της Κύπρου, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στο σύνολο των Τμημάτων είκοσι δύο (22) ακαδημαϊκά μαθήματα, πέντε (5) Υποχρεωτικά και δεκαεπτά (17) Επιλογής. Τα περισσότερα μαθήματα προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της Δυτικής Μακεδονίας (όπου προσφέρονται συνολικά έξι (6)), της Θεσσαλίας (όπου προσφέρονται συνολικά πέντε (5)), και των Ιωαννίνων (όπου προσφέρονται συνολικά τέσσερα (4)). Παρ' όλα αυτά παρατηρείται, η περίπτωση να μη δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα του Αιγαίου και του Αριστοτελείου.

### 5.3 Μαθήματα Διοίκησης σε Τμήματα «Καθηγητικών» Σχολών

Ο αριθμός των ακαδημαϊκών μαθημάτων έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, δίνεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Μαθήματα Διοίκησης σε Τμήματα «Καθηγητικών» Σχολών (Ενδεικτικά)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		
	Υποχρεωτικά Κορμού (Υ /ΥΚ), Προσανατολισμού (ΥΠ).	Υποχρεωτικά Επιλογής (Ε).	Σύνολο
Θεωρητική	0	0	0
Θετική	0	0	0
Τεχνολογική	0	1	1
Φυσικής Αγωγής	1	0	1
Οικονομικής & Διοίκησης Επιχειρήσεων	7	6	13
Καλλιτεχνικά	0	0	0
<b>Σύνολο</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 3, τα ακαδημαϊκά μαθήματα που μπορούν να παρακολουθήσουν οι φοιτητές «Καθηγητικών» Σχολών είναι ελάχιστα. Σε Σχολές Θεωρητικών Επιστημών<sup>3</sup>, Θετικών Επιστημών<sup>4</sup> και στις Σχολές Καλών Τεχνών, Τμημάτων Μουσικής και Θεάτρου, δεν παρουσιάζεται η δυνατότητα παρακολούθησης. Σε Σχολές Τεχνολογικής κατεύθυνσης παρατηρείται μόνο ένα ακαδημαϊκό μάθημα Επιλογής στο Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς επίσης, και στο Τμήμα Φυσι-

3. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα Τμήματα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Γεωγραφίας, Κοινωνιολογίας, Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γλώσσας, Φιλολογίας & Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Ιστορίας και Εθνολογίας, Ιστορίας Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας και Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογία.

4. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα Τμήματα Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας, Γεωλογίας και Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος.

5. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα Τμήματα Πληροφορικής και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής.

κής Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου ένα ακαδημαϊκό Υποχρεωτικό μάθημα. Φυσικά, όπως ήταν αναμενόμενο, μεγάλος αριθμός ακαδημαϊκών μαθημάτων (δεκατρία (13)), περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστημών Οικονομικής & Διοίκησης Επιχειρήσεων.

#### **5.4 Μαθήματα Διοίκησης σε Μεταπτυχιακές Σπουδές Παιδαγωγικών Τμημάτων**

Τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) των Σχολών Παιδαγωγικής και Προσχολικής Αγωγής με ειδικευση την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, δίνονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4: Μαθήματα Διοίκησης σε Μεταπτυχιακές Σπουδές Παιδαγωγικών Τμημάτων (Ενδεικτικά)**

ΠΑΝΕΠΙ-ΣΤΗΜΙΟ	ΤΜΗΜΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
Αιγαίου (Ρόδος)	Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	«Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» με τις εξής κατευθύνσεις: 1) Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και, 2) Διαχείριση Τεχνολογιών Πληροφορικής και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)	Δύο (2) εξάμηνα πλήρους φοίτησης με το τελευταίο τρίμηνο να διατίθενται για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής ερευνητικής ή συνθετικής διατριβής.
Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα)	Δημοτικής Εκπαίδευσης	«Παιδαγωγικές κα Νέες Τεχνολογίες» με ειδικευση: Εκπαίδευση Εκπαιδευτών/ Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της εκπαίδευσης.	Τέσσερα (4) ακαδημαϊκά εξάμηνα
Θεσσαλίας (Βόλος)	Δημοτικής Εκπαίδευσης	«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»	Τρία (3) ακαδημαϊκά εξάμηνα.
Ιωαννίνων (Ιωάννινα)	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Με ειδικευση: Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	Τέσσερα (4) ακαδημαϊκά εξάμηνα
Κύπρου (Λευκωσία)	Επιστημών της αγωγής	Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση	Τρία (3) ακαδημαϊκά εξάμηνα (τουλάχιστον)
Πάτρας (Πάτρα)	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με ειδικευση: Οργάνωση - Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων	Τέσσερα (4) ακαδημαϊκά εξάμηνα

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4, υπάρχουν έξι (6) Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) με ειδικότητα ή κατεύθυνση την Διοίκηση της Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα και την Κύπρο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν Π.Μ.Σ. στα Τμήματα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος), Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα), Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος), Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ιωάννινα), Επιστημών της αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Λευκωσία) και *Δημοτικής Εκπαίδευσης* του Πανεπιστημίου Πάτρας (Πάτρα), όπου δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης και ειδίκευσης στην εκπαιδευτική διοίκηση.

## 6.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαμόρφωση των νέων απαιτήσεων και προσδοκιών καθιστά απαραίτητη την αναθεώρηση και ανανέωση του ρόλου του διευθυντή στην εκπαίδευση. Αναδεικνύεται απαραίτητη η αναθεώρηση του κατευθυνόμενου και διαχειριστικού ρόλου του και η αλλαγή σε ενεργό ηγέτη ενός δυναμικού σχολικού οργανισμού, φέροντας νέες ιδέες που θα προάγουν την ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου. Η ανάληψη διευθυντικής θέσης και καθηκόντων θα πρέπει να γίνεται από άτομα άριστα εκπαιδευμένα, με υψηλά κίνητρα, ικανά να δρουν αυτόνομα, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να επιλύουν προβλήματα κλπ, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις για ένα σχολείο αποτελεσματικό, αποδοτικό, ευέλικτο και ικανό να προσαρμόζεται στις αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα 1999, Ρεντίφη, 2012: 30-31 & Μαυρογιώργος, 1999: 141, Morgan, 1996: 32-37).

Η κατάρτιση, λοιπόν, σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελεί βασικό κριτήριο για την ανάληψη της θέσης διευθυντή. Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής μελέτης, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που θα κατέχουν μελλοντικά υψηλές διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης, δεν εξασφαλίζουν τη διοικητική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού, όπως διαπιστώνεται από την καταγραφή των ακαδημαϊκών μαθημάτων των Σχολών Επιστημών Δημοτικής και Προσχολικής Αγωγής και των Σχολών Θεωρητικών, Θετικών, Τεχνολογικών, Οικονομικών Επιστημών, Καλών Τεχνών, και Επιστημών Διοίκησης, που προετοιμάζουν άτομα που κατά κύριο λόγο με την αποφοίτησή τους απορροφώνται από την εκπαιδευτική αγορά εργασίας στην Πρωτοβάθμια και στην Δευ-



τεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η κάλυψη όλων των γνωστικών αντικειμένων που απαιτούνται, κρίνεται υψίστης σημασίας ώστε τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης να καταρτίζονται αποτελεσματικά (Τάτσης 2005: 206). Στόχος των περισσότερων παρακολουθήσεων ακαδημαϊκών μαθημάτων είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών ως μάνατζερ, η επέκταση της κατανόησης του έργου τους (γνώσεις), η βελτίωση των προδιαθέσεων- στάσεων των εκπαιδευτικών μάνατζερ, και η αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Όλα αυτά, έχουν ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Με τη δυνατότητα περισσότερων παρακολουθήσεων διαλέξεων στο Πανεπιστήμιο, έχει ως στόχο την μεταφορά και κατανόηση όγκων πληροφοριών χρήσιμων για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επίσης, παραλλαγή αυτής της μεθόδου αποτελεί η χρήση κινηματογραφικών σχετικών ταινιών και βίντεο από τη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη. Επιπλέον, πολύ σημαντική κρίνεται, και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να ασκήσουν διοίκηση.

Όπως, λοιπόν, διαπιστώνεται από το θεωρητικό και από το ερευνητικό μέρος της έρευνας, η βασική κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντών θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Άλλωστε, η κατάρτιση και επιμόρφωση του ανθρωπίνου δυναμικού, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης αποτελεί βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της «ποιοτικής» διοίκησης, που η σύγχρονη πραγματικότητα καθιστά αναγκαία (Crosby, 1979, Ρεκλείτης, 2001: 114, Ρεκλείτης, 2012: 112, Μαυρογιώργος, 1999).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### ***Ελληνόγλωσση***

Γιαννακοπούλου Ε. *Η οργάνωση- διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια*. Κριτική/ Επιστήμη & Εκπαίδευση: 7/08, 81-82.

<http://www.hpdst.gr/system/files/kritiki-7-08-81-giannakoroulou.pdf>  
Προσπελάστηκε 7-6-2014.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.

Μάνος, Κ., (1997), *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, τόμος Α', αυτοέκδοση,

Αθήνα.

- Παπαϊωάννου Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος Ε., Κατσαφούρος Κ. *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη*. Προσπελάσθηκε: 22-11-2014.
- Ρεντίφης Γ. (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας. ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός. Αθήνα.
- Σαϊτής, Χρ. (1990). Η συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 54, 70-83.
- Σαϊτή, Α., Μιχόπουλος Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, *Επιστήμες Αγωγής*, (4), 43-56.
- Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Χρήστος Αθ. Σαϊτής.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Χρήστος Αθ. Σαϊτής.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α'. Αθήνα: Άννα Χρ. Σαϊτή.
- Φασούλης Κ., *Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Οδηγοί Σπουδών των Πανεπιστημίων και οι δικτυακοί τους τόποι.

### **Ξενόγλωσση**

- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s, *Educational Management Administration Leadership*, 27, 239- 252.
- Campbell, R.F., Fleming, T., Newell, L.J., Bennion, J.W. (1987). *A history of thought and practice in educational administration*. New York: Teachers College Press.
- Crosby B. (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill.
- Culbertson, J.A. (1988), A century's quest for a knowledge base, N.J. Boyan (ed.), *Hand-book of research on educational administration*, Longman, New York, 3-26.
- Donmoyer, R. (1999), The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998, J. Murphy & K.S. Louis (eds.), *Handbook of research on educational*

**Αναστασία Αμπατζόγλου**

Η ανάγκη βασικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και ...

---

*administration*, Jossey-Bass, San Francisco, 23-44 (2nd ed.).

Saitis, C. and Eliophotou-Menon, M. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3 No. 2, pp. 135-57.

Willower, D.J., Forsyth, P.B. (1999). A brief history of scholarship on educational Administration, J. Murphy, K.S. Louis (eds.), *Handbook of research on educational administration*, Jossey-Bass, San Francisco, 1-23 (2nd ed).

**Αναστασία Αμπατζόγλου**

Εκπαιδευτικός,

ΜΔΕ στη Διοίκηση Εκπαίδευσης,

e-mail: [anastasiaampa@hotmail.com](mailto:anastasiaampa@hotmail.com)

# **Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση θεωρητικών άρθρων και ερευνητικών μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά**

*Κατερίνα Βενιοπούλου*

## **ABSTRACT**

This research refers to the continuing in-service teacher education in Greece, during the period 1992-2012. Its starting point is year 1992 when regional in-service teacher education centres, named *P.E.K.*, were established. Specifically, the study analyses the content of 154 articles that focus on in-service teacher professional development and were published on selected Greek educational journals during this period. The main purpose of the research is the presentation and interpretation of authors' specific concepts, proposals and reviews, in order to contribute to the discussion about in-service teacher education in Greece and give prominence to educational journals as a research resource.

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Στην εποχή μας, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκονται διεθνώς στο επίκεντρο με σκοπό την αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου. Η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος και οι γενικότερες επιστημονικές εξελίξεις, επηρεάζουν άμεσα το ρόλο του/της εκπαιδευτικού<sup>1</sup>, καθιστώντας τον πολυδιάστατο και απαιτητικό, αρκετά διαφοροποιημένο από το παρελθόν. Η συζήτηση που κυριαρχεί σε διεθνές επίπεδο σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη για μια δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση, που θα τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Ξωχέλλης, 2005· Χατζηδήμου, 2012).

### **1.1 Μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί διάφορες μορ-

---

1. Χάριν συντομία στο εξής θα χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος.

φές και τυπολογίες, με πιο παλιά την παραδοσιακή μορφή, η οποία στηρίζεται σε σεμιναριακού τύπου διαλέξεις που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου και επιμορφώνουν ενιαία τους εκπαιδευτικούς. Η παραδοσιακή μορφή βρήκε ευρεία εφαρμογή διεθνώς από τον περασμένο αιώνα μέχρι και σήμερα, και στόχο είχε κυρίως τη συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1986). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση έξω από το σχολείο περιορίζεται στην απλή παρακολούθηση μαθημάτων, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν στο περιεχόμενό τους, το οποίο είναι κεντρικά καθορισμένο.

Οι επικριτές της τονίζουν πως θα πρέπει να αναζητηθούν νέοι τρόποι μάθησης των εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες τους, να πραγματοποιούνται σε αυθεντικά πλαίσια πρακτικής άσκησης, να προωθούν τις συνεργασίες και να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα. Με τους νέους τύπους επιμόρφωσης, που θα υπερβαίνουν τον παραδοσιακό, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται σε ένα πλαίσιο δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 1996).

Τα μειονεκτήματα του παραπάνω μοντέλου οδήγησαν στην αναζήτηση νέων μορφών επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Εν προκειμένω, αναπτύχθηκαν εναλλακτικές μορφές, οι οποίες προτείνονται κατά κόρον από έλληνες και ξένους παιδαγωγούς και είναι οι ακόλουθες:

- Ενδοσχολική επιμόρφωση,
- Εξ αποστάσεως επιμόρφωση,
- Έρευνα Δράσης, και
- Δίκτυα μάθησης εκπαιδευτικών.

Οι μορφές αυτές δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά μπορούν να συνδυαστούν με διάφορους τρόπους, όπως είναι η υλοποίηση ερευνών δράσης στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή η χρήση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης για την ανάπτυξη Δικτύων μάθησης, με σκοπό την αποκέντρωση και επέκτασή τους σε απομακρυσμένες περιοχές.

### **1.1.1 Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου, προωθεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας ενισχύοντας, παράλληλα, την ευθύνη κάθε σχολείου για την οργάνωσή της (Ξωχέλλης, 2001). Κάθε σχολείο πρέπει να εντάξει στη φιλοσοφία του και να προγραμματίζει με ευθύνη του διευθυντή και των διδασκόντων την ετήσια επιμορφωτική διαδικασία, η οποία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, από τα-

χύρρυθμα σεμινάρια μέχρι μακροχρόνια project, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Κύριο στοιχείο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγησή της (Παπαναούμ, 2001). Επομένως, το έναυσμα για το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος δίνεται μέσα από το σχολείο με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά.

### **1.1.2 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση**

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτελεί μια σύγχρονη μορφή, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξαρτήτως χώρου και χρόνου, γεγονός στο οποίο συμβάλλει καθοριστικά η χρήση της τεχνολογίας (Δακοπούλου, 2002). Η μορφή αυτή δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αυτό-επιμορφώνονται, μέσω ασύγχρονων και σύγχρονων συζητήσεων με τη βοήθεια του διαδικτύου (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών με πολύ χαμηλό κόστος, καθώς ο καθένας μπορεί να επιμορφωθεί στον προσωπικό του χώρο με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, γεγονός που δεν επηρεάζει καθόλου τη εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Δακοπούλου, 2002).

### **1.1.3 Έρευνα δράσης**

Η Έρευνα δράσης καλεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν το ρόλο του ερευνητή στην προσπάθειά τους να μελετήσουν και να επιλύσουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή πρακτική τους στην τάξη, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μορφή, η οποία παραβλέπει τις καθημερινές τους ανάγκες. Κατ' αυτό τον τρόπο, στόχο έχει να συμβάλλει ουσιαστικά στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δακοπούλου, 2002β).

Η συγκεκριμένη μορφή προωθεί τον πιο σύγχρονο τύπο εκπαιδευτικού, αυτόν του κριτικά στοχαζόμενου επαγγελματία, ο οποίος μπορεί να παρέμβει διερευνητικά στις πρακτικές που εφαρμόζει μέσα στην τάξη. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της, δηλαδή στο σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Κατά την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, οι οποίες έχουν κατασκευαστεί κοινωνικά, και να αναλύσουν την εκπαίδευση από ιστορική και κοινωνική σκοπιά (Carr & Kemmis, 1997).

### **1.1.4 Δίκτυα μάθησης εκπαιδευτικών**

Μία ακόμη σύγχρονη μορφή επιμόρφωσης η οποία εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι τα Δίκτυα μάθησης των εκπαιδευτικών. Σε σύγκλιση με τις προαναφερόμενες καινοτομίες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα Δίκτυα στόχο έχουν να ξεπεράσουν πλήρως το παραδοσιακό μοντέλο και να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ενεργό και συμμετέχο στην υπόθεση της επαγγελματικής του ανάπτυξης, μέσω της συνεχούς συνεργασίας με τους συναδέλφους του (Lieberman, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στα δίκτυα μάθησης ενστερνίζονται μια φιλοσοφία εξωστρέφειας, εγκαταλείποντας τον απομονωτισμό που συνήθως τους χαρακτηρίζει. Η επιτυχία των δικτύων μάθησης βασίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, διερευνούν τη σχολική πραγματικότητα και συζητούν ισότιμα με αποτέλεσμα η επιμόρφωσή τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Day, 2003).

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης και προωθεί νέες καινοτόμες μορφές, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μάθουν από και μαζί με τους συναδέλφους τους, συμμετέχοντας ενεργά, με σκοπό τη δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη (Lieberman, 1996).

## **1.2 Επιμορφωτική πολιτική και ιδεολογία**

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η εκπαιδευτική πολιτική σε Ευρωπαϊκό επίπεδο έχει οδηγηθεί σε σύγκλιση, αρχικά με την ψήφιση της συνθήκης του Μάαστριχτ και, αργότερα, με τις αποφάσεις που πάρθηκαν στη Λισσαβόνα και τη Μπολόνια, στις οποίες διατυπώθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι για την εγχάραξη ενιαίας πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2003). Η πολιτική αυτή συνδέεται άρρηκτα με μια οικονομική πολιτική, η οποία χαρακτηρίζεται από το νεοφιλελεύθερο μοντέλο της αύξησης της παραγωγής με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος. Αυτό σημαίνει ότι και η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη, να δαπανώνται γι' αυτή ελάχιστοι κρατικοί πόροι και το περιεχόμενό της να εναρμονίζεται πλήρως με τις απαιτήσεις της αγοράς (Μπουζάκης, 1994· όπ.π., 2003).

Η συγκεκριμένη πολιτική έχει κυριαρχήσει από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου με παρόμοιες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, και έχει χαρακτηριστεί ως συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι, μεταξύ άλ-

λων, η προώθηση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης που συνεπάγεται τη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και την αύξηση του κρατικού ελέγχου, και η κυριαρχία του τεχνοκρατισμού με την υιοθέτηση όρων από το πεδίο της οικονομίας όπως αποτελεσματικότητα, απόδοση, ανταγωνισμός, κ.α. (Μπουζάκης, 1994).

Ωστόσο, προκύπτουν κάποια παράδοξα όσον αφορά στις ανωτέρω πολιτικές, τα οποία δεν ευνοούν την τάση που υπάρχει στον παιδαγωγικό χώρο για την ανάδειξη του επαγγελματία εκπαιδευτικού, αλλά αντιθέτως προωθούν την εντατικοποίηση και υποβάθμιση των συνθηκών εργασίας, τη μείωση των μισθών, την υποχρηματοδότηση της επιμόρφωσής, και την αυξημένη λογοδοσία (Sachs, 2001· Day, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, λαμβάνονται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα όπως είναι τα προκαθορισμένα από την κεντρική εξουσία αναλυτικά προγράμματα, οι συνεχείς επιλεκτικές εξετάσεις και η επιβολή ελέγχου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 1994).

### **1.2.1 Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα**

Η επιμορφωτική πολιτική στη χώρα μας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 διαμορφώθηκε με βάση το παραπάνω ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο. Σταθμό για την ελληνική επιμόρφωση αποτελεί η ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ). Τα ΠΕΚ θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 1566/1985 και λειτούργησαν επτά χρόνια αργότερα, με βάση τις θεσμικές ρυθμίσεις του 1992 (ν. 2009 & Π.Δ.250). Σύμφωνα με τις τελευταίες η λειτουργία των ΠΕΚ καθοριζόταν από τον Υπουργό Παιδείας ουσιαστικά με συγκεντρωτικό τρόπο, καθώς ο τελευταίος διορίζει τα μέλη του συντονιστικού συμβουλίου, το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τους διδάσκοντες σε κάθε ΠΕΚ, με αποτέλεσμα την κατάργηση κάθε σχετικής αυτονομίας του θεσμού και την πλήρη εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας (Βεργίδης, 1995).

Η ψήφιση των συγκεκριμένων ρυθμίσεων συνάντησε τις έντονες αντιδράσεις της πανεπιστημιακής και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες αποτυπώνονται στην αρθρογραφία της περιόδου. Η επιμόρφωση στα ΠΕΚ με την εφαρμογή των ακαδημαϊκού τύπου διαλέξεων και των κεντρικά καθορισμένων μαθημάτων στερούσε από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πρωτοβουλιών, επιβάλλοντας τον κρατικό έλεγχο (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Από το 1995 και έπειτα, εισήχθησαν αλλαγές στο επιμορφωτικό καθεστώς με τη βοήθεια κυρίως των κοινοτικών πόρων από τα Επιχειρησιακά



Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, ΕΠΕ-ΑΕΚ I & II, τα οποία χρηματοδότησαν από το 1995 μέχρι και σήμερα ποικίλα ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας. (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Τα προγράμματα αυτής της περιόδου ήταν *Προαιρετικά*, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, ο ευκαιριακός τρόπος διεξαγωγής τους, η έλλειψη συνολικού συντονισμού και συνοχής, και η απουσία διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών, ήταν οι βασικοί λόγοι για τους οποίους κατακρίθηκαν (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005).

Συνοψίζοντας, η επιμορφωτική πολιτική στη χώρα μας από το 1990 έως σήμερα πραγματοποιείται χωρίς το συνυπολογισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να προκρίνεται ως επί το πλείστον η θεωρητική ακαδημαϊκή γνώση και να οδηγούνται οι εκπαιδευτικοί σε παθητικό ρόλο. Επίσης, κυριαρχούν η παραδοσιακή μορφή της διάλεξης, η έλλειψη πρακτικής εξάσκησης και η απουσία αξιολόγησης των προγραμμάτων (Μπουζάκης, 2011). Ωστόσο, μέσα σε αυτό το πλαίσιο η επιστημονική κοινότητα δημοσιεύει καινοτόμες προτάσεις, προκρίνοντας μοντέλα επιμόρφωσης, όπως η *Ενδοσχολική* και η *Έρευνα δράσης*, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και θέτουν στο επίκεντρο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και την ενεργό συμμετοχή τους (Ξωχέλλης & Παπανασούμ, 2000· Χατζηδήμου, 2012).

## **2.0 ΕΡΕΥΝΑ**

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, έγινε εμφανές ότι η ψήφιση των σχετικών νόμων και η έναρξη της λειτουργίας των ΠΕΚ από το 1992 έως και σήμερα, πυροδότησαν ιδεολογικές αντιπαραθέσεις στο εσωτερικό της επιστημονικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συζήτηση αυτή διεξήχθη μέσω επιστημονικών συγγραμμάτων, ανακοινώσεων σε εκπαιδευτικά συνέδρια πανεπιστημίων και συνδικαλιστικών φορέων, αλλά και άρθρων που δημοσιεύτηκαν κατά κόρον σε εκπαιδευτικά περιοδικά.

Στην παρούσα εισήγηση θα αναδειχθούν τα αποτελέσματα έρευνας που υλοποιήθηκε στα αρχεία ελληνικών εκπαιδευτικών περιοδικών και αφορά στην καταγραφή και ανάλυση όλων των θεωρητικών και ερευνητικών άρθρων που δημοσιεύτηκαν σχετικά με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση αφορά στο σύνολο των άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε 10 επιλεγμένα περιοδικά κατά την περίοδο 1992-2012, δη-

λαδή από την έναρξη της λειτουργίας των ΠΕΚ έως και είκοσι χρόνια αργότερα. Σκοπός είναι να αναδειχθούν τα θέματα που απασχόλησαν τους αρθρογράφους και οι διάφορες απόψεις, κρίσεις και προτάσεις τους, οι οποίες σκιαγραφούν συνολικά τη συζήτηση για την επιμόρφωση στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφηκε παραπάνω.

Επιλέχθηκαν περιοδικά ευρείας κυκλοφορίας και απήχησης, με τα οποία έρχεται σε επαφή το μεγαλύτερο μέρος της πανεπιστημιακής και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα περιοδικά είναι με αλφαβητική σειρά τα εξής:

- *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*
- *Εκπαιδευτική Κοινότητα*
- *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*
- *Επιστήμες Αγωγής*
- *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*
- *Μέντορας*
- *Νέα Παιδεία*
- *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*
- *Σύγχρονη Εκπαίδευση*
- *Τα Εκπαιδευτικά*

Μετά από ενδελεχή έρευνα και φυλλομέτρηση όλων των περιοδικών, από ένα σύνολο 533 τευχών προέκυψαν 154 άρθρα σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Έπειτα, εφαρμόστηκαν η ποιοτική και η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Ωστόσο, λόγω έλλειψης χώρου, θα παρουσιαστούν συνοπτικά όσο το δυνατόν περισσότερα ευρήματα μόνο από την πρώτη, κατά την οποία συγκροτήθηκε επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και το υλικό αναλύθηκε με βάση τη *δόμηση περιεχομένου* και την *πρότυπη δόμηση*.

## **2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής ανάλυσης των άρθρων**

Η κριτική ανάλυση της θεσμοθετημένης επιμόρφωσης αποτελεί το περιεχόμενο της πρώτης κατηγορίας, η οποία αφορά σε θέματα όπως τα ακόλουθα:

- Τα ΠΕΚ αποτελούν έναν συγκεντρωτικό θεσμό, του οποίου η δομή και η λειτουργία καθορίζονται εξ ολοκλήρου από τον Υπουργό Παιδείας (Βεργίδης, 1993· Μαυρογιώργος, 1992)
- Η Εισαγωγική Επιμόρφωση δημιουργεί ένα καθεστώς τρομοκρατίας για τους αδιόριστους, καθώς αποτελεί «*προϋπόθεση και προσόν δι-ορισμού*» και, συνεπώς, καταστρατηγεί την επετηρίδα (Νικολόπουλος, 1993· Σκαμπαρδώνης, 1992)
- Η εφαρμογή τελικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ με

αριθμητική βαθμολογία οδηγεί στην κατηγοριοποίηση τόσο των νεοδιοριστών όσο και των υπηρετούντων και, εν τέλει, στην ιδεολογική συμμόρφωσή τους (Καρβούνη, 1993· Φατούρου, 1992)

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η τήρηση απουσιολογιών δημιουργούν έναν *σχολειοποιημένο* θεσμό, που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενήλικων εκπαιδευόμενων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1998· Λυμπεράτος, 1992)
- Οι ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν μετά το 1995, οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε ένα κυνήγι βεβαιώσεων παρακολούθησης με σκοπό να οχυρωθούν απέναντι στον κίνδυνο της σύνδεσης της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση και τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη (Γρόλλιος, 1997-1998· Παπακωνσταντίνου, 1996)

Στην επόμενη κατηγορία οι αρθρογράφοι παρουσιάζουν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία άλλοτε οργανώθηκαν με πρωτοβουλία των κεντρικών οργάνων της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι.) και άλλοτε με πρωτοβουλία Πανεπιστημιακών, Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών. Κάποια από τα ευρήματα αυτής της κατηγορίας είναι τα εξής:

- Αξιόλογα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το ΥΠΕΠΘ, όπως το *‘Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός’*, λόγω της έλλειψης μακροχρόνιου προγραμματισμού και οργάνωσης από την πολιτεία, σταμάτησαν απότομα όταν διακόπηκε η χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Θεοδωρίδης, 1998· Τερεζάκη, 2008)
- Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών, Σχολικών Συμβούλων και Πανεπιστημιακών, αξιοποίησαν τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, επιφυλάσσοντας έναν ενεργό ρόλο για τους επιμορφούμενους, με πρακτικές ασκήσεις και εφαρμογή καινοτόμων μορφών όπως τα Δίκτυα μάθησης και η Έρευνα δράσης (Αναγνωστοπούλου & Παπαπροκοπίου, 1998· Αυγητίδου, 2005)

Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται άρθρα στα οποία αναπτύσσονται προτάσεις για την επιμόρφωση σε συγκεκριμένο περιεχόμενο, με καινοτόμες μορφές και νέους θεσμούς, όπως οι ακόλουθες:

- Δημιουργία Κέντρων που θα οργανώνονται στη βάση της συνεργασίας και συμμετοχής των εκπαιδευτικών, της σύνδεσης της επιμόρφωσης με την έρευνα και της πρακτικής άσκησης των επιμορφούμενων, ενίοτε με τη διεξαγωγή των δικών τους ερευνών (Κουλουμπαρίτση, 1997· Χαραμής, 1997)
- Εφαρμογή νέων μορφών επιμόρφωσης όπως η έρευνα δράσης, η ενδοσχολική, τα δίκτυα μάθησης και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, με

σκοπό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση των αναγκών τους (Μπαγάκης, 1997· Τσάφος & Κατσαρού, 2000)

- Υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με περιεχόμενο που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, όπως η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, οι Νέες Τεχνολογίες, η Ειδική Αγωγή, η Διαπολιτισμική Αγωγή, η Συμβουλευτική, η Διερευνητική Μάθηση, η Παγκόσμια Διάσταση της εκπαίδευσης και η συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας (Αργυροπούλου, 2006· Γκουντούρα, 2002)

Εν συνεχεία, στην επόμενη κατηγορία περιλαμβάνονται άρθρα που διερευνούν τις απόψεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αξιολογήσεις στις οποίες προέβησαν μετά από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κάποια από τα ευρήματα, λοιπόν, είναι τα παρακάτω:

- Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση και τις βιωματικές - συμμετοχικές μεθόδους μάθησης, στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο και να ασκηθούν σε πρακτικές εφαρμογές (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006· Τζεκάκη, 1993)
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας εκφράζουν ανάγκες για επιμόρφωση στην Παιδική Ψυχολογία, την Παιδαγωγική και την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες (Βεργίδης, 1998· Γκόλιαρης, 1998)
- Οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν αξιολογούν θετικά εκείνα τα προγράμματα που έχουν βιωματικό - πρακτικό χαρακτήρα και τους εντάσσουν ενεργά στην υλοποίησή τους (Μπακιρτζής, 1998· Νίκα & Ντάβου, 2008)

Στην πέμπτη και τελευταία κατηγορία εντάσσονται άρθρα τα οποία ασχολούνται με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επιμορφωτικής πολιτικής, στο οποίο αναπτύσσονται Δίκτυα εκπαιδευτικών και προωθείται η επιμόρφωση στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Κάποια από τα ευρήματα αυτής της κατηγορίας έχουν ως εξής:

- Το πρόγραμμα Comenius έχει συμβάλει θετικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προωθώντας θέματα όπως η μείωση της σχολικής αποτυχίας, η ποιοτική διδασκαλία των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, κ.α. (Κούτρα & Βούκανου, 2005· Λαζαρίνης, 2003)
- Σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναπτύσσονται Δίκτυα εκπαιδευτικών, που

αναπτύσσουν τη συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, που υποστηρίζει τις δράσεις τους (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Χαραμής, 1997· Μαυρογιώργος, 1994)

- Η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών στην *Ευρωπαϊκή Διδασκαλία* θα συμβάλλει στην ομαλή ένταξη της ως αντικείμενο μάθησης στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των ευρωπαϊκών χωρών (Ζαφάρας, 1993· Κατσιμάνης, 1994)

### 3.0 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η ποιοτική ανάλυση των άρθρων της περιόδου 1992-2012 καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας επιμόρφωσης που εκκινεί από τις ανάγκες τους και τους εμπλέκει στα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης με ενεργητικό και συνεργατικό τρόπο. Ωστόσο, η πολιτεία δεν έχει υιοθετήσει μέχρι σήμερα ένα μακροπρόθεσμο πλάνο επιμορφωτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να εφαρμόζονται αποσπασματικά Ταχύρρυθμα Προγράμματα, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων υλοποιείται χωρίς τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και χωρίς την απαραίτητη αξιολόγηση προηγούμενων προγραμμάτων.

Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες τους και ενδιαφέρονται για μια ουσιαστική επιμόρφωση με σκοπό τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο ίδιο ύψος, πολλοί Πανεπιστημιακοί και Σχολικοί Σύμβουλοι διατυπώνουν με σαφήνεια απόψεις υπέρ μιας επιμόρφωσης που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις με γνώμονα τον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Επομένως, η Πολιτεία οφείλει να αποκτήσει τη βούληση και να αναλάβει το κόστος για την ανάπτυξη μακροπρόθεσμου πλάνου επιμορφωτικής πολιτικής απαλλαγμένης από την προχειρότητα, την αποσπασματικότητα και την καθήλωση των εκπαιδευτικών σε παθητικό ρόλο.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

#### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 477-494). Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.

- Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Δακοπούλου, Α. (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. 2<sup>ο</sup> συνέδριο του ΠΤΔΕ Πατρών με θέμα: *Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002. Ηλεκτρονικά πρακτικά του ΠΤΔΕ Πατρών.
- Δακοπούλου, Α. (2002β). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, (σσ. 88-96). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, Ch. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης/ μετ. Ανθή Βακάκη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, (σσ. 673-705). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σσ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του '90 (Μια κριτική ερμηνευτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής). Στο Κ. Ανθόπουλος, Β. Δαγκλής, Σ. Μπουζάκης, & Χ. Τσολάκης (Επιμ.), *Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 25-30). Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000* (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning).

- Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000*, (σσ. 39-45). Θεσσαλονίκη.
- Χαραμής Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 355-361). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

### **Ξενόγλωση βιβλιογραφία**

- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy, Vol. 16 (2)*, 149-161. doi:10.1080/02680930010025347.

### **ΑΡΘΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ<sup>2</sup>**

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1998). Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής τυπικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996). *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 45*, 32-37.
- Αναγνωστοπούλου, Λ. & Παπαπροκοπίου, Ν. (1998). Το Ινστιτούτο για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των παιδιών (IEDPE) και τα προγράμματα επιμόρφωσης για τη διάδοση των καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, 47*, 31-34.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39*, 39-56.
- Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β. & Χαραμής, Π. (1997). Ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS: Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε έξι ευρωπαϊκές χώρες. *Ηλέσχη των Εκπαιδευτικών, 17*, 33-37.
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των

---

2. Παρουσιάζονται μόνο τα άρθρα τα οποία αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.1.

- εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69 & 70 (1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup> μέρος), 43-49 & 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Γκουντούρα, Ε. (2002). Η επιμόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 63, 36-38.
- Γρόλλιος, Γ. (1997-1998). Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Ζαφάρας, Α. (1993). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση και προοπτικές ενόψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 68 & 69 (1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup> μέρος), 96-102 & 83-87.
- Θεοδωρίδης, Μ. (1998). Η επιμόρφωση των δασκάλων του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ» σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό του. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 46, 43-44.
- Καρβούνη, Ρ. (1993). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή ενίσχυση της κυρίαρχης κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης. *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, 22, 45-50.
- Κατσιμάνης, Κ. Σ. (1994-1995). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην οριοθέτηση και προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολεία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 15-17.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Κέντρο Παιδαγωγικής Μελέτης. Μια πρόταση για ενδο- & δια- σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.
- Κούτρα, Κ. & Βούκανου, Μ. (2005). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η εμπειρία από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 114-123.
- Λαζαρίνης, Φ. (2003). Ευρωπαϊκά σεμινάρια ατομικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Comenius 2.2. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 12-13.
- Λυμπεράτος, Μ. (1992). Ουσιαστική αξιολόγηση ή στείρα βαθμολόγηση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18, 8.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). Ευρωπαϊκό δίκτυο επιμορφωτικών κέντρων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 16-17.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 26-29.
- Μπακιρτζής, Κ. (1998). Βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ψυχοπαιδαγωγική της επικοινωνίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 101-120.



- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.
- Νίκα, Β. & Ντάβου, Μπ. (2008). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης δασκάλων στον αλφαριθμητισμό στα Μέσα Επικοινωνίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 82-95.
- Νικολόπουλος, Σ. (1993). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές της ρίζες και οι πολιτικές της προεκτάσεις. *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, 22, 38-42.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η... ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 35, 10-14.
- Σκαμπαρδώνης, Στ. (1992). Τρίμηνη εισαγωγική επι(παρα)μόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 18, 6.
- Σταχτέας, Χ. Π. (2003). Ένα πρότυπο επιμορφωτικό πρόγραμμα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση βασισμένο στην ευρετική μεθοδολογία της επιχειρησιακής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 108, 132-145.
- Τερεζάκη, Χ. (2008). Σχολείο παιδείας και πολιτισμού. Μια οραματική πρόταση στην επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών... Μια αδήριτη αναγκαιότητα. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 185-189.
- Τζεκάκη, Μ. (1993). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 39-44.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Φατούρου, Α. (1992). Οι διατάξεις για την επιμόρφωση εγκυμονούν: Κατάργηση της επετηρίδας- Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών. *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, 17-18, 17-18.
- Χαραμής, Παύλος (1997). Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου. Μια εναλλακτική πρόταση του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 19-23.

**Κατερίνα Βενιοπούλου**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Τομέα Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή,  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Διεύθυνση: Πλουτάρχου 1, Βέροια, Τ.Κ. 59100  
Τηλέφωνο: 6983617780  
e-mail: kvenioroulou@yahoo.com

# Η προσέγγιση διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας από υποψήφιους παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής

*Μιχαήλ Βιτούλης*

## **ABSTRACT**

This research detects the variety of online educational applications which would choose candidates educators of early childhood in order to exploit them in the educational process of preschoolers. As part of the initial training of 110 students, future early childhood educators are invited to seek Educational Material from the internet which would be exploited by the educational process that takes place in Childcare Centers. They identify the software, they choose it based on eligibility criteria which are adopted in synthesizing a range of Educational software that they would apply. At the same time, they analyze the educational impact and evaluate web applications they choose. Thus, is reflected the scenery of "potential" capabilities offered by the free Educational software to the educator in preschool children. This framework is presented, analyzed and correlated with the participants' views on the use of NT in the education of children of this age. At the same time the features of Educational software that prevail to the preferences of the candidates educators are highlighted.

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η συγκεκριμένη έρευνα ανιχνεύει την ποικιλία των διαδικτυακών εκπαιδευτικών εφαρμογών τα οποία θα επέλεγαν οι υποψήφιοι βρεφονηπιοκόμοι προκειμένου να τα αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στις σύγχρονες κοινωνίες τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι "εκτεθειμένα" στην επίδραση της τεχνολογίας από τα πρώιμα ακόμα στάδια του ηλικιακού αυτού φάσματος (Lee and O'Rourke 2006; Robinson, 2003; Jordan and Woodard, 2001;), καθώς τα παιδιά από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με Η/Υ (Li & Atkins, 2004). Μελετώντας το διεθνές περι-

βάλλον διαπιστώνουμε ότι οι ραγδαίοι ρυθμοί διάδοσης των Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) στην εκπαίδευση δεν αντικατοπτρίζουν ανάλογα την κατάσταση στην προσχολική αγωγή, όπου η αξιοποίηση των Ν.Τ. γίνεται με πολύ πιο αργούς ρυθμούς (Hill, 2010; McCarrick & Li, 2007; Plowman & Stephen, 2003). Ωστόσο, έχουν αρχίσει να πυκνώνουν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν εκδοχές διδακτικής αξιοποίησης των υπολογιστών στην αγωγή παιδιών προσχολικής ηλικίας (Segers & Verhoeven, 2003), ενώ αρχίζει ήδη να αναγνωρίζεται η διάσταση της αξίας τους ως γνωστικό εργαλείο (Klein, et al., 2000). Γενικότερα, έχει αποδειχθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντική παράμετρο για την επιτυχία των καινοτομιών ή των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση (Fullan, 1993), διότι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο αυτοί θα αξιοποιήσουν τις Ν.Τ. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ma et al., 2005; Sime & Priestley, 2005), ενώ στην προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ακόμα με επιφυλακτικότητα (Gialamas & Nikolopoulou, 2010; Οικονομίδης & Ζαράνης, 2010). Στο πλαίσιο της αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθοριστικής σημασίας θεωρείται και η εξέλιξη και διάδοση του WEB 2.0 που καθιστά το διαδίκτυο ως την πηγή αναζήτησης εκπαιδευτικού υλικού για τον σύγχρονο παιδαγωγό (Rosen & Charles, 2008).

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να περιγράψει την ποικιλία του λογισμικού η οποία θα αξιοποιούνταν από τις παιδαγωγούς στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, με δεδομένο ότι το διαδίκτυο αποτελεί το πεδίο αναφοράς και άντλησης ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού. Επίσης επιδιώχθηκε να διαπιστωθούν οι δεξιότητες των παιδιών τις οποίες οι μέλλουσες παιδαγωγοί θεωρούν ότι θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν με τη βοήθεια ελεύθερου λογισμικού που συναντούν στο διαδίκτυο, και σε ποιο βαθμό. Εξετάστηκε επίσης κατά πόσο η προσφορά λογισμικού που συνάντησαν οι παιδαγωγοί στο διαδίκτυο κάλυψε τις προσδοκίες τους ως προς την καταλληλότητά του. Παράλληλα ανιχνεύθηκαν οι απόψεις τους για τους Η/Υ πριν και μετά την εμπειρία τους με το λογισμικό ώστε να διαπιστωθεί η μεταβολή στη στάση τους μέσα από τη συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση, με στόχο να διαπιστωθεί εάν η προσφορά σχετικών λογισμικών που συνάντησαν στο διαδίκτυο αποτελεί θετικό κίνητρο ή υπολείπεται των προσδοκιών των μελλουσών παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, σχετικά με την προοπτική της αξιοποίησης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα χαρτογραφείται το φάσμα των δυνατοτήτων που προσφέρει το ελεύθερο λογισμικό που συναντούν οι μέλλουσες παιδαγωγοί στο διαδίκτυο, ώστε να αξιοποιήσουν τη διαδραστικότητα που προσφέρει ο υπο-

λογιστής στη μαθησιακή δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

## 2.0 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ζητήθηκε από 110 φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ερευνητική προσέγγιση να αναζητήσουν ελεύθερο εκπαιδευτικό λογισμικό που υπάρχει στο διαδίκτυο και αφορά παιδιά προσχολικής αγωγής. Θα έπρεπε να επιλέξουν από το λογισμικό που εντόπισαν, τις 7 εφαρμογές που θεωρούσαν πιο κατάλληλες προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο στον Παιδικό Σταθμό (τρεις φοιτήτριες υπέβαλλαν 6 αντί 7 λογισμικά). Τους ζητήθηκε να μελετήσουν και να αναλύσουν τις εφαρμογές που επέλεξαν στην παιδαγωγική τους διάσταση. Ταυτόχρονα τους ζητήθηκε να αναφερθούν στις ικανότητες-δεξιότητες του παιδιού τις οποίες θα δούλευαν αξιοποιώντας το συγκεκριμένο λογισμικό. Αξιολόγησαν, την καταλληλότητα του κάθε λογισμικού που προσέγγισαν, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ τα κατέταξαν σε ιεραρχική σειρά προτίμησης, σύμφωνα με την προσωπική τους εκτίμηση. Τα παραπάνω στοιχεία τα ανάρτησαν σε μια διαδικτυακή φόρμα που περιείχε πεδία σχετικά με την σύντομη περιγραφή των δραστηριοτήτων του λογισμικού, την διεύθυνσή του στο διαδίκτυο (URL Address), τον τίτλο της συγκεκριμένης εφαρμογής, την αξιολόγησή του σε μια 5/θμια κλίμακα τύπου likert (Καθόλου.... Πάρα Πολύ) που αφορούσε το βαθμό της καταλληλότητάς του ως ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τη σειρά κατάταξης της προτίμησής τους ιεραρχώντας τα λογισμικά που η κάθε παιδαγωγός πρότεινε (κατέτασσε ιεραρχικά τα 7 λογισμικά που μελετούσε), τις ικανότητες-δεξιότητες τις οποίες θα μπορούσε το συγκεκριμένο λογισμικό να καλλιεργήσει σε ένα παιδί, και τη γλώσσα διάδρασης του λογισμικού με το χρήστη.

Τέλος εξετάστηκε κατά πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία που βίωσαν οι μέλλουσες παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, προσεγγίζοντας την προσφορά του σχετικού λογισμικού στο διαδίκτυο, επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των Η/Υ στο πρώιμο ηλικιακό φάσμα της προσχολικής αγωγής. Ως ερευνητικό εργαλείο για το συγκεκριμένο εγχείρημα χρησιμοποιήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google form) κλειστού τύπου, το οποίο τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τόσο πριν την ερευνητική μας παρέμβαση όσο και μετά την ολοκλήρωσή της. Η φόρμα αφορούσε στην ανίχνευση των απόψεων τους, σε 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (Javeau, 1996), σε θέματα σχετικά με την χρήση του η/υ από παιδιά προσχολικής ηλικίας και του αντίκτυπού της.

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προέκυψαν και εξετάστηκαν 767 περιπτώσεις “μελέτης” λογισμικών. Αυτές αφορούσαν σε 479 διαφορετικές διαδικτυακές εφαρμογές ελεύθερου λογισμικού (δηλαδή δεν εξετάστηκαν περιπτώσεις που απαιτούσαν κάποιο είδος οικονομικής συνδρομής). Μόνο το 37,5% των περιπτώσεων αφορούσε λογισμικά που τα αξιοποίησαν περισσότερες από μία παιδαγωγοί, ενώ ο Μ.Ο. χρήσης αυτών των λογισμικών ήταν μόλις 3,12 επαναλήψεις. Πρόκειται για στοιχείο που δείχνει την ποικιλία και το ευρύ φάσμα λογισμικών που δύνανται να αξιοποιήσει η παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας εφόσον αντλήσει ψηφιακό παιδαγωγικό υλικό από το διαδίκτυο. Το παραπάνω στοιχείο επίσης αντικατοπτρίζει το διευρυμένο φάσμα ενδιαφερόντων που προσέλκυσε τις μελλοντικές παιδαγωγούς, αλλά συνακόλουθα και την επάρκεια της “ελεύθερης” προσφοράς λογισμικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο διαδίκτυο, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί διδακτικά από τις παιδαγωγούς. Η ποικιλία αυτή λογισμικών αντλήθηκε από 77 διαφορετικούς ιστοχώρους, που συνήθως διέθεταν συλλογές σχετικού λογισμικού, με μέσο όρο άντλησης διαφορετικών εφαρμογών από κάθε ιστοχώρο τα 9,96 παιχνίδια.

Από το σύνολο των λογισμικών ένα μεγάλο ποσοστό (N=337, 43,9%) είχαν τις βασικές οδηγίες στα αγγλικά, ενώ περιορισμένα ήταν τα ελληνικά λογισμικά (με τις βασικές οδηγίες στα ελληνικά) (N=133, 17,4%). Ένα σημαντικό ποσοστό (N=297, 38,7%) υιοθετούσαν έναν οπτικοποιημένο τρόπο επικοινωνίας με σύμβολα που δεν απαιτούσε εξελληνισμό του προγράμματος.

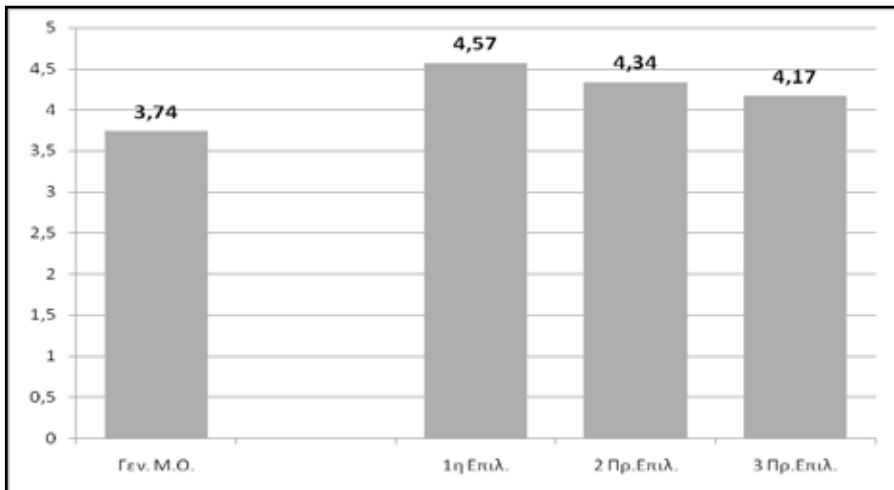
Το σύνολο των λογισμικών που επιλέχθηκαν (7 για την κάθε παιδαγωγό) αξιολογήθηκε από τις φοιτήτριες σχετικά με την καταλληλότητά του για την αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην διαβάθμιση (Καθόλου (1), Λίγο (2), Μέτρια (3), Πολύ (4), Πάρα πολύ (5)). Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν ο χαρακτηρισμός του λογισμικού είχε ως εξής:

**Πίν. 1: Αξιολόγηση του βαθμού καταλληλότητας των λογισμικών**

Βαθμός καταλληλότητας	N	%	Αθροιστική %
Καθόλου (1)	20	2,6	2,6
Λίγο (2)	88	11,5	14,1
Μέτρια (3)	206	26,8	40,9
Πολύ (4)	241	31,4	72,3
Πάρα πολύ (5)	212	27,7	100,0
Σύνολο	767	100	

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ο συνολικός μέσος όρος (από τις 7 εφαρμογές που προτείνουν) του βαθμού καταλληλότητας των λογισμικών είναι 3,74 (Τ.Α.=1,06) που προσεγγίζει τη διαβάθμιση του χαρακτηρισμού (Πολύ (4)) "κατάλληλα". Εάν η προηγούμενη παρατήρηση συσχετιστεί με το ποσοστό του 59,1% των περιπτώσεων λογισμικών που χαρακτηρίζονται ως "Πολύ" ή "Πάρα πολύ" κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτυπώνεται μια γενικότερη τάση ικανοποίησης των προσδοκιών των φοιτητριών από την προσφορά του λογισμικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας που συνάντησαν και άντλησαν από το διαδίκτυο. Η ικανοποίηση των φοιτητριών γίνεται περισσότερο έκδηλη από το βαθμό καταλληλότητας, που δηλώνουν στις περιπτώσεις των 3 πρώτων επιλογών τους, όπου στην 1η επιλογή ο (Μ.Ο.=4,57, Τ.Α.=0,91), στις 2 πρώτες επιλογές ο (Μ.Ο.=4,34, Τ.Α.=0,92) και στις 3 πρώτες επιλογές ο (Μ.Ο.=4,17, Τ.Α.=0,92) (βλ. Σχ.1).

Σχ.1: Μ.Ο. του βαθμού καταλληλότητας των λογισμικών



Σχετικά με τις δεξιότητες τις οποίες πρεσβεύεται ότι θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν τα λογισμικά που εντοπίστηκαν, διαπιστώνεται ότι καλύπτουν ένα διευρυμένο φάσμα που περιγράφεται παρακάτω (βλ. πίν.2). Οι μέλλουσες παιδαγωγοί επισημαίνουν και αναγνωρίζουν στο κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό μέσο όρο 5,14 (Τ.Α.= 1,18) διαφορετικών ικανοτήτων που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν στα παιδιά. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει τον πολυδιάστατο εκπαιδευτικό αντίκτυπο που προσδί-

δουν οι μέλλουσες παιδαγωγοί στα επιλεγμένα λογισμικά που συναντούν στο διαδίκτυο.

Οι πιο διαδεδομένες δεξιότητες είναι αυτές που εξοικειώνουν τα παιδιά με τη χρήση του υπολογιστή και καταγράφονται έντονα σε υψηλά ποσοστά των λογισμικών, όπως της "Ικανότητας χειρισμού του ποντικιού, mouse" σε ποσοστό 76,14% και της "Ικανότητας συντονισμού χεριού-ματιού" που απαιτείται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν χρησιμοποιούν τον υπολογιστή σε ποσοστό 64,27% του συνόλου των λογισμικών που εξετάστηκαν, ενώ αυτές αποδόθηκαν κυρίως σε λογισμικά με έντονο παιγνιώδη χαρακτήρα.

Σε μεγάλο βαθμό οι μέλλουσες παιδαγωγοί εστίασαν σε λογισμικά που αφορούσαν δεξιότητες που σχετίζονται με παραδοσιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής και φροντίδας στους παιδικούς σταθμούς, όπως της καλλιέργειας της παρατηρητικότητας (ποσοστό 73,79%), της αναγνώρισης και διάκρισης χρωμάτων (ποσοστό 55,80%), ήχων (ποσοστό 45,24%) και σχημάτων (ποσοστό 37,02%). Επισημαίνεται ότι η δημοφιλής για την προσχολική ηλικία δραστηριότητα της ζωγραφικής δεν επιλέγεται ως η ενδεδειγμένη, καθώς καταλαμβάνει περιορισμένο ποσοστό (20,73%), στοιχείο που επισημαίνει την τάση των παιδαγωγών να αντιδρούν στην αντικατάσταση του μολυβιού από το ποντίκι σε μια δραστηριότητα που παραδοσιακά ταυτίζεται με την έννοια "του χαρτιού". Το πεδίο της μουσικής επίσης καταλαμβάνει ένα σημαντικό ποσοστό παρουσίας (32,85%) στις προτιμήσεις των παιδαγωγών. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι περίπλοκες για τη νόηση δραστηριότητες, όπως ο προσανατολισμός στο χώρο (27,90%) και ειδικά οι λαβύρινθοι (7,17%), η επίλυση προβλημάτων (19,68%) και τα παζλ (16,29%) ακολουθούν, χωρίς ωστόσο να εκλείπουν από τις προτιμήσεις των παιδαγωγών, στοιχείο που ίσως σχετίζεται με την εκτίμηση της δυσκολίας που μπορεί να δημιουργήσουν σε παιδιά τόσο μικρής ηλικίας. Τέλος διαπιστώνουμε ότι σχετικά περιορισμένος είναι ο προσανατολισμός των παιδαγωγών σε λογισμικό που αφορά στην ανάπτυξη "ακαδημαϊκών" ικανοτήτων που σχετίζονται με την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, όπως οι προ-μαθηματικές (19,55%) ή οι προ-γραφικές έννοιες (18,12%). Πρόκειται για διαπίστωση της τάσης των μελλουσών παιδαγωγών που συνδυάζεται με τη σύγχρονη τάση των κοινωνιών για συμμετοχή των παιδιών αυτής της ηλικίας σε μια διαδικασία συνολικής βρεφονηπιακής φροντίδας (Unisef, 2014) που συνειδητά αποκλίνει από την προετοιμασία για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίν.2: Δεξιότητες - Ικανότητες που καλλιεργούνται	N=767	%
Ικανότητα χειρισμού του ποντικιού, mouse	584	76,14 %
Παρατηρητικότητα	566	73,79 %
Ικανότητα συντονισμού χεριού-ματιού	493	64,27 %
Χρώματα	428	55,80 %
Ήχοι	347	45,24 %
Σχήματα, Γεωμετρικές έννοιες	284	37,02 %
Μουσική	252	32,85 %
Προσανατολισμός	214	27,90 %
Ζωγραφική	159	20,73 %
Επιλύει Προβληματικές Καταστάσεις	151	19,68 %
Προ-μαθηματικές έννοιες	150	19,55 %
Προ-γραφικές έννοιες	139	18,12 %
Παζλ	125	16,29 %
Λαβύρινθοι	55	7,17 %

Προχωρώντας το ερευνητικό μας εγχείρημα και προκειμένου να συγκρίνουμε τις διαφορές στις απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την αξιοποίηση των υπολογιστών στην προσχολική αγωγή, που προέκυψαν μετά τη διενέργεια της παρέμβασης η οποία περιγράφεται παραπάνω, οι απαντήσεις που προέκυψαν πριν και μετά την διενέργεια της ερευνητικής μας μελέτης, αναλύονται στατιστικά ως αριθμητική διμεταβλητή σε εξαρτημένα δείγματα, και συγκρίνονται με το κριτήριο του στατιστικού ελέγχου t-test, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < 0,05$ . Όπως γίνεται σαφές από τα στοιχεία του Πίνακα 3, μετά την εμπειρία των φοιτητριών από την προσέγγιση του λογισμικού που άντλησαν από το διαδίκτυο, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

Ενισχύονται οι απόψεις στις περιπτώσεις των ερωτήσεων 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 12 & 14 που το περιεχόμενο τους μεταθέτει σε περισσότερο θετική θέση τη γνώμη των φοιτητριών/των για την αξιοποίηση των η/υ στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αντίστοιχα, φαίνεται να εξασθενούν περαιτέρω οι αρνητικές απόψεις όπως στις περιπτώσεις των ερωτήσεων 5, 12, 14, 16 & 17.

Αν και η εξασθένιση των αρνητικών απόψεων καταγράφεται σε μικρό βαθμό, ωστόσο υποστηρίζεται από στατιστική εγκυρότητα ( $p < 0,005$ ). Ιδιαίτερα έντονη είναι η μετατόπιση στις απόψεις που αφορούν το κατά πόσο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με η/υ από αυτή την ηλικία (ερ. 1), η αίσθηση ότι η επαφή αυτή είναι ωφέλιμη (ερ. 2), η χαρά που δίνει στο παιδί αυτού του είδους η ενασχόληση (ερ. 7), καθώς και η δυνατότητά του προκειμένου να ανταποκριθεί από την ηλικία αυτή στο δυσδιάστατο της οθόνης (ερ. 12).



**Πίν.3: Μεταβολή των απόψεων σχετικά με την αξιοποίηση των η/υ στην προσχολική αγωγή**

Ερωτήσεις	Μ.Ο.* Πριν	Μ.Ο. Μετά	Σύγκριση Μ.Ο. Paired Sample T-test
1. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον η/υ;	3,20	3,83	t= -9,22, df=82, p=0,000
2. Η ενασχόληση είναι ωφέλιμη;	2,92	3,76	t= -9,69, df=83, p=0,000
3. Αποτελεί ευκαιρία για μάθηση;	3,62	4,23	t= -6,46, df=80, p=0,000
4. Αποτελεί πλεονέκτημα για τη μαθησιακή και εκπαιδευτική τους πορεία;	3,85	4,26	t= -4,96, df=81, p=0,000
5. ΟΧΙ στον η/υ λόγω πιθανών ανθυγιεινών επιπτώσεων στην υγεία;	3,04	2,90	t= 2,00, df=83, p=0,048
6. Σε κάθε Π.Σ. θα πρέπει να υπάρχει και κάποιος η/υ για πρόσβαση από τα παιδιά;	3,26	3,70	t= -4,72, df=83, p=0,000
7. Θα είναι χαρούμενο όταν ασχολείται με τον η/υ;	3,98	4,63	t= -7,24, df=83, p=0,000
8. Μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν σε απλό λογισμικό κατάλληλο για την ηλικία τους;	3,54	3,80	t= -3,31, df=82, p=0,001
9. Ο η/υ καλλιεργεί τη δημιουργικότητα των παιδιών;	3,48	3,84	t= -4,02, df=81, p=0,000
10. Κίνδυνος ο η/υ να υποκαταστήσει άλλες σημαντικές δραστηριότητες;	3,71	3,83	t= -2,18, df=81, p=0,032
11. Ο η/υ στερεί από το παιδί την «παιδικότητα»;	3,56	3,56	t= 0,00, df=81, p=1,000
12. Δύσκολα θα ανταποκριθεί στο δυσδιάστατο της οθόνης;	2,62	1,65	t= 9,79, df=81, p=0,000
13. Δεν διαθέτουν τη νοητική ανάπτυξη ώστε να αλληλεπιδράσουν με τον η/υ;	1,59	1,50	t= 1,71, df=81, p=0,090
14. Η ενασχόληση με τον η/υ το απομονώνει και εμποδίζει την κοινωνικοποίησή του;	3,49	3,38	t= 2,23, df=79, p=0,028
15. Η ενασχόληση βλάπτει τη «συναισθηματικότητά» του;	2,83	2,73	t= 1,52, df=81, p=0,131
16. Η ενασχόληση με τον η/υ μειώνει, υποβαθμίζει το ρόλο της παιδαγωγού;	2,63	2,29	t= 4,16, df=82, p=0,000
17. Οι η/υ είναι εργαλείο για ενήλικες- η ενασχόληση των παιδιών πρώιμα έξω από τη φύση τους;	2,92	2,64	t= 3,50, df=82, p=0,001

\* Μ.Ο.= Μέσος Όρος από την 5/θμια κλίμακα

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το διαδίκτυο αποτελεί μια σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών και μαθησιακού υλικού (Calverley & Shephard, 2003; Yen & Li, 2003). Η εξέλιξη του WEB 2.0, έχει δώσει ιδιαίτερη ώθηση στην ανάπτυξη του διαδικτύου ενώ έχει δημιουργήσει νέες συνθήκες πρόσφορες στη μαθησιακή διαδικασία οι οποίες τείνουν να επαναπροσδιορίσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Rosen & Nelson, 2008). Πλέον το διαδίκτυο αποτελεί πηγή παιδαγωγικού υλικού ψηφιακού τύπου που οι παιδαγωγοί παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να αξιοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα έρευνα μέλλουσες βρεφονηπιοκόμοι αξιοποίησαν το διαδίκτυο ως πηγή ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού. Περιηγήθηκαν και αναζήτησαν χωρίς περιορισμούς διαδικτυακό διαδραστικό παιδαγωγικό υλικό, αποτυπώνοντας το πλαίσιο το οποίο έχει στη διάθεσή του ο οποιοσδήποτε παιδαγωγός επιδιώκει την αξιοποίηση του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας αποτελέσματα το πλαίσιο εκπαιδευτικού λογισμικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας που προσφέρεται ελεύθερα στο διαδίκτυο είναι ιδιαίτερα ευρύ και ποικίλο. Φαίνεται ότι καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των μελλουσών παιδαγωγών, καθώς έχουν πρόσβαση σε μεγάλο αριθμό, ποικίλων εφαρμογών, τις οποίες αντιμετωπίζουν ως τις κατάλληλες για την καλλιέργεια πολλών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιλέγουν την αξιοποίηση εφαρμογών παιγνιώδους χαρακτήρα που στοχεύουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με παραδοσιακές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο χώρο της προσχολικής αγωγής και φροντίδας στους παιδικούς σταθμούς, όπως της καλλιέργειας της παρατηρητικότητας, της αναγνώρισης και διάκρισης χρωμάτων, σχημάτων και ήχων. Σε περιορισμένο βαθμό προσανατολίζονται σε λογισμικό που αφορά στην ανάπτυξη “ακαδημαϊκών” ικανοτήτων σχετικών με την προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, όπως οι προ-μαθηματικές ή οι προ-γραφικές ικανότητες, στοιχείο που δηλώνει τη συνειδητή στάση τους για στελέχωση δομών που προσφέρουν συνολικότερη φροντίδα και αγωγή η οποία αποκλίνει από την προετοιμασία για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η ενημέρωση και επιμόρφωση βοηθάει στον επαναπροσδιορισμό της στάσης των υποψήφιων παιδαγωγών (Savenye, et al., 1992), ειδικά όταν αυτή υποστηρίζεται και από θετικές βιωματικές εμπειρίες (Teo, 2009; Mueller κ.α., 2008). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι η εμπειρία των μελλουσών παιδαγωγών παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από την επαφή τους με τις δυνατότητες που τους προσφέρονται, ενίσχυσε θετικά τη στάση τους απέναντι στην αξιοποίηση των υπολογιστών στην προσχολική αγωγή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Calverley, G., & Shephard, K. (2003). Assisting the uptake of on-line resources: Why good learning resources are not enough. *Computers and Education*, 41(3), 205–224.
- Fullan, G.M. (1993). *The new meaning of educational change*. New York: Cassell.
- Gialamas, V., & Nikolopoulou, K., (2010). In-service and Pre-service Early Childhood Teachers' Views and Intentions About ICT Use in Early Childhood Settings: A Comparative Study. *Computers & Education* 55, no. 1, 333–341.
- Hill, S. 2010. The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy* 10: 314-40.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. μτφρ. Τζώρτζη, Κ., Αθήνα, εκδ. Δάρδανος.
- Jordan, A., & Woodard, H. (2001). Electronic childhood: The availability and use of household media by 2- to 3-year olds. *Zero to Three*, 22(2), 4–9.
- Klein, P., Nir-Gal, O. & Darom, E. (2000). The use of computers in kindergarten, with or without adult mediation; effects on children's cognitive performance and behaviour, *Computers in Human Behavior*, 16, p. 591-608.
- Lee, L., and M. O'Rourke. (2006). Information and communication technologies: Transforming views of literacies in early childhood settings. *Early Years* 26, no. 1: 49–62.
- Li, X., & Atkins, M.S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive motor development. *Pediatrics* 113: 1715–22.
- Ma, W., Anderson, R., & Streith, K. (2005). Examining user acceptance of computer technology: an empirical study of student teachers. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 387-395.
- McCarrick, K., & Li.X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal* 15: 73-95.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers and Education*, 51(4), 1523–1537.
- Οικονομίδης Β., & Ζαράνης Ν. (2010). Η Χρήση Του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή Στην Προσχολική Εκπαίδευση: Συνεντεύξεις Με Νηπιαγωγούς. *Πρακτικά Εργασιών 7 ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος II, σ. 545-552 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.*
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-

- school children, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, pp. 149-164.
- Robinson, L. (2003). Technology as a scaffold for emergent literacy: Interactive storybooks for toddlers. *Young Children*, 58, 42–48.
- Rosen, D., & Charles N. (2008) "Web 2.0: A New Generation of Learners and Education." *Computers in the Schools* 25, no. 3–4 (2008): 211–25. doi:10.1080/07380560802370997.
- Rosen, Dina, and Charles Nelson. (2008). "Web 2.0: A New Generation of Learners and Education." *Computers in the Schools* 25, no. 3–4 (2008): 211–25. doi:10.1080/07380560802370997.
- Savenye W., Davidson G., Orr K. (1992). Effects of an educational computing course on preservice teachers' attitudes and anxiety toward computers, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 3, No 1, p.31-41.
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2003). Effects of vocabulary training by computer in kindergarten, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, p. 557-566.
- Sime, D., & Priestley, M. (2005). Student teachers' first reflections on information and communications technology and classroom learning: implications for initial teacher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 130-142.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers and Education*, 52(2), 302–312.
- UNICEF (2014). *The situation of children in Greece 2014 - The impact of the economic crisis on children*. GREEK NATIONAL COMMITTEE of UNICEF.
- Yen, C., & Li, W.-J. (2003). Web-based learning and instruction support system for pneumatics. *Computers and Education*, 41(2), 107–120.

**Βιτούλης Μιχάλης**

Καθηγητής Εφαρμογών,

Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης/ Τμήμα Προσχολικής Αγωγής

Βασιλίσσης Όλγας 107, 54643, Θεσσαλονίκη

email : vitoulis@bc.teithe.gr

# Απόψεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

*Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης  
Αμαλία Α. Υφαντή*

## ABSTRACT

The professional development of educators is a main component of the quality and effectiveness of the educational task, while the institutional role of the School Consultants is of utmost importance, since they are invited to contribute to this procedure. This paper, which is a part of a wider study, presents the opinion of 34 School Consultants of the secondary education from the Regional Directorate of Education of Western Greece, with regard to their contribution in the professional development of secondary education teachers. The semi-structured interviews' method was employed for this study. The paper concludes with the comments on the results of the study, where the different actions of intra-service support of secondary education teachers that School Consultants undertake are laid down, as also the problems that come with exercising their role.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη χώρα μας, ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων κρίνεται ιδιαίτερα νευραλγικός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού -εκτός των άλλων καθηκόντων τους - καλούνται να συνεισφέρουν σε αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, ανταποκρινόμενοι τόσο στις απαιτήσεις που εγείρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012: 97-126. Υφαντή, 2014: 45-79. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2010: 37-56. Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/Φ.Ε.Κ. 1340B/16-10-2002).

Στην εργασία αυτή, που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, παρουσιάζονται οι θέσεις 34 Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας (Περιφερει-

ακές Ενότητες Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας) σχετικά με τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ίδιας βαθμίδας. Σκοπός της μελέτης ήταν να αποτυπωθεί ο τρόπος υλοποίησης της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στην πράξη. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που ετέθησαν ήταν τα ακόλουθα: πώς οι Σχολικοί Σύμβουλοι νοσηματοδοτούν την επαγγελματική ανάπτυξη; ποιες δράσεις αναλαμβάνουν, για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς τους; ποιες προτάσεις καταθέτουν, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικό το έργο τους; ποιο είναι το πλαίσιο της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης τους, ως προς τη δεκτικότητα, τη συχνότητα της επικοινωνίας, την πιθανή ανατροφοδότηση που και οι ίδιοι αποκομίζουν από αυτή τη συνεργασία;

Θα παρουσιαστούν στη συνέχεια το υλικό και η μέθοδος, τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα.

## 2.0. ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Το υλικό της έρευνας προέρχεται από τις κατατεθειμένες απόψεις των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 40 Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, στους οποίους προτάθηκε η συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα, ανταποκρίθηκαν οι 34 (ποσοστό ανταπόκρισης: 85%). Όλοι ανήκαν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας.

Ως προς τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 449-493. Mason, 2003: 83-131. Robson, 2007: 319-346). Προηγήθηκε έρευνα-πilotός, στην οποία οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι δε συμπεριελήφθησαν στο δείγμα της κυρίως έρευνας. Οι απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλυσης κατά ερώτηση και υποερώτημα (Βάμβουκας, 2007: 229-246, 263-281). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται και αναλύονται τα δύο (2) από τα οκτώ (8) συνολικά ερωτήματα, και τα οποία ήταν διατυπωμένα ως εξής:

1. α. Πώς αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

β. Ποιες δράσεις αναλαμβάνετε γι' αυτό το σκοπό;

γ. Ποιες προτάσεις θα καταθέτατε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

2. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της

ευθύνης σας από τις εξής απόψεις: α) τη δεκτικότητα τους, β) τη συχνότητα της επικοινωνίας, γ) την ανατροφοδότηση στο έργο σας;

### **3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Στο πρώτο υποερώτημα (1α), που αφορούσε στη νοηματοδότηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων, οι περισσότερες αναφορές από τις απαντήσεις που ελήφθησαν εστιάστηκαν στην ανάγκη διαρκούς και μόνιμης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ποικίλα ζητήματα και όχι μόνο από το σχολικό χώρο, όπως π.χ. γενικότερες γνώσεις γύρω από επιστημονικά, κοινωνικά, πολιτικά ή οικονομικά θέματα (18 αναφορές), στη γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών βασικών αρχών διδακτικής και μεθοδολογίας επί των γνωστικών τους αντικειμένων (15 αναφορές), στην επίτευξη διαρκούς βελτίωσης στο χώρο του σχολείου (14 αναφορές), στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη (9 αναφορές) και στην εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών (7 αναφορές). Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες τοποθετήσεις:

*«Επαγγελματική ανάπτυξη είναι η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση τέτοια, που να δίνει στον εκπαιδευτικό τη δεξιότητα ή την ικανότητα να προσαρμόζεται ευέλικτα στις ανάγκες του χώρου, στον οποίο καλείται να εργαστεί, έτσι, ώστε να του δώσει τη δυνατότητα κάθε φορά που καλείται να λειτουργήσει σε ένα α εκπαιδευτικό περιβάλλον, να μπορεί να αποδώσει αποτελεσματικά σε αυτό.» (κωδ.22)*

Επιπλέον, σε έξι (6) αναφορές, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέθηκε με μια διαρκή ανάπτυξη της προσωπικότητας, ενώ σε πέντε (5) αναφορές με την εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες και τον επαναπροσδιορισμό δεξιοτήτων, αξιών και πρακτικών. Ενδεικτικά αναφέρθηκε:

*«Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει αλλαγή σε γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και πρακτικές, στον τρόπο που σκεφτόμαστε και κατανοούμε τον κόσμο. Πρόκειται για αλλαγή συμπεριφοράς που δεν αφορά μόνο στον τρόπο που ασκούμε το επάγγελμά μας, αλλά και την προσωπικότητά μας συνολικά.» (κωδ. 08)*

Λιγότερες υπήρξαν οι αναφορές των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος σε σχέση με την ικανοποίηση ατομικών προσδοκιών-φιλοδοξιών (2 αναφορές), τη χρήση βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων (2 αναφορές), ενώ με μια (1) αναφορά η επαγγελματική ανάπτυξη ταυτίστηκε αντιστοίχως με την ικανότητα αξιολόγησης των μαθητών, τη διαχείριση ειδικών μαθησιακών αναγκών, την ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία, την κριτική αποτίμηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραθέματα από τις συνεντεύξεις:

*«Με τη χρήση βιωματικών διδακτικών μεθόδων.»* (κωδ. 06)

*«Ως κριτική ανάλυση της διδακτικής μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών στην τάξη.»* (κωδ. 24)

Στο δεύτερο υποερώτημα (1β), σχετικά με τις δράσεις που αναλαμβάνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες καταγραφές αφορούσαν στη διοργάνωση εκ μέρους τους ποικίλων σεμιναρίων, είτε ενδοσχολικών, είτε και γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, κάτι που κρίνεται, εξάλλου, αναμενόμενο και από το θεσμικό τους ρόλο (31 αναφορές). Ενδεικτικά κατατέθηκε η εξής θέση:

*«Προς αυτήν την κατεύθυνση έχω κάνει διάφορα σεμινάρια, τα οποία είτε αφορούν τη διδακτική, είτε το παιδαγωγικό μέρος των συναδέλφων.»* (κωδ. 01)

Πολύ συχνές, επίσης, κατά τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος, είναι οι επισκέψεις τους στα σχολεία (10 αναφορές), καθώς επίσης και η διοργάνωση εκ μέρους τους βιωματικών εργαστηρίων (8 αναφορές), στα οποία γίνεται προσπάθεια να συγκεραστεί η θεωρία με την πράξη στον τομέα της επιμόρφωσης, ανταποκρινόμενοι και στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να εφοδιαστούν με γνώσεις άμεσα αξιοποιήσιμες στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Επισημαίνεται σχετικά:

*«Σημαντικά για μένα είναι τα βιωματικά εργαστήρια, γιατί μόνο όταν συμμετέχει ο εκπαιδευτικός ενεργά μπορεί να αλλάξει και να υιοθετήσει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές.»* (κωδ. 08)



Επίσης, σε οκτώ (8) αναφορές, τονίστηκε η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, ενώ σε έξι (6) η ανάδειξη κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων-ταλέντων των εκπαιδευτικών, η αφύπνιση ενδιαφερόντων ή η παρώθηση για να αυτενεργούν σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό, όπως σημειώθηκε, επιτυγχάνεται μέσω των προσωπικών συζητήσεων και της εξατομικευμένης επικοινωνίας μαζί τους (7 αναφορές). Ειπώθηκε σχετικά:

*«Με ηλεκτρονική επαφή, με επαφή μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, Έχουμε μια πολύ καλή ομάδα καθηγητών στο facebook, που βασίζεται και έχει αποκλειστικά εκπαιδευτικό χαρακτήρα.»* (κωδ. 22)

*«Εκεί υπάρχει μια συμβολή δική μου. Να δώσω μεγάλη αξία σε αυτό που έχουν, την οποία οι ίδιοι πολλές φορές δεν μπορούν να εκτιμήσουν ή δεν την εκτιμούν στα πλαίσια που εγώ την αντιλαμβάνομαι, του εκπαιδευτικού συστήματος.»* (κωδ. 13)

Σε έξι (6) αναφορές καταγράφηκαν και άλλες δράσεις, όπως συναντήσεις με ομάδες εκπαιδευτικών και σχολείων, παρακολούθηση ή διοργάνωση από τους ίδιους δειγματικών διδασκαλιών, ενώ σε πέντε (5) αναφορές η διοργάνωση ημερίδων ή διαλέξεων. Κατατέθηκε η εξής θέση:

*«Κέρδισα την εμπιστοσύνη τους, όταν άρχισα να υποχωρώ και να βάζω αυτούς στο προσκήνιο, τις δικές τους ανάγκες, τα δικά τους προβλήματα και να προσπαθώ να απαντήσω σε αυτές τις ανάγκες δημιουργώντας ομάδες και δουλεύοντας με τους συναδέλφους συλλογικά. Δράσεις που είχαν χαρακτήρα συλλογικό και που ήταν απολύτως στοχευμένες. Έπαψα να κάνω γενικά πράγματα.»* (κωδ. 04)

Αναφέρθηκαν, επίσης, η δημιουργία συμπράξεων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, η διερεύνηση αναγκών και η πρόσκληση ειδικών επιστημόνων (4 αναφορές). Χαρακτηριστικά είναι και τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«Προσπαθώ να δημιουργήσω μεταξύ τους -εδώ και χρόνια- συμπράξεις διαθεματικές.»* (κωδ. 02)

*«Διερεύνηση αναγκών και δεξιοτήτων τους» (κωδ. 08)*

*«Επιμορφώσεις σε υποχρεωτική και προαιρετική βάση και με την πρόσκληση ειδικών επιστημόνων.» (κωδ. 06)*

Τέλος, λιγότερες αναφορές καταγράφηκαν σχετικά με παρεμβάσεις σε παιδαγωγικά ζητήματα, με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων (2 αναφορές), ενώ ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος δήλωσε ότι για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με φορείς που διαθέτουν εξειδικευμένη τεχνογνωσία σε κάποιον τομέα από τα Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι (1 αναφορά). Ενδεικτικά:

*«Καταρχήν, συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς έχεις μια αίσθηση το πώς καταλαβαίνουν την έννοια της διδασκαλίας, την έννοια του παιδαγωγικού ρόλου τους, καθώς επίσης και το πώς λειτουργούν σε σχέση με τους υπόλοιπους καθηγητές και τους γονείς. Λοιπόν, από εκεί και πέρα κοιτάς να δεις αν πληρούν τις βασικές διαδικασίες, στα βασικά θέματα.» (κωδ. 32)*

*«Είναι βασικό το να προσπαθεί κανείς να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα αυτούς που είναι μιας παλαιότερης γενιάς, με τις Νέες Τεχνολογίες και τις νέες δυνατότητες που υπάρχουν.» (κωδ. 14)*

Στο τρίτο υποερώτημα (1γ), οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλήθηκαν να καταθέσουν προσωπικές προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση αυτή, οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι προέβησαν σε ευρύτερες τοποθετήσεις σχετικά με τα προβλήματα που υπεισέρχονται στην άσκηση των καθηκόντων τους και εξέφρασαν προσδοκίες για την αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου.

Έτσι, σε σχέση με τις προτάσεις που κατέθεσαν, δώδεκα (12) αναφορές εντοπίστηκαν στην αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των δυνατοτήτων που προσφέρονται για αυτομόρφωση στο πλαίσιο της δια-βίου μάθησης και δέκα (10) αναφορές στην ενεργοποίηση επίσημων και θεσμοθετημένων φορέων (Π.Ε.Κ., Ι.Ε.Π., Ε.Κ.Φ.Ε., Α.Ε.Ι., Υπουργείο Παιδείας, κ.λπ.), που θα πρέπει να συνδράμουν πιο ενεργητικά προς την κατεύθυνση αυτή. Κατέθεσαν σχετικά:

«Θα ήταν ωφέλιμο να μπορούν να επιμορφώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε κάποιον φορέα, πχ. Το Πανεπιστήμιο, για έναν ολόκληρο χρόνο, όπως γινόταν παλιά με τη ΣΕΛΜΕ.» (κωδ. 10)

«Νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να δέχεται ερεθίσματα πέρα από τα σεμινάρια που προανέφερα, ώστε να βελτιώνει ο ίδιος, ατομικά το επίπεδό του.» (κωδ. 14)

«Ενίσχυση των θεσμών, των ήδη υφιστάμενων θεσμών. Π.χ. έχουμε το θεσμό του Ε.ΚΦ.Ε. Είναι ένας θεσμός, ο οποίος έχει περπατήσει, παρόλα ταύτα θέλει ενίσχυση.» (κωδ. 17)

«Κατά αρχήν εκτιμώ ότι πρέπει να γίνει πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών ότι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τι συμβαίνει γύρω τους αλλά και μακρύτερα. Έτσι, θα έχουν πληροφορίες. Είναι απαραίτητο να μαζεύουν πληροφορίες και μετά να τις προσαρμόζουν. Άρα, πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια και συνέδρια.» (κωδ. 26)

Μια σημαντική πρόταση που κατατέθηκε από τους Σχολικούς Συμβούλους και αφορούσε στο περιεχόμενο αλλά και στη μεθοδολογία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης υπήρξε η ενεργός εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα, προσανατολισμένα στις προσωπικές τους ανάγκες και ακολουθώντας τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (6 αναφορές):

«Οποιοδήποτε σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης κι αν συγκροτήσει η Πολιτεία, θα πρέπει να είναι ευέλικτο, ως προς το περιεχόμενο και τη δομή του. Ξέρουμε ότι πια αλλάζουν οι ανάγκες, αν όχι σε καθημερινή βάση, σε ετήσια βάση σίγουρα, των εκπαιδευτικών, γιατί αλλάζει και η σχολική ατμόσφαιρα, αλλάζουν και οι ανάγκες της υπηρεσίας και του επαγγέλματος. Επομένως, η δομή και το περιεχόμενο μιας επιμόρφωσης, είτε είναι σύντομης και άμεσης, είτε είναι διαρκούς θα πρέπει να έχει ευέλικτο περιεχόμενο και να απαντά στις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών.» (κωδ. 22)

Σε άμεση συνάφεια με την προηγούμενη πρόταση βρίσκεται και η θέση των Σχολικών Συμβούλων ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

θα πρέπει να είναι εστιασμένα ταυτόχρονα στα προβλήματα αλλά και στο περιβάλλον της σχολικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών (5 αναφορές). Ειπώθηκε χαρακτηριστικά:

*«Η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητο να ανταποκρίνεται στα ζητήματα και τις δυσκολίες της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, και συγχρόνως να καλύπτει ζητήματα δια βίου μάθησης.»* (κωδ. 08)

Ίσος αριθμός αναφορών εντοπίστηκε και στην πρόταση που κατέθεσαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι να αξιοποιούνται περισσότερο κονδύλια για επιμορφωτικούς σκοπούς προερχόμενα από την Ε.Ε. (5 αναφορές):

*«Αυτό θα ήταν πολύ εύκολο και παραγωγικό, να μπορούμε να κάνουμε χρήση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και των χρημάτων και να οργανώνουμε προγράμματα επιμόρφωσης στην Περιφέρεια.»* (κωδ. 01)

Σε πέντε (5) αναφορές, επίσης, τονίστηκε η ανάπτυξη συνεργασιών των Σχολικών Συμβούλων με εξωτερικούς φορείς ή ειδικούς σε κάποιους τομείς, ενώ σε τέσσερις (4) η ανάγκη δημιουργίας ζωνών επιμορφωτικών δράσεων ενταγμένων στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων, διαφορετικών για κάθε σχολείο. Τονίστηκε σχετικά:

*«Να υπάρχει μία μέρα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, όπου θα ορίζεται μια ζώνη επιμορφωτικών δράσεων, ανά ειδικότητα, διαφορετική μέρα για κάθε σχολείο και για ειδικότητα εκπαιδευτικών.»* (κωδ. 06)

Σε τρεις (3) αναφορές καταγράφηκε η ανάγκη να παρακολουθεί ο Σχολικός Σύμβουλος τον εκπαιδευτικό στην τάξη, ώστε «να αποδεσμευτεί η έννοια της αξιολόγησης από την έννοια εποπτεία του καθηγητή», (κωδ. 03), όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά, και να διευρυνθούν οι μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίες. Είναι χαρακτηριστικά τα ακόλουθα αποσπάσματα:

*«Για να δημιουργούμε πλαίσιο αυτομόρφωσης είναι η εμπιστοσύνη που πρέπει να καλλιεργηθεί, ώστε ο Σχολικός Σύμβουλος να μπορεί να παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη*

*και με μια κρισάρα, μια κλείδα παρατήρησης, να μπορέσει μαζί με τον εκπαιδευτικό να δουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του.» (κωδ. 07)*

*«Για μένα είναι απαραίτητη, η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση των εκπαιδευτικών, να μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους.» (κωδ. 26)*

Τέλος, σε μικρότερο αριθμό αναφορών τονίστηκε η αναγκαιότητα παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (2 αναφορές), η πραγματοποίηση μικρών επιμορφωτικών παρεμβάσεων στην αρχή και στη λήξη του σχολικού έτους (1 αναφορά) και η αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων (1 αναφορά). Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

*«Στήριξη των εκπαιδευτικών από την Πολιτεία σε κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως εκπαιδευτικές άδειες, παροχή κινήτρων, επιπλέον μοριοδότηση και διευκόλυνσή τους για οποιαδήποτε συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης.» (κωδ. 20)*

*«Λογικά, θα έπρεπε να υπάρχουν διπλάσιοι Σχολικοί Σύμβουλοι από ό,τι είναι τώρα, σε αριθμό, για να μπορούν να αναλαμβάνουν λιγότερα σχολεία και να μπορούν να λειτουργούν κατάλληλα.» (κωδ. 32)*

Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, οι Σχολικοί Σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνα, δε δίστασαν, καταθέτοντας προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να προβούν σε προσωπικές εκτιμήσεις για τις δυσκολίες που συνοδεύουν τις προσπάθειές τους να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους. Έτσι, σε ίσο αριθμό αναφορών σχολίασαν την πολιτική των συχνών και ευκαιριακών εκπαιδευτικών αλλαγών, πολλές από τις οποίες δοκιμάζονται στην πράξη, εξαιτίας του αιφνιδιασμού που προκαλούν, τις αντιστάσεις που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς-συνδικαλιστικούς κύκλους, την έλλειψη ενός συστήματος καθοδήγησης και υποστήριξης και των ιδίων, την ανυπαρξία πόρων, για να ασκούν απρόσκοπτα τον επιμορφωτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο (από 2 αναφορές), όπως, επίσης, την ανεπάρκεια του χρόνου (3 αναφορές). Κατέθεσαν σχετικά:

*«Αυτό είναι το κακό στην Ελλάδα. Γιατί; Τα πάντα γίνονται σε βήματα μεγάλα. Δε γίνονται προοδευτικά, να αλλάζουμε κάτι. Ξαφνικά, κάποιος Υπουργός ή κάποιος άλλος εξαγγέλλει μια μεγάλη μεταρρύθμιση. Ή επιχειρεί να αλλάξει τα πάντα. Ενώ, η εκπαίδευση έπρεπε να γίνεται σταδιακά, να δοκιμάζεται, αλλάζουμε αυτό, εκείνο.» (κωδ. 34)*

*«Επειδή υπάρχει αυτή η φιλοσοφία ή κατά κάποιον τρόπο η στάση των εκπαιδευτικών, όχι του συνόλου αλλά κατά άτομα, των συνδικαλιστικών ηγεσιών ή άλλων φορέων, οι οποίοι δε θέλουν να αλλάξουν τα πράγματα. . . . να μείνουν ως έχουν.» (κωδ. 02)*

*«Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ξεκινάμε τη δουλειά μας –καλά χωρίς εμπειρία -αλλά και χωρίς καμιά καθοδήγηση. Εντελώς με το ένστικτο δουλεύουμε στην αρχή, με αποτέλεσμα να χάνουμε πολύτιμα χρόνια.» (κωδ. 04)*

*«Δεν έχω τη δυνατότητα να προσκαλέσω έναν επιστήμονα ειδικευμένο σε κάποιο τομέα που μπορεί να προσφέρει στους συναδέλφους, για να δώσει μια διάλεξη. Δεν έχω προϋπολογισμό για κάτι τέτοιο. Δεν μού το εγκρίνει κανένας. Αυτά τα βάζω από την τσέπη μου.» (κωδ. 19)*

Από μία (1) αναφορά στην καθημιά θέση που διατυπώθηκε και παρουσιάζεται στη συνέχεια σχολίασαν τη δυσκολία μετακίνησης των εκπαιδευτικών από απομακρυσμένα σχολεία για επιμορφωτικούς λόγους, τη διαφοροποίηση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και την αδράνεια και την παθητικοποίηση από τις παγιωμένες σχολικές πρακτικές, τον υπερβολικά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που καθοδηγούν, τις αναστολές που συχνά αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, τη στατικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των επιμορφωτικών μεθόδων, οι οποίες δε συνάδουν με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, τις ελλείψεις στη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίες τροφοδοτούν αρνητικά τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Τα αποσπάσματα είναι αποκαλυπτικά:

*«Οι υπόλοιποι δεν μπορούν να έλθουν, γιατί είναι από μακρινά σχολεία, και δυνατότητες επικοινωνίας δεν υπάρχουν.» (κωδ. 01)*

*«Εκεί διαπιστώσαμε και αυτή τη νοοτροπία που είχαν: «πες μου,*

τι θα κάνω». Θυμάμαι που πήγαινα σε επιμορφώσεις και μου έλεγαν: «όχι, δεν έχω διαβάσει το Νόμο. Πείτε μας με λίγα λόγια». Τι φροντιστήριο, να τους ανοίξουμε το κεφάλι;..... να αλλάξουν και λίγο τη νοοτροπία τους.» (κωδ. 09)

«Μερικές φορές, θα έλεγα σπάνια, έρχονται οι συνάδελφοι να με συμβουλευτούν. Ίσως σπάνια. Την πρωτοβουλία την έχω εγώ. Δεν ξέρω αν έχουν και αναστολές. «Να πάμε στο Σύμβουλο. Μη νομίσουν ότι δεν το ξέρουμε ή είμαστε ανεπαρκείς.» (κωδ. 15)

Το δεύτερο ερώτημα (ερ. 2) αφορούσε στο πλαίσιο της συνεργασίας των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους και περιείχε τρία υποερωτήματα. Το πρώτο υποερώτημα (2α) αναφερόταν στη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν θετικά. Δεκαπέντε (15) από αυτούς απάντησαν ότι η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα θετική, ενώ οι υπόλοιποι δεκαεπτά (17) περιέγραψαν ως θετική τη δεκτικότητα αλλά με πολλούς περιορισμούς και προβλήματα. Επίσης δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν στο ερώτημα αυτό. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Απόλυτα θετική, γιατί οι καθηγητές καθιερώσαμε μια επικοινωνία σε σωστή βάση. Και δεν ισχύει μόνο για μένα, αλλά από την επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους ισχύει για όλους. Κρατήσαμε ακριβώς την επικοινωνία σε συναδελφικό επίπεδο. Τους βλέπουμε ως συναδέλφους που χρειάζονται συμβουλές ως προς το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.» (κωδ. 03)

Στο δεύτερο υποερώτημα (2β) οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι επεσήμαναν συγκεκριμένες παραμέτρους που υπεισέρχονται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν πολλές φορές προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, σε πέντε (5) αναφορές τονίστηκε ότι το πλαίσιο της δεκτικότητας καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, με τους «παλιότερους» να εμφανίζονται λιγότερο δεκτικοί. Κατέθεσαν σχετικά:

«Νομίζω ότι έχουν δεκτικότητα. Βέβαια, οι συνάδελφοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας βλέπουν πιο πολύ το στάδιο της συνταξιοδότησης πιο κοντά παρά αναμόρφωση των τακτικών τους και τον προβληματισμό τους γύρω από το κομμάτι «σχολείο». Αυτό το

*βλέπω στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 23, 24 χρόνια υπηρεσίας.» (κωδ. 01)*

Σε τρεις (3) αναφορές εντοπίστηκε οι Σχολικοί Σύμβουλοι να σχολιάζουν ότι η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια, ότι δεν είναι τόσο αυθόρμητη και ειλικρινής, καθόσον ο φόβος της επικείμενης αξιολόγησης καθορίζει, σε πολλές περιπτώσεις, τη στάση τους. Σχετικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

*«Τώρα, όμως, τα 2 τελευταία χρόνια, πιστεύω ότι έχει επηρεάσει πάρα πολύ το θέμα της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης. Αυτό τους έχει πανικοβάλει.» (κωδ. 09)*

Σε δύο (2) αναφορές τονίστηκε ότι οι παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από το διδακτικό έργο αλλά και το γεγονός της μη συχνής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς ευθύνονται για τη χαμηλή δεκτικότητα. Υποστήριξαν σχετικά:

*«Επειδή υπάρχουν παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από τις διδακτικές πρακτικές, αυτό που έχω διαπιστώσει είναι ότι όπως διδάχτηκες ως μαθητής κυρίως διδάσκεις. Παγιωμένες, υπάρχει ρουτίνα. Σχεδόν θα έλεγα αυτιστική ρουτίνα. Πολύ δύσκολο κανένας να θέλει να αλλάξει.» (κωδ. 07)*

Άλλες επιμέρους παράμετροι που καθορίζουν τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν η αντίσταση στο καινούριο και γενικότερα στην αλλαγή, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά τους, ο φόρτος εργασίας, η ίδια η προσωπικότητα των συναδέλφων, η «αντίσταση σε ο,τιδήποτε θεσμικό» (κωδ. 26), όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, η έλλειψη ανατροφοδότησης αλλά και η έκρηξη των γνώσεων που αφυδατώνουν το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων ως φορέων γνώσεων για τους εκπαιδευτικούς (από 1 αναφορά στην καθεμιά από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις). Κατατέθηκε σχετικά:

*«Είναι πράγματα τα οποία θέτω προς συζήτηση και τα οποία γνωρίζω πολύ καλά ότι δεν εφαρμόζονται από τη μια μέρα στην άλλη. Η αδράνεια του συστήματος είναι γνωστή-και ειδικά των εκπαιδευτικών-όχι μόνο στην Ελλάδα, παντού. Επομένως, δεν πρέπει να έχουμε πολύ ψηλές προσδοκίες ως προς την αποδοχή του καινούριου και την υιοθέτησή του. Αυτά τα πράγματα γίνονται πολύ αργά.» (κωδ. 17)*



*«Ζούμε σε μια εποχή πια που η πληθώρα των μεταπτυχιακών και των παραπάνω γνώσεων δημιουργεί μια ατμόσφαιρα τέτοια που ο εκπαιδευτικός δεν αποδέχεται εύκολα το ρόλο του Συμβούλου ως γνώστη, ως ειδικού.» (κωδ. 22)*

Όσον αφορά στο δεύτερο υποερώτημα (2β) σχετικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης τους, δέκα (10) Σχολικοί Σύμβουλοι υπογράμμισαν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι συχνή, εννέα (9) Σχολικοί Σύμβουλοι ότι είναι μικρή έως ελάχιστη, ενώ οκτώ (8) ότι η επικοινωνία τους είναι αρκετά συχνή, σχεδόν σε μηνιαία βάση. Ειπώθηκαν σχετικά:

*«Σαφώς και υπάρχει επικοινωνία και ανά ομάδες σχολείων και ανά σχολείο και έτσι, για κάθε σχολική περίοδο, για κάθε σχολική χρονιά έχω τη δυνατότητα να περάσω από όλα τα σχολεία, από μερικά περνάω και 2 φορές και 3 ενδεχομένως, βλέπω όλους τους εκπαιδευτικούς, μού διατυπώνουν προβληματισμούς, μού διατυπώνουν σκέψεις.» (κωδ.14)*

*«Η επαφή με τους συναδέλφους είναι καθημερινή σχεδόν, δηλαδή με τα σχολεία, να το πω σωστά. Με τα σχολεία είναι σχεδόν καθημερινή.» (κωδ. 04)*

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος που υποστήριξαν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι μικρή το απέδωσαν στη δυσκολία των μετακινήσεών τους (3 αναφορές), στο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και σχολείων που έχουν στην αρμοδιότητά τους (8 αναφορές) και στην έλλειψη ενημέρωσης από το Διευθυντή του σχολείου (3 αναφορές). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραθέματα:

*«Είναι ένας Νομός, πολύ μεγάλος και οι αποστάσεις....., τα σχολεία είναι διάσπαρτα. Δηλαδή, είναι περίπου 86 σχολεία που βλέπω εγώ στο Νομό. Πολλά ορεινά. Είναι μερικά, που για να πάω και να γυρίσω, είναι σαν να πάω στην Αθήνα, 240 χιλιόμετρα, πήγαινε-έλα, 130 χιλιόμετρα να πας και 130 χιλιόμετρα να γυρίσεις. Επομένως, η συχνότητα της επαφής με ορισμένους, τουλάχιστον συναδέλφους είναι μικρή.» (κωδ. 15)*

*«Η επικοινωνία είναι δύσκολη, γιατί πρώτον οι συνάδελφοι δεν ενημερώνονται από το διευθυντή -στην πλειοψηφία τους- έχου-  
με μεγάλο πρόβλημα σε αυτό το κομμάτι.» (κωδ. 31)*

Τέλος, τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι εκφράστηκαν θετικά για τη συχνότητα της επικοινωνίας, αλλά χωρίς να την προσδιορίσουν αριθμητικά. Επίσης, τέσσερις (4) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα αυτό.

Σε σχέση με το τρίτο υποερώτημα (2γ), δηλαδή την πρόσληψη ανατροφοδότησης από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, σε σύνολο είκοσι τεσσάρων (24) αναφορών καταγράφηκε ως υπαρκτή αυτή η ανατροφοδότηση, και μάλιστα χωρίς καμιά επιφύλαξη από τη μεριά τους. Εννέα (9) δεν προέβησαν σε κάποιο σχολιασμό, ενώ μόνον ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος τη χαρακτήρισε ως ανύπαρκτη, εξαιτίας της αδυναμίας του να μετακινηθεί. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη τοποθέτηση:

*«Ανατροφοδότηση παίρνει κανείς απόλυτη, γιατί όσο η συνεργασία ισχυροποιείται και θερμαίνεται, τότε ξεπερνιούνται εμπόδια, αγκυλώσεις, δυσκολίες και ο εκπαιδευτικός δίνεται, εμπιστεύεται πράγματα από το χώρο του, χωρίς κόλλημα, έτσι ανεμπόδι-  
στα.» (κωδ. 22)*

#### **4. 0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Με βάση τα δεδομένα της μελέτης αυτής, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους για ζητήματα που σχετίζονται με τον καθοδηγητικό τους ρόλο και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό έργο που παρέχουν διατυπώνοντας, ωστόσο, επιφυλάξεις και αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων πρακτικών υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα και σε σχέση με τον κύριο ρόλο τους, την παιδαγωγική, δηλαδή, καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των Σχολικών Συμβούλων, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης σε συνδυασμό με την εξασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στον επαγγελματικό τους χώρο. Οι απόψεις που διατύπωσαν σχετικά με τη νοηματοδότηση του όρου δείχνουν να εκλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη με έναν διπτό τρόπο, ως διαρκή ανάπτυξη (προσωπική και επαγγελματική) στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας αλλά και ως αναγκαιότητα επάρκειας των εκπαιδευτικών στη

διδασκτική πρακτική και μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν στο σχολείο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία υπογράμμισαν την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανταποκρινόμενοι στο θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο τους. Μια τέτοια θέση έχει επισημανθεί και σε άλλες μελέτες (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013: 28-31. Μητρούλιας, 2014: 45-50. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007: 87-105. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 31-46. Υφαντή & Βοζαΐτης, 2010: 37-56. Υφαντή, 2014: 45-79).

Οι προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη κινήθηκαν όχι μόνο προς την κατάθεση συγκεκριμένων θέσεων, αλλά ενσωμάτωσαν και αναφορές σε προβλήματα που παρεισφύρουν στην άσκηση του ρόλου τους, μιλώντας και καταθέτοντας προτάσεις γι' αυτήν. Πρόκειται, θα έλεγε κανείς, τόσο για εσωτερικές όσο και εξωτερικές συνιστώσες, οι οποίες λειτουργούν ως αντίρροπες δυνάμεις στο έργο τους, όπως επισημαίνεται και σε άλλες μελέτες (Γεωργιάδου, 2011: 22-26). Έτσι, σε σχέση με τις προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επεσήμαναν την ανάγκη ενεργοποίησης επίσημων φορέων για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, χωρίς, ωστόσο να διστάσουν να αναγνωρίσουν και την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών να φροντίζουν οι ίδιοι για αυτήν, ενδεχομένως ως αντιστάθμισμα της αδράνειας της Πολιτείας κατά τα τελευταία χρόνια στον τομέα αυτόν.

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος επαναφέρουν τη συζήτηση περί αναγκαιότητας σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη λειτουργία του σχολείου, την ιδιαίτερη κουλτούρα του και τις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτό.

Το ερώτημα σχετικά με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία ευθύνης τους εμπεριείχε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας τη δυσκολία -σε πολλές περιπτώσεις- αυτής της επικοινωνίας τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική της διάσταση. Όσον αφορά στα ποιοτικά στοιχεία της επικοινωνίας (δεκτικότητα των εκπαιδευτικών και ανατροφοδότηση στο έργο των Σχολικών Συμβούλων), οι απαντήσεις τους εμπεριείχαν περισσότερο σκεπτικισμό, αφού στην πραγματικότητα, αν και υπήρξαν θετικές, όμως, σε σημαντικό αριθμό επισημάνθηκαν επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας. Έτσι, ως σημαντικοί ανασταλτικοί εξωτερικοί παράγοντες επισημάνθηκαν οι ακόλουθοι: i. οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες δεν επιτρέπουν μια μεθοδευμένη και μακροπρόθεσμη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. ii η διαχρονική αδράνεια της Πολιτείας να οργανώσει ένα σύστημα αποτελεσμα-

τικής υποστήριξης του έργου των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων. iii. η αδυναμία των Σχολικών Συμβούλων να διαχειρίζονται οικονομικούς πόρους για επιμορφωτικούς σκοπούς. iv. η έλλειψη ενός ικανού χρονικού πλαισίου εκπλήρωσης των βασικών τους στοχεύσεων, οι οποίες συνήθως δεν εκπληρώνονται στο χρονικό ορίζοντα μια τετραετίας, κατά την οποία εκτείνεται η θητεία τους. Στους εσωτερικούς συγκαταλέχθηκαν εκείνοι που, λειτουργούν σε ένα επίπεδο λιγότερο ορατό αλλά εξίσου ανασταλτικό. Οι παράγοντες αυτοί κατά τους Σχολικούς Συμβούλους, περιορίζουν τη δυναμική της διαρκούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών καθώς και τις δικές τους πρακτικές, όταν αυτές δοκιμάζονται, είτε από τις «αντιστάσεις» των ίδιων των εκπαιδευτικών, είτε από τους συνδικαλιστικούς τους κύκλους, διευρύνοντας, ακολούθως, το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων.

Γενικότερα, στην έρευνά μας φάνηκε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, αν και αντιλαμβάνονταν τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον συνέδεαν, όμως, με την ύπαρξη προβλημάτων που διαχρονικά άσκησαν αρνητική επιρροή στο θεσμό. Η προσπάθεια προσέγγισης και αντιμετώπισης των προβλημάτων θα μπορούσε, ίσως, να διαμορφώσει προϋποθέσεις επιτυχούς εξέλιξης και συνθήκες περαιτέρω ανάπτυξης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στο μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126.
- Βοζαϊτής, Ν. Γ. & Υφαντή, Α.Α. (2013) Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: δεδομένα και ζητούμενα, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Μετάφραση: Ελένη Δημητριάδου.
- Μητρούλιας, Π. (2014). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, *Νέα Παιδεία*, 151, 43-51.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Υφαντή Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν.Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.
- 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. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2010). Πολιτικές για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ρητορική και η πράξη, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 37-56.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας 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).

**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

**Αμαλία Α. Υφαντή**

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής,  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης  
και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ρίο, 26504, Πάτρα  
Τηλ: 2610 997797, 997548, Fax: 2610 997797  
E-mail: ifanti@upatras.gr

# Αυτοαξιολόγηση διδάσκοντα μέσω της έρευνας δράσης: Η περίπτωση του Διδασκαλείου Ρεθύμνου

Μαρία Καδιανάκη

## ABSTRACT

The action research, the research type implemented by action teachers, is regarded as a unique source of knowledge and claims the title of “genuine knowledge”. In the current study, self-assessment is identified with action research and the “subjective” knowledge of self-assessment is highlighted as real knowledge, since subjectivity offers validity to knowledge. The researcher collects data regarding her teaching through questionnaires of initial expectations, assessment of the other by her students and her diary. The result of her self-assessment is that she receives constant feedback, she realizes the results of her teaching, she checks her way towards personal objectives, taking decisions for herself, her behavior and the adaptation of her practices. Her target is not the realization of the success of her teaching, but rather the predetermination of that.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Elliott (1991:69), η έρευνα δράσης μελετά μια κοινωνική κατάσταση, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτή της κατάστασης. Αυτό σημαίνει ότι το κίνητρο ενός εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με την έρευνα δράσης είναι η βελτίωση της διδασκαλίας του αλλά και της μάθησης αυτών που δικαιούνται να μάθουν σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης κι αν φοιτούν.

Ένας άλλος ορισμός που αναφέρεται επίσης στο στόχο της έρευνας δράσης είναι της McNiff (1995:3): «*Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε να είναι και στη συνέχεια να τη βελτιώσει*». Αντιπαραβάλλοντας τον ορισμό του Klenowski (1995:146) για το σκοπό της αυτοαξιολόγησης: «*Αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση ή κριτική που κάνει το άτομο σε σχέση με τις ενέργειές του, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του με σκοπό*

να βελτιώσει τα αποτελέσματα των ενεργειών του», διαπιστώνεται ότι και οι δύο διαδικασίες έχουν ως στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του ενεργού προσώπου που στην προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης το άτομο που διδάσκει, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, αυτοαξιολογείται δηλαδή εκτιμά την αξία του έργου ή γενικότερα του εαυτού του και αναθεωρεί, αμφισβητεί και επανατοποθετεί τις δράσεις του με σκοπό την αυτοβελτίωση. Η διαδικασία της έρευνας δράσης εστιάζει στη συστηματοποίηση και μέσω της ερευνητικής διαδικασίας και της ουσιαστικής δράσης που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό τον προτρέπει να συνδυάσει έρευνα και διδασκαλία, καθιστώντας τον ουσιαστικά εκπαιδευτικό ερευνητή (Καδιανάκη, 2006:591).

## **2.0 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ**

Ο εκπαιδευτικός είναι στο κέντρο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία γίνεται υπεύθυνος για την εξέταση και την ανάπτυξη της δικής του επαγγελματικής πρακτικής. Εισπράττει, ερμηνεύει και κρίνει τις πληροφορίες που παράγονται από την προσωπική του πρακτική, σχεδιάζει και καθορίζει κριτήρια και πρότυπα σύγκρισης για να κρίνει την επάρκεια των πιστεύω του, των γνώσεων του, των δεξιοτήτων του και της αποτελεσματικότητάς του αποφασίζει για τη φύση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που πρέπει να αναλάβει (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, κ.ά. 2007:227), αποδίδει θετικές ή αρνητικές συνέπειες στον εαυτό του (Καλαντζή-Αζίζι, 2002:111). Κατά την αυτοαξιολόγησή του ο εκπαιδευτικός δρα ερευνώντας τον ίδιο τον εαυτό του.

Ο εκπαιδευτικός, όντας φυσικός αξιολογητής της μάθησης (MacBeath, 2000:94), αξιολογεί μια εκτεταμένη λίστα συμπεριφορών «εαυτού και αλλήλων» και συνεχώς παίρνει πολυποίκιλες αποφάσεις. Οι περισσότερες αξιολογήσεις που γίνονται στην τάξη δεν είναι αυτοαξιολογήσεις, επειδή δεν εστιάζουν στον εκπαιδευτικό. Οι αξιολογήσεις εστιάζουν κυρίως σε αυτούς που δικαιούνται να μάθουν – είτε μαθητές είτε σπουδαστές ονομάζονται –, στο κλίμα της τάξης, στις διδακτικές μεθόδους κι όχι πάνω στις συμπεριφορές, στις ενέργειες και στα πιστεύω του εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, κ.ά., 2007:228). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού λαμβάνει χώρα, όταν η εστίαση της αξιολόγησης κατευθύνεται μακριά από μαθητές και διδακτικό υλικό, στον ίδιο τον εαυτό του. Κατά την αυτοαξιολόγησή του, ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις και αναζητά απαντήσεις. Συζητά τη

μέθοδο διδασκαλίας του και συλλογίζεται τους θριάμβους και τις αποτυχίες του. Όταν ρωτά: «*Ενδιαφέρονται για το μάθημά μου;*», ο εκπαιδευτικός δεν αυτοαξιολογείται. Όταν ρωτά: «*Δεν ενδιαφέρονται για το μάθημά μου, επειδή δεν αναφέρω παραδείγματα μέσα από την καθημερινή πρακτική;*», τότε αυτοαξιολογείται. Η εστίαση στην πρώτη ερώτηση είναι πάνω στους διδασκόμενους, ενώ στη δεύτερη πάνω στον διδάσκοντα.

Κάθε συμπεριφορά αποσκοπεί σε ένα συγκεκριμένο στόχο. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη συμπεριφορά του – λεκτική ή μη – ανάμεσα σ' ένα πλήθος συμπεριφορών, σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει διαμορφώσει ο ίδιος ως δέκτης ή σύμφωνα με αυτά που έχουν διαμορφωθεί από τον εκάστοτε πομπό και στα οποία πρέπει να τοποθετεί τον εαυτό του, αν θέλει να συμμετέχει στην επικοινωνιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, κ.ά. 2007:227).

Κατά την αξιολόγηση προσώπου, ενέργειας, έργου, διατυπώνονται κρίσεις και αποφάσεις για ό,τι αξιολογείται. Αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που αυτοαξιολογείται, μπαίνει στη διαδικασία να διατυπώσει κρίσεις και αποφάσεις για τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του. Θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι οι ερωτήσεις που μπορεί να θέσει στον εαυτό του για τη συμπεριφορά του, οι γνώμες που μπορεί να διατυπώσει ή οι ερμηνείες της συμπεριφοράς του, δεν είναι αυτοαξιολόγηση, είτε είναι αποσπασματικές είτε σε συνδυασμό. Δηλαδή, ενώ καθεμία απ' αυτές τις διαδικασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση αναδύεται μόνο όταν οι ερωτήσεις, οι γνώμες και οι ερμηνείες κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του, την επαγγελματική πρακτική του. Συνεπώς η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί επικουρικά, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει και να παίρνει αποφάσεις για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, με στόχο τη βελτίωσή τους (Airasian, Gullickson, 1997:8).

### **3.0 Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ**

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 συγκεκριμένης κατάστασης - προβλήματος



- αποσαφήνιση της κατάστασης - συλλογή δεδομένων
- ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων
- ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης

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 πρακτικών του 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' ό τι 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). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η αυτοαξιολογική διαδικασία που ακολουθήθηκε μέσω της έρευνας δράσης σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στάδια.

#### **4.0. Η ΕΡΕΥΝΑ**

##### **4.1 Αφετηρία της έρευνας – Εντοπισμός συγκεκριμένης κατάστασης**

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε το χειμερινό εξάμη-

νο του 2010-11 στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Ρεθύμνου, όπου διδασκόταν μάθημα επιλογής σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η διδάσκουσα προερχόμενη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντυπωσιάστηκε όταν οι μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγοί και των δύο ετών επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στο ημερολόγιο της γράφει: *«Είναι απίστευτο ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση; Δεν περίμενα καν να επιλέξουν το μάθημα και τελικά το επιλέγουν και τα δύο έτη! Το φορτίο βαρύ πρέπει να ανταποκριθώ στις προσδοκίες τους, γνωρίζοντάς τους ένα αντικείμενο που ποτέ δεν έχουν διδαχτεί. Θέλω να το αγαπήσουν. Πώς θα τα καταφέρω;»*

Η έντονη επιθυμία της να επιτύχει τους στόχους της οδηγεί τη διδάσκουσα να αποφασίσει να εστιάζει και να παρατηρεί κάθε διδακτικό τρίωρο. Επιλέγει να αυτοαξιολογηθεί, όχι για να διαπιστώσει την επιτυχία της, αλλά για να την προεξασφαλίσει (Δημητρόπουλος, 1989:14).

#### **4.2 Αποσαφήνιση της κατάστασης – Συλλογή δεδομένων**

Σκοπός της έρευνας τέθηκε η διαπίστωση από τη διδάσκουσα αν επιτύχει με τη διδασκαλία της οι μετεκπαιδευόμενες να γνωρίσουν, να αποκτήσουν ενδιαφέρον και θετική στάση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Για την επίτευξη του σκοπού επιλέγει να συλλέξει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χορήγηση ερωτηματολογίου διερεύνησης απόψεων το οποίο συμπλήρωσαν οι μετεκπαιδευόμενες κατά το πρώτο μάθημα. Για τα ποιοτικά δεδομένα επιλέγει να χρησιμοποιήσει τις ετεροαξιολογήσεις των μετεκπαιδευομένων σε κάθε διδασκαλία της. Έτσι τους ζητά, προαιρετικά, στο τέλος κάθε διδακτικού τρίωρου ένα απλό χαρτί, όπου σ' αυτό οι 22 μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγοί ανώνυμα να γράφουν αξιολογικές κρίσεις για το αντικείμενο, τη διδάσκουσα και τη διδασκαλία της, συναισθήματα και σκέψεις τους, προβληματισμούς και σχόλια.

Αυτές οι εξωτερικές πληροφορίες που αφορούν την πρακτική της διδάσκουσας, το ερωτηματολόγιο διερεύνησης απόψεων μαζί με το ημερολόγιό της αποτελούν τα δεδομένα στα οποία βασίζεται η αμφισβήτηση, η ερμηνεία, η συνειδητοποίηση τη δικής της πρακτικής. Στο ημερολόγιό της καταγράφονται σημειώσεις από ανοργάνωτες παρατηρήσεις, σχόλια και συζητήσεις με τις μετεκπαιδευόμενες, προσωπικές σκέψεις και συναισθήματά της, ιδέες σχετικά με ζητήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Και τα 22 ερωτηματολόγια διερεύνησης στάσεων που δόθηκαν κατά το πρώτο μάθημα συμπληρώθηκαν, ενώ από τις 242 (11 διδακτικά τρίωρα Χ 22 μετεκπαιδευόμενες) προσδοκώμενες αναφορές αξιολόγησης έλαβε 176,

γεγονός που δείχνει ότι οι μετεκπαιδευόμενες ανταποκρίθηκαν όλο το εξάμηνο σε ποσοστό 73%.

Στην παρούσα έρευνα δράσης επιλέχθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση λαμβάνοντας υπόψη τους λόγους που οδηγούν τους ερευνητές στην υιοθέτηση πολυμεθοδολογικών ερευνητικών (Ιωσηφίδης, 2003:126). Όπως για παράδειγμα την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αδυναμιών κάθε μεμονωμένης μεθόδου. Επίσης, ενισχύεται η συμπληρωματικότητα μεταξύ δύο διαφορετικών μεθόδων. Διαφορετικές μέθοδοι συμπληρώνουν η μία την άλλη είτε γιατί ενισχύουν η μία την άλλη για να απαντήσουν στα ίδια ερευνητικά ερωτήματα είτε απαντούν σε ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται σε διαφορετικές πλευρές ή διαστάσεις του ίδιου φαινομένου.

Συλλέγοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για την αυτοαξιολόγηση της η διδάσκουσα μεταξύ των άλλων επιτυγχάνει την αλληλοσυμπλήρωση και αλληλοτροφοδότηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

#### **4.3 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων**

Στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης απόψεων οι μετεκπαιδευόμενες απαντούν σε ποσοστό 100% ότι δεν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν το μάθημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και 5 αναφέρουν ότι δεν γνώριζαν την ύπαρξη του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου. Σε σχέση με τους λόγους που το επέλεξαν αναφέρουν ότι το άλλο προσφερόμενο μάθημα επιλογής ήταν λιγότερο ενδιαφέρον και σε ώρα που δεν τις εξυπηρετούσε. Σε σχέση με τις προσδοκίες τους από το αντικείμενο αναφέρουν ότι θεωρούν ευκαιρία να ενημερωθούν για ένα τόσο αμφιλεγόμενο θέμα.

Τα δεδομένα από τις ετεροαξιολογήσεις ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους:

- Αξιολογικές κρίσεις για το αντικείμενο (K1)
- Αξιολογικές κρίσεις για τη διδάσκουσα και τη διδασκαλία (K2)
- Συναισθήματα και σκέψεις των μετεκπαιδευομένων (K3)
- Προβληματισμοί και διάφορα σχόλια (K4)

Κάθε αναφορά συχνά περιελάμβανε παραπάνω από μια κατηγορίες κι έτσι η ανάλυση γίνεται σε σχέση με την παράγραφο και σε τι αναφέρεται κάθε φορά. Υπήρχαν και αναφορές λακωνικότητας του τύπου: «Ουδέν σχόλιο.», «Συνέχισε.», «Είμαι κουρασμένη.», οι οποίες δεν καταχωρούνται σε κάποια κατηγορία, εφόσον είναι ελλειπτικές προτάσεις και σε κάποιες είναι δύσκολο να γίνει κατανοητό σε τι αναφέρονται.

Στο πρώτο μάθημα η κατηγορία K1 συγκέντρωσε έξι κρίσεις, η K2 εν-

νέα, η Κ3 δέκα και η Κ4 συγκέντρωσε πέντε σχόλια. Οι αξιολογικές κρίσεις για τη διδάσκουσα και την πρακτική της (Κ2) υπερτερούν μαζί με τις σκέψεις (Κ3) των μετεκπαιδευομένων και μάλιστα και οι 22 νηπιαγωγοί δίνουν το «χαρτάκι» τους.

- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 1<sup>ο</sup> μάθημα: *«Μου αρέσει η σιγουριά και η τεκμηρίωση των όσων λέτε. Καλή επαγγελματία, άτομο που θα προσπαθήσει, που έχει όρεξη, που δεν λέει: 'ας το κάνω κι ό,τι μάθουν'»*
- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 1<sup>ο</sup> μάθημα: *«Ξέρετε να ακούτε όμως η συζήτηση απλώνεται κάπως υπερβολικά κάποιες φορές.»*
- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 1<sup>ο</sup> μάθημα: *«Η εισαγωγή της κουβέντας με άφησε άφωνη. Δεν μου έχει ξανασυμβεί να ζητά κάποιος τη γνώμη μου σε τέτοιο θέμα.»*

Τα σχόλια είναι κυρίως θετικά και η διδάσκουσα θέτει ως στόχο το σημείο όπου τα σχόλια θα υπερτερούν στην πρώτη κατηγορία (Κ1), δηλαδή οι κρίσεις να αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας της, μόνο τότε θεωρεί ότι θα έχει κατακτήσει το σκοπό της. Όμως ο δρόμος είναι μακρύς πρέπει πρώτα να τις κερδίσει ως εκπαιδευτικός.

#### **4.4 Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης**

Σε κάθε μάθημα αρχικά γίνεται μια ανατροφοδότηση σε σχέση με την ανώνυμη «αλληλογραφία» που τηρούν διδάσκουσα και διδασκόμενες. Δίνονται απαντήσεις και διασαφηνίσεις σε ερωτήματα και απορίες που εκφράζονται ανώνυμα. Όλες συμμετέχουν στη διαδικασία και η ανατροφοδότηση αυτή ενθουσιάζει και τις δύο πλευρές. Το επικοινωνιακό κλίμα είναι θετικό και η αλληλεπίδραση συνεχής. Οι μετεκπαιδευόμενες ενθαρρύνονται και «διακριτικά» εμπλέκονται στο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας.

- Σχόλιο μετεκ. (Κ1) 4<sup>ο</sup> μάθημα: *«Χρειάζεται περισσότερη επαφή με την προσχολική πραγματικότητα – καθημερινότητα. Τι γίνεται στο νηπιαγωγείο;»*

Η διδάσκουσα αποκωδικοποιεί τα μηνύματα σωστά και στα επόμενα μαθήματα φροντίζει να τεκμηριώνει με παραδείγματα από τη σημερινή πραγματικότητα, πραγματοποιώντας έρευνα σε νηπιαγωγείο. Στο ημερολόγιό της γράφει: *«Με πήραν από το χέρι και με οδήγησαν στον κόσμο τους. Αυτό ήταν πάνω από τις προσδοκίες μου. Μαθαίνω στην προσπάθειά μου να τις κάνω να μάθουν.»* Οι μετεκπαιδευόμενες γράφουν:

- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 3<sup>ο</sup> μάθημα: *«Εντυπωσιακό πώς εκμεταλλεύεστε το οτιδήποτε ειπωθεί μέσα στην αίθουσα. Δεν ξεχνάτε τι ζητάμε.»*

- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 6<sup>ο</sup> μάθημα: «Δεν προλαβαίνουμε να γράψουμε κάτι στο 'χαρτάκι' μας και σας στέλνουμε για συνέντευξη στο νηπιαγωγείο. Έχουμε δύναμη τελικά!»
- Σχόλιο μετεκ. (Κ2) 6<sup>ο</sup> μάθημα: «Πέρασα θαυμάσια σήμερα στο μάθημα. Συνέβαλε το γεγονός ότι μπήκατε σε ... νηπιαγωγείο!»

Στο όγδοο μάθημα αξιολογικές κρίσεις θα γίνουν μόνο για το αντικείμενο και συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό (17) και μάλιστα το εντυπωσιακό είναι ότι δεν υπάρχουν κρίσεις που να αφορούν τις υπόλοιπες κατηγορίες. Σ' αυτό το μάθημα η διδάσκουσα θεωρεί ότι ο σκοπός της έχει επιτευχθεί. Μετά από προσπάθεια να υπάρξει μεταξύ των δύο πλευρών αμοιβαίος σεβασμός, συναισθηματική κατανόηση και συμπάθεια επιτυγχάνει το σκοπό της διδασκαλίας της. Επιτυγχάνει αποτελεσματική επικοινωνία γεγονός που οδηγεί στην αποτελεσματική διδασκαλία, όπου η μάθηση σχεδιάζεται από τον εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα αναγνωρίζονται και αυτοί που δικαιούνται να μάθουν τροποποιούν τη συμπεριφορά τους (Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου κ.ά. 2006:81).

## **5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Αν και η αυτοαξιολογική διαδικασία ξεκίνησε από επιθυμία της διδάσκουσας με τον καιρό εξελίχθηκε σε κοινό έργο διδάσκουσας και διδασκομένων. Οι δύο πλευρές έγιναν συνεργάτες, έμαθαν και οι δύο από τη διαδικασία, κυρίως όμως θεώρησαν και οι δύο ότι μπορούν να ασκήσουν έλεγχο πάνω στα γεγονότα που τους αφορούν (Κολιάδης, 1994:166).

Η διδάσκουσα δεν θεώρησε ως δεδομένη την πρακτική της και τις προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων. Διερεύνησε τις γνώσεις της, την πρακτική της, αναπτύσσοντας την ικανότητα της αυτοκριτικής και της αμφισβήτησης της διδασκαλίας της μέσω της αυτοαξιολόγησης. Ως δεδομένο θεώρησε ότι είναι επαγγελματική της ευθύνη να κατακτήσει το σκοπό της διδασκαλίας της αλλάζοντας την πρακτική και τον εαυτό της. Διαπιστώνοντας ότι επιτεύχθηκε ο σκοπός της, αναπτύχθηκε ως επαγγελματίας, ενώ παράλληλα τονώθηκαν το ηθικό και τα κίνητρό της.

Όπως διαφάνηκε από τη διαδικασία, η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι μαθητής δια βίου, να αναπτύσσεται επαγγελματικά, να πειραματίζεται με νέες ιδέες. Η συνεχής αναθεώρηση των δραστηριοτήτων εντός της αίθουσας διδασκαλίας και η επιδίωξη της αυτοβελτίωσης μέσω της αυτοαξιολόγησης, εμφανίζεται να είναι έμφυτη στην επαγγελματική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού (Kremer-Hayon, 1993:3). Διάφοροι

ερευνητές (McColskey, Egelson, 1993:47· Airasian, Gullickson, 1997:7), επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση αποτελεί τον πυρήνα της επαγγελματικής υπευθυνότητας και συνδυάζει την ικανοποίηση όλων των επωφελομένων και κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Το έμφυτο της μάθησης, η εσωτερική ανάγκη για εξέλιξη και αλλαγή, η σπουδαιότητα της αμφισβήτησης για την ατομική μάθηση και εξέλιξη, και η αφοσίωση του ατόμου σε ό,τι δημιουργεί, αποτελούν τα αξιώματα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού (MacBeath, 2001:140). Ένα πέμπτο αξίωμα που μπορεί να προστεθεί είναι ότι η σημαντικότερη αξιολόγηση ενός επαγγελματία είναι εκείνη που καθοδηγείται από τον ίδιο, εφόσον αυτός δημιουργεί κι έχει την ευθύνη της μόρφωσης ή της εκπαίδευσής του (Stufflebeam, Shinkfield, 1985:17).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Καδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία, τόμος Γ΄*. Αθήνα: Ατραπός, 78-94.
- 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.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καδιανάκη, Μ. (2006). Επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 589-598.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών* (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. (1994). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, 46-47, 33-63.

- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### **Ξενογλώσση βιβλιογραφία**

- Airasian, W. P., Gullickson, R., A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. California: Corwin Press.
- Burns, R. B.(1995). Paradigms for research on teaching. In L.W. Anderson.(Ed.), *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press, 119-136.
- 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. Retrieved on 6-3-2006 from <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a739133973~db=all>.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- McCloskey, W., Egelson P. (1993). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*. Greensboro: South Eastern Regional Vision for Education
- McNiff, J. (1995) *Action Research for Professional development*. London: Hyde Publications
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Towler, L., Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the primary school. *Educational Review*, 44(2), 137-152.
- Ziller, R.C. (1973). *The social self*. New York: Pergamon Press.

### **Μαρία Καδιανάκη**

Σχολική Σύμβουλος 7<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ν. Ηρακλείου,  
Δρ Επιστημών Αγωγής,  
Θεοδοσίου Διακόνου 10, Ηράκλειο Κρήτης, 71305  
Τηλέφωνο: 2810259230, 6977714973  
e-mail: mariakad@her.forthnet.gr

# **Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ο εκπαιδευτικός ερευνητής στην τάξη του»: Μια πρόταση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσω της έρευνας δράσης**

*Μαρία Καδιανάκη*

## **ABSTRACT**

The training program "The teacher researcher in his/her classroom" aims at the utilization of the action research as a research process that action teachers implement in order to improve their professional practices. The target of the program is for teachers to acknowledge themselves with the methods of action research, to use them, to develop and implement action strategies as well as to disperse the knowledge that they will produce themselves. Based on action research, they seek to improve their practices, exploring the factors that shape them, filtering their experiences through the scientific opinions, the content of their studies and the opportunities and constraints imposed by the institutional framework.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο εκπαιδευτικός που δεν διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες ευρύτατες αλλά και πολύ συγκεκριμένες, είναι ανίκανος όχι μόνο να καινοτομεί αλλά και να λύνει τα καθημερινά προβλήματα του, με αποτέλεσμα να καθίσταται έρμαιο των προγραμμάτων, των βιβλίων ή των υπουργικών εγκυκλίων, αφού δεν μπορεί να τα ελέγξει και κυρίως να τα κρίνει (Μακράς, 1983:79). Το ερώτημα που αναδύεται είναι το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να γίνει επαγγελματικά επαρκής, ώστε να μπορεί να καινοτομεί, να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα, εν κατακλείδι να επιτελεί αποτελεσματικά το έργο του. Έτσι προκύπτει το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την ευρεία έννοια του όρου (Ξωχέλλης, 2011:593).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχει εφόδια επαγγελματικής υποδομής, που πρέπει να αναπτυχθούν και να διευρυνθούν κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Άρα ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, γίνεται σταδιακά με εκπαίδευση, άσκηση και απόκτηση εμπειριών σε όλη την πορεία



του. Για να καλυφθεί η ανάγκη του εκπαιδευτικού: «*Να γίνει δάσκαλος προκαλώντας αλλαγές*» (Καδιανάκη, 2009:16), γίνεται λόγος για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να εκσυγχρονιστούν τα γνωστικά τους εφόδια καθώς και η παιδαγωγική τους κατάρτιση στις βασικές διαστάσεις του έργου τους (Ξωχέλλης, 2011:593).

Ο όρος «*επιμόρφωση εκπαιδευτικού*» ορίζεται η όποια μορφή τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά τη βασική του κατάρτιση και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, για επαγγελματικούς σκοπούς. Επίσης, η περίπτωση της παρεχόμενης από τους Σχολικούς Συμβούλους επιμόρφωση, που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, εντάσσεται στην κατηγορία της μη τυπικής εκπαίδευσης, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ελεύθερα και προαιρετικά στις επιμορφωτικές δράσεις των Σχολικών Συμβούλων, και όταν η επιμορφωτικές δράσεις έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και δομούνται με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται αρχικά από το σύστημα και δευτερευόντως από τους εκπαιδευτικούς, τότε εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση (Σαλτερής, 2013:8).

## **2.0 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2001:1474), με τον όρο «*πρόγραμμα*» εννοείται: «*α) ο σχεδιασμός σειράς ενεργειών, το σύνολο των επιμέρους πράξεων και λεπτομερειών που κατατείνουν σε ένα ενιαίο σκοπό, β) η λεπτομερής καταγραφή και περιγραφή πράξεων και ενεργειών με τη σειρά που πρόκειται να εκτελεστούν σε καθορισμένο χρονικό διάστημα και γ) ο σκοπός, η επιδίωξη*». Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω εκδοχές θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι στον όρο «*πρόγραμμα*» επισημαίνεται με έμφαση και ο συνεκτικός, περιεκτικός και εξακολουθητικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή δραστηριοτήτων, αλλά και ο σκοπός στον οποίο εστιάζουν οι σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις ή δραστηριότητες. Το εξαιρετικά διευρυμένο πεδίο δράσης των προγραμμάτων καταδεικνύεται από το γεγονός, ότι δεν αποσαφηνίζεται ούτε το επίπεδο υλοποίησης ούτε το είδος των παρεμβάσεων (Μαγγόπουλος, 2011:11). Επίσης, και ο τομέας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού διακρίνεται για το διευρυμένο πεδίο δράσης και την πολυμορφία των δραστηριοτήτων που καλύπτει.

Με βάση τα προαναφερθέντα, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί μια οργανωμένη ακολουθία δραστηριοτήτων, η οποία σχεδιάζεται με στόχο να ολοκληρώσει συγκεκριμένα μαθησιακά επιτεύγματα και να παρέχει οδηγίες στους επιμορφούμενους σε συνεχή βάση (Μαγγόπουλος:2001:13).

Άλλος ορισμός τονίζει, ότι επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι ένα σύνολο σχεδιασμένων δραστηριοτήτων του οποίου οι στόχοι εστιάζονται εναλλακτικά στην προώθηση συγκεκριμένων αλλαγών σε συγκεκριμένο πληθυσμό αναφοράς και στην ικανοποίηση μιας ανάγκης (Owen, 2007:26-35).

Μια ανθρωπιστική προσέγγιση θεωρεί ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί μια οργανωμένη προσπάθεια που στόχο έχει την ευημερία των ανθρώπων (Chen, 2005:3-5). Πιθανά αναφερόμενη γενικά στους ανθρώπους εννοεί τους επιμορφωνόμενους αλλά και τους επιμορφωτές.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999:261), επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι οι δραστηριότητες που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας ως δεδομένη την πολυμορφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να αναφερθεί ότι οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης κρίνεται ουσιαστικά από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά που αποκτά κατά την εφαρμογή της και ότι ένα θεωρητικό σχέδιο επιμορφωτικού προγράμματος δεν είναι εύκολο να ταυτιστεί με το αντίστοιχό του στην πράξη (Μαυρογιώργος, 1983:42).

### **3.0 ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ»**

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ο εκπαιδευτικός ερευνητής στην τάξη του» σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2014, εποχή που στις σχολικές μονάδες υπήρχε έντονος διάλογος και αντιδράσεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η Σχολική Σύμβουλος (ΣΣ) εκτιμώντας την υπάρχουσα κατάσταση, τα δεδομένα της εκπαίδευσης που συνεχώς αλλάζουν, την επίδραση που έχουν αυτές οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα διαπιστωμένα προβλήματα του συγκεκριμένου πληθυσμού εκπαιδευτικών, σχεδιάζει ένα πρόγραμμα που αφορά μια καινούρια εμπειρία που δεν ταιριάζει με το μέχρι εκείνη τη στιγμή σύστημα αναφοράς των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς της. Προσωπικός στόχος της να βοηθήσει ώστε να καλυφθούν μελλοντικές μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε μια περίοδο που τα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς. Έτσι έχοντας υπόψη τις ανάγκες εξαιτίας της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη δυσκολία ενημέρωσης για τις μεθόδους – τεχνικές αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και

τα δεδομένα του ΠΔ152, υλοποιεί προαιρετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τη διαδικασία της έρευνας δράσης.

Στόχοι του προγράμματος τίθενται οι εκπαιδευτικοί:

- να γνωρίσουν την έρευνα δράσης, την ερευνητική διαδικασία μέσω της οποίας θα πραγματοποιούσαν την ερευνητική διαδικασία στο 2<sup>ο</sup> στάδιο της ΑΕΕ
- να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με το ΠΔ 152 εφόσον ο εκπαιδευτικός αξιολογείται εξαιρετικός εάν «*πρωτοστατεί και συμμετέχει σε συστηματικές και οργανωμένες πρωτοβουλίες τύπου 'έρευνα δράσης' ...*» (ΠΔ152/αρθρ.14/παρ.4.β.δδ.ι:4129)

### 3.1 Ταυτότητα του επιμορφωτικού προγράμματος

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η ταυτότητα του επιμορφωτικού προγράμματος που προσφέρθηκε από τη ΣΣ της 7<sup>ης</sup> εκπαιδευτικής περιφέρειας νομού Ηρακλείου με έδρα το Αρκαλοχώρι. Στον πρώτο κάθετο άξονα παρατίθενται τα οχτώ στοιχεία διαφοροποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2007:10), ενώ στον δεύτερο άξονα παρατίθενται συγκεκριμένα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 1: Ταυτότητα επιμορφωτικού προγράμματος

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «Ο εκπαιδευτικός ερευνητής στην τάξη του»
Οργανωτική και διοικητική δομή	Αποκεντρικό «κατ' ανάθεση» Επιμορφωτικός φορέας: Σχολική Σύμβουλος 7ης Ε.Π.
Στόχος	Ικανοποίηση αναγκών εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικών. Επιμόρφωση για αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση
Χρόνος	σύντομης διάρκειας: 4 συναντήσεις διάρκειας 4 ωρών έκαστη και 2 συναντήσεις μετά από παράκληση των εκπαιδευτικών εκτός του ωραρίου (προαιρετικά) 5.30μ.μ. – 9.30μ.μ. εντός του σχολικού έτους
Τόπος διεξαγωγής	Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του 1ου Δ. Σ. Αρκαλοχωρίου

<b>Μέθοδος</b>	εμπλουτισμένη εισήγηση με διάλογο και οπτικοακουστικά μέσα διερευνητική μέθοδος (μελέτη περίπτωσης, λύση προβλήματος, τεχνική κρίσιμων περιστατικών) εισηγήσεις από τους εκπαιδευτικούς
<b>Περιεχόμενο</b>	Οι μέθοδοι της έρευνας δράσης, πρακτική εφαρμογή, ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών σχεδίων, τρόποι διάχυσης ερευνητικών αποτελεσμάτων.
<b>Φορέας χρηματοδότησης</b>	Κεντρική εκπαιδευτική αρχή
<b>Στάδιο σταδιοδρομίας επιμορφωμένων</b>	Συμμετείχαν 23 εκπαιδευτικοί από όλα τα στάδια σταδιοδρομίας. Υπήρχαν μέλη που αντιπροσώπευαν κάθε στάδιο από διευθυντές μέχρι αναπληρωτές.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1 το πρόγραμμα ήταν «κατ' ανάθεση» από την κεντρική διοίκηση, εφόσον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμικά εμπίπτει στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές της και έχει τον συντονισμό και την αρμοδιότητα για τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001:43-44).

Ως στόχος των επιμορφωτικών προγραμμάτων τίθεται η ικανοποίηση αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στόχο αποτέλεσε να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν τα στάδια της έρευνας δράσης στις τάξεις τους και να δημοσιοποιήσουν τα ερευνητικά τους ευρήματα.

Σε σχέση με τον χρόνο το επιμορφωτικό πρόγραμμα περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις διάρκειας τεσσάρων ωρών η καθεμία εκτός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε κανένας περιορισμός ούτε υποχρέωση παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν εντός σχολείου.

Ως προς τη μέθοδο επιλέχθηκε η εμπλουτισμένη εισήγηση με διάλογο και οπτικοακουστικά μέσα, η διερευνητική μέθοδος (μελέτη περίπτωσης, λύση προβλήματος, τεχνική κρίσιμων περιστατικών) και εισηγήσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στόχος ήταν η ενεργητική ακρόαση της επιμορφωόμενης ομάδας, αλλά και να μιλήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε κοινό συναδέλφων τους.

Σε σχέση με το περιεχόμενο κάθε συνάντηση περιλάμβανε μία φάση της έρευνας δράσης: αφετηρία της έρευνας, συλλογή και ανάλυση δεδομέ-

νων, ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης, τρόποι διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Φορέας χρηματοδότησης είναι το κράτος δεδομένου ότι η ΣΣ μισθοδοτείται από αυτό.

Οι επιμορφωνόμενοι που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης ανήκουν σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Στόχος ήταν να αλληλεπιδράσουν όλες οι ηλικιακές ομάδες, να ωφεληθούν όλοι από τις απόψεις, την απειρία, την εμπειρία, και τα βιώματα «μικρών και μεγάλων», «παλιών και νέων».

### **3.2 Περιγραφή της επιμορφωτικής διαδικασίας**

Κατά την πρώτη συνάντηση έγινε μια εισαγωγή στην έρευνα δράσης, αρχικά με εισήγηση της επιμορφώτριας όπου τονίστηκε ότι από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με τη διαδικασία αυτή είναι η βούλησή του να βελτιώσει τη διδασκαλία του αλλά και τις συνθήκες που εργάζεται αυτός και οι μαθητές του στο σχολείο. Επισημάνθηκε ότι στόχος είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μεμονωμένα ή σε ομάδες για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, προβλήματα αλλά και να υλοποιήσουν καινοτομίες (Altricher, et al., 2001:22). Επίσης παρουσιάστηκαν δημοσιευμένες έρευνες δράσης της ΣΣ, δηλαδή προβλήματα που αντιμετώπισε ως δασκάλα και τρόποι που προσπάθησε να τα επιλύσει μέσω της έρευνας δράσης.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τους προβληματισμούς τους. Κάποιοι από αυτούς είναι:

- *«Δυσκολεύομαι να διαχειριστώ το χρόνο μου, δεν φτάνει ποτέ ο διδακτικός χρόνος.»*
- *«Θεωρώ ότι στο σχολείο μου τα παιδιά δεν έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς, δεν είναι ευγενικά θα έλεγα»*
- *«Θέλω να δοκιμάσω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, πόσο βοηθά τους μαθητές με χαμηλή επίδοση;»*
- *«Θεωρώ ότι κάποιοι μαθητές μου είναι αδιάφοροι παρά την προσπάθεια μου.»*
- *«Θέλω να μελετήσω τα λάθη στα μαθηματικά που κάνουν οι μαθητές χαμηλής επίδοσης και να βρω τρόπους να τους βοηθήσω.»*
- *«Κάποιοι μαθητές δεν κάνουν ποτέ τις εργασίες που βάζω στο σπίτι.»*
- *«Θεωρώ ότι η βαθμολογία δεν βοηθά τους μαθητές μου να βελτιωθούνε. Πώς μπορώ να τους βοηθήσω;»*

Η πρώτη συνάντηση ήταν καθοριστική. Οι εκπαιδευτικοί ομολόγησαν τα προβλήματά τους, τις καταστάσεις που τους δυσκολεύουν, πράγματα που τους ενο-

χλούν και θέλουν να τα αλλάξουν ή μεθόδους που θέλουν να δοκιμάσουν. Ο κάθε εκπαιδευτικός ανέλαβε να πραγματοποιήσει μια έρευνα δράσης στην τάξη του.

Στην επόμενη συνάντηση η εισήγηση εστίασε στους τρόπους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπου οι εκπαιδευτικοί συζητούν με ποιους τρόπους θα συλλέξουν τα δεδομένα της έρευνάς τους και ζητούν να μάθουν για τη μεθοδολογία του ερωτηματολογίου, της ημιδομημένης συνέντευξης και τον τρόπο εκπόνησης κλείδας παρατήρησης μαθητών.

Στην τρίτη συνάντηση οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα δεδομένα τους και η εστίαση γίνεται στην ανάλυση και ανάπτυξη στρατηγικών δράσης. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν μέσα από τη μεταξύ τους συζήτηση τις ενέργειες βελτίωσης της κατάστασης που αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων. Αρκετοί αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν βιβλιογραφία για να γνωρίσουν τη θεωρία που έχει διατυπωθεί για το θέμα που τους απασχολεί.

Στην τελευταία συνάντηση διαπιστώθηκε από τους επιμορφωόμενους ότι υπήρχε ανάγκη για περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις, εφόσον η συνάντηση ήταν αφιερωμένη στη δημοσιοποίηση της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν αποφασίσει να διαχύσουν τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης τους, συνειδητοποιούν ότι συναντούν δυσκολίες στη γραπτή αναφορά της έρευνας τους. Έτσι συμφωνούν όλοι για άλλες δύο συναντήσεις, όπου ο καθένας μελετώντας με την καθοδήγηση της ΣΣ θα παρουσιάσει την έρευνα δράσης του βήμα βήμα στο κοινό των συναδέλφων του και θα δεχόταν την κριτική αποτίμηση της εργασίας του.

Έτσι στις επόμενες δύο συναντήσεις, που ήταν εκτός προγράμματος και σχεδιασμού, επιμορφωτές ήταν εξολοκλήρου οι εκπαιδευτικοί. Παρουσίασαν το σχέδιο έρευνας που έκαναν, την βιβλιογραφική αναδίφηση για το θέμα που τους απασχολούσε, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποίησαν, τα αποτελέσματα που προέκυπταν κάθε φορά, τις στρατηγικές δράσης που εφαρμόζουν για τη βελτίωση της πρακτικής τους. Αρκετοί διαμοίρασαν τα κείμενα τους στους συναδέλφους τους και αποφάσισαν να αναζητήσουν κι άλλους τρόπους διάχυσης των αποτελεσμάτων, όπως εισηγήσεις σε συνέδρια αλλά και εισηγήσεις σε επιμορφωτικές δράσεις της περιφέρειας του σχολείου τους.

#### **4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Στο συγκεκριμένο υπό μελέτη επιμορφωτικό πρόγραμμα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σ' αυτό να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, να αυτοαξιολογηθούν, ξεκινώντας από τις ανάγκες, τις απογοητεύ-

σεις, τα προβλήματα και τις εμπειρίες τους. Ανέλαβαν συνειδητή και προγραμματισμένη δράση, αποφάσισαν οι ίδιοι για την ικανοποίηση των αναγκών τους, τη λύση των προβλημάτων τους, τις αλλαγές που επιθυμούν να επιφέρουν στην τάξη τους. Βασιζόμενοι στην έρευνα δράσης, επιδίωξαν να βελτιώσουν την πρακτική τους, διερευνώντας τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, φιλτράροντας τις εμπειρίες τους μέσα από τις επιστημονικές απόψεις, από το περιεχόμενο των σπουδών τους και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το θεσμικό πλαίσιο.

Οι επιμορφωνόμενοι μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία:

- Παραδέχτηκαν μπροστά σε συναδέλφους τους συγκεκριμένο πρόβλημα της καθημερινής τους πρακτικής
- Αποφάσισαν να δουλέψουν για να λύσουν οι ίδιοι το πρόβλημά τους
- Εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σε σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα, την έρευνα δράση, την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού
- Εφάρμοσαν στις τάξεις τους αυτές τις γνώσεις
- Χρησιμοποίησαν ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, ημερολόγιο)
- Παρουσίασαν τις εργασίες τους στους συναδέλφους ανταλλάσσοντας απόψεις
- «Βγήκαν» από την τάξη τους και συνειδητοποίησαν ότι όλοι έχουν τα ίδια προβλήματα και δυσκολίες
- Δέχτηκαν να παρατηρηθούν στην τάξη τους
- Αποφάσισαν να δημοσιοποιήσουν την έρευνα τους στην επιστημονική κοινότητα

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αμφισβήτηση της πρακτικής τους αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως επαγγελματίες με στόχο αφού αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα της κατάστασης, να αναπτύξουν δράσεις που θα βελτιώσουν την καθημερινή πρακτική τους και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας τα στάδια της έρευνας δράσης ακολουθούν τα στάδια της αυτοαξιολόγησης (Airasian & Gullickson, 1997:4), όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζει σε συγκριμένη κατάσταση – πρόβλημα, να συλλέγει πληροφορίες που τον ενημερώνουν αντικειμενικά για την πρακτική του, να τις χρησιμοποιεί για αμφισβήτηση του εαυτού του, να παίρνει αποφάσεις για την πρακτική του, να σχεδιάζει στρατηγικές βελτίωσης της διδασκαλίας του, αν είναι απαραίτητο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλα μοντέλα σχεδιασμού

προγραμμάτων γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητά του, αν και παράλληλα επισημαίνεται ότι η τυποποίηση του σχεδιασμού της επιμόρφωσης είναι βασικό λάθος, από τη στιγμή που κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεί μια ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:80-81). Να σημειωθεί δε ότι όχι μόνο σε επίπεδο σχεδιασμού αλλά και κατά τη φάση της υλοποίησης το επιμορφωτικό πρόγραμμα κάθε φορά απευθύνεται σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και ανάλογα τις συνθήκες τα άτομα αλλά και τον επιμορφωτή, ακόμα κι αν είναι ο ίδιος, αλλιώς σχεδιάζεται κι αλλιώς καταλήγει να πραγματοποιηθεί. Στη προκειμένη περίπτωση αξιολογώντας το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασική διαπίστωση είναι ότι σε σχέση με το σχεδιασμό υπήρξε σφάλμα για το χρόνο πραγματοποίησής του, εφόσον χρειάστηκαν 2 ακόμα 4ωρα που επειδή δεν είχαν προγραμματιστεί 5 άτομα δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν. Υπήρξε δυσκολία στην επίσκεψη της ΣΣ στις τάξεις που γινόταν οι έρευνες λόγω χρόνου και οδοιπορικών με αποτέλεσμα να μην πάρει το ρόλο του κριτικού φίλου αλλά συνάδελφοι των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως υπήρξαν επιφυλάξεις από κάποιους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της αξιολόγησης (τρεις αποχώρησαν μετά την 1<sup>η</sup> συνάντηση).

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναφέρθηκε ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η προσπάθεια που έχει στόχο την ευημερία των συμμετεχόντων (Chen, 2005:3-5), τα θετικά σημεία που συμβάλλουν στην «ευημερία» και κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφωόμενων και της επιμορφώτριας είναι :

- Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν τη ΣΣ ως συνάδελφο κατ' ουσία, εφόσον πρώτα η ίδια έκανε την αυτοαξιολόγησή της ως δασκάλα
- Έπαψαν να της μιλούν στον πληθυντικό και με επιφύλαξη, βελτιώθηκαν οι προσωπικές τους σχέσεις
- Διαπιστώθηκαν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί είδαν όλοι τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης στην τάξη τους
- Υπήρξε ανατροφοδότηση και στη ΣΣ για τα αποτελέσματα του επιμορφωτικού της έργου
- Ικανοποίηση από όλους, εφόσον ήδη έχουν σταλεί 7 περιλήψεις για συμμετοχή σε συνέδρια
- Δέσμευση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους ως επιμορφωτές στις επιμορφώσεις της 7<sup>ης</sup> Περιφέρειας

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, αυτοαξιολογείται δηλα-



δή εκτιμά την αξία του έργου ή γενικότερα του εαυτού του και αναθεωρεί, αμφισβητεί και επανατοποθετεί τις δράσεις του με σκοπό την αυτοβελτίωση. Η διαδικασία της έρευνας δράσης εστιάζει στη συστηματοποίηση και μέσω της ερευνητικής διαδικασίας και της ουσιαστικής δράσης που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό, τον προτρέπει να συνδυάσει έρευνα και διδασκαλία, καθιστώντας τον ουσιαστικά εκπαιδευτικό ερευνητή (Καδιανάκη, 2006:591).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία***

- 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.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 622-627.
- Καδιανάκη, Μ. (2006). Επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 589-598.
- Καδιανάκη, Μ. (2009). *Αποτελεσματική διδασκαλία – επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* [διδακτορική διατριβή]. Ρόδος.
- Μαγγόπουλος, (2011). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας* [διδακτορική διατριβή]. Ρέθυμνο.
- Μακράς, Σ. (1983). Η Επιμόρφωση στην Τεχνική Εκπαίδευση και γενικότερα στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 79-81.
- Μαυρογιώργος, Γ.: (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινήσεις- Το πολιτικό-κοινωνικό τους πλαίσιο-Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο, 593-601.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην*

- πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.ΕΠΕΚ.  
Π.Δ.152/2013 (ΦΕΚ240/τ.Α/5-11-2013), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.  
Σαλτερής, Ν. (2013). *Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης*. Ανακτημένο στις 4-8-2013 από τον δικτυακό τόπο <http://www.nsalteris.gr/home/index.php/2012-03-04-11-50-14/2012-03-17-21-56-32?limit-start=0>  
Χατζηπαναγιώτου Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Airasian, W. P., Gullickson, R., A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. California: Corwin Press.  
Chen, H. (2005): *Practical program evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. Sage:California.  
McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional development*. London: Hyde Publications.  
Owen, J. (2007). *Program Evaluation: Forms and Approaches*. New York: The Guilford Press.

### **Μαρία Καδιανάκη**

Σχολική Σύμβουλος 7<sup>ης</sup> Περιφέρειας Ν. Ηρακλείου,  
Δρ Επιστημών Αγωγής,  
Θεοδοσίου Διακόνου 10, Ηράκλειο Κρήτης, 71305  
Τηλέφωνο: 2810259230, 6977714973  
e-mail: mariakad@her.forthnet.gr

# Πολιτικές υπέρβασης και πρακτικές άρθρωσης στη κατασκευή μοντέλων για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1964-1985)

*Ευαγγελία Καλεράντε*

## ABSTRACT

The present paper is concerned with symbolic constructions in plans which are related to teachers' training. In these constructions the textual dialogical relations and the competitions in various political moments of which form educational policy are highlighted. Concentration is placed on the symbolic constructions in which the conservative and progressive political perception is re-examined beyond the contradicting and competitive areas which are selectively defined by the institutional framework. The ministerial counselors' texts are utilized in which their political rationale is tied to types of discourse reflecting and promoting various conceptualizations about the teachers' role in education and the inherent organization of the educational system.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην έρευνα μας επικεντρωνόμαστε στα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1964-1985, προκειμένου να αναδειχτούν ζητήματα πολιτικής για το μορφικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη λειτουργία της εκπαίδευσης, τις δομές οργάνωσης και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Παρακολουθούμε την εξέλιξη της πολιτικής σκέψης για την εκπαίδευση εναρμονισμένη με τα επιστημονικά πορίσματα που με πολιτικούς και κοινωνικούς όρους συνδέουν την εκπαίδευση με την κοινωνική συνύπαρξη, την ατομική καταξίωση και την πολιτική ενσωμάτωση (Καζαμίας, 1986).

Την εξεταζόμενη περίοδο προβάλλονται ζητήματα για την πολιτική των δικαιωμάτων και διαμορφώνεται μια διαφορετική αφήγηση για τις δυνατότητες διαμόρφωσης πολιτικής για την εκπαίδευση με βάση την αρχή της μείωσης της κοινωνικής ανισότητας. Επικεντρωνόμαστε κυρίως στις δυνα-

μικές πολιτικές του 1960<sup>1</sup> και του 1980 (Μπουζάκης, 1995), που επηρεάζουν τον πολιτικό κειμενικό εκπαιδευτικό λόγο στη διαμόρφωση θεωρητικής αποδιαφοροποίησης μέσω θεσμικών δομών και πολυ-επίπεδων πολιτικών παιγνίων, ώστε οι μακρο-εκπαιδευτικές εξελίξεις να συγκροτούνται στις ουσιοκρατικές πολιτικές τάσεις, που εναρμονίζουν την πολιτική θεώρηση με την βολонταριστική τάση των ομάδων πίεσης.

Επικεντρωθήκαμε στις διασυνδέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών τεκμηρίων και ερμηνείας, προκειμένου το εκπαιδευτικό ιστορικό υλικό που συγκροτεί τις απόψεις των ατόμων που πλαισιώνουν το Υπουργείο Παιδείας να συσχετιστεί με την νομοθεσία ως αποτέλεσμα. Ειδικότερα, η πολιτική κατασκευή των νόμων εξετάζεται σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά κείμενα των ομάδων εργασίας πριν από την ψήφιση των νόμων. Το αρχαιακό υλικό που έχουμε στην διάθεση μας, μας δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε μικρο και μακρο δια-θεσμικές διαστάσεις αναδεικνύοντας το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον διαβουλεύσεων και δράσεων σε μια δομική αιτιότητα, που περιγράφονται οι δυνατότητες και οι περιορισμοί, όπου ταυτόχρονα εννοιολογείται η εκπαίδευση με τις πολιτικές, οικονομικές και ιδεολογικές διαστάσεις της, που συσχετίζονται και με τις ίδιες τις αντιφάσεις του συστήματος.

Την εξεταζόμενη περίοδο μας ενδιαφέρει η πολυπλοκότητα και πολυ-λειτουργικότητα των θεσμικών φορέων, οι εξελικτικές καθολικότητες ως θεσμικές καινοτομίες σε μια γενικότερη πολιτική δημιουργίας δομών ευκαιρίας για τα άτομα. Προσεγγίζεται το ζήτημα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων μέσα στη γενικότερη προσαρμοστική αναβάθμιση, που συνεπάγεται αλλαγή των ρόλων και θεσμών και στην εκπαίδευση, όπου τα κοινωνικά ωφελήματα και οι πολιτικές παροχές συνεξετάζονται στο πλαίσιο της δημοκρατικής συγκρότησης.

Το θέμα της παροχής εκπαίδευσης εναρμονίζεται με την ισότητα των ευκαιριών, την προβολή των δικαιωμάτων, όπου η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών εννοιολογείται στο συμβολικό πεδίο των πολιτικών πρακτικών μιας πυκνής αφήγησης για τη δημοκρατία, τον ανθρωπισμό και τον πολιτικό ορθολογισμό. Παρακολουθούμε τις πρακτικές άρθρωσης που κατασκευάζουν συστήματα μετεκπαίδευσης μέσα στις θεωρητικές πολιτικές και εκπαιδευτικές εγκλήσεις ανταγωνιστικών λόγων, που ενεργοποιούν διαιολογικές σχέσεις.

---

1. Αναφερόμενοι στο 1960 επικεντρωνόμαστε στην κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, δηλαδή στην πολιτική Γ. Παπανδρέου για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης. Βλ. (Ενδεικτικά) (Καλεράντε, 2006: 92-138; Καλεράντε, 2012:558-598).

Μας ενδιαφέρει πέρα από τον κειμενισμό της νομοθεσίας, οι εκπαιδευτικές στιγμές και θέσεις που θέτουν ζητήματα για το ρόλο των δασκάλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, θέσεις και τάσεις που εξελίσσονται στο χώρο και στο χρόνο και τελικά απεικονίζονται εξελικτικά στις ιστορικο-πολιτικές αφηγήσεις για την δυναμική και την εξέλιξη της εκπαίδευσης.

### **2.0 Η ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Το 1961 θα κυκλοφορήσει στις σχολικές μονάδες ένα ερωτηματολόγιο<sup>2</sup>, που όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό σημείωμα «αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης<sup>3</sup> γενικά και του διδασκαλικού κλάδου ειδικότερα». Ίσως είναι η πρώτη φορά μέχρι τότε που μια έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη ζητημάτων που έχουν σχέση με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικές είναι οι παρατηρήσεις προς τους «δημοδιδασκάλους» να αναφερθούν «στα πραγματικά δεδομένα [που] αντανακλούν τις πραγματικές σκέψεις και συναισθήματα». Σε μια περίοδο έντονης πολιτικής επιτήρησης ο συντάκτης του ερωτηματολογίου προσπαθεί να πείσει τον ερωτώμενο ότι πρόκειται για έρευνα και οι όποιες παρατηρήσεις είναι ανώνυμες. Για αυτό τους προτρέπει να απαντήσουν «με απόλυτη ειλικρίνεια, χωρίς υπολογισμό άλλων, άχρηστων [...] και επιζήμιων για την έρευνα, σκοπιμοτήτων».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα της έρευνας ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούσαν να φοιτήσουν σε μια άλλη ανώτατη σχολή και η Παιδαγωγική Ακαδημία δεν ήταν πρώτη επιλογή τους. Είναι σημαντικό ότι αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την άσκηση του επαγγέλματος τους και αισθάνονται ότι έχουν μειωμένο κοινωνικό status<sup>4</sup>.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας του 1961 συνεχίζεται ένας διάλογος, ο οποίος εντείνεται το 1964 για τις παιδαγωγικές σπουδές και το ρόλο της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Χαρακτηριστικές είναι ήδη οι παρατηρήσεις του Ε. Παπανούτσου, ο οποίος αναφέρεται στις «παραγνωρισμένες παιδαγωγικές σπουδές ακόμη και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες». Θεωρεί ότι στις

---

2. Βλ. Παράρτημα (1). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο Αρχείο Κ. Χάρη. Στην έρευνα πήραν μέρος 212 δάσκαλοι, διανεμήθηκαν σε τέσσερις εκπαιδευτικές περιφέρειες, τρεις επαρχιακές και μια αστική και συγκεκριμένα επιλέχθηκαν οι περιφέρειες: Μαντινείας- Αρκαδίας, Κάτω Νευροκόπι- Δράμας, Β' Ηρακλείου- Κρήτης και Β' Αθηνών. (Αταξινόμητο έγγραφο με τίτλο: «Οι καρποί του συστήματος» Αρχείο Κ. Χάρη.

3. Βλ. (Ενδεικτικά) Θεωρητικά Ζητήματα για τη Παιδαγωγική ως Επιστήμη και για εναλλακτικούς όρους που αναφέρονται στη θεωρία της παιδείας (Σπετσιέρης, 1961).

4. Αταξινόμητο έγγραφο με τίτλο: «Γενικά Συμπεράσματα – Εικόνα του δημοδιδασκαλικού επαγγέλματος κατά την εποχή της δειγματοληπτικής έρευνας (1961)». Αρχείο Κ. Χάρη.

Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου υπάρχουν παιδαγωγικές σπουδές πρόκειται για ενασχόληση με πρακτικά ζητήματα, που διευκολύνουν την διεκπεραίωση επικοινωνιακών θεμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και λιγότερο εξοικειώνουν τους «δημοδιδασκάλους [...] στους τρόπους παραγωγής της επιστήμης». Επίσης, τονίζεται ότι τα επιμορφωτικά ιδρύματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης όσο και της Μέσης δεν προσφέρουν «τίποτε στον τομέα της Παιδαγωγικής [...]. Το πρόγραμμα τους έχει χαρακτήρα εγκυκλοπαιδικό [...] Τέλος για έρευνα πειραματική, δημιουργική θεραπεία της επιστήμης στην αγωγή στην Ελλάδα δεν μπορεί βέβαια να γίνει λόγος σοβαρός [...]» (Παπανούτσος, 1958).

Το θέμα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων συσχετίζεται με τον εκσυγχρονισμό στο περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων. Το ζήτημα της μετεκπαίδευσης με επιστημονικούς όρους εκτιμάται ότι θα συμβάλει στην κατανόηση προβλημάτων της αγωγής, την προετοιμασία για έρευνα σε ένα μοντέλο επανασχεδιασμού της εκπαίδευσης με σύγχρονους όρους. Η συγκρότηση του επιστημονικού λόγου βασίζεται στις συστημικές απαιτήσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ουσιαστική αλληλόδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε συμβολικό επίπεδο οι εκπαιδευτικές πρακτικές εντάσσονται σε γενικότερους μετασχηματισμούς της αντίληψης για το παιδαγωγικό έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο κειμενικός λόγος ερευνάται ως προς τις θέσεις και αξίες, αντιδράσεις και στάσεις, ρόλους και λειτουργίες που διαμορφώνονται έξω από τις θεσμικές δομές, δίνοντας έμφαση και στην πολιτική εμμονική θέση των υποκειμένων που διαμορφώνουν νέα θεωρητικά δεδομένα για τη λειτουργική οργάνωση της εκπαίδευσης. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ θεωρητικά απομονώνεται ως υποσύστημα των εκπαιδευτικών θεωρήσεων, ταυτόχρονα νοηματοδοτείται μέσα στο πολιτικό σύστημα, ώστε η διαδικασία της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, όπως προβάλλεται, να ενσωματωθεί στις εξελεκτικές πολιτικότητες. Έτσι, αναδεικνύονται οι ίδιες οι αντανάκλασεις της πολιτικής εξέλιξης του συστήματος, όπου η σύγκλιση ή η διαφοροποίηση των θέσεων προβάλλει την πολιτική κουλτούρα, ως διαδικασία υποδειγματισμού και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τις ομάδες των συμβούλων των υπουργών, που λειτουργούν επιχειρησιακά, μέσα από την επιλογή ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης αξιών και πολιτικών προδιαθέσεων.

Στους στόχους είναι και η δημιουργία ενός διαφορετικού κοινωνικού status για τους εκπαιδευτικούς, που θα απαλλαγούν «από το σύνθετο πλέγμα της μορφωτικής και κοινωνικής κατωτερότητας, που καταθλίβει [τον εκ-

παιδευτικό] και που τον κάνει να μεταμελήται(sic) πικρά, γιατί ακολούθησε από το επάγγελμα. Απαλλαγμένο δε από την περιφρόνηση και αποκαταστημένο το επάγγελμα στη μορφωτική και κοινωνική υπόληψη που του αξίζει [...]»(Χάρης, 1964; Χάρης 1966).

### **3.0 ΣΥΣΤΑΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΥΣΤΗΜΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ**

Το θέμα της μετεκπαίδευσης των δασκάλων εναρμονίζεται με το σχέδιο παιδείας για τη βασική τους εκπαίδευση. Ειδικότερα με τον Ν.Δ. 4379/1964 προβλέπεται ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με την αύξηση των ετών φοίτησης από δυο σε τρία έτη και αλλαγή του οδηγού σπουδών. Θεμελιώνεται ενιαίο σύστημα εισαγωγής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με βάση το βαθμό του ακαδημαϊκού απολυτηρίου (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2002).

Το θέμα της επιμόρφωσης των διδασκάλων εντάσσεται και σε ένα ζήτημα που ανοίγει αυτή τη περίοδο για την επιμόρφωση των ενηλίκων που εστιάζετε όχι μόνο στον αλφαριθμητισμό αλλά στις εκπαιδευτικές ανάγκες και ενδιαφέροντα (Ζητήματα Επιμόρφωσης Ενηλίκων, Ουνέσκο 1964). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια θεώρηση για ένα τύπο μάθησης που δεν θα εξυπηρετεί μόνο τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης, δηλαδή δεν θα προετοιμάζει μόνο τους εκπαιδευτικούς στις νέες επιστημονικές και διδακτικές θεωρήσεις και μεθόδους, αλλά θα βασίζεται και στην ικανοποίηση των δικών τους αναγκών.

Στις συμβολικές κατασκευές στη συγκρότηση σχεδίων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναδεικνύονται οι κειμενικές διαλογικές σχέσεις, οι ανταγωνισμοί σε διαφορετικές πολιτικές στιγμές διάρθρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επικεντρωνόμαστε σε συμβολικές κατασκευές, όπου η συντηρητική και προοδευτική πολιτική αντίληψη επανεξετάζεται υπερβαίνοντας τους αντιφατικούς, ανταγωνιστικούς τόπους, που επιλεκτικά προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο. Αξιοποιούνται κείμενα εισηγητικών εκθέσεων συμβούλων των υπουργών, όπου η πολιτική λογική τους συνδέεται με κατηγορίες λόγου, που αντανακλούν και προωθούν τις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση και την εν γένει οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σταδιακά, αρχίζει να προβάλλεται ένα διαφορετικό μοντέλο μετεκπαίδευσης με μετ-ερμηνεία των αναγκών των επιμορφούμενων, όπου η εκπαιδευτική κοινότητα ως συλλογικότητα αλλά και ως άτομα λαμβάνονται υπό-

ψη σε ένα ρυθμιστικό σχέδιο οργάνωσης της μετεκπαίδευσης τους. Πρόκειται για συνδυαστικές πολιτικές που αναδεικνύονται το 1964 και το 1981 σε ένα διευρυμένο σχέδιο πολιτικής ανασυγκρότησης στη βάση μιας δημοκρατικής θεώρησης για τη λειτουργία και την απόδοση της εκπαίδευσης. Το θέμα της μετεκπαίδευσης για μισό αιώνα πραγματοποιείται από τα δυο Διδασκαλεία και με διαφορετικές αναμορφώσεις ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και τους φορείς συνεχίστηκε μέχρι το 1965, όπου η μετεκπαίδευση των διδασκάλων ανατίθεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1965-1967)<sup>5</sup>. Παράλληλα με το διευρυμένο πρόγραμμα της μετεκπαίδευσης προβλέπεται κι η λειτουργία περιοδικής επιμόρφωσης που επικαιροποιεί ζητήματα ενημέρωσης και κατάρτισης<sup>6</sup>.

Η ανάλυση επικεντρώνεται πέρα από τον κειμενισμό των νόμων στο εσωτερικό παίγνιο των πολιτικών φορέων που διαμορφώνουν αφηγήσεις για τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, οι οποίες προσαρμόζονται προς τις λειτουργικές απαιτήσεις του πολιτικού συστήματος. Επιδιώκεται η θεωρητική μικρο-ιστορική ανάλυση του θεωρητικού λόγου που συγκροτείται και εκφράζει αντικειμενικές και υποκειμενικές θεωρήσεις για την πολιτική οργάνωση της εκπαίδευσης.

Επομένως, οι λόγοι και οι συμβολικοί συλλογισμοί των συμβούλων που δραστηριοποιούνται στους πολιτικούς χώρους διαμόρφωσης και εκτύλιξης της πολιτικής μελετώνται με εννοιολογικά εργαλεία της σημειολογικής ανάλυσης, ώστε να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν κείμενα και κώδικες ως κατασκευή νοήματος για την εκπαίδευση σε διαφορετικές πολιτικές συγκυρίες.

Η ένταξη της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εντάσσεται στην εκπαιδευτική θεώρηση για την επιστημονική μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων, τη λειτουργική οργάνωση ενός φορέα, που μέλη του είναι άτομα με ανώτερο μορφωτικό κεφάλαιο, που έχουν μετεκπαιδευτεί σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η ομάδα των μετεκπαιδευθέντων σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, που κυρίως επωφελήθηκαν από τις υποτροφίες του Ι.Κ.Υ., την περίοδο 1952-1955, συμβολικά επιστρέφουν την επένδυση που πραγματοποιήθηκε μετασχηματίζοντας το οικονομικό κεφάλαιο σε μορ-

---

5. Με βάση το Ν.Δ. 4379/64 άρθρο 23, παρ. 3, το έργο της διетуός μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης ανατίθεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων θα είναι στις αρμοδιότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μέχρι τη δικτατορία, που και πάλι θα περάσει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Μπουζάκης & Καλεράντε, υπό έκδοση). Βλ. Συγκριτικά Ν. 2857/1922 για τη μετεκπαίδευση.

6. Βλ. (Ενδεικτικά) Το τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είχε προετοιμάσει ένα ταχύρυθμο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών την άνοιξη του 1967, προκειμένου να τεθεί σε δοκιμαστική εφαρμογή το φθινόπωρο, που όμως δεν πραγματοποιήθηκε διότι η δικτατορία κατάργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αρχείο Κ. Χάρη.



φωτικό κεφάλαιο, το οποίο διαθέτουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

Στις εισηγήσεις των παρέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φαίνεται να δίνεται βαρύτητα στη μετεκπαίδευση των διδασκάλων, η οποία προτείνεται να είναι διετής και να οργανώνεται από την «Ανωτάτην Σχολήν Επιστημών της Αγωγής» η οποία προβλέπεται να ιδρυθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επίσης, στο διοικητικό και εποπτικό όργανο της σχολής, θα μετέχουν σύμβουλοι και πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για την επιλογή των υποψηφίων προβλέπεται γραπτή εξέταση σε τρία μαθήματα: Έκθεση ιδεών, Διδακτική και Παιδαγωγική Ψυχολογία. Σε αυτό το Σχέδιο Μετεκπαίδευσης αναφέρεται πλήρες πρόγραμμα μαθημάτων για τη διετή διδασκαλία με έμφαση και στη προετοιμασία των εισαγόμενων στη διεξαγωγή έρευνας<sup>7</sup>. Τελικά, στο Β.Δ. «Περί μετεκπαιδύσεως διδασκάλων» το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει περιορισμένο ρόλο, δεν ιδρύεται η σχολή που είχε εισηγηθεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο ζήτημα των εξετάσεων παρεμβαίνουν και οι διευθυντές Παιδαγωγικών Ακαδημιών και οι Επιθεωρητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αργότερα, με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων αλλάζει, όπως και το μοντέλο μετεκπαίδευσης. Η βαρύτητα στην μετεκπαίδευση περιέρχεται στα πανεπιστημιακά τμήματα, με σταδιακή επικέντρωση στις μεταπτυχιακές σπουδές, που σχετίζονται με την επιδιωκόμενη αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παρατηρήσεις του καθηγητή Χρ. Φράγκου τη περίοδο των συζητήσεων για το μοντέλο της μετεκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται ο «θεσμός της επιμορφώσεως ή μετεκπαιδύσεως των εκπαιδευτικών λειτουργιών πρέπει να επιδιώκει πολλαπλότητα επιδιώξεων, ώστε να μην αποτελεί ένα ασύμφορο και κλειστό σύστημα γενικής καταρτίσεως [...]». Στους αντικειμενικούς σκοπούς εντάσσεται η καλλιέργεια της έρευνας και του διεπιστημονικού πνεύματος «μύηση στις νέες μορφές και περιοχές έρευνας και στο εν γένει επιστημονικό πνεύμα, εύρεση κοινών τόπων και στοιχείων μεταξύ επιστημών και βαθμίδων εκπαιδύσεως, δημιουργία μορφών συσχετίσεως μεταξύ της παιδαγωγικής και των άλλων επιστημών κτλ.».

Ο Κ. Χάρης στις προτάσεις του για την επιμόρφωση το 1982 θα δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις ταχύρυθμες μορφές επιμόρφωσης που θα τις χαρακτηρίσει με τίτλο: «Μαζική ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση»<sup>8</sup>.

---

7. Βλ. Έγγραφο «Μετεκπαιδύσεις δημοδιδασκάλων» (1965) Αρχείο Κ. Χάρη.

8. Το Έγγραφο (28-05-1982) υποβλήθηκε στον Υπουργό Παιδείας Λ. Βεριβάκη και βρέθηκε ταξινομημένο στο Αρχείο Λ. Βεριβάκη( Διετέλεσε Υπουργός Παιδείας[21-10-1982 έως 5-7-1982])

Για την καλύτερη λειτουργία των επιμορφώσεων προτείνεται μια ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης που δεν θα την αναλαμβάνουν τα Πανεπιστήμια, αλλά το ΚΕΜΕ<sup>9</sup> με τα ειδικά κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών λειτουργιών (Κ.Ε.Ε.Λ.) ενιαία για όλες τις βαθμίδες ή και χωριστά για τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση (ΚΕΛΔΕ- ΚΕΛΜΕ). Οι φορείς αυτοί θα υπήρχαν στα μεγάλα αστικά κέντρα και θα στελεχώνονταν από το προσωπικό καταργούμενων Παιδαγωγικών Ακαδημιών, των Διδασκαλείων και (ΣΕΛΜΕ- ΣΕΛΔΕ), ενώ για ειδικά θέματα επιστημών θα αναζητούσαν συνεργάτες στα Πανεπιστήμια. Σε αυτό το τύπο επιμόρφωσης η έμφαση βρίσκεται στην «εργαστηριακή» λειτουργία του σχολείου, όπου η εκπαιδευτική κοινότητα καθορίζει τα θέματα επιμόρφωσης και συνεργάζεται για την υλοποίηση του σχεδίου<sup>10</sup>.

Στο τελικό στάδιο ρύθμισης και λειτουργίας των παιδαγωγικών και των μεταπτυχιακών σπουδών τη δεκαετία του 1980 παρατηρήθηκε μια εξελισσόμενη διαδικασία ανασύνταξης στρατηγικών με ταυτόχρονη αποδοκιμασία προηγούμενων μοντέλων επιμόρφωσης, η οποία δεν ήταν αντιπροσωπευτική των προθέσεων των εκπαιδευτικών φορέων.

Στις προτάσεις των ομάδων πίεσης και των συμβουλευτικών οργάνων και στις δύο περιόδους περιλαμβάνονται οι προτάσεις της βραχυχρόνιας επιμόρφωσης, όπου η επικέντρωση βρίσκεται σε μια διαρκή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέες επιστημονικές θεματικές και ερευνητικά ζητήματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι επισημαίνεται η συσχέτιση της επιμόρφωσης με τη συμμόρφωση στη νέα εκπαιδευτική πολιτική. Η ΔΟΕ αναφέρεται με πολιτικούς όρους στην ανάγκη υλοποίησης του «προοδευτικού σχεδίου παιδείας». Η λειτουργική προσαρμογή προβάλλεται από συνδικαλιστικούς φορείς και διευρυμένες ομάδες πίεσης με ένα λόγο που θα μπορούσε να θεωρηθεί κείμενο της κυβέρνησης. Εδώ πρόκειται για μετάλλαξη ρόλων και πολιτικών, όπου η προσδοκία των συνδικαλιστικών φορέων μεγιστοποιείται και προβάλλουν αιτήματα, με τη βεβαιότητα της υλοποίησης από τη «δική τους κυβέρνηση».

Πολλές από τις προθέσεις των φορέων δεν θα ενταχθούν στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά θα παραμείνουν ως κειμενικός λόγος, που θα εκφράζει τους προβληματισμούς μιας περιόδου και τους στόχους που θέτονται. Οι εισηγητικές προτάσεις των φορέων θεωρούνται αφηγήσεις εντασσόμενες στη συμβολική ολότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου συν-

---

9. Πρβλ. Με το Ν.1566/1985 επανιδρύεται το Π.Ι. του Ν.4397/1964 και καταργείται το ΚΕΜΕ του Ν.186/1975.

10. Βλ. Εισήγηση Κ. Χάρη, ειδικού συμβούλου του ΥΠΕΠΘ στο σεμινάριο των σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μορφές- οργανωτικά προβλήματα- η συμβολή του σχολικού συμβούλου)». Αρχείο Κ. Χάρη.

δέεται το πολιτικό με το κοινωνικό σύστημα, όπως αυτό αντανakλάται στις εκπαιδευτικές δομές. Δίνεται έμφαση στο λόγο πριν από τη θεσμοποίηση ως συμβατικό κείμενο, που πέρα από τον εσωτερικό διανοητισμό των υποκειμένων, συνδικαλιστικών και συμβούλων των υπουργών προβάλλονται οι συμβολικές δομές του πολιτικού λόγου, που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

### 4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρούμε ότι ανταγωνιστικές θεσμικές δομές, πολυ-επίπεδα κοινωνικο-πολιτικά παίγνια αναπαράγονται σε διαφορετικές περιόδους και δημιουργούν θεωρητικές τοποθετήσεις για το ρόλο και τη δυναμική της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτές τις θέσεις και τοποθετήσεις αναπόφευκτα εντάσσονται και τα ζητήματα μετεκπαίδευσης των δασκάλων. Η διαδικασία προγραμματισμού και θεσμοθέτησης μιας οποιασδήποτε μορφής μετεκπαίδευσης αναδεικνύει υπολογισμούς και στρατηγικές που εντάσσονται στο γενικότερο πολιτικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Άτομα που εντάσσονται σε συμβουλευτικά όργανα και εμφορούνται από συγκεκριμένες πολιτικές θέσεις συμβάλλουν σε συμβατικές ή μη συμβατικές πολιτικές δόμησης της εκπαίδευσης.

Η συμβολική αλληλόδραση εκπαιδευτικών φορέων και πολιτικών φορέων διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής εννοιολογεί τη σύνθετη πολιτική διαμόρφωση για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων. Στην εξεταζόμενη περίοδο στις πρακτικές άρθρωσης του εκπαιδευτικού λόγου στις υπόρρητες λογικές αναδεικνύονται και οι κατηγορίες ατόμων με μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, που προωθούν ένα διαφορετικό λόγο για την εκπαίδευση και την μετεκπαίδευση των δασκάλων, ώστε οι εκπαιδευτικές τους προτάσεις να είναι συμπληρωματικές, μη αντιφατικές και να ορίζουν συνολικά το ζήτημα σε μια εννοιολόγηση των εκπαιδευτικών, πολιτικών ολοτήτων, όπου η επικέντρωση βρίσκεται σε ένα ενιαίο μοντέλο όπου ο εξωτερικός κειμενισμός της νομοθεσίας αντιστοιχεί στον εσωτερικό διανοητισμό που προκύπτει από τις θεωρητικές προτάσεις.

Στο σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η πρόθεση των ομάδων εργασίας, οι πολιτικές παρέμβασης τους μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον πολιτικής και λόγου. Όπως φαίνεται η πολιτική της Ένωσης Κέντρου για την εκπαίδευση βασίζεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά φαίνεται να θέτονται όρια στο ρόλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που επιθυμεί να έχει ένα ρόλο κομβικό στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και στον έλεγχο της. Δεν είναι τυχαία και η πρόταση για τον έλεγχο της μετεκπαίδευ-

σης αποκλειστικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την ταυτόχρονη ίδρυση Ανώτατης Σχολής υπό την εποπτεία του. Έστω και αν δεν υλοποιήθηκε στη νομοθεσία οι προθέσεις των μελών του εκπαιδευτικού συμβουλίου δείχνουν την κατασκευή των πολιτικών νοημάτων για την εκπαίδευση που διαφοροποιείται από όποιες πολιτικές συμμόρφωσης. Τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιδιώκουν να λειτουργήσουν μέσω των τμημάτων του Π.Ι. Πρωτοβάθμιας και Μέσης, ως διαμορφωτές πολιτικής, διεύθυνσης και εποπτείας. Προβάλλεται ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαιδευτικής λειτουργία, όπου το Υπουργείο Παιδείας υποβαθμίζεται σε διεκπεραιωτικό φορέα. Τα όρια θέτονται με την ψήφιση της νομοθεσίας για την μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, όπου η πολιτική εξουσία, αν και τους αναθέτει τη μετεκπαίδευση ακυρώνει το ευρύτερο σχέδιο του Π.Ι για την οργάνωση και τον έλεγχο μιας διαδικασίας.

Τη δεκαετία του 1980 μέσα σε όλο το πολιτικό περιβάλλον των προσδοκιών που έχει δημιουργήσει το ΠΑΣΟΚ διαμορφώνονται διαφορετικές ομάδες συμφερόντων, που διατυπώνουν πολιτικό λόγο, προκειμένου να ελέγξουν διαδικασίες που εντάσσονται σε μια γενικότερη διαφορετική πολιτική θεώρηση. Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι το νέο στοιχείο στην υλοποίηση μιας πολιτικής για την κατασκευή μιας άλλης μορφής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο θέμα της μετεκπαίδευσης φαίνεται οι παλιές ομάδες διαμόρφωσης πολιτικής που πλαισιώνουν τις πρώην Παιδαγωγικές Ακαδημίες και προηγούμενα κέντρα εκπαιδευτικών αποφάσεων να επιθυμούν να ελέγξουν μια κατάσταση, προετοιμάζοντας σχέδια λειτουργίας της εκπαίδευσης έξω από τα Πανεπιστήμια. Από την άλλη οι πανεπιστημιακοί φορείς αρχίζουν να θέτουν όρια, να δίνουν έμφαση στην ενδο-δράση και να διαμορφώνουν θεσμικές δομές αποκλεισμού των παρωχημένων μορφών εκπαίδευσης μέσα από εννοιολογικά εργαλεία κατασκευής έλλογων πρακτικών που προϋποθέτουν την επιστημονική θεώρηση, της μετεκπαίδευσης των δασκάλων.

Παρατηρούμε ότι και στο ζήτημα της μετεκπαίδευσης στα τρία στάδια: υποδειγματοποίηση, πολιτική - εκπαιδευτική θεμελίωση και εφαρμογή απεικονίζεται η γενικότερη προβληματική θεωρητική πολιτική οριοθέτηση, πολιτική ασυνέπεια και ασυμβατότητα στόχων και προγραμμάτων. Οι κανονιστικές προσδοκίες δεν συνδέονται με αντίστοιχες πολιτικο-εκπαιδευτικές διαδραστικές καταστάσεις.

## **6.0 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

### **ΟΙ ΔΗΜΟΔΙΑΣΚΑΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (1961)**

#### ΓΕΝΙΚΗ ΟΔΗΓΙΑ

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτό θα χρησιμεύσουν σε έρευνα που αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση της παιδαγωγικής επιστήμης, γενικά, και του διδασκαλικού κλάδου ειδικότερα. Ο σκοπός αυτός θα εξυπηρετηθεί, εάν οι απαντήσεις σας είναι απολύτως αντικειμενικές. Εάν δηλαδή αναφέρονται στα πραγματικά δεδομένα και αντανακλούν τις πραγματικές σας σκέψεις και συναισθήματα. Διαβάστε με προσοχή τις ερωτήσεις και απαντήστε με απόλυτη ειλικρίνεια, χωρίς υπολογισμό άλλων, άχρηστων σε σας και επιζήμιων για την έρευνα, σκοπιμοτήτων. Στο ερωτηματολόγιο, όπως βλέπετε, δε θα αναφέρεται το όνομα σας. Συντάξτε τις απαντήσεις σας πρώτα στο πρόχειρο πριν τις καταχωρίσετε στο ερωτηματολόγιο.

#### ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Δάσκαλος ή δασκάλα; Απόφοιτος Διδασκαλείου ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας; Μετεκπαίδευση; Βαθμός στην υπηρεσία; Έτη υπηρεσίας συνολικά, έτη υπηρεσίας σε χωριό κάτω των 2.000 κατοίκων, έτη υπηρεσίας σε κωμόπολη 2-10.000 κατοίκων, έτη υπηρεσίας σε πόλη άνω των 10.000 κατοίκων.

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Κατάγεσθε από χωριό ή από μικρή ή μεγάλη πόλη; Αναφέρετε αριθμό κατοίκων
2. Επάγγελμα πατέρα
3. Οικονομική κατάσταση σας κατά το χρόνο εισαγωγής σας στην Παιδαγωγική Ακαδημία ή το Διδασκαλείο (σε γενικές γραμμές οικονομική κατάσταση της πατρικής οικογένειας, με τα έσοδα και τις υποχρεώσεις της, κατά την εποχή εκείνη).
4. Επέτρεπαν οι οικονομικές σας δυνατότητες την εποχή εκείνη να ακολουθήσετε σπουδές μακρότερης διάρκειας και γενικά δαπανηρότερες απ' αυτές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Διδασκαλείου;
5. Αναγράψετε το μέσο ολικό βαθμό του απολυτηρίου σας του Γυμνασίου (ή της τάξης από την οποία εισαχθήκατε στο Διδασκαλείο). Επίσης του βαθμού σας στα: Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσική-Χημεία.

6. α) Πριν εκλέξετε το επάγγελμα του δασκάλου, σκεφτήκατε να επιχειρήσετε εισαγωγή σας σε άλλη σχολή για άλλο επάγγελμα; β) Εάν ναι, σε ποια; γ) Αναφέρετε τους λόγους που σας κατεύθυναν προς την Παιδαγωγική Ακαδημία ή το Διδασκαλείο και γενικά προς το διδασκαλικό επάγγελμα.
7. Αναφέρετε κατά πόσο σας ικανοποιεί το επάγγελμα του δημοδιδασκάλου και γιατί.
8. Ειδικότερα αναφέρετε: α) Πώς νομίζετε ότι θεωρείται ο δημοδιδασκαλος, ως επιστήμων, συγκρινόμενος με τους πτυχιούχους Ανώτατων Σχολών; β) Σε τι επίπεδο κοινωνικής εκτίμησης τοποθετείται, γενικά από το κοινό, το επάγγελμα του δημοδιδασκάλου, σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα επιστημόνων και μη. Αποσαφηνίστε το, αναφέροντας χαρακτηριστικά παραδείγματα επαγγελλμάτων, σε σύγκριση με τα οποία υπολείπεται ή υπερέχει από την άποψη αυτή, γ) Πώς αισθάνεστε αναφορικά με τις προμνημονευόμενες εκτιμήσεις του δημοδιδασκαλικού επαγγέλματος, τόσο από επιστημονική όσο και από κοινωνική άποψη.
9. Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του επαγγέλματος του δημοδιδασκάλου; Αναγράψτε τα κατά σειρά σπουδαιότητας.
10. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα πιο σοβαρά μειονεκτήματα του επαγγέλματος του δημοδιδασκάλου; Αναγράψτε τα κατά σειρά σοβαρότητας.
11. Ποια σοβαρά μέτρα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να ληφθούν για θεραπεία των κακώς εχόντων και για την εν γένει ανύψωση του επαγγέλματος του δημοδιδασκάλου; Αναφέρετε κατά σειρά σπουδαιότητας.

Εκπαιδευτική Περιφέρεια του σχολείου σας  
Ημερομηνία Η μονογραφή σας

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Καζαμίας, Α. (1986). «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες» στο: *Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Χανιά 11-13 Ιουλίου 1982, σσ. 11-19.
- Καλεράντε Ε. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική 1963-1967, στο: Δρόμοι της νεολαίας στη δεκαετία του 1960: *Πολιτικές Δράσεις και πολιτισμικές παρεμβάσεις*. Αθήνα, Ίδρυμα Λεντάκη.
- Καλεράντε, Ε. (2012). «Εκπαιδευτική Πολιτική Γ. Παπανδρέου: Η διάσταση της ποιότητας της εκπαίδευσης στη μεταρρύθμιση του 1964». Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή Συμμετοχή, *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*. (11-13 Μαΐου 2012). Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση τομ. Β΄: μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959-1964-1976/77-1985*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων Διδασκαλισμών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. & Καλεράντε, Ε. *Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 1965-1966*. (υπό έκδοση)
- Παπανούτσος, Ε. (1958). « Η Παιδαγωγική στην Ελλάδα», *Παιδεία και Ζωή* τχ. 71.
- Σπετσιέρης, Κ. (1961). *Θεωρία της Παιδείας*. Αθήνα: (χ.ε.)
- Χάρης, Κ. (1964). «Η επιστημονικότητα του έργου του δημοδιδασκάλου και η στάθμη των σπουδών του», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Επιθεώρησις*, τχ. 7, 78-89.
- Χάρης, Κ. (1966). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες», *Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τ.χ. 7-8

**Ευαγγελία Καλεράντε**

*Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
Θράκης 4, 14123, 210-2823088  
ekalerante@yahoo.gr*

# Εκπαιδευτικός ή Βιολόγος;

*Κατερίνα Κεδράκα  
Κατερίνα Λιναρά  
Ελένη Άννα Μανδαλά*

## ABSTRACT

The study refers to the career development of bioscientists working in Education, in order to find out their views on their double role as school teachers and as scientists in the Biology field. The empirical research, is a qualitative approach, based on data collected through interviews from seven teachers, analyzed by the content analysis method. The results indicate that despite their original intentions, the easy job entry and the need for work security led them to Education. However, they highlight the lack of pedagogical training that would equip them with teaching skills. They seem satisfied from their work, especially from the communication with the students, even though it is not clear if they feel “teachers” or “biologists”.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα που αφορά στους εκπαιδευτικούς ολοένα και περισσότερο εστιάζεται σε ζητήματα που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον επαγγελματισμό, την ταυτότητα, την επαγγελματική του ανάπτυξη και ικανοποίηση παρά την άσκηση του έργου του (Φωτοπούλου, 2013). Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και την παιδαγωγική διάσταση της σταδιοδρομίας των Βιοεπιστημόνων που εργάζονται στην Εκπαίδευση. Η επιλογή σταδιοδρομίας είναι συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με την ελκυστικότητα και τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας να εξασφαλίσει τα επιθυμητά για τον καθένα αποτελέσματα (Κάντας, 1993). Η στάθμιση των διαφορετικών επιλογών και η λήψη αποφάσεων για το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών γίνεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεί μια μακροχρόνια εξελικτική ενεργοποίηση του ατόμου για θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του, που ξεκινά από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και συνεχίζεται μέχρι



την ώριμη ηλικία. Ο Savickas ενδιαφέρεται για το πώς τα διαφορετικά άτομα «ταιριάζουν την εργασία με τη ζωή τους» (Savickas, 2002: 153). Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι καριέρες «χτίζονται» στη διάρκεια της ζωής, καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αυτοαντιλήψεις τους και προσπαθούν να συνδέσουν τους στόχους τους με την κοινωνική και την εργασιακή πραγματικότητα της ζωής τους (Savickas, 2005). Έτσι, το άτομο δημιουργεί τη σταδιοδρομία του και της δίνει νόημα και περιεχόμενο, προσπαθώντας να κινηθεί με βάση όχι μόνον τον εαυτό του και τις υποκειμενικές του αντιλήψεις αλλά και με βάση τις αντικειμενικές συνθήκες που αφορούν στην εργασία του (Savickas, 2002). Ο Savickas (2002) εισάγει την έννοια της «επαγγελματικής προσαρμοστικότητας», καθώς θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν καθοδηγείται μόνον από μια εσωτερική διαδικασία ωρίμανσης, αλλά κι από το κίνητρο προσαρμογής σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά εξωτερικό περιβάλλον (Amundson, Harris-Bowlsbey, & Niles, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, επισημαίνεται ότι το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαγράφεται η επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου είναι καθοριστικό, χωρίς όμως να αποτελεί τον μόνο παράγοντα που επηρεάζει την εργασιακή του πορεία. Ο Krumboltz και οι συνεργάτες του (1978) από τη δεκαετία του '70 ακόμα, θεωρούν ότι η επιλογή σταδιοδρομίας είναι μια διαδικασία, που επηρεάζεται όχι μόνο από τις προσωπικές αποφάσεις, αλλά και από τις εκάστοτε συνθήκες της αγοράς εργασίας. Ο Krumboltz, στηριζόμενος στη θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κυρίως αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης (Κάντας & Χαντζή, 1991). Ο Krumboltz (1979) σημειώνει ότι καθώς το άτομο ενηλικιώνεται, διαμορφώνει ορισμένες αντιλήψεις για τον εαυτό του και τον κόσμο της εργασίας, τις οποίες ονομάζει αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις. Αναφέρει τριών ειδών αυτοπαρατηρητικές γενικεύσεις, σχετικά με: 1) την επάρκεια προς το έργο, αν δηλαδή το άτομο διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την εκτέλεση ενός έργου, 2) τα ενδιαφέροντα του καθενός, που δεν θεωρούνται ότι αποτελούν βασικό καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά είναι περισσότερο προϊόντα μαθησιακών εμπειριών και, 3) τις προσωπικές αξίες του ατόμου. Προτείνουν, μάλιστα, ότι χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη σημασία σε εξωγενείς παράγοντες, κυρίως πολιτισμικούς και οικονομικούς, οι οποίοι επιδρούν στις επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις των ατόμων.

Οι Ginzberg, Ginsbur, Axelrad και Herma (1951), υποστήριξαν ότι στη διαδικασία επιλογής του επαγγέλματος παίζουν ρόλο τέσσερις κύριοι παράγοντες: α) ο παράγοντας της πραγματικότητας, β) η εκπαίδευση του ατό-

μου, γ) η προσωπικότητα και τα συναισθηματικά του στοιχεία και δ) οι αξίες του, εφόσον αυτές ικανοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό στα διάφορα επαγγέλματα. Το άτομο λοιπόν διέρχεται από μια σειρά αναπτυξιακών σταδίων με τελικό αποτέλεσμα μια επαγγελματική επιλογή που εξασφαλίζει το καλύτερο δυνατό ταίριασμα ανάμεσα στις ικανότητές του και τις αξίες του, από τη μια μεριά, και τον πραγματικό χώρο της εργασίας από την άλλη (Κάντας & Χατζή, 1991). Οι Koster και συν. (2008), επισημαίνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προσδιοριστεί ως: i) η διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της και ii) η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας.

Τελικά, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, που συνδέεται με την όλη ανάπτυξη της προσωπικότητας, της μάθησης και της επαγγελματικής εξέλιξης του ατόμου, η οποία επιτρέπει στο άτομο σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη μάθηση και τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή (πηγή: [www.eorperp.gr](http://www.eorperp.gr)). Ένα ακόμα κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, είναι η διαχείριση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς με στόχο, νέοι και λιγότερο νέοι να καθορίζουν την επαγγελματική τους πορεία, να επιλέγουν ή να αλλάζουν επάγγελμα αλλά βασικά να είναι επαγγελματικά ευτυχείς (Holland, 1985).

## 2.0 Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΤΩΝ ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΟΝΩΝ

Η Εκπαίδευση παραδοσιακά προσφέρει αρκετές θέσεις εργασίας στους Βιοεπιστήμονες (Bloomfield & El-Fakahany, 2008). Τα Πανεπιστήμια, βέβαια, αποτελούν την πιο προσφιλή –ίσως– επαγγελματική προτίμηση των εξειδικευμένων Βιοεπιστημόνων, διότι συνδυάζει τη δυνατότητα του Βιοεπιστήμονα να κάνει έρευνα με την παροχή διδακτικού έργου, λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι πολλοί από αυτούς διαθέτουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (Robbins-Roth, 2006). Σε πρόσφατη έρευνα (Κεδράκα, 2013) καταγράφεται ενδιαφέρον των νεαρών Βιοεπιστημόνων να εργαστούν στην Εκπαίδευση, κρατώντας, ωστόσο, επιφυλάξεις κατά πόσον είναι σωστά καταρτισμένοι για τον τομέα αυτόν. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της ζήτησης για Βιοεπιστήμονες-

εκπαιδευτές ενηλίκων και σε μη παραδοσιακούς χώρους εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η ενασχόληση με το Περιβάλλον και την Οικολογία έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πολλών ατόμων, κυρίως εθελοντών, οι οποίοι χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε βασικά θέματα Βιολογίας. Επίσης, οι πολλές και υψηλού επιπέδου εξειδικεύσεις κι εφαρμογές του επιστημονικού αυτού πεδίου έχουν δημιουργήσει ανάγκες για κατάρτιση συνεργατών επιστημόνων, και γενικά, επιστημονικών ή επαγγελματικών ομάδων σε προηγμένες τεχνικές και μεθόδους των Βιοεπιστημών (Camenson, 1993).

Στην Ελλάδα, η απορρόφηση των Βιοεπιστημόνων στην αγορά εργασίας θεωρείται «δύσκολη». Σύμφωνα με την τελευταία μελέτη της Οριζόντιας Δράσης Υποστήριξης Γραφείων Διασύνδεσης Πανεπιστημίων του 2008 η εικόνα που προκύπτει για την απασχόληση των αποφοίτων των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Βιοεπιστημόνων είναι η εξής: το ποσοστό των απασχολούμενων Βιολόγων 5-7 χρόνια μετά την αποφοίτησή τους είναι συνολικά 64,6%, το ποσοστό των (καταγεγραμμένων) ανέργων 5,8% και το ποσοστό μη ενεργών αποφοίτων<sup>1</sup> 29,6%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό απασχόλησης των πτυχιούχων Βιολογίας είναι το χαμηλότερο μεταξύ των αποφοίτων όλων των επιστημονικών κλάδων, ενώ ο κλάδος διαθέτει το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό αποφοίτων με εμπειρία σημαντικής απασχόλησης<sup>2</sup>. Ενδιαφέρον, όμως, είναι ότι οι απόφοιτοι Βιολογίας που έχουν σταθερή και μόνιμη απασχόληση δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό (72,6%,) ευχαριστημένοι από τη δουλειά τους, ενώ δυσαρεστημένοι δηλώνουν μόλις το 7,4%. Επίσης, οι πτυχιούχοι Βιολογίας σε σχέση με το μέσο όρο όλων των πτυχιούχων εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό απασχόλησης στο δημόσιο τομέα και πολύ χαμηλότερο ποσοστό αυτοαπασχόλησης και οι αποδοχές τους, γενικά, τοποθετούνται κοντά στο γενικό μέσο όρο.

### 3.0 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Βιολόγων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα: τις επιλογές στην επαγγελματική τους πορεία, τον ρόλο τους στην Εκπαίδευση και τελικά, αν αισθάνονται περισσότερο ως Εκπαιδευτικοί ή ως Βιολόγοι. Η εμπειρική έρευνα, ακολουθώντας την ποιοτική

---

1. Στην κατηγορία των μη ενεργών αποφοίτων περιλαμβάνονται όσοι απόφοιτοι ούτε δηλώνουν πως έχουν βρει δουλειά, ούτε έχουν καταχωρισθεί ως άνεργοι στον ΟΑΕΔ.

2. Ως εμπειρία σημαντικής απασχόλησης θεωρείται μια δουλειά σχετική με το αντικείμενο σπουδών, που διατηρείται για μεγάλο διάστημα, σε αντίθεση με πολλές και ποικίλες εργασιακές δραστηριότητες προσωρινού χαρακτήρα (OECD 1998).

προσέγγιση, στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που συλλέχτηκαν το Νοέμβριο του 2013 μέσα από συνεντεύξεις επτά Βιοεπιστημόνων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β. Ελλάδα και διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος επιλογής: «Διδακτική των Βιοεπιστημών (Διδακτικός και Επαγγελματικός Σχεδιασμός)» που διδάσκεται στο Ζ' εξάμηνο σπουδών στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, που θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, γιατί στηρίζεται στην ελεύθερη κι ανοιχτή επικοινωνία, επιτρέποντας να κατατεθούν γνήσιες και ουσιαστικές εμπειρίες και συναισθήματα, καθώς οι ερωτώμενοι επιλέγουν να πουν όσα –και τόσα- οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά, τις «αλήθειες» που θέλουν να αναφέρουν. Θεωρείται η πλέον κατάλληλη μέθοδος «για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων... ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν απόψεις» (Verma & Mallick, 2004: 224).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τρία:

1. Για ποιους λόγους επέλεξαν την Εκπαίδευση ως τομέα εργασίας;
2. Πώς βλέπουν την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς τους;
3. Τελικά, αισθάνονται περισσότερο Βιολόγοι ή Εκπαιδευτικοί;

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης και τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιελάμβανε τη μαγνητοφώνηση των ανώνυμων απόψεων των εκπαιδευτικών, ύστερα από ενημέρωση και τη σύμφωνη γνώμη τους, και στη συνέχεια την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αυτών. Το υλικό που συγκεντρώθηκε επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιώντας τη διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων και ταξινόμησης τους σε θεματικές κατηγορίες επιτρέπει τη μετατροπή των απόψεων των ερωτώμενων σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες- εννοιολογικές κατηγορίες (Κυριαζή, 2006), παρακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Τέλος, τα ευρήματα ερμηνεύτηκαν με ποιοτικούς όρους, και το ενδιαφέρον στοιχείο είναι συγχρόνως και η δυσκολία του, διότι η αλήθεια δεν στηρίζεται τόσο σε αδιαμφισβήτητα γεγονότα, όσο στην αξιοπιστία και στην πειστικότητα με την οποία ερμηνεύονται οι απόψεις και οι εμπειρίες των ερωτώμενων (Κουλαουζίδης, 2008).

#### 4.0 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

1. Για ποιους λόγους επέλεξαν την Εκπαίδευση ως τομέα εργασίας;  
Ορισμένοι προσπάθησαν αρχικά να σταδιοδρομήσουν στο χώρο των

Βιοεπιστημών, όμως τελικά, προτίμησαν την Εκπαίδευση, την οποία εκ των υστέρων προτιμούν ως επαγγελματική λύση:

“Δούλεψα στην Εκπαίδευση ως αναπληρωτής 9 μήνες, αμέσως μετά διορίστηκα σαν ιχθυολόγος στην Εποπτεία Αλιείας στην Ξάνθη και εκεί έμεινα 2 χρόνια και όταν ήρθε ο διορισμός μου από το Υπουργείο Παιδείας τότε προτίμησα την Εκπαίδευση”.

“Όταν μπήκα στο Βιολογικό δε σκεφτόμουν ότι θα γίνω καθηγήτρια, σκεφτόμουν ότι θα ασχοληθώ με την έρευνα. Επειδή όμως έχω δουλέψει και σε Εργαστήρια, είναι τόσο ευχάριστη η δουλειά στο σχολείο γιατί έχουμε να κάνουμε με νέα παιδιά... σου φέρνει ζωή από τα παιδιά, οπότε δεν το αλλάζω τώρα πλέον”.

Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι, ενώ δεν ήταν η αρχική τους επιλογή, βρέθηκαν στην Εκπαίδευση μάλλον σπρωγμένοι από οικογενειακούς και βιοποριστικούς λόγους, με κυριότερους την ασφάλεια του δημοσίου:

“Η Εκπαίδευση δεν είναι ο μοναδικός προορισμός και δρόμος, αλλά όταν η προσωπική σου ζωή είναι στην επαρχία, τα παιδιά, η οικογένεια κτλ αμέσως-αμέσως περιορίστηκα. Οπότε, διορίστηκα στην Εκπαίδευση”.

“Διορίστηκα μετά από 13 χρόνια, μέσα σ αυτά τα χρόνια βέβαια έκανα φροντιστήρια, ..., αλλά δε μπορώ να πω ότι είχα μία δουλειά σταθερή, με ασφάλεια κτλ... Τα χρόνια περνούσαν, η οικογένεια έχει απαιτήσεις και έτσι πήγα στην Εκπαίδευση”.

“... ένα σχολείο σου δίνει μία ασφάλεια, η Εκπαίδευση σου δίνει μία ασφάλεια, σου δίνει μία δυναμικότητα να μπορείς να κάνεις πράγματα τα οποία αλλιώς δεν θα τα έκανες”.

“Εμείς ξεκινήσαμε από τα χωράφια, το να γίνει κανείς καθηγητής εκείνη την εποχή δεν ήταν και λίγο ...”

Ορισμένοι δεν ήθελαν να βρεθούν στην Εκπαίδευση, όμως δείχνουν να συμβιβάστηκαν, λόγω της δύσκολης επαγγελματικής αποκατάστασης στο χώρο των Βιοεπιστημών:

“Όχι, δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή η Εκπαίδευση. Με ενδιέφεραν και άλλα πράγματα, αλλά τελικά δεν έμεινα στην έρευνα, αν και έκανα αργότερα μεταπτυχιακό”.

“Δεν το περίμενα, δεν το έβαζα με το μυαλό μου ότι θα καταλήξω στην Εκπαίδευση,... Και πάλι καλά, είμαι ευχαριστημένη γιατί διανοητικά, δεν είναι μόνο τώρα η κρίση, πάντα υπάρχει οικονομικό πρόβλημα...”

“...θα προτιμούσα να είχα ασχοληθεί με την Βιολογία σαν βιολό-

γος και όχι σαν εκπαιδευτικός, ...σαν ερευνήτρια, σαν εφαρμ-  
στρια των βιολογικών επιστημών... -γενικά θα ήθελα πάντως να  
ακολουθήσω πορεία ερευνητή ακόμα και τώρα ... επειδή έμεινε  
ίσως ένα άπιαστο όνειρο, ξέρεις, το εξιδανικεύεις”.

Ορισμένοι αναλαμβάνουν τις προσωπικές τους ευθύνες για τις επιλο-  
γές τους:

“...η αδυναμία μου να βρω κάποια άλλη απασχόληση σχετικά με  
την Βιολογία, ε... βέβαια δεν κινήθηκα πολύ εκτός Καβάλας κι αυ-  
τό ήταν το μειονέκτημα, αν δε πας σε μεγάλη πόλη δεν μπορούν  
να βρεθούν μέρη για να δουλέψεις ως Βιολόγος”.

“... ήταν αναγκαστική επιλογή που δεν μπορούσα να κάνω κάτι δι-  
αφορετικό. Ή τουλάχιστον, δεν έψαξα να κάνω κάτι διαφορετικό”.

“Μετά το Βιολογικό πήγα Αγγλία, για να κάνω μεταπτυχιακό αλλά  
πέθανε ο πατέρας μου και επέστρεψα... Τώρα, το μόνο που μετα-  
νιώνω είναι πως ακόμα και στις δυσκολίες που είχα αντιμετωπίσει,  
εάν επέμενα περισσότερο θα μπορούσα ίσως και χωρίς χρήματα,  
με πολλή δουλειά ίσως, να συνεχίσω στην Αγγλία”.

“Αλλά η Εκπαίδευση τότε που διορίστηκα εγώ ήταν μία εύκολη  
λύση, γιατί ο διορισμός ήταν σχετικά εύκολος ή ήταν ορατός στο  
άμεσο μέλλον και η βιομηχανία ή η βιοτεχνολογία ή όλοι οι άλλοι  
κλάδοι της Βιολογίας, από πλευράς επαγγελματικής αποκατάστα-  
σης, ίσως να ήθελαν περισσότερο κόπο, περισσότερη δουλειά που  
ίσως τότε εγώ δεν είχα το μυαλό να το κάνω”.

## 2. Πώς βλέπουν την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς τους;

Καταγράφουν προβληματισμούς για την παιδαγωγική εφαρμογή στην  
τάξη αλλά και για την δική τους διδακτική επάρκεια:

“Εκπαιδευτικός γίνεσαι όταν μπεις μέσα, με τα λόγια δεν καταλα-  
βαίνεις τίποτα. Ούτε με τα σεμινάρια..”

“Η διαδικασία της διδασκαλίας είναι μια πρόκληση, να κάνεις δη-  
λαδή αφομοιώσιμες αυτές τις επιστημονικές έννοιες σε μικρά παι-  
διά. Αυτό για μένα ήταν κάποια πρόκληση. Βέβαια, όχι ότι ήξερα  
εκ των προτέρων ότι θα πετύχω ... αλλά τελικά όμως ήταν διε-  
γερτικό”.

“..βλέπω καλύτερους καθηγητές από εμένα σε γνώσεις ίσως, και  
κάποιοι άλλοι που έχουν γνώσεις αλλά να μη μπορούν να κατέ-  
βουν στο επίπεδο του μαθητή. Δεν σημαίνει πως κάποιος που  
γνωρίζει κάτι, είναι και καλός δάσκαλος. .... Τη Διδακτική τη μα-

θαίνεις με την πράξη”.

“Σαφώς ξέρουμε όλοι πως είναι τελείως διαφορετικό πράγμα η διδασκαλία ενός μαθήματος από την επιστήμη. Μπορεί κάποιος να είναι θαυμάσιος επιστήμονας και πολύ κακός δάσκαλος”.

Η διδακτική και παιδαγωγική πλευρά της δουλειάς τους έχει απασχολήσει και έχουν κάνει προσπάθειες αυτοβελτίωσης:

“... διορίστηκα μη έχοντας καμία σχέση απολύτως τότε ούτε με την Ψυχολογία, ούτε με τα Παιδαγωγικά, ... Όλα τα μετέπειτα χρόνια δεν ήταν η τάση μου να ενημερώνομαι για τη Βιολογία αλλά για την Ψυχολογία, για την Παιδαγωγική και για τη δυναμική ομάδων. Έκανα τέτοιου είδους σεμινάρια γιατί είχα δει το πού χλώαινα, πού ακριβώς δε μπορούσα να σταθώ μέσα στην τάξη. Να σταθώ με την έννοια την παιδαγωγική”.

“... η Διδακτική είναι επιστήμη. Και εγώ έχω ακούσει πολλά πράγματα, έχω διαβάσει πολλά πράγματα Διδακτικής. Αλλά πρακτική Διδακτική θα πρέπει να διδάσκονται οι καθηγητές, για να μπορούν να ανταποκριθούν στο σχολείο”.

Μάλιστα, φαίνεται να έχουν προσδοκίες από τα αντίστοιχα Τμήματα Βιοεπιστημών για να επιμορφωθούν σε θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας:

“Στη Σχολή είχαμε επιλεγόμενα Παιδαγωγικά με πολύ λίγες διδακτικές μονάδες, δεν ήταν κάτι που ενδιέφερε πολύ, ενώ είναι ωραία. Και στην περιοχή μας έχουμε ένα Τμήμα Βιολογίας αλλά δεν κάνει τίποτα για εμάς, ένα πρόγραμμα, μια επιμόρφωση στη Διδακτική...”

“Ίσως έπρεπε τα Πανεπιστήμια να οργανώσουν Παιδαγωγικά μαθήματα και για εμάς...”

3. Τελικά, αισθάνονται περισσότερο Βιολόγοι ή Εκπαιδευτικοί;

Ορισμένοι δείχνουν σίγουροι ότι είναι περισσότερο εκπαιδευτικοί:

“... πάντως οι Εκπαιδευτικοί δεν αισθανόμαστε και πολύ Βιολόγοι -είμαστε απλά Εκπαιδευτικοί!”

“Εκπαιδευτικός. Άλλο είναι το μικροσκόπιο και άλλο η σχέση με τους ανθρώπους. Νομίζω Εκπαιδευτικός... Ίσως κλέβει και την παράσταση αυτή η επικοινωνία με τα παιδιά. Νομίζω ότι είναι μία άλλου είδους αγάπη αυτή με την Παιδαγωγική”.

“Εκπαιδευτικός! Βιολόγος προσπαθώ να είμαι γιατί, βέβαια και Εκπαιδευτικός είναι μεγάλη λέξη, φροντίζω να ενημερώνομαι όσο γίνεται, γιατί όσο αφήνεις τα πράγματα στη Βιολογία...”

*“... ούτως ή άλλως Καθηγητή με φωνάζουνε, Δάσκαλο, κάτι τέτοιο αισθάνομαι”*

Συχνά, όμως, δείχνουν να ταλαντεύονται ανάμεσα σε δυο επιστήμες:

*“... μάλλον Εκπαιδευτικός, τόσα χρόνια δουλεύω στο σχολείο. Είναι, και Βιολόγος όμως, δε μπορώ να τα ξεχωρίσω τόσο πολύ, αφού τα συνδυάζω τώρα..”*

*“Βιολόγος, αλλά πρέπει να ενημερώνεσαι συνεχώς για να είσαι μέσα στα πράγματα... Εκπαιδευτικός, από την άλλη, χρειάζεται συνεχή τριβή με τα παιδιά, είναι μία πολύ περίεργη και αμφίδρομη σχέση. Τώρα, δεν ξέρω τι είμαι από τα δύο!”*

*“Νιώθω μάλλον πιο πολύ Βιολόγος, γιατί Εκπαιδευτικός, δε νομίζω ότι μπορεί κανείς στην τελική να πει ότι είναι σωστός Εκπαιδευτικός”*

Οστόσο υπάρχουν κι αυτοί που καταλήγουν σε μια μέση, συνδυαστική απάντηση:

*“Πάνω απ’ όλα Βιολόγος.[σιωπή] Και όμως, ήταν ερώτηση παγίδα, τώρα πια νομίζω ότι είναι χρέος μου να είμαι και Εκπαιδευτικός τουλάχιστον 50-50 με το Βιολόγος”*

*“... Τελικά είναι λειτούργημα από τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με ψυχές και μάλιστα παιδικές. Τελικά, πρέπει να είμαι 50-50 Βιολόγος και Εκπαιδευτικός”*

*“Ως Εκπαιδευτικός πρέπει να αγαπάς τα παιδιά, πρέπει να αγαπάς το αντικείμενο της δουλείας σου. Ταυτόχρονα, βέβαια, πρέπει να είσαι και Βιολόγος, οπότε κάπως έτσι το φαντάζομαι”*

## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι Βιοεπιστημόνες, όπως και όλοι οι απόφοιτοι των λεγόμενων «καθηγητικών» σχολών που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, έκαναν τη συγκεκριμένη επιλογή σε μια δεδομένη στιγμή της ζωής τους, με βάση αφενός τις υποκειμενικές τους αντιλήψεις σχετικά με την ελκυστικότητα και τα οφέλη που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αφετέρου, με τη δυνατότητα της συγκεκριμένης εργασίας να τους εξασφαλίσει τον βιοπορισμό, λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα της πραγματικότητας, δηλαδή το δύσκολο επαγγελματικό τοπίο του χώρου αυτού, όπως έχουν σημειώσει και οι Ginzberg, και συν., (1951).

Οι εκπαιδευτικοί-Βιοεπιστήμονες διέρχονται από μια σειρά αναπτυξιακών σταδίων με τελικό αποτέλεσμα να κάνουν μια επαγγελματική επιλογή που τους εξασφαλίζει το καλύτερο δυνατό συνταίριασμα ανάμεσα στις σπου-



δές, τις γνώσεις, τις ικανότητές τους, από τη μια μεριά, και τον πραγματικό χώρο της εργασίας από την άλλη (Κάντας & Χατζή, 1991). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η θέση του Savickas (2005) ότι οι καριέρες «χτίζονται» στη διάρκεια της ζωής, καθώς τα άτομα κάνουν επιλογές που εκφράζουν τις αυτοαντιλήψεις τους και παράλληλα, προσπαθούν να συνδέσουν τους στόχους τους με την κοινωνική και την εργασιακή πραγματικότητα της ζωής τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για τους εκπαιδευτικούς-Βιοεπιστήμονες η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι περισσότερο από την αρχική επαγγελματική επιλογή, είναι πορεία αυτοανάπτυξης κι εξέλιξης που διαρκεί ολόκληρη τη ζωή, είναι συνεχής, δυναμική και αδιάλειπτη (Κάντας & Χαντζή, 1991; Κεδράκα, 2004).

Οι περισσότεροι είναι ευχαριστημένοι με την επαγγελματική τους πορεία και δεν μετανιώνουν που επέλεξαν την Εκπαίδευση για να σταδιοδρομήσουν, καθώς μπόρεσαν να συνδυάσουν με επιτυχία –τελικά– την προσωπική με την εργασιακή τους ζωή, είναι δηλαδή επαγγελματικά ευτυχείς, σύμφωνα με τον Holland (1985). Η παιδαγωγική διάσταση του επαγγέλματος δείχνει να τους ενδιαφέρει, σημειώνουν, όμως, την έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης, που θα τους βοηθούσε να είναι καλύτερα εφοδιασμένοι με παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς, όπως έχουν επισημάνει οι Koster και συν. (2008), η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται με την ανάγκη τους, αφενός μεν να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και αφετέρου, να βελτιώσουν την ποιότητα της δουλειάς τους.

Η επικοινωνία με τα παιδιά φαίνεται να αποτελεί το γοητευτικότερο σημείο της δουλειάς τους, ειδικά για όσους δοκίμασαν να σταδιοδρομήσουν και σε άλλους τομείς των Βιοεπιστημών. Προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, επιβεβαιώνοντας την αυτοπαρατηρητική γενίκευση κατά Krumboltz (1979), σχετικά με την επάρκεια ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο και ζητούν στήριξη για την επιμόρφωσή τους από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Βιολογίας για να τους προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα, σχετικά με τις πρόσφατες ανακαλύψεις κι εφαρμογές στο επιστημονικό αυτό πεδίο αλλά και στον τομέα της διδακτικής/παιδαγωγικής.

## 6.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ενώ η αρχική προοπτική των περισσότερων δεν ήταν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, όμως, τόσο η εύκολη μετάβαση στην εργασία όσο και η οικονομική σταθερότητα

που προσέφερε το συγκεκριμένο επάγγελμα ήταν οι κύριοι λόγοι που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Οι Βιοεπιστήμονες σταθμίζοντας τις συνθήκες στον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον προσωπικό τομέα με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι στην επαγγελματική τους πορεία, και στο πλαίσιο της ανάγκης για επιβίωση και βιοπορισμό, συχνά επιλέγουν να δουλέψουν στην Εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μια «καλή» επαγγελματική διεξοδό στο δύσκολο επαγγελματικό τοπίο των Βιοεπιστημών. Ωστόσο, προβληματίζονται γύρω από ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τόσο το εργασιακό όσο και το παιδαγωγικό. Πάντως, δείχνουν να μένουν με μια γεύση απραγματοποίητων ονείρων, καθώς δεν ακολούθησαν το αρχικό τους όραμα. Η επικοινωνία με τους μαθητές, η πρόκληση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ασφάλεια που τους παρέχει η δημόσια εκπαίδευση τους δίνουν επαγγελματική ικανοποίηση, αν και φαίνεται πως κατά βάθος δεν έχουν ξεκαθαρίσει αν αισθάνονται περισσότερο ως «εκπαιδευτικοί» ή «βιολόγοι».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J. A. & Niles, S. G. (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές* (Elements of Career Counseling: processes and techniques. 2nd Edition, Pearson Education, Prentice Hall). Αθήνα: ΕΚΕΡ/ National Centre For Vocational Orientation.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης* (μτφ Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Bloomfield, A., V., & El-Fakahany, E., E. (2008). *The Chicago Guide to your Career in Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bolivar, A. & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355.
- Camenson, B. (2003). *Great Jobs for Biology Majors*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Hardgreaves, A., Foulan, M. (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφ. Α. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.
- Holland, J. L. (1985). *Vocational preference inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment

- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. Στο: A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz. (Eds), *Social Learning and career decision making*. Cranston, Rhode Island: Caroll Press.
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., Jones, G.B. (1978). A social learning theory of career selection. Στο: J. M. Whiteley, A. Resnikoff (Eds), *Career counseling*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- OECD, (1998). Getting started, settling in: The transition from education to the labour market, *Employment Outlook 1998*, Paris.
- Robbins-Roth, C. (Ed). (2006). *ALTERNATIVE CAREERS IN SCIENCE. Leaving the Ivory Tower*. ELSEVIER Academic Press Inc.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, 149-205. San Francisco: Jossey & Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Verma G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Δ. Παπασταμάτης επιμ., Ε. Γρίβα μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: [www.eoppep.gr](http://www.eoppep.gr)
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1<sup>ο</sup> & 2<sup>ο</sup>. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεδράκα, Κ. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 123-134. Αθήνα.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας: αρχές, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88, 111-124, Αθήνα: 2008.
- Κεδράκα, Κ. (2013). Η Εκπαίδευση ως προοπτική εργασίας κατά την επαγγελματική απορρόφηση των Βιοεπιστημόνων στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 148, 88-112.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Διερεύνηση εκπαιδευτικών βιογραφιών εκπαιδευτών ενηλίκων: Οι 'φωνές' των συμβούλων - καθηγητών του Ελληνικού

Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στα ΠΡΑΚΤΙΚΑ του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις 14-16 Μαρτίου 2008 με θέμα: «Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Η Εκπαίδευση και η Επαγγελματοποίηση τους», CD ROM. Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οριζόντια Δράση Υποστήριξης Γραφείων Διασύνδεσης Πανεπιστημίων. (2008). *Η ΑΠΟΡΡΟΦΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΥΧΙΟΥΧΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. Πανελλαδική έρευνα στους αποφοίτους των ετών 1998-2000*. Επιστημ Υπεύθυνη: Μ. Καραμεσίνη. Αθήνα: Διόνικος.

Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική ανάπτυξη, Επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Διεύθυνση Handle <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29911>

**Κατερίνα Κεδράκα**

Επικ. Καθηγήτρια, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής,  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Δραγάνα, Αλεξανδρούπολη-68100, τηλ./Fax: 25510-30617  
[kkedra@mbg.duth.gr](mailto:kkedra@mbg.duth.gr)

**Κατερίνα Λιναρά**

Φοιτήτρια, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής,  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,  
[cathrine-92@hotmail.com](mailto:cathrine-92@hotmail.com)

**Ελένη Άννα Μανδαλά**

Φοιτήτρια, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής,  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,  
[eleanna1992@windowslive.com](mailto:eleanna1992@windowslive.com)

# Καλλιτέχνης, Καθηγητής Εικαστικών ή και τα δύο; Μία πρώτη ερευνητική προσέγγιση

Ευμορφία Κηπουροπούλου

## ABSTRACT

The paper is part of the postdoc research under the title: *Artist, Arts Teacher or both?: a first approach*. The research aims at the construction and negotiation of the personal and professional identity of the artist, the harmony or the conflict of the artistic identity with that of the arts teacher, as it is formed through the discourse of the students of the School of Fine Arts of Florina. The analysis of the research data is done through Discourse Analysis and Social Semeiotics. We discuss the issues involved in the formation of the artistic and professional identity of the arts teachers in a first approach of the discursive construction of the students' identity.

## 1.0. Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εισήγηση αποτελεί μέρος της έρευνας με τον τίτλο *Καλλιτέχνης, Καθηγητής Εικαστικών ή και τα δύο; Η διαπραγμάτευση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*<sup>1</sup>. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2013 και χρησιμοποιεί ως ερευνητικό υλικό τον λόγο δέκα φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας που συγκεντρώθηκε μέσω συνεντεύξεων, ο οποίος μελετάται με τη μέθοδο της Ανάλυσης Λόγου και της Κοινωνικής Σημειωτικής.

Συγκεκριμένα, μελετάται η συνομιλία ή η σύγκρουση της καλλιτεχνικής ταυτότητας με αυτήν του καθηγητή εικαστικών στο σχολείο ή σε εργαστήριο σε φοιτητές και φοιτήτριες που ολοκληρώνουν τις καλλιτεχνικές τους σπουδές, οι οποίες πιστοποιούν θεσμικά από τη μία πλευρά την καλλιτεχνική ιδιότητα των φοιτητών και φοιτητριών και, από την άλλη, παρέχουν το δικαίωμα πρόσληψής τους στην εκπαίδευση. Σε επιστημολογικό επίπεδο η τέχνη και η ταυτότητα των καλλιτεχνών αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικό προϊόν.

1. Μεταδιδακτορική έρευνα αριστείας στο Α.Π.Θ. με επίπρπια την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ελένη Χοντολίδου.

Στόχοι της έρευνας αποτελούν:

α) η μελέτη των αντιλήψεων των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την κατασκευή της καλλιτεχνικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας,

β) η εστίαση στη μελέτη της διαμόρφωσης της ταυτότητας τους ως καλλιτεχνών καθηγητών τέχνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,

γ) ο συσχετισμός των παραπάνω κατασκευών με το περιεχόμενο σπουδών και ιδιαίτερα την παιδαγωγική τους κατάρτιση,

δ) η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διαχειρίζονται την καλλιτεχνική και επαγγελματική τους ταυτότητα ιδιαίτερα ως μελλοντικοί καθηγητές τέχνης.

Στην έρευνα υιοθετείται η κοινωνική κατασκευή του υποκειμένου και συγκεκριμένα η δια του λόγου κοινωνική κατασκευή του (Foucault 1970, Althusser 1981, Burr 1995<sup>2</sup>, Κουζέλης 1997, Grossberg 1996: 98-100). Το υποκείμενο θεωρείται προϊόν της σύγχρονης κοινωνίας. Συσχετίζοντας την υποκειμενικότητα με τις ταυτότητες μπορούμε να πούμε ότι με τον προσδιορισμό των κοινωνικών ταυτοτήτων οργανώνονται τα υποκείμενα στο πλαίσιο των πολιτισμικών θεσμών, όπου και τους αποδίδονται συγκεκριμένες θέσεις, οι οποίες είτε δίνουν τη δυνατότητα κοινωνικής ανάπτυξης είτε περιορίζουν τις δυνατότητες απόκτησης εμπειριών.

Η πρώτη ύλη συγκρότησης υποκειμένων είναι ο βιωματικός λόγος. Το τι βιώνεται και ποιες ερμηνείες αποδίδονται από τα υποκείμενα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι επίσημοι λόγοι, μάλιστα, προσδίδουν «νομίμως συγκροτημένες ερμηνείες της πραγματικότητας», όπως είναι για παράδειγμα ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων ή ο επιστημονικός λόγος (Κουζέλης 1997: 108-110, 114).

## **2.0. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ: ΜΥΘΟΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ**

Όσον αφορά στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των καλλιτεχνών, αυτή μπορούμε να ισχυριστούμε πως διαμορφώνεται –μεταξύ άλλων– και υπό το πρίσμα πολλών μύθων σχετικά με τον προσδιορισμό του ατόμου ως καλλιτέχνη. Η δύναμη του μύθου δεν έγκειται μόνο στην ερμηνεία της πραγματικότητας αλλά στην αναδημιουργία και αναπαραγωγή της. Σύμφωνα με τον Barthes (1979: 245), μέσω του μύθου επιτυγχάνεται η «φυσικοποίηση»

πρακτικών και ιδεολογιών, καθώς η κατασκευασμένη διάσταση της πραγματικότητας μετατρέπεται σε φυσική. Στη διαμόρφωση της καλλιτεχνικής πρακτικής και της ταυτότητας των καλλιτεχνών σημαντικό ρόλο παίζει και η έννοια της δημιουργικότητας. Η δημιουργική πράξη που προσδιορίζεται από τη δύναμη της φαντασίας και την αισθητική οπτική, ερμηνεύεται ως μία διαρκής κατάκτηση, η οποία ξεπερνά τα όρια της συνείδησης και της εμπειρία (Bain 2005: 29-30, 42, Wright 1990). Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, θα εστιάσουμε στην επίδραση του επίσημου παιδαγωγικού λόγου στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των καλλιτεχνών, καθηγητών τέχνης.

Στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των φοιτητών και φοιτητριών φαίνεται να συμβάλλουν και τα προγράμματα σπουδών. Μέσω της μελέτης της σχετικής αρθρογραφίας φαίνεται ότι η επαγγελματική ταυτότητα των φοιτητών και φοιτητριών είναι δυναμική, αφορά στην ένταξη του ατόμου σε πολλαπλές ομάδες και κοινότητες, σχετίζεται με την αυτογνωσία και την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες μάθησης (Tredea, Macklinb & Bridges 2011: 10-15). Την κατασκευή διαφορετικών ταυτοτήτων των καλλιτεχνών, καθηγητών τέχνης υποστηρίζουν οι Hatfield, Montana & Deffenabaugh (2006), Reida, Dahlgrenb, Petocza & Dahlgrenb (2008: 740), οι οποίοι πρεσβεύουν ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των καλλιτεχνών καθηγητών τέχνης είναι η προετοιμασία τους ως εκπαιδευτικών σε εργαστήρια, σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και σε συνεργασία με δασκάλους μέντορες (teacher mentor). Επιπλέον, σημαντικές παραμέτρους αποτελούν το περιβάλλον εργασίας, η ύπαρξη ή όχι τη καλλιτεχνικής ταυτότητας πριν από τα στάδια της μαθητείας τους και η διαχείριση των επαγγελματικών ταυτοτήτων. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τείνουν να συνδέουν τη συνολική παιδαγωγική εμπειρία που τους παρέχει η ανώτατη εκπαίδευση με την επαγγελματική εμπειρία και, κατά συνέπεια, διαμορφώνουν προ-επαγγελματικές ταυτότητες μέσω των εμπειριών που προσφέρουν οι σπουδές τους.

Η διαμόρφωση μιας επαγγελματικής ταυτότητας μπορεί να ιδωθεί ως μια διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας στο πλαίσιο εργαστηριακών κοινοτήτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση και της εργασιακής ζωής (Reida, Dahlgrenb et al. 2008: 730-740). Το εκπαιδευτικό σύστημα των Πανεπιστημίων έχει διευρυνθεί τα τελευταία χρόνια υπό την πίεση των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων αλλά και των πολιτικο-κοινωνικών αλλαγών, προκειμένου να εντάξει στα προγράμματα σπουδών πολλές νέες επαγγελματικές ομάδες. Στο πλαίσιο μάλιστα αυτών των διαρκών αλλαγών το Πανεπιστήμιο καλείται πλέον να προετοιμάσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες για ένα –

στην πραγματικότητα— άγνωστο επαγγελματικό μέλλον (Reida, Dahlgrenb, Petocza & Dahlgrenb όπ.π.: 729).

Οι φοιτητές τείνουν να συνδέουν τη συνολική παιδαγωγική εμπειρία που τους παρέχει η Ανώτατη Εκπαίδευση ως ένα παράδειγμα επαγγελματικής εμπειρίας και, κατά συνέπεια, διαμορφώνουν έτσι προ-επαγγελματικές ταυτότητες μέσω των εμπειριών που προσφέρουν οι σπουδές. Σε σχετική έρευνα (Jeffri & Throsby 2009: 105), προέκυψε ότι το βασικό κριτήριο στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η εκπαίδευση που έχουν λάβει είτε από δημόσιο είτε από ιδιωτικό εκπαιδευτικό φορέα. Η έρευνα αφορούσε σε καλλιτέχνες ζωγράφους χωρίς απαραίτητως την ιδιότητά τους ως καθηγητών.

Αποτελέσματα, επίσης, αντίστοιχης έρευνας (Saraniero: 2009) έδειξε ότι πολλοί καθηγητές τέχνης αμφισβητούν την αναγκαιότητα των πιστοποιητικών διδακτικής επάρκειας, τη στιγμή που οι τέχνες στο σχολείο είναι παραγκωνισμένες, ενώ αρκετοί ισχυρίζονται ότι θα επεδίωκαν την απόκτησή τους. Οι δεύτεροι υποστηρίζουν ότι η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης κάποιων καθηγητών τέχνης συντελεί στην απαξίωση και των καθηγητών με την αντίστοιχη εκπαιδευτική κατάρτιση. Στην έρευνα αναδείχθηκε ότι οι καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης δεν λαμβάνουν συχνά μια σταθερή και γενικευμένη εκπαιδευτική κατάρτιση προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ακολουθεί ο καθένας έναν προσωπικό δρόμο, όπως είναι η μαθητεία σε έμπειρους καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης που λειτουργούν ως μέντορες, μία εκπαιδευτική μέθοδος που θεωρείται αποτελεσματική στον χώρο της τέχνης. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι όσοι είχαν αποκτήσει πανεπιστημιακή εκπαιδευτική κατάρτιση παραμέριζαν, εν τέλει, την τέχνη τους, καθώς αφιερώνονταν στη διδασκαλία.

### **3.0. Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ-ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ**

Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στις αφηγήσεις των καλλιτεχνών μέσω των οποίων οι ίδιοι κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους ειδικά σε χώρους εξωπανεπιστημιακούς, όπως συμβαίνει στα εργαστήρια με τους νέους καλλιτέχνες ως μαθητευόμενους ενός αριστοτέχνη καλλιτέχνη (master artist), όπου παράγονται οι ιστορίες των έμπειρων καλλιτεχνών και οι οποίες λειτουργούν ως μοντέλα του τρόπου με τον οποίο καλείται να ανταποκριθεί στον κόσμο κάποιος ως καλλιτέχνης (Hickman 2010: 1-16). Σήμερα, βέβαια, τον ρόλο της προετοιμασίας των νέων καλλιτεχνών έχουν ανα-



λάβει, κατά βάση, τα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια (Zander 2007: 201), τα προγράμματα σπουδών και οι πρακτικές των οποίων συχνά είναι προσανατολισμένα στη διαμόρφωση στοχαστικής και κριτικής σκέψης. Ειδικά στις Σχολές Καλών Τεχνών προσδοκείται η ανάπτυξη κριτικής στάσης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες απέναντι στις νόρμες και τις κοινωνικές συμβάσεις (Adams 2007: 266-267).

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Σχολής Καλών Τεχνών που εργάζονται αργότερα ως καθηγητές και καθηγήτριες Τέχνης, εκπαιδεύονται πρωτίστως ως καλλιτέχνες και δευτερευόντως ως εκπαιδευτικοί. Σε χώρες του εξωτερικού, όπως είναι η Βρετανία, είναι σαφώς διαχωρισμένα τα προγράμματα εκπαιδευτικής κατάρτισης των φοιτητών και φοιτητριών και δεν εμπλέκονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, όπως συμβαίνει στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει ένας διαφοροποιημένος θεσμός κατάρτισης εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, αυτή η διπλή κατεύθυνση σπουδών συμβάλλει στη διαμόρφωση αντίστοιχων ταυτοτήτων.

Η ταυτότητα των καθηγητών τέχνης είναι δυναμική, συγκεχυμένη και δι-αρκώς ανανεώσιμη. Η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας των καλλιτεχνών χαρακτηρίζεται από τον Ball (1990: 54-59) ως «παράδοξο», καθώς η πραγματικότητα διδασκαλίας τέχνης και δημιουργίας τέχνης είναι παρόμοιες. Και οι δύο πρακτικές απαιτούν σκληρή δουλειά, προσφέρουν ευχαρίστηση αλλά και ανία και μπορεί να διαφοροποιηθούν ανά πάσα στιγμή. Πρόκειται για μια «ασταμάτητη εσωτερική πάλη, ένα παράδοξο βίωμα». Πολλοί καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική τους καριέρα στα δημόσια σχολεία, γιατί πιστεύουν πως δεν διαθέτουν τον χρόνο και την αφοσίωση που απαιτείται για την καλλιτεχνική δημιουργία. Κάποιοι παραμένουν λόγω των οικονομικών και οικογενειακών τους υποχρεώσεων εγκαταλείποντας την προσωπική ενασχόληση με την τέχνη ενώ άλλοι καταφέρνουν να συνδυάσουν την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία στο εργαστήριο με την εργασία τους ως καθηγητών τέχνης σε σχολείο (Zwirn 2005).

Ο καθηγητής τέχνης είναι ένα άτομο που είτε δημιουργεί έργα τέχνης και διδάσκει τέχνη όντας αφοσιωμένος και στις δύο ασχολίες του είτε είναι ένα άτομο αφιερωμένο στην καλλιτεχνική ανάπτυξη των μαθητών χωρίς απαραίτητως να παράγει τέχνη ως καλλιτέχνης. Οι καθηγητές τέχνης δεν είναι απλώς ή πάντοτε καθηγητές τέχνης ή καλλιτέχνες καθηγητές. Στη διάρκεια της καριέρας τους αυτές οι ταυτότητες εναλλάσσονται. Ωστόσο, θεσμικά, υπάρχουν προϋποθέσεις οριοθέτησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

μέσω της αντίστοιχης πανεπιστημιακής κατάρτισης, προκειμένου να γίνει αναγνωρίσιμη η ταυτότητα ενός καλλιτέχνη καθηγητή τέχνης

Πολλοί καλλιτέχνες που επιδιώκουν να δουλέψουν στην εκπαίδευση ως καθηγητές τέχνης, θεωρούν ότι είναι δυνατό να συνεχίσουν την καλλιτεχνική τους δραστηριότητα εκτός σχολείου. Ακόμα, όμως, και να υπάρχει καλλιτεχνική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικών ωρών, συχνά αυτή παραγκωνίζεται. Η ενασχόληση με την καλλιτεχνική δημιουργία απαιτεί χρόνο, αφοσίωση ενώ η διδασκαλία απαιτεί προσοχή στο σχολικό πρόγραμμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα υλικά και στις ανάγκες των μαθητών. Πάντως, η καλλιτεχνική ενασχόληση των καθηγητών τέχνης εκτός σχολείου μπορεί να αναδιαμορφώσει τις παιδαγωγικές συνθήκες στον τρόπο αλληλεπίδρασης καθηγητή-μαθητή, στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στην ερμηνεία της παραγόμενης εικαστικής γνώσης και στη δημιουργική και όχι αναπαραστατική ή μιμητική παραγωγή έργων από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Thornton 2011: 34-36, Zwirn 2005, Graham & Zwirn 2010).

Οι καλλιτέχνες καθηγητές τέχνης μιλούν για την ταυτότητά τους χωρίς να οριοθετούν χαρακτηριστικά και ταλαντεύονται, θα λέγαμε, μεταξύ της ανάγκης τους να αναγνωρίζονται ως καλλιτέχνες αλλά και να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί δάσκαλοι στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ευρήματα που προκύπτουν από σχετικές έρευνες μάλλον παρουσιάζονται από ποικίλα έως αντιφατικά.

#### **4.0. ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Μία πρώτη μελέτη του λόγου των φοιτητών και φοιτητριών δείχνει πως οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν θετικά την παιδαγωγική κατάρτιση που παρέχει η Σχολή προκειμένου να αποκτήσουν τα εφόδια για να ενταχθούν στο μέλλον στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο Παναγιώτης αναφέρει πως η παιδαγωγική κατάρτιση *«είναι μία καλή προσφορά, το να μπορέσει κάποιος να δουλέψει στην εκπαίδευση, δηλαδή μια προσφορά καλή από τη σχολή μας»* και θα προτιμούσε να δουλέψει στην εκπαίδευση. Άλλωστε, όπως αναφέρει:

*«Θα μιλήσω για το επαγγελματικό που με πονάει περισσότερο. Ε, φοβάμαι ότι θα συνεχίσω να είμαι εργάτης κάπου, σε κάποιες δουλειές, και ότι δεν θα έχω χρόνο και ενέργεια για ζωγραφική ή γενικότερα για φωτογραφία, μουσική ή ότι άλλο».*

Η δυνατότητα να απασχοληθεί ως εκπαιδευτικός αποτελεί μία καλύτερη επιλογή.

Η Μάγδα πιστεύει ότι η παιδαγωγική κατάρτιση που προσφέρει η σχολή είναι ικανοποιητική και αναγκαία και αφορά σε όλους τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να είναι γνώστες των σχετικών διδακτικών πρακτικών:

«Η παιδαγωγική κατάρτιση που προσφέρει η σχολή, δεν ξέρω πώς είναι και στις άλλες σχολές, απ' ότι ακούω από άλλους τι συμβαίνει, νομίζω ότι είναι αρκετά ικανοποιητική. Ε, νομίζω ότι είναι αναγκαία επίσης, αναγκαία [...] είναι αναγκαία γιατί οι περισσότεροι από εμάς θα βρούμε μία θέση, αν τουλάχιστον είναι ακόμα έτσι τα πράγματα στην οικονομία και τα λοιπά, ε, στην Τριτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όχι, Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λοιπόν, ε, είναι αναγκαία γιατί ένας εκπαιδευτικός, ασχέτως αντικειμένου, είναι εκπαιδευτικός πρώτα. Δεν μπορεί να μην έχει παιδαγωγική κατάρτιση, να μην ξέρει πώς να μεταδώσει τη γνώση και όχι μόνο τη γνώση, δηλαδή στο σύνολο πώς να διδάξει στα παιδιά, πώς να μιλήσει στα παιδιά, ε, και να μπαίνει σε τάξη. Έτσι δηλαδή σαν να είναι δώρο Θεού, ας πούμε, η μεταδοτικότητα και τα λοιπά. Και δεν πιστεύω ότι η μεταδοτικότητα είναι κάτι έτσι τελείως έμφυτο».

Ο Γιώργος, που είναι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία φοιτητές, αναφέρει, επίσης, πως η παιδαγωγική κατάρτιση είναι απαραίτητη θέτοντας όμως μια προϋπόθεση, να μη λειτουργεί ανασταλτικά στην καλλιτεχνική εκπαίδευση των φοιτητών, καθώς η πρακτική άσκηση των φοιτητών της Σχολής πραγματοποιείται στο τελευταίο έτος, στη διάρκεια του οποίου πρέπει να προετοιμάζουν παράλληλα και να ολοκληρώσουν την πτυχιακή τους εργασία:

«Σε μια σχολή (...) ε (...) ναι το θεωρώ απαραίτητο (...) το θεωρώ απαραίτητο ίσως λίγο πιο 'ήπιο' να μην στρεσάρονται οι μαθητές, να στρεσάρονται με τη ζωγραφική τους και με τη γλυπτική τους και με τη χαρακτηριστική τους και όχι τόσο πολύ με τα παιδαγωγικά. Ναι, να υπάρχουν τα Παιδαγωγικά όχι στα τελευταία 2 εξάμηνα (...) και λίγο πιο (...) ήπια (...) πρέπει να διαβάσουν Παιδαγωγικά οι φοιτητές, πρέπει! Είναι βασικό... όλο το

σύστημα μάθησης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη στηρίζεται στα Παιδαγωγικά δεν είναι δυνατόν δηλαδή μάλλον χαζός να πω ότι να μην μπουν τα Παιδαγωγικά».

Ο Γιώργος, παρόλο που είναι ένας ώριμος καλλιτέχνης και επαγγελματίας, μπαίνοντας για πρώτη φορά σε σχολική τάξη να διδάξει ένωσε μεγάλη συγκίνηση σε τέτοιο βαθμό που θα σκεφτόταν όπως δήλωσε διαφορεόμενα ωστόσο— να προσανατολιστεί έστω και σ' αυτή την ηλικία σε εικαστικές δραστηριότητες που σχετίζονται με παιδιά:

«Εγώ, ας πούμε η εμπειρία που ένωσα στα πλαίσια του παιδαγωγικού μαθήματος είναι φοβερό στρες. Η αδρεναλίνη στα ύψη τις προηγούμενες μέρες (...) Ε, αλλά όταν έφτασε η ώρα ένωσα μια τρομακτικά μεγάλη συγκίνηση το λέω και μου σηκώνεται η τρίχα (...) Γιατί δεν το περίμενα αυτό το πράγμα είναι (...) μεγάλο πράγμα να βλέπεις, ας πούμε, αυτά τα παιδάκια να σε κοιτούν στα μάτια και να περιμένουν να τους πεις κάτι (.) να μάθουν κάτι (...) τι; τι θα μας πει σήμερα ο δάσκαλός μας; Ναι, νομίζω το ένα δεν απορρίπτει το άλλο μπορεί να είσαι καθηγητής σε σχολείο και να έχεις το studio σου να κάνεις τα πάντα (...) κανένα πρόβλημα (...) κανένα πρόβλημα (...) Νομίζω, ναι, πως μπορούν να συνυπάρξουν (...) [...] όποτε αυτή τη στιγμή μου κάνετε μια πολύ επίκαιρη ερώτηση που αφορά το μέλλον μου και το σκάφτομαι τα τελευταία 2 εξάμηνα (...) 8-10 μήνες ότι θέλω να συνεχίσω να είμαι πολίτης του κόσμου ή θέλω αυτή τη συγκίνηση που ένωθα την ημέρα εκείνη της διδασκαλίας».

Οι ταυτότητες εναλλάσσονται.

Πολλοί καλλιτέχνες που επιδιώκουν να δουλέψουν στην εκπαίδευση ως καθηγητές τέχνης, θεωρούν ότι είναι δυνατό να συνεχίσουν την καλλιτεχνική τους δραστηριότητα εκτός σχολείου. Ακόμα, όμως, και να υπάρχει καλλιτεχνική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εκτός σχολικών ωρών, συχνά αυτή παραγκωνίζεται. Από την άλλη πλευρά πολλοί είναι, επίσης, οι καθηγητές τέχνης που αμφισβητούν την αναγκαιότητα των πιστοποιητικών διδακτικής επάρκειας, τη στιγμή που οι τέχνες στο σχολείο παραγκωνίζονται ενώ αρκετοί ισχυρίζονται ότι θα επιδίωκαν την απόκτησή τους.

Όσον αφορά μία πρώτη μελέτη του δείγματος οι παραπάνω ερευνητι-

κές θέσεις φαίνεται να επιβεβαιώνονται, καθώς εμφανίζεται με μεγάλη βεβαιότητα στην εκφορά του λόγου είτε το αδύνατο της σύζευξης των δύο πρακτικών είτε η δυνατότητα σύνδεσής της εκπαιδευτικής πρακτικής με την καλλιτεχνική. Ο Γιάννης συνδέει τον ρόλο του εικαστικού καθηγητή τέχνης με τη δυνατότητα που δίνει να συνομιλεί ο καλλιτέχνης με την κοινωνία στο πλαίσιο ενός κοινωνικού ρόλου της τέχνης:

«Μετά θα προσπαθήσω να γίνω, εκπαιδευτικός, για να μπορέσω να κερδίσω αυτό το εργαστήριο που λέγαμε πριν, τη δυνατότητα του να έχω αυτό το εργαστήριο. Μα... ακόμη και αν το δεις, έχεις να κάνεις με παιδιά και δεν υπάρχει καλλιτέχνης έξω από τη ζωή. Βασικά, υπάρχει αλλά και ο καλλιτέχνης έχει σχέση με τη ζωή. Δεν πρέπει να είναι μέσα στο εργαστήριο του κλεισμένος και δεν γίνεται βασικά, όποιος προσπαθεί να το πει αυτό εδώ περά, ε, κυρίως δεν παίρνει υπόψη του, όλες τις επιρροές».

Αντίθετα, ο Παναγιώτης εκφέρει με διαφορετική, εμφιατική φωνή και γενικεύοντας, την άποψη ότι ο καλλιτέχνης πρέπει να δώσει τον αγώνα του μέσα από την τέχνη:

«Όπως όλοι που θα θέλαμε να ασχοληθούμε με τη ζωγραφική, θα θέλαμε να ζούμε από αυτό, εντάξει, όχι να κάνουμε κάποια έκπτωση και να πάρουν τα μυαλά μας αέρα, αυτό είναι γελοιοότητα, να δώσουμε τον αγώνα μας, να δώσω τον αγώνα μου μέσα από τη ζωγραφική. [...] Τίμια πράγματα, πώς να το πω, δεν ξέρω, δηλαδή να δώσω έναν αγώνα μέσα από τη ζωγραφική».

Η Μάγδα παράγει έναν μετριοπαθή λόγο αναφερόμενη στη δύσκολη εποχή της κρίσης που βιώνει η κοινωνία, οπότε οι λόγοι επιβίωσης ενδέχεται να επιβάλλουν και την ενασχόληση με την εκπαίδευση:

«[...]την εποχή που ζούμε δύσκολο να σχεδιάσεις, η αλήθεια είναι, λόγω κρίσης, αλλά ε, ας πούμε τα σχέδια που έχω στο μυαλό μου είναι πάρα πολλά, ασχέτως κρίσης. Ε, σχεδιάζω όταν θα τελειώσω να προσπαθήσω να μπω στη διαδικασία την εκπαιδευτική είτε αυτό είναι ως αναπληρώτρια, αν με πάρουνε, γιατί είναι και ΕΣΠΑ που μεσολαβεί, είτε θα είναι ας πούμε μέσω ΑΣΕΠ διορισμό».

Θεωρεί ότι η παιδαγωγική γνώση και κατάρτιση είναι σε κάθε περίπτωση θετική. Η ρητορική που αναπτύσσει στηρίζεται σε λογοδοτήσεις:

«Κανένας δεν μπορεί να ξέρει το μέλλον του, την πορεία του, κι αν τελικά θα επιθυμήσει κάποια στιγμή να διδάξει στα παιδιά. Μπορεί κάποια στιγμή να νιώσει ότι 'τώρα έχω αρκετά μέσα μου και θέλω να τα δώσω σε άλλους'. Είτε αυτό είναι παιδιά, είτε είναι ενήλικες, είτε είναι οτιδήποτε. Το να, το να μάθεις πώς να, ε, μιλάς σε κάποιον και πώς να τον βοηθήσεις να βρει τη γνώση είναι τόσο σημαντικό, ακόμη και για τα ίδια σου τα παιδιά. Οπότε, δεν είναι μία γνώση άχρηστη σε καμία περίπτωση, είτε το χρησιμοποιήσεις, είτε όχι. Δεν μας περιμένουν και με ανοιχτές αγκάλες παντού».

Η Ελένη, με βεβαιότητα διατυπώνει την άποψη ότι μπορούν να συνυπάρξουν οι δύο «ρόλοι», και ότι οι καθηγητές τέχνης είναι δυνατόν να συνδυάσουν την προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία στο εργαστήριο με την εργασία τους ως καθηγητές τέχνης σε σχολείο:

«Δηλαδή δεν πιστεύω ένας ρόλος αφομοιώνει τον άλλον (...) και ίσα-ίσα στη τελική, όταν κάνεις τέχνη διδάσκεις τέχνη στο σχολείο παραμένεις εικαστικός, δηλαδή (...) και αυτό κάντο όσο πιο εικαστικά μπορείς αυτό που σου είπα, δηλαδή, και να εμφυσήσει και στο παιδί αυτή την αντίληψη ότι η τέχνη και σου διευρύνει τους ορίζοντες και σου καλλιεργεί φαντασία η τέχνη προσφέρει πάρα πολλά πράγματα στον άνθρωπο».

Τέλος, ο Τάσος συσχετίζει την έμπνευση και την καλλιτεχνική δημιουργία με τη δυνατότητα του καλλιτέχνη να διαχειρίζεται τον χρόνο του, όπως ο ίδιος επιθυμεί. Κατά συνέπεια, η εργασία του ως καθηγητή τέχνης σε σχολείο θα περιορίζε την καλλιτεχνική του δημιουργία. Ωστόσο, διαμορφώνει δια του λόγου του μια διλημματική ταυτότητα:

«Μάλλον ως καλλιτέχνη, αν και πιστεύω ότι θα μπορούσα να διδάξω, έτσι πιστεύω. Έχει τύχει να κάνω κάποια μαθήματα, να πάω σε κάποια σχολεία, να δείξω σε παιδιά γκράφιτι-σχέδιο, αλλά πιστεύω ότι αν ασχοληθώ μ' αυτό το επάγγελμα, δουλεύω ως καθηγητής, δεν θα προλαβαίνω να κάνω αυτά που θέλω,

να φτιάχνω κάποιους πίνακες, κάποια γλυπτά, δεν θα υπάρχει χρόνος. Δηλαδή, μπορεί να θα θέλω να κάθομαι ένα μήνα, σε ένα δωμάτιο, χωρίς να κάνω τίποτα».

## **5.0. ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ**

Οι αντίστοιχες ταυτότητες που κατασκευάζουν μέσω του λόγου τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συσχετίζονται με το πλαίσιο σπουδών, το οποίο καθορίζει έναν επίσημο παιδαγωγικό λόγο στον χώρο ενός Πανεπιστημίου που φαίνεται να είναι προσανατολισμένο όχι μόνο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας αλλά και στην παροχή παιδαγωγικής επάρκειας διαμορφώνοντας αντίστοιχα την υποκειμενικότητα των φοιτητών και φοιτητριών. Στην περίπτωση των υποκειμένων της έρευνας κάποιοι φοιτητές και φοιτήτριες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους παράγοντας μια μεταβλητότητα στην εκφορά των αναφορών τους. Από την άλλη πλευρά, φοιτητές εκφέρουν έναν λόγο βεβαιότητας σχετικά με τη θέση τους ως καλλιτεχνών ή καθηγητών τέχνης. Αυτό που αναγνωρίζεται είναι ότι οι ταυτότητες που διαμορφώνουν μέσω του λόγου τους δεν είναι άκαμπτες αλλά δυναμικές και διαρκώς ανανεώσιμες.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ελληνόγλωσση**

- Althousser, L. (1981). *Θέσεις/μετ. Ξενοφών Γαϊταγάνας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Barthes Roland (1979). *Μυθολογίες-Μάθημα/μτφρ. Καίτη Χατζηδημού & Ιουλιέττα Ράλλη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουζέλης, Γ. (1997). «Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση» στο Θάλεια Δραγώνα & Άννα Φραγκουδάκη επιμ. *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 106-142.
- Φουκός Μ. (1970). *Η Τάξη του Λόγου/μτφρ. Μηνάς Χριστίδης*. Αθήνα: Ηριδανός.

### **Ξενόγλωσση**

- Adams, J. (2007). "Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum", *International Journal of Arts and Design Education*, 26(3), 264-273.
- Bain A. (2005). "Work, Employment & Society Constructing an artistic identity", *Employment Society*, 19(1), 25-46.
- Ball L. (1990). "What Role: Artist or Teacher?", *Art Education*, 43(1), 54-59.
- Graham A. M., Zwirn G. S., (2010). "How being a teaching artist can influence K 12

- Art Education", *Studies in Art Education*, 51(3), 219-232.
- Grossberg, L. (1996), "Identity and Cultural Studies: Is that all there is?" στο Stuart Hall ed. *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 87-107.
- Hatfield Cynthia, Montana Valerie & Deffenabaugh Cara, (2006). "Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues", *Art Education*, 50(3), 42-47.
- Hickman R. (2010). "Self Portrait-An Account of the Artist as Educator University of Cambridge", *International Journal of Education & The Arts*, 11, 1-16.
- McCaslin G. & Cohen M. (2004). Professional Development for Teaching Artists: A Sampling), *Teaching Artist Journal*, 2(1), 4-11.
- Reida A., Dahlgrenb Owe L., Petocza P. & Dahlgrenb A. M. (2008). "Identity and engagement for professional formation", *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Saraniero P. (2009). "Training and Preparation of Teaching Artists", *Teaching Artist Journal*, 7(4), 236-243.
- Thornton A. (2011). "Being an Artist Teacher: A Liberating Identity?", *International Journal of Arts and Design Education*, 30(1), 31-36.
- Timostsuk I. & Ugaste A. (2010). "Student teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Tredea F., Macklinb R. & Bridges D. (2011). "Professional identity development: a review of the higher education literature", *Studies in Higher Education*, 2011, 1-20.
- Wright J. (1990). "The Artist, the Art Teacher, and Misplaced Faith: Creativity and Art Education", *Art Education*, 43(6), 50-57.
- Zander, M. J. (2007). "Tell Me a Story: The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art", 48(2), 189-203.
- Zwirn G. S. (2005). "Teachers who create, Artists who teach", *Second Quarter*, 39(2), 111-122.

**Ευμορφία Κηπουροπούλου**

Φιλολόγος, Δρ. Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.,  
Μεταδιδάκτωρ Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.  
Δημητρίου Λαμπράκη 11  
Φλώρινα  
Τηλ:2385025967  
E-mail: kipourooulou@hotmail.com



# **Επισκόπηση βασικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring εκπαιδευτικών**

*Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής*

## **ABSTRACT**

The hereby poster relates to the review of the basic theoretical and empirical models of mentoring teachers. The presentation of these models is concluded with the simultaneous publication in this conference of the results of the "Panhellenic detection of the training needs and priorities of philology teachers at secondary education in the mentoring level", which was conducted in 2012 and highlighted the urgency of the introduction of the institution of guidance / mentoring of new entrant teachers (including more experienced ones, too). The purpose of presenting the basic model of educational guidance is not to primarily highlight the institutional / operational or organizational context in which it is possible to establish the relationship mentor - mentee, but to mainly focus on a more qualitative section of the guiding pedagogical process. The latter is concluded with the assistance of the new entrant teacher by the mentor on the formulation / design of a multi-faceted goal setting, his/her encouragement / support / facilitation, the acquisition of multiple skills, learning the art of teaching, as well as the emergence of the concept of reflection as a valuable qualitative educational process. Nominally, the basic theoretical and empirical models of teachers' guidance presented here are: a. The Counselling Model for Effective Helping, b. The Competence-Based Model and the Mentor as Trainer, c. The Furlong and Maynard Model of Mentoring, d. The Reflective Practitioner Model and finally e. The True and Pseudo-Mentoring Relationship.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα ανακοίνωση αφορμάται από την παρουσίαση των βασικών αποτελεσμάτων της «Πανελλήνιας ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring» (Κουγι-

ουμτζής, 2014α) που ανέδειξαν σε πολύ υψηλό ποσοστό (~85%) το αίτημα για την ωφελιμότητα της εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων (καθώς επίσης και των πιο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών.

Στόχος της όλης έρευνας, μεταξύ άλλων, ήταν να ανιχνευθεί η εκτίμηση των φιλολόγων για την εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης/mentoring όχι μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους περισσότερο πεπειραμένους. Ειδολογικά υπάγεται στις έρευνες πεδίου (*survey research*), ενώ ερευνητικά έχει υιοθετηθεί η *πολύ-μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση (mixed method research)*. Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (*web-based self-entered questionnaire*), που υποβλήθηκε σε πολλαπλούς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας (μελέτη εγκυρότητας, εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εγκυρότητα με βάση το κριτήριο, έλεγχος αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου). Επιπρόσθετα, συμπληρωματικά έγιναν ημιδομημένες εστιασμένες (σε μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών) συνεντεύξεις, προκειμένου να επιτευχθεί η *τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων (research triangulation)*.

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής διαπίστωσης σχετικά με την ωφελιμότητα της εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων (καθώς επίσης και των πιο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα επωφελές να γίνει εκτεταμένη αναφορά στα βασικά θεωρητικά και εμπειρικά μοντέλα παιδαγωγικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρουσίασης των βασικών μοντέλων καθοδήγησης εκπαιδευτικών είναι να αναδειχθεί όχι τόσο το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι δυνατόν να διαμορφωθεί η μεντορική σχέση, αλλά κυρίως να γίνει εστίαση στην ίδια την παιδαγωγική καθοδηγητική διαδικασία.

## **2.0. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Γενικότερα, η εκτίμηση του 94,4% των μεντόρων (τελειόφοιτων φοιτητών) που έδωσαν συνέντευξη και του 70,8% των φιλολόγων που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα είναι τουλάχιστον αρκετά θετική ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1: Καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών**



**Γράφημα 2: Καθοδήγηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών**

Αντίστοιχα, όπως προκύπτει από το ανωτέρω γράφημα, το 85,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση είχαν τουλάχιστον αρκετά θετική εκτίμηση ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των πιο πεπειραμένων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού της καθοδήγησης. Συνακόλουθα, και από τη συναξιολόγηση των παραπλήσιων και αντίστοιχα υψηλών ποσοστών (83,3%) της ημιδομημένης εστιασμένης σε έμπειρους μέντορες συνέντευξης καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής στη χώρα μας του θεσμού της καθοδήγησης εκπαιδευτικών.

### **3.0. ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ**

Βέβαια, μολονότι υπάρχουν ποικίλα μοντέλα καθοδήγησης, το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής χρειάζεται να είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του συγκεκριμένου μοντέλου στη διαδικασία ικανοποίησης των αναγκών των

καθοδηγούμενων και το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η καθοδηγητική σχέση. Η διαμόρφωση αυτής της σχέσης συνάπτεται με την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού από τον καθοδηγητή προς την κατεύθυνση της διατύπωσης/σχεδίασης μιας πολύπτυχης στοχοθεσίας, της ενθάρρυνσης/υποστήριξης/εμπύχωσης, της πρόσκτησης πολυειδών δεξιοτήτων, της εκμάθησης της τέχνης της διδασκαλίας, καθώς επίσης και της ανάδειξης της έννοιας του αναστοχασμού ως πολύτιμης, βαθύτομης και βιωματικής εκπαιδευτικής διεργασίας (ΠΙ Κύπρου, 2008: 12· Αυγητίδου, 2012: 164-166· Σπανός, 2013: xii-xiii· Φρυδάκη, 2013: 22-26). Ακολουθως, γίνεται επισκόπηση των πιο σημαντικών θεωρητικών και εμπειρικών μοντέλων σε επίπεδο mentoring (καθοδήγησης) (Shapiro et al., 1978: 51-58, in Norhasni & Aminuddin, 2012: 80-84):

i. Το Συμβουλευτικό Μοντέλο για την Παροχή Αποτελεσματικής Βοή-θειας (the Counseling Model for Effective Helping): Αποτελεσματικοί μέντορες θα αξιοποιούν τις δεξιότητες συμβουλευτικής για την ενίσχυση των επιτευγμάτων των καθοδηγούμενων. Μάλιστα περιγράφονται τα εξής τρία στάδια της συμβουλευτικής (Egan, 1998: 7-8): α. Ο προσδιορισμός και η αποσαφήνιση των δυσχερών καταστάσεων και των αναξιοποίητων ευκαιριών, β. Ο καθορισμός του στόχου, βάσει του πιο επιθυμητού σεναρίου και γ. Ενεργοποίηση και προσανατολισμός προς τη διαδικασία υλοποίησης του προτιμώμενου σεναρίου. Αυτά τα τρία στάδια μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διαδικασία παροχής οδηγιών και υποστήριξης προς τους καθοδηγούμενους, προκειμένου να προβούν στην υλοποίηση των δικών τους δράσεων. Αναπόσπαστα στοιχεία αυτής της διαδικασίας είναι η έννοια της προσωπικής ευθύνης (self-responsibility) του εποπτευόμενου, η διαμόρφωση ενός κώδικα - προτύπου δράσης (modelling), η ενθάρρυνση, η απομείωση του φόβου, της αγωνίας και του άγχους, και η στόχευση της επιτυχίας.

Ειδικότερα, στη διαδικασία της κατάρτισης εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση αποβλέπει στη διαδικασία επιτυχούς διαχείρισης της τάξης και της αξιοποίησης των γνώσεων, την ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης, την ενδυνάμωση ποικίλων δεξιοτήτων, καθώς επίσης και την επαύξηση της πείρας που καθιστά τους καθοδηγούμενους καλούς δασκάλους. Έτσι, η επιτυχής παροχή συμβουλών από τον μέντορα θα συμβάλει στην ενίσχυση της ικανότητας του υποψηφίου στο πεδίο της αυτεπίγνωσης (self-aware) και ανάπτυξης ενός εποικοδομητικού πλαισίου αυτο-αξιολόγησης (self-appraisal), στο πλαίσιο της πρακτικής του εξάσκησης. Παράλληλα, το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της διαπραγμάτευσης (negotiation) κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (problem-solving) και μάλιστα μέ-

σα σε ένα περιβάλλον που εκδηλώνονται συγκρούσεις. Ασφαλώς, βασικό ζητούμενο είναι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να διατηρούν την αυτοεκτίμησή τους σε όλα τα στάδια των διαπραγματεύσεων, που περιλαμβάνουν τις ακόλουθες βασικές δεξιότητες της διαπραγμάτευσης, όπως την πρόβλεψη και την αποφυγή πιθανών συγκρούσεων, την μη-λεκτική ή με τη γλώσσα του σώματος αντιπαράθεση, την επιτυχή λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία, το σαφή προσδιορισμό και διευκρίνιση των εξεταζόμενων θεμάτων/ζητημάτων, τη δυνατότητα επανεξέτασης και συνόψισης των θέσεων του άλλου ατόμου με παράλληλη αναγνώριση της αξίας του και ανάληψη προσπάθειας για εντοπισμό στοιχείων σύγκλισης και συμφωνίας (Egan, 1998: 7-8).

ii. Το Μοντέλο με Προσανατολισμό την Πρόσκτηση Δεξιοτήτων και του Μέντορα ως Εκπαιδευτή (the Competence-Based Model and the Mentor as Trainer): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία προϋποθέτει την πρόσκτηση ενός συγκεκριμένου συνόλου δεξιοτήτων. Σε αυτή την προσέγγιση, ο ρόλος του μέντορα είναι ουσιαστικά να λειτουργήσει ως ένας συστηματικός εκπαιδευτής που παρατηρεί τον α-σκούμενο με ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα παρατήρησης και επίσης παρέχει τακτική ενημέρωση για την πρόοδο που έχει σημειωθεί από τον εκπαιδευόμενο, καθώς αξιολογεί τις απαιτούμενες δεξιότητες. Στην πραγματικότητα ο μέντορας αναλαμβάνει τον ρόλο του προπονητή. Η προσέγγιση αυτή έχει το πλεονέκτημα του ότι τα πρότυπα και οι προσ-δοκίες είναι σαφείς τόσο για τον μέντορα όσο και για τον ασκούμενο. Ασφαλώς, οι καθοδηγούμενοι θα επωφεληθούν από το ότι –από την αρχή της πορείας τους– τα πρότυπα λειτουργούν για τους ίδιους ως μαθησιακοί στόχοι, καθότι θα λαμβάνουν “αξιολογήσεις” από τους μέντορές τους και έτσι θα διαμορφώνουν εικόνα για την πρόδό τους. Ωστόσο, οι επικριτές αυτού του μοντέλου στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει ότι η διδασκαλία δεν μπορεί εύκολα να αναλυθεί σε μια σειρά από καθήκοντα και επιμέρους εργασίες (Jones, 2009: 19-20· Zanting, 2001: 11). Μοιραία, συνδυάζεται με το καθηκοντολόγιο, τον έλεγχο και την αξιολόγηση. Το ότι τα «πρότυπα»-στόχοι τίθενται σε μια διαδικασία αναθεώρησης είναι μια ένδειξη για το εύρος της συζήτησης που γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με τον προσδιορισμό της πολύπλοκης διαδικασίας και πρακτικής της διδασκαλίας. Εν ολίγοις, το εξεταζόμενο μοντέλο, στο οποίο ο σύμβουλος εκτελεί τον ρόλο του εκπαιδευτή, είναι κεντρικής σημασίας για όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της επιμόρφωσης/καθοδήγησης και, σαφέστατα, συνάπτεται με τις παραμέτρους καθορισμού όλων τα μαθημάτων και των γενικότερων θεμάτων που σχετίζονται με την αρχική εκπαίδευση (initial training) των εκπαιδευτικών.

iii. Το Μοντέλο Mentoring των Furlong και Maynard (the Furlong and Maynard Model of Mentoring): Το συγκεκριμένο μοντέλο καθοδήγησης των Furlong και Maynard (1995) έχει εμπειρικό προσανατολισμό. Υποστηρίζουν ότι η καλή ποιότητα καθοδήγησης είναι μια πολύπλοκη, πο-λυδιάστατη και “σοφιστικέ” (sophisticated) διαδικασία που ενσωματώνει ποικίλες στρατηγικές οι οποίες απαιτούν υψηλού επιπέδου δεξιότητες. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία παρουσιάζει την εκμά-θηση της τέχνης της διδασκαλί-ας ως μια σειρά από επικαλυπτόμενες φάσεις, στις οποίες οι στρατηγικές καθοδήγησης χρειάζεται να είναι προσεκτικά διασυνδεδεμένες με τις ανάγκες ανάπτυξης του καθοδηγού-μενου. Ειδικότερα τα στάδια είναι τα ακόλουθα:

Στάδια	Εστίαση σε τομείς μάθησης του ασκούμενου	Ρόλος του μέντορα	Βασικές Στρατηγικές Mentoring
Έναρξη διδασκαλίας	Κανόνες, τελετουργικά (rituals) και διαδικασίες -καθιέρωση της “εξουσίας” του διδάσκοντος	Πρότυπο (model)	Παρατήρηση του ασκούμενου και συνεργατική διδασκαλία επικεντρωμένη σε κανόνες και διαδικασίες (ρουτίνας)
Επίβλεψη Διδασκαλίας	Διδασκαλία δεξιοτήτων	Προπονητής (coach)	Παρατήρηση από τον ασκούμενο - Συστηματική παρατήρηση και ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις του ασκούμενου
Από τη διδασκαλία στη μάθηση	Κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας για τη δρομολόγηση της μάθησης από τους μαθητές	“Κριτικός φίλος” (critical friend)	Παρατήρηση του ασκούμενου - Επανεξέταση του σχεδιασμού του μαθήματος
Αυτόνομη Διδασκαλία	Διερεύνηση των εκφάνσεων της (διδακτικής) πρακτικής	Συν-ερωτών (co-enquirer)	Συνεργατική διδασκαλία – Συνεργατική εποπτεία

Πηγή: Furlong & Maynard, 1995

Βεβαίως, τα στάδια αυτά χρειάζεται να ερμηνευτούν με μεγάλη ευελιξία και ευαισθησία. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην πεποίθηση ότι, όπως κάθε άλλη μορφή διδασκαλίας, έτσι και η διαδικασία καθοδήγησης είναι αναγκαίο να βασίζεται σε μια σαφή κατανόηση των μαθησιακών διαδικασιών που πρόκειται να υποστηρίξουν τους καθοδηγούμενους. Σε καμία περίπτωση η διαδικασία καθοδήγησης δεν μπορεί να αναπτυχθεί “*έν κενῶ*”, αλλά απαιτείται να βασίζεται στην εμπειριστατωμένη κατανόηση των τρόπων ανάπτυξης των καθοδηγούμενων.

Κατά συνέπεια, με βάση το μοντέλο των Furlong και Maynard: α. Η αποτελεσματική καθοδήγηση δε βασίζεται σε ένα ενιαίο γενικό μοντέλο, αλλά είναι ένας συνδυασμός των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται με ευελιξία και ευαισθησία αντίστοιχα προς τις αναφυόμενες κάθε φορά ανάγκες, β. Τα διαφορετικά στάδια της διαδικασίας καθοδήγησης είναι πιθανό να είναι σωρευτικά, παρά διαδοχικά. Ο λόγος είναι ότι, καθώς εξελίσσεται η πορεία καθοδήγησης, το εύρος των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται είναι πιθανό να διαπλατυνθεί και η μεταξύ τους ισορροπία είναι πιθανό να διασαλευθεί, γ. Η καθοδήγηση είναι μια εξατομικευμένη μορφή εκπαίδευσης, που –μολονότι συχνά διεξάγεται ανά στάδια– ωστόσο χρειάζεται να γίνεται αναπροσαρμογή στις ανάγκες του καθοδηγούμενου και δ. Η καθοδήγηση είναι μια δυναμική διαδικασία που αποβλέπει στην παρώθηση/προώθηση του καθοδηγούμενου, ο οποίος χρειάζεται να συνδυάσει την υποστήριξη με την πρόκληση.

iv. Το Μοντέλο του Στοχαζόμενου Επαγγελματία (- Συμβούλου) (the Reflective Practitioner Model): Με βάση το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει αξίες και στάσεις/συμπεριφορές, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αγνοούνται από τα μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι ο αναστοχασμός (Dewey, 1933: 9· Schön, 1983 & 1987· Καλαϊτζοπούλου, 2001: 47-48· Παπαστεφανάκη, 2013: 48) και η κριτική σκέψη (Κουγιουμτζής, 2014β: 242-243) χρησιμοποιούνται σε πολλές περιγραφές των προσεγγίσεων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο σύνολο στρατηγικών που συνιστούν την αναστοχαστική προσέγγιση (Zeichner & Liston, 1987 & 1996). Μερικοί συγγραφείς τονίζουν ότι ο στοχαζόμενος σύμβουλος χρειάζεται να ασχολείται με τις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της διδασκαλίας, καθώς επίσης και τις παιδαγωγικές και πρακτικές παραμέτρους. Επίσης, η έρευνα (Pollard & Tann, 1994) δείχνει ότι πολλοί καθοδηγούμενοι θέλουν απλώς οι μέντορες να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκα-

λία τους αντί να τους υποβάλλουν ερωτήσεις και να τους ενθαρρύνουν να αναστοχαστούν. Ωστόσο, έχει επίσης υποστηριχθεί ότι από τη διαδικασία του αναστοχασμού κατά τη διδακτική πρακτική ο καθοδηγούμενος μπορεί να αντλήσει στοιχεία για τη διαμόρφωση της «προσωπικής του θεωρίας» (Βούλγαρης, 2003: 1-3). Η τελευταία προκύπτει από την εμπειρία και μπορεί να συνάπτεται με την επίσημα παραδεδομένη θεωρία που ο εκπαιδευτικός έχει εσωτερικεύσει από τη μελέτη και άλλες πηγές πληροφόρησης. Μάλιστα οι Pollard & Tann (1994) αναφέρουν ότι η αναστοχαστική δράση περιλαμβάνει το στοιχείο της προθυμίας για συμμετοχή σε διαρκή αυτο-αξιολόγηση (self-appraisal) και ανάπτυξη (development). Έτσι, προσδιορίζει έξι χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής διδασκαλίας: α. Διερεύνηση των στόχων και των συνεπειών, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξετάζει τους στόχους του και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, β. Ικανότητα για έρευνα στην τάξη, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, κάθε στιγμή, διερευνούν αναστοχαστικά το βαθμό αποτελεσματικότητας των διδακτικών τους δεξιοτήτων, γ. Διαμόρφωση στάσεων ως προς τη διδασκαλία, που σημαίνει ότι οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναζητούν τακτικά νέες πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την τάξη, δ. Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, που σημαίνει ότι οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί δε διερωτώνται μόνο για τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και τον (ανα)προσαρμόζουν, υιοθετώντας νέες πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα, ε. Μάθηση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με τους συναδέλφους, πράγμα που σημαίνει ότι ένας στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι διατεθειμένος να ακούσει, να συζητήσει και να εξετάσει τα ζητήματα με άλλους επαγγελματίες, και στ. Αναστοχαστική διδασκαλία, η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν και αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Goethals et al., 2013: 1-13). Οι Pollard & Tann (1994), επίσης, σχολιάζοντας τα οφέλη της καθοδήγησης σχετικά με την αναστοχαστική διδασκαλία υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση γενικά και, ειδικότερα, η καθοδήγηση από ένα σύμβουλο παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες τόσο για την ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων όσο και για την αναστοχαστική κατανόηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 24-29).

ν. Η Αληθινή και Επίπλαστη Σχέση Καθοδήγησης (the True and Pseudo-Mentoring Relationship): Η θετική διάσταση σχετίζεται με την κλασική καθοδήγηση και την καθοδήγηση βάσει σχεδιασμού και συναποδοχής. Και οι δύο μορφές μπορούν να θεωρηθούν ως πραγματική καθοδήγηση, κα-



θώς και οι δύο περιέχουν παραμέτρους εξαιρετικά ζωτικής σημασίας για την καθοδήγηση. Οι παράμετροι αυτές είναι οι διαδικασίες υποστήριξης, η αμοιβαιότητα, η επιθυμία διαμοίρασης, ο προσδιορισμός των σταδίων και της διάρκειας της καθοδήγησης. Αντίθετα, οι προσεγγίσεις επίπλαστης καθοδήγησης ή "οιονεί" καθοδήγησης που εφαρμόζονται συνάπτονται με την εξαρχής αδυναμία κατανόησης των διακριτών ρόλων, των σκοπών και των διαδικασιών (Morton-Cooper & Palmer, 1993).

Βέβαια, ο ρόλος του καθοδηγητή είναι όχι μόνο ιδιαίτερα απαιτητικός, αλλά και χρειάζεται αυτός που τον ασκεί να βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία εγρήγορσης, καθώς συμβαίνει πολύ συχνά να καλείται να διαχειριστεί νέα δεδομένα και περιστάσεις. Έτσι, παράλληλα προς τις κερτημένες γνώσεις και διαμορφωμένες αντιλήψεις, συχνά είναι αναγκαίο ο καθοδηγητής να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπροσαρμόζει τις εκτιμήσεις του, να αναθεωρεί τις κρίσεις του και να διαφοροποιεί την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

#### **4.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Αναμφίβολα, με βάση τα ενδεικτικά ερευνητικά στοιχεία της πανελληνίας έρευνας που παρουσιάστηκαν ανωτέρω, εκτιμάται ότι έχει ωριμάσει επαρκώς το αίτημα-αναγκαιότητα για ευρύτερη παιδαγωγική και επαγγελματική καθοδήγηση τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των περισσότερο πεπειραμένων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, μολονότι έχει γίνει σχετική συζήτηση στη χώρα μας ήδη από το 2011 και παρά το γεγονός ότι έχει κατατεθεί πλούσιος προβληματισμός από μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, επί του παρόντος δεν έχει αναληφθεί κάποια επίσημη δράση. Στο πλαίσιο αυτής της διαπίστωσης είναι πολύ σημαντικό να επιταχυνθούν στη χώρα μας οι διαδικασίες θεσμοθέτησης της καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στη συγγραφή ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την καθοδήγηση εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου παιδαγωγικής καθοδήγησης διδασκόντων. Συναμφότερα αυτά είναι ιδιαίτερα επωφελές να είναι παιδαγωγικά και διδακτολογικά επικαιροποιημένα, να αξιοποιούν αποτελεσματικά την πρακτική του αναστοχασμού, καθώς επίσης και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσση**

- Αυγητίδου, Σ. (2012). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα *Οι Σχολές των Επιστημών της Αγωγής και ο Ρόλος τους στις Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας*, (σ. 162-177). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2014 από: [http://www.frederick.ac.cy/fu\\_documents/praktika/praktika1.pdf](http://www.frederick.ac.cy/fu_documents/praktika/praktika1.pdf)
- Βούλγαρης, Στ. (2003). *Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων*. Ανακτήθηκε στις 7 Αυγούστου 2014 από: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e5\\_12\\_03/sin\\_ath\\_mer\\_c\\_th\\_en\\_ii/boulgaris.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm)
- Goethals M. S., Howard R. A. & Sanders M. M. (2013). *Ο αρχάριος Εκπαιδευτικός ενώπιον της Διδασκαλίας: Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη - Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών*. Επιμ. Γ. Σπανός, Μτφρ. Αθ. Αργυροπούλου & Ρ. Ευριπίδου. Αθήνα: DaVinci.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014α). *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014β). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κονιάρη (Επιμ.) *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης - Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαστεφανάκη, Ε. (2013). Η πραγματιστική έρευνα - δράση και η συμβολή του John Dewey στη διαμόρφωσή της. *Action Researcher in Education*, 4, 43-58.
- Σπανός, Ι. Γ. (2013). Πρόλογος του Επιμελητή. Στο Σπανός Γ. (επιμ.) Goethals M. S., Howard R. A. & Sanders M. M. *Ο αρχάριος Εκπαιδευτικός ενώπιον της Διδασκαλίας: Μια Δοκιμή Προσέγγισης στην Αναστοχαστική Διδακτική Πρά-*

- ξη - Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Μτφρ. Αργυροπούλου Αθ. & Ευριπίδου Ρ. Αθήνα: DaVinci.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Φρυδάκη Ε., Κάβουρα Θ., Μηλίγκου Ε. και Φουντοπούλου Μ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.

### **Ξενόγλωσση**

- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.
- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper - a problem management approach to helping*. U.S.: Brooks Cole.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers - The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Jones, M. (2009). Supporting the Supporters of Novice Teachers: an analysis of mentors' needs from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 4-21. Retrieved November 17, 2014, from [www.words.co.uk/RCIE](http://www.words.co.uk/RCIE)
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to Teach and Models of Mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds) *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- Morton-Cooper, A., & Palmer, A. (1993). *Mentoring and preceptorship: A guide to support roles in clinical practice*. Blackwell Scientific Publications.
- Norhasni, Z.A., & Aminuddin, H. (2012). A Review of Effective Mentoring Practices for Mentees Development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. Retrieved November 17, 2014, from <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v2i1.1226>
- Pollard, A., & Tann, S. (1994). *Reflective teaching in the primary schools. A handbook for the classroom*. Wiltshire: Redwood Books.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F.P., & Rowe, M.P. (1978): Moving up: Role models, mentors and the patron system. *Sloan Management Review*, 19(3), 51-58.
- Zanting, A. (2001). *Mining the Mentor's Mind: the elicitation of mentor teach-*

- ers' practical knowledge by prospective teachers*. Leiden: ICLON, Graduate School of Education, Leiden University.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum.

**Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής**  
Φιλολόγος - Δρ. Παιδαγωγικής  
Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ  
Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά  
Γενναδίου 34, 18533, Καστέλα-Πειραιάς  
Τηλ. 6942689958 - [gkougium@ppp.uoa.gr](mailto:gkougium@ppp.uoa.gr)

# **Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring.**

*Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής*

## **ABSTRACT**

This paper concerns the publication of the results of the Panhellenic detection of training needs and priorities of philology teachers at guidance / mentoring level, which was conducted in 2012 and highlighted the urgency of introducing the institution of guidance / mentoring of new entrant and more experienced teachers. The purpose of my research as a whole was to detect the attitude of philology teachers towards the introduction of the institution of guidance / mentoring not only to new entrant teachers but also to more experienced ones, to identify the educational needs of teachers at the level of guidance, to express their viewpoint on who is the most appropriate person to assume the status of mentor and what is the best form of a mentoring program. Methodologically, the particular research belongs to field surveys (survey research) and the mixed method research was adopted. The basic research tool utilized was the web-based self-entered questionnaire which was submitted to multiple validity and reliability checks (i. Validity test, ii. Content validity, iii. Construct validity, iv. Criterion related validity, v. Reliability test)]. Furthermore, additional semi structured focused interviews of graduate students' mentors took place in order to achieve the research triangulation technique. Research deductions of the entire detection process among others have been: i. The determination of a very positive estimation (~ 85%) by philology teachers concerning the possibility of introducing the institution of guidance-mentoring not only for new entrants but also for those teachers who are already more experienced, ii. Prioritizing mixed models of individual or group mentoring (blended learning / mentoring: a combination of physical presence and distance guidance using conventional means and/or new technologies), iii. The evaluative classification of areas in which there is a greater need for guidance (a. modern pedagogical principles, b. teaching

methodology, c. psychology-counselling, d. educational leadership and e. pedagogical use of ICT in the educational practice) and, finally, iv. The preference for a specially trained teacher of the wider region as the most appropriate person to undertake the role of tutor / mentor.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανακοίνωση αφορά στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της *Πανελληνίας διαδικτυακής ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring* (Κουγιουμτζής, 2014α), που διεξήχθη το 2012 και ανέδειξε την επιτακτικότητα της εισαγωγής του θεσμού της καθοδήγησης/mentoring των νεοεισερχόμενων (καθώς επίσης και των πιο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών. Σκοπός της όλης έρευνας ήταν να ανιχνευθεί η εκτίμηση των φιλολόγων για την εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης/mentoring όχι μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους περισσότερο πεπειραμένους, να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων σε επίπεδο καθοδήγησης, να διατυπωθεί η εκτίμησή τους για το ποιο πρόσωπο είναι καταλληλότερο να αναλάβει την ιδιότητα του μέντορα, καθώς επίσης και για το ποια είναι η καλύτερη μορφή ενός προγράμματος καθοδήγησης. Ειδολογικά υπάγεται στις έρευνες πεδίου (*survey research*), ενώ ερευνητικά έχει υιοθετηθεί η *πολύ-μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση (mixed method research)*. Ως βασικό ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (*web-based self-entered questionnaire*), που υποβλήθηκε σε πολλαπλούς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας (μελέτη εγκυρότητας, εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, εγκυρότητα με βάση το κριτήριο, έλεγχος αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου). Επιπρόσθετα, συμπληρωματικά έγιναν ημιδομημένες εστιασμένες (σε φιλολόγους μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών) συνεντεύξεις, προκειμένου να επιτευχθεί η *τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων (research triangulation)*.

## 2.0 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΝΝΟΙΑΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ/MENTORING

Η χρήση και η εφαρμογή της έννοιας του μέντορινγκ (mentoring), μολονότι έχει ιδιαίτερη διάδοση τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο παρουσιάζει δυσκολία επιστημονικού εννοιολογικού προσδιορισμού (Ehrich & Hansford, 1999: 92). Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στην πολλαπλή ερμηνευτι-

κή απόδοση της λέξης «μέντορας»: Με βάση την προσέγγιση του Hansman (2002: 10) ο όρος μέντορας αποδίδεται ως προπονητής, δάσκαλος, οδηγός, καθοδηγητής, ανιχνευτής/ιχνηλάτης, οραματιστής, πιλότος, σύμβουλος, υποστηρικτής, κατευθύνων, μαέστρος, επιστάτης (: φροντιστής), φίλος. Γενικότερα, το mentoring αποδίδεται ως μια διαδικασία καθοδήγησης από κάποιον εμπειρότερο προς κάποιον που βρίσκεται στο ξεκίνημα μιας διαδικασίας (Jackson, 1995: 111) ή κάποιον που –για ποικίλους λόγους– χρειάζεται υποστήριξη.

Ως προς ως την ετυμολογική του διάσταση ο όρος είναι ελληνικός και λειτουργεί εννοιολογικά ως αντιδάνειο (Roberts, 2000: 145-168· Asante, 2011: 23), καθώς ο Γάλλος συγγραφέας François Fénelon, στο έργο του *Les Aventures de Telemaque (Οι περιπέτειες του Τηλέμαχου, 1699)* παρουσιάζει το Μέντορα-Αθηνά να συνοδεύει τον Τηλέμαχο στο ταξίδι του, να τον συμβουλεύει φιλικά, να του δίνει κατευθύνσεις και να τον επαναφέρει τελικώς κοντά στον πατέρα του, τον Οδυσσέα. Με αυτόν τον τρόπο, η λέξη «μέντορας» στη γαλλική, και από αυτή σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες και στη νέα ελληνική, σημαίνει γενικά το σύμβουλο και φίλο που δρα ως πνευματικός οδηγός και καθοδηγητής (Tobin, 2004: 114-117).

### **3.0 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ/MENTORING**

Με την αύξηση των ποικίλων απαιτήσεων που πολύ συχνά εγείρονται και των αντίστοιχων δυσκολιών που ανακύπτουν στο χώρο της εκπαίδευσης, η άσκηση του διδακτικού και γενικότερα του παιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο δυσχερής. Αιτία δεν είναι μόνο η απουσία επαρκούς πρακτικής εξάσκησης κατά το στάδιο της (αρχικής) πανεπιστημιακής κατάρτισης ή η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, αλλά επιπροσθέτως και οι ποικίλες αλλαγές που θεσμοθετούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η όλη αναφορά σχετίζεται με το Νέο Σχολείο, το Πιλοτικό Γυμνάσιο, το Νέο Λύκειο, το Νέο Επαγγελματικό Λύκειο, την Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για το Λύκειο και τα Αναμορφωμένα Προγράμματα Σπουδών για την Α΄ τάξη Γενικού Ενιαίου Λυκείου –χωρίς, ωστόσο, να ακολουθούνται από συναφή Προγράμματα Σπουδών για τις υπόλοιπες τάξεις του Λυκείου και χωρίς να έχει διαφοροποιηθεί/επικαιροποιηθεί ο τρόπος αξιολόγησης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνακόλουθα, καινοτομίες που εισάγονται είναι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η καθιέρωση του θεσμού της Αριστείας στο χώρο της εκπαίδευσης, η θεσμοθέτηση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ο με-

γάλος αριθμός καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων, καθώς επίσης και το αίτημα για παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη.

#### 4.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με αφετηρία την ανωτέρω περιγραφόμενη πραγματικότητα διατυπώνουμε τη γενικότερη εκτίμηση ότι στο ξεκίνημα –αλλά ενδεχομένως και στο μέσον– της επαγγελματικής/διδασκτικής πορείας του εκπαιδευτικού, όταν υπάρχει η υποστήριξη και καθοδήγηση από πεπειραμένους και περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, τότε, ακόμη κι αν οι συνθήκες είναι μάλλον δυσμενείς, τα πράγματα βγαίνουν καλύτερα προς όφελος όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας –των εκπαιδευομένων, των (νεοεισερχόμενων, αλλά και των περισσότερο πεπειραμένων) εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και της κοινωνίας συλλογικά.

Στο πλαίσιο του παρόντος προβληματισμού κρίθηκε αναγκαίο –μεταξύ άλλων– να επιχειρηθεί η ανίχνευση της επιθυμίας/ανάγκης των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για καθοδήγηση. Η όλη έρευνα ειδολογικά υπάγεται στις έρευνες πεδίου (*survey research*), ενώ η διεξαγωγή της έγινε το 2012 σε πανελλήνιο επίπεδο, καθώς κάλυψε και τις δεκατρείς διοικητικές περιφέρειες της χώρας, με τη συμμετοχή 322 φιλολόγων (Cohen & Manion, 1994: 122-124). Με δεδομένα τα πολλαπλά οφέλη και τις δυνατότητες που προσφέρουν το διαδίκτυο και οι νέες τεχνολογίες ιστού (Convery & Cox, 2012: 50-57' Evans & Mathur 2005: 195-209' Fricker & Schonlau, 2002: 347-367' Granello & Wheaton, 2004: 387-393' Huang, 2006: 334-350' Κίτσιου, 2010: 182-187' Sargis et al, 2013: 253' Wright, 2005) ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ημιδομημένο διαδικτυακό αυτό-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο (*web-based self-administered questionnaire*) που υποβλήθηκε σε πολλαπλούς ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας<sup>1</sup>. Παράλληλα, ο στατιστικός έλεγχος των ευρημάτων ήταν εκτεταμένος<sup>2</sup> και εστιασμένος στις αντίστοιχες κάθε φορά ειδικές απαιτήσεις. Επικουρικά, προκειμένου να αποφευχθεί η κυρίαρχη τρωπή μονο-μεθοδολογική προσέγγιση της ποσοτικής διερεύνησης, επιχειρήθηκε η πολύ-με-

---

1. α. Εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*), β. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*) –με μελέτη συσχετίσεων, γ. Εγκυρότητα με βάση το κριτήριο (*criterion related validity*) και δ. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (*reliability test*) –μέσω του συντελεστή άλφα ( $\alpha$ ) του Cronbach (APA, 1953' Cronbach & Meehl, 1955: 281' Loevinger, 1957: 635-694).

2. α. Στατιστικό κριτήριο Shapiro Wilk, β. Στατιστικός έλεγχος Mann Whitney, γ. Έλεγχος Kruskal Wallis, δ. Pairwise tests, ε. Αξιοποίηση της διόρθωσης Bonferroni, στ. Ανάλυση διασποράς Anova, ζ. Levene test, η. Στατιστικό κριτήριο F (: κατανομή του Fisher), θ. Στατιστικό κριτήριο του Welch, ι. Pairwise test με έλεγχο του Tukey, ια. Δείκτης συσχέτισης του Spearman's rho και ιβ. Έλεγχος X<sup>2</sup>.



θοδολογική τεχνική της τριγωνοποίησης ή μεθοδολογικής σύγκλισης των αποτελεσμάτων (research triangulation or methodological convergence) (Bryman, 2012· Clark et al., 2010: 154-156· Cohen & Manion, 1994: 321-324· Cohen et al, 2011: 197-200· Denzin 1970: 313· Morgan, 1998: 362-376· Πολυζώης, 2010: 131· Robson, 2007: 207). Αυτό επετεύχθη συμπληρωματικά μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων εστιασμένων συνεντεύξεων, που λήφθηκαν από 18 φιλολόγους. Αυτοί είναι πεπειραμένοι μέντορες τελειόφοιτων φοιτητών και διδάσκουν σε σχολεία τα οποία συνεργάζονται με το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης/καθοδήγησης των φοιτητών. Ως βασική ερευνητική υπόθεση της όλης έρευνας διατυπωνόταν η εκτίμηση ότι έχει, πλέον, ωριμάσει επαρκώς στον εκπαιδευτικό χώρο η ανάγκη για εισαγωγή του θεσμού της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών

## 5.0 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με στόχο την περισσότερο μεθοδική διερεύνηση των αναγκών και προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο καθοδήγησης κρίθηκε αναγκαίο να διατυπωθούν τα ακόλουθα ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο σύμφωνοι είναι οι εκπαιδευτικοί να εφαρμοστεί ο θεσμός της καθοδήγησης στους νεοεισερχόμενους στον εκπαιδευτικό χώρο εκπαιδευτικούς;
- Πώς θα έβλεπαν οι ερωτώμενοι το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης ακόμη και των πιο πεπειραμένων εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι η προτιμότερη αξιολογικά/ιεραρχικά πιθανή μορφή καθοδήγησης;
- Ποιο πρόσωπο είναι καταλληλότερο για να αναλάβει την ιδιότητα του καθοδηγητή-μέντορα, μεταξύ των ακόλουθων επιλογών: α. Ο σχολικός σύμβουλος της περιοχής, β. Ειδικά επιλεγμένοι και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί της ευρύτερης περιοχής ή γ. Πεπειραμένος εκπαιδευτικός του σχολείου μου;
- Ποια πρώτη εκτίμηση έχουν οι ερωτώμενοι για την αναγκαιότητα καθοδήγησης σε έξι (6) πιθανά πεδία και ποια η αξιολογική διαβάθμισή τους; Αρχικά ερωτάται εμφανώς η εκτίμησή τους και ακολούθως διασταυρώνεται εσωτερικά και λανθανόντως<sup>3</sup>. Τα εξεταζόμενα

---

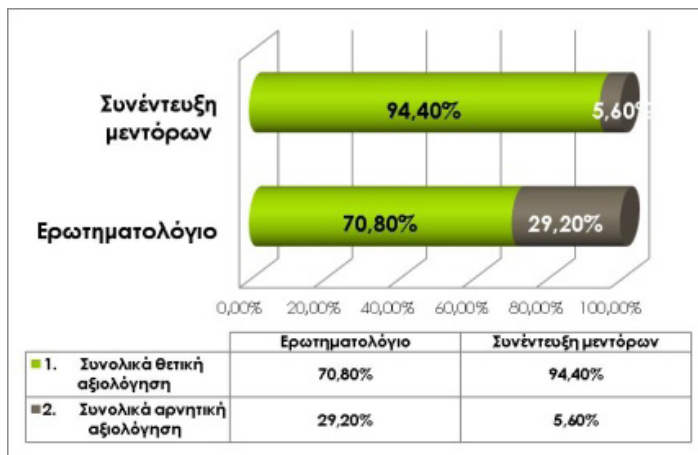
3. Έγινε εσωτερική διασταύρωση της αρχικής εμφανούς ερώτησης για την εκτιμώμενη ανάγκη επιμόρφωσης στα έξι βασικά πεδία, υπό τη μορφή «εσωτερικού ελέγχου» της αξιοπιστίας των απαντήσεων (Φρυδάκη, 1996: 65), καθώς –συμβαίνει συχνά– άλλες να θεωρούμε ως ανάγκες και άλλες –κατόπιν ενδεδειγμένης αξιολόγησης– να προκύπτουν ότι είναι πραγματικά οι ανάγκες μας.

πεδία συνάπτονται με θέματα: α. Παιδαγωγικών, β. Διδακτικής Μεθοδολογίας, γ. Εκπαιδευτικής Διοίκησης, δ. Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, ε. Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής και στ. Νέων Τεχνολογιών-Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευσης.

## 6.0 ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1 Καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Γενικότερα, η εκτίμηση του 94,4% των μεντόρων (τελειόφοιτων φοιτητών) που έδωσαν συνέντευξη και του 70,8% των φιλόλογων που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα είναι τουλάχιστον αρκετά θετική ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.



Γράφημα 1: Καθοδήγηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

### 6.2 Καθοδήγηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών

Αντίστοιχα, όπως προκύπτει από το κατωτέρω γράφημα, το 85,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση είχαν τουλάχιστον αρκετά θετική εκτίμηση ως προς το ενδεχόμενο καθοδήγησης/υποστήριξης των πιο πεπειραμένων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού της καθοδήγησης. Συνακόλουθα, και από τη συναξιολόγηση των παραπλήσιων και αντίστοιχα υψηλών ποσοστών (83,3%) της ημιδομημένης

εστιασμένης σε έμπειρους μέντορες συνέντευξης καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής στη χώρα μας του θεσμού της καθοδήγησης εκπαιδευτικών.



Γράφημα 2: Καθοδήγηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών

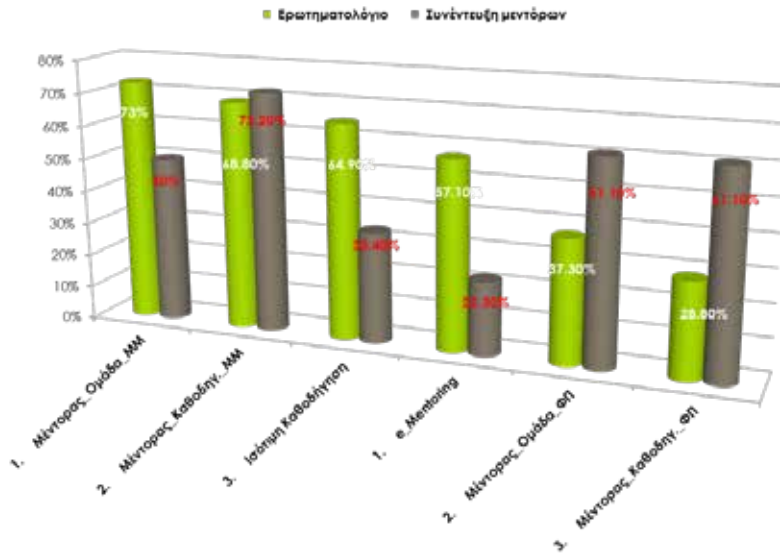
### 6.3 Προτιμητέα μορφή καθοδήγησης

Σύμφωνα με το κατωτέρω γράφημα, η μεγάλη πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ως πιο σημαντική (73%) την καθοδήγηση ενός μέντορα προς ομάδα καθοδηγούμενων με μεικτό μοντέλο επικοινωνίας-καθοδήγησης (MM<sup>4</sup>), ενώ πολύ κοντά (68,8%) είναι η καθοδήγηση ενός μέντορα προς ένα καθοδηγούμενο με μεικτό μοντέλο επικοινωνίας-καθοδήγησης. Γενικότερα, αυτό που προκρίνεται είναι το μοντέλο της μεικτής επικοινωνίας-καθοδήγησης είτε στην ομαδική του μορφή (73%) είτε στην εξατομικευμένη του (68,8%) έκφανση. Αναφορικά, τώρα, προς τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών μεντόρων του δείγματος της εστιασμένης συνέντευξης η προτιμότερη μορφή καθοδήγησης για το 72,2% των εκπαιδευτικών είναι η καθοδήγηση ενός μέντορα προς έναν καθοδηγούμενο με μεικτή επικοινωνία-καθοδήγηση.

Γενικότερα, εκτιμάται ότι η ελκυστικότητα του μεικτού μοντέλου μάθησης/καθοδήγησης (blended learning-mentoring) είναι περισσότερο αποδεκτή, γιατί μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το εκ-

4. Το μεικτό μοντέλο (MM) μάθησης-καθοδήγησης περιλαμβάνει συνδυαστικά τόσο τη φυσική παρουσία του μέντορα όσο και την εξ αποστάσεως καθοδήγηση με συμβατικά μέσα ή χρήση νέων τεχνολογιών. Το MM καθοδήγησης αντιδιαστέλλεται προς αυτό της καθοδήγησης με φυσική παρουσία (ΦΠ).

παιδευτικό έργο (: γεωγραφική εξακτίνωση σχολικών μονάδων, σχολικές αργίες, διενέργεια πανελλαδικών εξετάσεων), αλλά και είναι περισσότερο αποτελεσματικό για την εποπτεία-καθοδήγηση ενήλικων ατόμων, δεδομένου του προσωπικού ρυθμού μάθησης του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και των υφισταμένων οικογενειακών, ατομικών και επαγγελματικών του υποχρεώσεων (Masie, 2002: 58-63).

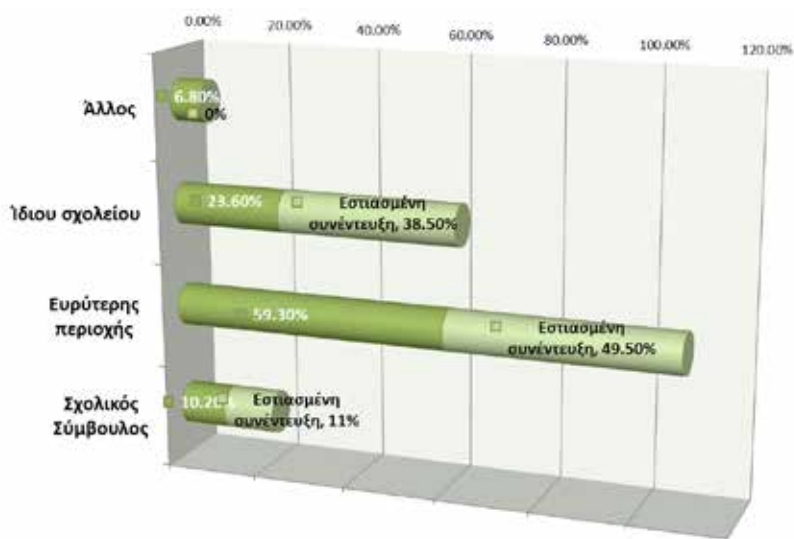


Γράφημα 3: Προτιμητέα μορφή καθοδήγησης

#### 6.4 Καταλληλότερο πρόσωπο για καθοδηγητής-μέντορας

Σύμφωνα με το κατωτέρω γράφημα το 59,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως καταλληλότερο άτομο για τη θέση του μέντορα ειδικά επιλεγμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής. Η αλήθεια είναι πως το ποσοστό (59,3%) που εκτιμά ότι τα πιο κατάλληλα πρόσωπα για να αναλάβουν την καθοδήγηση κάποιου συναδέλφου χρειάζεται να αναζητηθούν σε ειδικά επιλεγμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής είναι ιδιαίτερα υψηλό. Το στοιχείο αυτό μάλιστα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου ότι η επόμενη επιλογή, που αναφέρεται σε πεπειραμένο εκπαιδευτικό του σχολείου υπηρεσίας του καθοδηγούμενου, αναλογικά είναι περίπου υποτριπλάσια (23,6%), ενώ η επιλογή του σχολικού συμβούλου υποεξαπλάσια (10,2%).

Σχετικά κοντά στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι και οι απόψεις των συμμετεχόντων στην εστιασμένη συνέντευξη: Αυτοί, επίσης, εκτιμούν ότι το καταλληλότερο πρόσωπο για να αναλάβει την ιδιότητα του καθοδηγητή είναι ο ειδικά επιλεγμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός της ευρύτερης περιοχής (49,5%), ακολούθως ο έμπειρος εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου (38,5%) και, τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος (11%).



**Γράφημα 4: Καταλληλότερο πρόσωπο για καθοδηγητής-μέντορας**

### **6.5 Αξιολογική διαβάθμιση πεδίων καθοδήγησης**

Όπως προκύπτει από τη μελέτη και ερμηνεία των θέσεων των ερωτώμενων, που καταγράφονται ανάγλυφα στον πίνακα στατιστικής επεξεργασίας που ακολουθεί (Πίνακας 1), η αρχική εμφανής εκτίμηση των ερωτωμένων του πανελληνίου δείγματος προσδιορίζει ότι η υψηλότερη ανάγκη καθοδήγησης φαίνεται να υπάρχει στον τομέα της παιδαγωγικής διαχείρισης, με το πολύ υψηλό ποσοστό του 83,8%.

Μετά την ανίχνευση των ρητών αναγκών και προτεραιοτήτων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, ακολουθεί μια μορφή λανθάνοντος εσωτερικού ελέγχου αξιοπιστίας αυτών των ρητά διατυπωμένων εκτιμήσεων<sup>5</sup>. Σύμφωνα με τον κατωτέρω πίνακα των διασταυρωμένων εκτιμή-

5. Η όλη πρακτική σκέψη κατά τη δόμηση του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων

σεων την υψηλότερη ανάγκη καθοδήγησης οι εκπαιδευτικοί την προσδιορίζουν στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας με 75,7%. Ακολούθως, στην κατάταξη έπεται το πεδίο της ψυχολογίας-συμβουλευτικής με 68,9%, με τρίτο πεδίο στη συνέχεια να αναδεικνύεται η διδακτική μεθοδολογία με 64,4%. Ακολούθως, στην τέταρτη θέση έχουμε την παιδαγωγική διαχείριση με 60,4%, ενώ στην πέμπτη θέση έπονται οι νέες τεχνολογίες 54,8%.

Τέλος, με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, την υψηλότερη ανάγκη καθοδήγησης οι εκπαιδευτικοί μέντορες την προσδιορίζουν στο τομέα της παιδαγωγικής διαχείρισης (88,9%), ακολουθεί η διδακτική μεθοδολογία (77,8%) μαζί με την ψυχολογία-συμβουλευτική (72,2%), ενώ στην τέταρτη θέση έχουμε την εκπαιδευτική ηγεσία 44,4%.

Θεματικά πεδία	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: αρχική εκτίμηση	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: διασταυρωμένη τελική εκτίμηση	Ημιδομημένη συνέντευξη μεντόρων
Παιδαγωγική Διαχείριση	83,8%	60,4%	88,9%
Διδακτική μεθοδολογία	77,7%	64,4%	77,8%
Ψυχολογία-Συμβουλευτική	73,5%	68,9%	72,2%
ΤΠΕ/Νέες Τεχνολογίες	53,2%	54,8%	11,2%
Εκπαιδευτική Διοίκηση	18,9%	6,4%	5,6%
Εκπαιδευτική ηγεσία	15,6%	75,7%	44,4%

### Πίνακας 1: Αξιολογική διαβάθμιση πεδίων καθοδήγησης

Όπως προκύπτει από τον ανωτέρω πίνακα, η διασταύρωση μεταξύ αρχικών εκτιμήσεων και τελικών φωτίζει αρκετές πτυχές των αναγκών και προ-

που σε κάθε επιμέρους κριτήριο από τα έξι που έχουν τεθεί εμπεριέχεται ένα γνώρισμα που αντιστοιχεί στην Παιδαγωγική Διαχείριση, ένα στη Διδακτική μεθοδολογία και με την ίδια λογική ένα από καθένα από τα άλλα πεδία. Στη συνέχεια έγινε η άθροιση των επιμέρους ομοειδών κριτηρίων των έξι αυτών ερωτήσεων, με στόχο να ανασυντεθούν και πάλι τα έξι αρχικώς –διερευνώμενα σε κάποια προηγούμενη ερώτηση– πεδία (Παιδαγωγική Διαχείριση, Διδακτική Μεθοδολογία, Εκπαιδευτική Ηγεσία...), με την εντολή *sum variables* και τη διαμόρφωσή τους εκ νέου σε έξι καινούργιες εξαρτημένες μεταβλητές, που ακολούθως διασταυρώθηκαν με τις αρχικές εκτιμήσεις και ελέγχθηκε πολυδύναμα –και με εσωτερική λανθάνουσα διαδικασία– η αξιοπιστία τους. Η ερευνητική αυτή πρόβλεψη έγινε προκειμένου η διαδικασία αυτή να λειτουργήσει ως μορφή «εσωτερικού ελέγχου» της αξιοπιστίας των απαντήσεων των ερωτωμένων.

τεραιοτήτων των εκπαιδευτικών. Παρά τις εύλογες διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται, κοινή διαπίστωση και βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών είναι η υψηλή ανάγκη καθοδήγησης στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και τη διδακτική μεθοδολογία, ενώ ακολουθεί το πεδίο της ψυχολογίας-συμβουλευτικής, της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>6</sup> και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.

## **7.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Με βάση τα ενδεικτικά ερευνητικά αποτελέσματα της «Πανελληνίας διαδικτυακής ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο παιδαγωγικής καθοδήγησης/mentoring», εκτιμάται ότι το αίτημα για ευρύτερη παιδαγωγική και επαγγελματική καθοδήγηση τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των περισσότερο πεπειραμένων εκπαιδευτικών έχει, πλέον, ωριμάσει επαρκώς. Ειδικότερα, από την επεξεργασία των στοιχείων τόσο της ποσοτικής (ημιδομημένο ερωτηματολόγιο) όσο και της ποιοτικής (ημιδομημένη συνέντευξη) διερεύνησης θα είχαμε να συναγάγουμε ενδιαφέρουσες επισημάνσεις:

Με βάση την αξιολόγηση του βαθμού ωφελιμότητας αλλά και τις εκτιμήσεις των μεντόρων η περίοδος καθοδήγησης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι μακρά: Ετήσια για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και εξαμήνη για τους πεπειραμένους. Απόρροια αυτού εκτιμάται ότι θα είναι η επαύξηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας (Verdis, 2002· Verdis et al, 2003: 155-169· Μηλίγκου, 2007: 345-360). Είναι απολύτως αναγκαίο να καθιερωθεί το μεικτό μοντέλο καθοδήγησης, προκειμένου να υποστηριχθεί και να διευρυνθεί η εφαρμογή του θεσμού της καθοδήγησης.

Ο θεσμός της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, καθώς υπάγεται στη διαδικασία της ευρύτερης επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Παπαναούμ, 2005: 82-91) και με γνώμονα τα πολύ εύγλωττα προαναφερθέντα ερευνητικά δεδομένα, θα μπορούσε να μην περιοριστεί μόνο στους νεοεισερχόμενους αλλά να επεκταθεί εθελοντικά και στους πεπειραμένους εκπαιδευτικούς.

---

6. Είναι εύλογο το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαδικασία ανίχνευσης της τελικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών να λάβει την πρώτη θέση στην κατάταξη και τόσο υψηλό ποσοστό (75,7%), καθώς αποτελεί ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο, που περιλαμβάνει καινοτομικά γνωρίσματα (: ικανότητα εμπύχωσης, καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, πνεύμα εθελοντικής συνεργασίας), τα οποία γοητεύουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και μαγνητίζουν τους μαθητές. Άλλωστε τα επιμέρους γνωρίσματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σχετίζονται με εκφάνσεις κοινωνικού εγγραμματισμού, άσκησης της κριτικής σκέψης και εκδίπλωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όλο αυτό το πλέγμα των πτυχών της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνάπτεται εξαιρετικά αρμονικά με τον αναθεωρημένο ρόλο του διδάσκοντος στο πλαίσιο των αρχών του νέου σχολείου (Κουγιουμτζής, 2014β: 241-242).

Η πρόταση αυτή ενισχύεται και από τις δεδομένες αλλαγές που γίνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Σπανός, 1991· Σπανός & Μιχάλης, 2012· Μιχάλης, 2013) ή λόγω της ανάγκης που γεννάται για την επικαιροποίηση των γνώσεων και των τεχνικών στο πεδίο της διδακτικής μεθοδολογίας και των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών (Σπανός, 1997· Φρυδάκη, 1999· Φρυδάκη, 2003· Σπανός 2010· Φουντοπούλου, 2013: 127-128).

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (Κυρίγος, 1993: 177-180· Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007: 35-38· Φουντοπούλου, 2010: 40-42· Κυρίγος, 2012) μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι πολύ σημαντική η διαμόρφωση (ψηφιακών) κοινοτήτων μάθησης (Κυνηγός, 2002: 27-53) –για ανταλλαγή εμπειριών, αλληλοενημέρωση, υλοποίηση αναστοχαστικών συζητήσεων, ενημέρωση για εφαρμογή καλών πρακτικών ή νέων εξελίξεων, καθώς επίσης και για τη διάχυση των αποτελεσμάτων που θα προκύπτουν από θετικές εκπαιδευτικές διεργασίες.

Με δεδομένο ότι ο διδάσκων επιφορτίζεται με το ρόλο του συν-διαμορφωτή του πλαισίου λειτουργίας και υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Φουντοπούλου, 2013: 115) είναι αναγκαία η καθοδήγηση στο πεδίο της παιδαγωγικής και ειδικότερα μεταξύ άλλων στην ενημέρωση για θεωρίες μάθησης (: γνωστικές, συμπεριφοριστικές, κοινωνικές), για την παιδαγωγική διαχείριση της διαπολιτισμικότητας, τη διαδικασία αξιολόγησης εκ μέρους του διδάσκοντος, αυτοαξιολόγησης μαθητή, αλληλοαξιολόγησης εκπαιδευομένων και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας (Φουντοπούλου, 2013: 120-121).

Στο ίδιο πλαίσιο της καθοδήγησης σε σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες, μια άλλη πτυχή που χρειάζεται να επισημανθεί είναι η παράμετρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτή σε όλο της το εύρος συνάπτεται με α. την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, β. τη χρήση νοητικών χαρτών και διαγραμμάτων κειμένου, γ. τη μέθοδο των σχεδίων δράσης, δ. την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και ε. τη χρήση πολλαπλού εργαλείου (Φουντοπούλου, 2013: 129).

Γενικότερα, υπό συζήτηση θα μπορούσε τεθεί και το ενδεχόμενο αξιοποίησης συνταξιούχων εκπαιδευτικών ως μεντόρων, με δεδομένο ότι υπάρχει αντίστοιχη επιτυχής διεθνής εμπειρία (Sacks & Brady, 1985). Βέβαια, αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί εφόσον το επιθυμούν οι ίδιοι και υπό την προϋπόθεση ότι διαθέτουν παράλληλα με τη μεγάλη πείρα και επαρκώς επικαιροποιημένη γνώση στο πεδίο της διδακτικής μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής επιστήμης.



Τέλος, με βάση όλα τα ανωτέρω συνοπτικώς εκτεθέντα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουμε ότι είναι όχι μόνο εξόχως αναγκαίο αλλά και εξαιρετικά επωφελές να επιταχυνθούν στη χώρα μας οι διαδικασίες θεσμοθέτησης της καθοδήγησης εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στη συγγραφή ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την καθοδήγηση εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου παιδαγωγικής καθοδήγησης διδασκόντων. Συναμφότερα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι παιδαγωγικά και διδακτολογικά επικαιροποιημένα, να αξιοποιούν αποτελεσματικά την πρακτική του αναστοχασμού (Κουγιουμτζής, 2014γ), καθώς επίσης και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσση***

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Στ. Κυρανάκης. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Jackson, P.W. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο Hargreaves A. & Fullan M.G. (Eds.) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Understanding Teacher Development*. Μτφρ. Χατζηπαντελή Π. Αθήνα: Πατάκης.
- Κίτσιου, Σπ. (2010). *Πληροφοριακά Συστήματα Ηλεκτρονικού Επιχειρείν: Μοντέλο Αξιολόγησης Βαθμού Υιοθέτησης και Εξέλιξης Πληροφοριακών Συστημάτων και των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής στο Χώρο της Υγείας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014α). *Πανελλήνια διαδικτυακή ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και προτεραιοτήτων φιλολόγων σε επίπεδο καθοδήγησης/mentoring*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014β). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κονιάρη (Επιμ.) *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουγιουμτζής, Α. Γ. (2014γ). Παιδαγωγική καθοδήγηση/mentoring εκπαιδευτικών: Ο αναστοχασμός ως εργαλείο του καθοδηγητή. Στα *Πρακτι-*

- κά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου για την Εκπαιδευτική Πολιτική (*EduPolicies 2014*) - Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο ελληνικό σύστημα. Αθήνα: Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Κυνηγός, Χ. (2002). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Στο Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (Επιμ.). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). Η εκπαιδευτική βελτίωση, το εκπαιδευτικό έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα: Χαριστήριο τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2013). Στο Γκόβαρης Χ. (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2008). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ: Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης - Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ε-παγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυζώης, Γ. (2010). *Πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών σχετικά με τη χρήση της ιστορίας των φυσικών επιστημών (ΙΦΕ) στη διδασκαλία τους*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Βασιλικού Κ. & Νταλάκου Β. Π. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανός, Ι. Γ. (1991). *Τα Νεοελληνικά κείμενα και τα Αναλυτικά Προγράμματα της περιόδου 1884-1984 στη Μέση Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Διδακτική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Σπανός, Ι. Γ. (1997). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα.
- Σπανός, Ι. Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Διδασκαλία του Πεζού Λο-*

γοτεχνήματος. Αθήνα.

- Σπανός, Ι. Γ., & Μιχάλης, Α. Ι. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική - κριτική σκέψη. Στο Κουλαϊδής Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Φουντοπούλου Μ.-Ζ. (2013). Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Δεδομένα, Όρια, Προοπτικές. Στο Φρυδάκη Ε., Κάβουρα Θ., Μηλίγκου Ε. και Φουντοπούλου Μ.-Ζ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση: Από τη θεωρία στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (1996). *Όροι προσδιοριστικοί της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Μέση Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας - ΕΚΠΑ.
- Φρυδάκη, Ε. (1999). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

### **Ξενόγλωσση**

- Asante, E. K. (2011). *Teacher Professional Learning in Mentoring Relationships: Lessons from a Cooperative-Reflective Model in Ghana* (Doctoral dissertation, University of Sussex). Retrieved November 09, 2014, from [http://sro.sussex.ac.uk/7507/1/Asante,\\_Edward\\_Kwame.pdf](http://sro.sussex.ac.uk/7507/1/Asante,_Edward_Kwame.pdf)
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Clark, V. L. P., Garrett, A. L., & Leslie-Pelecky, D. L. (2010). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a nontraditional graduate education program. *Field Methods*, 22(2), 154-174.
- Convery, I., & Cox, D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education*, 6(1), 50-57. Hans-

- man, C.A., (Ed.) (2002). *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues. Information Series*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- Ehrich, L. C., & Hansford, B. (1999) Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145-170.
- Fricker, R. D., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field Methods*, 14(4), 347-367.
- Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393.
- Huang, H. M. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22(3), 334-350.
- Kynigos, C. (1993). Children's inductive thinking during intrinsic and Euclidean geometrical activities in a computer programming environment. *Educational studies in Mathematics*, 24(2), 177-197.
- Kynigos, C. (2012). Constructionism: theory of learning or theory of design?. In *12th ICME - International Congress on Mathematical Education*, July 8th-15th 2012. Seoul, Korea.
- Masie, E. (2002). Blended Learning: the magic is in the mix. In A. Rossett (Ed.) *The ASTD-e-learning Handbook*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Sacks, S. R., & Brady, P. (1985). *Who Teaches the City's Children? A Study of New York City First Year Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Sargis, E. G., & Skitka, L. J., & McKeever, W. (2013). The Internet as Psychological Revisited: Best Practices, Challenges, and Solutions. In: Amichai-Hamburger, Y. (Ed.) *The Social Net: Understanding Our Online Behavior*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Tobin, M. J. (2004). Mentoring: Seven roles and some specifics. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 170(2), 114-117. Retrieved November 09, 2014, from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Verdis, A. (2002). School effectiveness research for educational evaluation in Greece. Doctoral dissertation. University of London.
- Verdis, A., Kriemadis, T., & Pashiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking edu-

cational evaluation in Greece. *International Journal of Educational Management*, 17(4), 155-169.

Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 00-00. doi: 10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x.

**Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής**

Φιλολόγος - Δρ. Παιδαγωγικής

Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Ζάννειο Πρότυπο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά

Γενναδίου 34, 18533, Καστέλα-Πειραιάς

Τηλ. 6942689958 - gkougioum@ppp.uoa.gr

# Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

*Μαριάννα Λεπίδα*

## ABSTRACT

Elementary teachers' education in Greece is delivered by the Departments of Elementary Teachers' Education which were established in 1983. This research concentrates on how these Departments prepare their students for language teaching in school. Specifically, the research examines the linguistic undergraduate courses of all the Departments of Elementary Teachers' Education in Greece for the period 2010-2014. The main purpose is to discover which models of language teaching they promote. A part of the research focuses on the Department of Aristotle University of Thessaloniki, where interviews were conducted with ten undergraduate students on April-May 2014. The interviews concentrate on their opinion about the linguistic courses they have attended and their attitude towards language teaching in elementary school.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), τα οποία ιδρύθηκαν με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 320/1983. Τα ΠΤΔΕ είναι εννέα και έχουν ως έδρες τους τις εξής πόλεις: Αθήνα, Αλεξανδρούπολη, Βόλος, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδος, Φλώρινα. Η λειτουργία τους διέπεται από το Νόμο 1268/1982, με βάση τον οποίο ορίζεται η λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας. Σε καθένα από τα ΠΤΔΕ η Γενική Συνέλευση ορίζει το πρόγραμμα σπουδών που αυτό θα ακολουθήσει και το αναθεωρεί κάθε ακαδημαϊκή χρονιά (Σταμέλος, 1999-Αντωνίου, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, δίνεται έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ, και ειδικότερα στην κατάρτιση που αυτά προσφέρουν στους φοιτη-

τές και τις φοιτήτριες για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε διότι το γλωσσικό μάθημα κατέχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Εξετάζοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων (περιλαμβάνονται τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος), διαπιστώνεται ότι η γλώσσα καταλαμβάνει περίπου το ένα τρίτο του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε όλα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ανά εβδομάδα (ΦΕΚ 43/2000 - Αριθ.Φ.12/79/51/33, ΦΕΚ 1327/2011 - Αριθμ.Φ.12/520/61575/Γ1).

### **1.1 Γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις**

Για την προσέγγιση της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί έμφαση στη διδακτική της γλώσσας ή γλωσσοδιδασκτική, η οποία αποτελεί τομέα της Γλωσσολογίας και ειδικότερα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Τοκατλίδου, 2003).

Παρακάτω θα αποσαφηνιστούν οι θέσεις και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων που έχουν διαμορφωθεί διαχρονικά. Καθεμία από αυτές συνδέεται με μια διαφορετική άποψη για τη γλώσσα και απηχεί μια διαφορετική λογική για την οργάνωση και τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Κάτι τέτοιο επιδρά τόσο στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο όσο στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στον τομέα.

#### **1.1.1 Παραδοσιακή προσέγγιση**

Η παραδοσιακή γλωσσολογία των γραμματικών και η ιστορική γλωσσολογία που κυριαρχούσαν έως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα έχουν επηρεάσει τη διδασκαλία της γλώσσας με την εφαρμογή της *παραδοσιακής μεθόδου*, με στοιχεία *ιστορικισμού*. Η ίδια, χρησιμοποιεί ως μονάδα λόγου τη λέξη και επικεντρώνεται στη διδασκαλία της γραμματικής, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη προσοχή σε κανόνες και αξιώματα για την καλλιέργεια της γνώσης για τη γλώσσα. Προκρίνει το γραπτό λόγο των κειμένων και καλλιεργεί αποκλειστικά την επίσημη μορφή της γλώσσας (Μήτσης, 1998: 132-136). Επιπροσθέτως, δίνει έμφαση στην ιστορική εξέλιξη της γλώσσας, μέσω της εξέτασης της ετυμολογίας λέξεων που μελετούνται κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην τάξη (Χατζησαββίδης & Χοντολίδου, 1995).

### 1.1.2 Δομιστική προσέγγιση

Ο Ferdinand de Saussure και οι μελέτες του για τη γλώσσα από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οδήγησαν στη διαμόρφωση της *δομικής γλωσσολογίας* (Lyons, 1995: 243-245). Η ίδια, συνάδει με τη *δομιστική προσέγγιση* στη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία εστιάζει στη εξοικείωση των μαθητών/τριών με το γλωσσικό σύστημα. Βασική της θέση αποτελεί η διάρθρωση της γλώσσας σε πολλαπλά επίπεδα και στόχος της είναι η μελέτη και η διδασκαλία όλων των επιμέρους δομών και των σχέσεών τους. Η γραμματική και το λεξιλόγιο αποτελούν τους κύριους άξονες διδασκαλίας στην προκειμένη περίπτωση και η κατάκτηση των γλωσσικών δομών επιδιώκεται μέσω της συχνής χρήσης και άσκησης των μαθητών/τριών σε παραδείγματα που τις περιλαμβάνουν (Μήτσης, 1998: 138-142).

### 1.1.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Ο δομισμός αμφισβητήθηκε από τη δεκαετία του '70 και έπειτα, από κλάδους όπως η πραγματολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας και η κοινωνιογλωσσολογία, που μετατόπισαν το ενδιαφέρον από τη δομή της γλώσσας στη χρήση της και το ευρύτερο πλαίσιο όπου αυτή πραγματώνεται. Με βάση τις θέσεις των συγκεκριμένων κλάδων, αναδείχθηκε η *επικοινωνιακή προσέγγιση* στη διδασκαλία της γλώσσας, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. Εν προκειμένω, διαμορφώνονται διδακτικές δραστηριότητες με συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο, που αναφέρονται σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Έτσι, τα παιδιά καλούνται να παράγουν λόγο που να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του επικοινωνιακού πλαισίου (Τοκατλίδου, 2003 · Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007). Δίνεται έμφαση στις γλωσσικές πράξεις και τη διδασκαλία τους με παιχνίδια ρόλων (Cohen, 2009) και στόχος είναι η εξοικείωσή τους με τη γλωσσική ποικιλότητα (Rickford, 2009).

### 1.1.4 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Τη δεκαετία του '80 αναπτύχθηκε η θεωρία του M.A.K. Halliday για τη *Συστημική Λειτουργική Γραμματική* (Systemic Functional Grammar). Βασικό χαρακτηριστικό της ήταν η ανάλυση με έμφαση στο κείμενο και η ανάδειξη της σημασίας του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση των νοημάτων (Halliday, 2004). Η συγκεκριμένη θεωρία αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κλάδου της *κειμενογλωσσολογίας*, και την εμφάνιση της θεωρίας των κειμενικών ειδών (genre theory), η οποία σχετίζεται με την *κειμενοκεντρική προσέγγιση* της γλωσσικής διδασκαλίας (Martin & Rose, 2008). Το



κύριο χαρακτηριστικό των κειμενοκεντρικών προγραμμάτων διδασκαλίας της γλώσσας είναι ότι το *κείμενο* κατέχει καίρια θέση στη διδασκαλία και αποτελεί τη βάση της γλωσσικής ανάλυσης. Χρησιμοποιούνται προφορικά και γραπτά κείμενα, που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη και δίνεται έμφαση στη δομή των κειμενικών ειδών κατά τη διδασκαλία. Τα κείμενα είναι αυθεντικά, ενταγμένα σε φυσικές επικοινωνιακές περιστάσεις και η ανάλυσή τους λαμβάνει υπόψη το περιεχόμενο στο οποίο εντάσσονται (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 263-266 · Αρχάκης, 2005: 128-130).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση εφαρμόζεται στην Ελλάδα και την Κύπρο σε συνδυασμό με την επικοινωνιακή · πρόκειται για τη λεγόμενη επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση που χαρακτηρίζει το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται το 2003 (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010 · Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2014).

### **1.1.5 Κριτικός γραμματισμός**

Περίπου από τη δεκαετία του '90, σημειώθηκε μία μετατόπιση από την κειμενογλωσσολογία στον *κριτικό γραμματισμό*, ο οποίος συνδέεται με το ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού, την Κριτική Ανάλυση Λόγου και τις θέσεις του Freire για το γραμματισμό. Οι βασικές θέσεις των συγκεκριμένων θεωριών συνέβαλλαν στη διαμόρφωση της γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης του *κριτικού γραμματισμού*. Η ίδια, στηρίζεται στη χρησιμοποίηση αυθεντικών κειμένων στην τάξη, τα οποία προέρχονται από διαφορετικές πηγές και στοχεύει στην εξέταση των πραγματικοτήτων και των ταυτοτήτων που αυτά δομούν (Κωστούλη, 2014 · Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Δίνεται έμφαση στην αποκάλυψη και την κριτική εξέταση των ιδεολογιών και των παραδοχών που περιλαμβάνουν τα κείμενα για ζητήματα όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η φυλή (McKay, 2009). Η σχολική τάξη διαμορφώνεται ως *κοινότητα γραμματισμού*, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες απολαμβάνουν ισότιμη θέση, διαλέγονται, διαπραγματεύονται και συνοικοδομούν τα κείμενα (Χατζησαββίδης, 2009 · Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Ο κριτικός γραμματισμός έχει εφαρμοστεί στο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα που διαμορφώθηκε κατά τα έτη 2009-2010 στην Κύπρο (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2010: 29). Στην περίπτωση της Ελλάδας, το νέο πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο το οποίο δημοσιεύθηκε το 2011, κινείται προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού. Παράλληλα, αξιοποιεί πολλές αρχές της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης που χαρακτηρίζει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται από το 2003 (Ξανθόπουλος & Ντίνας, 2014).

### 1.1.6 Πολυγραμματισμοί

Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα η ανάπτυξη της τεχνολογίας είναι αλματώδης κάτι που έχει επιδράσει στη γλώσσα · η εμφάνιση νέων μορφών επικοινωνίας έχει επιφέρει την διαμόρφωση νέων ειδών κειμένων. Τα νέα κειμενικά είδη χρησιμοποιούνται κατεξοχήν σε ψηφιακά και πολυμεσικά περιβάλλοντα και ενσωματώνουν πολλούς διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους. Πρόκειται για τα λεγόμενα *πολυτροπικά κείμενα*, τα οποία μπορεί να συνδυάζουν το γραπτό λόγο με εικόνα, ήχο, βίντεο, νεύματα, χωρικά στοιχεία (Core & Kalantzis, 2000: 5).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της γλώσσας, οι αλλαγές που έχει επιφέρει η εμφάνιση των πολυτροπικών κειμένων έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη της *παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών* (pedagogy of multiliteracies), η οποία συνδέεται με την ομάδα New London Group (Χατζησαββίδης, 2003). Στη σχολική τάξη, η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται ότι αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα. Αρχικά, στην τοποθετημένη πρακτική (situated practice), αξιοποιείται η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες των μαθητών/τριών. Ακολουθεί η ανοικτή διδασκαλία (overt instruction), η οποία αφορά σε άμεση διδασκαλία εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, λαμβάνει χώρα η κριτική πλαισίωση (critical framing) που εξετάζει το κείμενο στο κοινωνικό πλαίσιο που εντάσσεται και το ερμηνεύει κριτικά. Το τελικό στάδιο είναι η μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), κατά την οποία επιχειρείται η εφαρμογή όσων έμαθαν οι μαθητές/τριες στα δύο προηγούμενα επίπεδα (The New London Group, 2000: 33-35 · Χατζησαββίδης, 2003).

## 2.0 ΕΡΕΥΝΑ

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, εξετάζεται η ενσωμάτωση των θέσεων των γλωσσοδιδακτικών προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως, στα γλωσσικά μαθήματα των ΠΤΔΕ, κατά την περίοδο 2010-2014. Μελετώνται οι περιγραφές των προπτυχιακών γλωσσικών μαθημάτων που αναφέρονται στη διδακτική της γλώσσας, μέσω της εξέτασης των 13 οδηγιών σπουδών των ΠΤΔΕ που εντοπίστηκαν για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο<sup>1</sup>.

---

1. Πρόκειται για τους εξής οδηγούς σπουδών: ΠΤΔΕ Αθήνας 2012-2013, ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης 2010-2011, ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης 2011-2012, ΠΤΔΕ Βόλου 2009-2010, ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης 2010-2011, ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης 2013-2014, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων 2012-2013 ΠΤΔΕ Πάτρας 2011-2012, ΠΤΔΕ Πάτρας 2012-2013, ΠΤΔΕ Ρεθύμνου 2011-2012, ΠΤΔΕ Ρεθύμνου 2012-2013, ΠΤΔΕ Ρόδου 2008-2009, ΠΤΔΕ Φλώρινας 2010-2011.

Ακολούθως, η έρευνα εστιάζει στο ΠΤΔΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), στο οποίο πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 10 τελειόφοιτους/ες, οι οποίοι/ες εισήχθησαν στο Τμήμα το ακαδημαϊκό έτος 2010-11. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το εαρινό εξάμηνο του 2013-14 (Απρίλιος- Μάιος 2014), με σκοπό να αναδυθούν οι εμπειρίες τους από τα προπτυχιακά μαθήματα διδακτικής της γλώσσας στο Τμήμα και οι απόψεις που έχουν διαμορφώσει για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο.

Τα δεδομένα από τις περιγραφές των μαθημάτων, καθώς και ο απομαγνητοφωνημένος λόγος των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, εφαρμόζοντας το παράδειγμα της δόμησης (δόμηση περιεχομένου και πρότυπη δόμηση), ώστε να μελετηθεί το υλικό βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (βλέπε Μπονίδης, 2004: 128-137). Για την ανάλυση του υλικού διαμορφώθηκαν δύο συστήματα κατηγοριών, τα οποία αναδεικνύονται παρακάτω, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων.

## **2.1 Παρουσίαση των ευρημάτων**

### **2.1.1 Τα γλωσσικά μαθήματα στους οδηγούς σπουδών**

Από την εξέταση των οδηγιών σπουδών που εντοπίστηκαν για την περίοδο 2010-2014, προέκυψε ότι 104 μαθήματα αναφέρονται στη γλώσσα<sup>2</sup>. Η ανάλυση του περιεχομένου των περιγραφών τους καταδεικνύει ότι 35 από αυτά αφορούν στη διδακτική της γλώσσας.

Παρακάτω, αναλύεται το υλικό, με βάση τις κατηγορίες που αναδείχθηκαν για την ανάλυση περιεχομένου: δομή της γλώσσας, επικοινωνία/ επικοινωνιακή ικανότητα, κείμενο/ κειμενικά είδη, κριτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Η επιλογή των κατηγοριών έγινε με βάση το γεγονός ότι καθεμία από αυτές παραπέμπει σε διαφορετική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση (δομιστική, επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί αντιστοίχως) και έχει κεντρική σημασία για αυτή.

#### **I. Δομή της γλώσσας**

Εντοπίζονται μόνο 2 μαθήματα, στον οδηγό σπουδών του ΠΤΔΕ Ρεθύμνου για το έτος 2011-12, τα οποία εστιάζουν στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και του λεξιλογίου, στοιχεία που συνάδουν με τη δομιστική

2. Συνολικά, τα σχετικά μαθήματα είναι 127, άλλα για 23 εξ αυτών δεν υπήρχαν περιγραφές, οπότε εξαιρέθηκαν από την ανάλυση. Πρόκειται για τα μαθήματα των δύο οδηγιών σπουδών του ΠΤΔΕ Αλεξανδρούπολης (2010-11 και 2011-12) και του ενός οδηγού του ΠΤΔΕ Ρεθύμνου (2012-13).

προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. Οι τίτλοι τους είναι *‘Ανάπτυξη και διδασκαλία του λεξιλογίου’* και *‘Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος’*. Από την εξέταση του περιεχομένου τους ανακύπτει ότι προσεγγίζουν τη γλωσσική διδασκαλία με έναν αρκετά μηχανιστικό τρόπο, στοιχείο για το οποίο έχει επικριθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση.

## II. Επικοινωνία/ Επικοινωνιακή ικανότητα

Από τη μελέτη των οδηγών σπουδών προκύπτει ότι 6 γλωσσικά μαθήματα καταρτίζουν τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς σε κλάδους σχετικών με την επικοινωνιακή προσέγγιση και αξιοποιούν τη συγκεκριμένη οπτική για τη γλωσσική διδασκαλία. Τα μαθήματα που προσφέρονται στο ΠΤΔΕ του Βόλου είναι *‘Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας Ι’*, *‘Σχολική πρακτική II – Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας’* και *‘Κοινωνιογλωσσολογία’*, στο ΠΤΔΕ των Ιωαννίνων *‘Διδακτική της Γλώσσας II’* και στο ΠΤΔΕ της Ρόδου *‘Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας- Β’ φάση πρακτικής’* και *‘Εφαρμοσμένη διδασκαλία της Γλώσσας- Γ’ φάση πρακτικής’*. Το βασικό χαρακτηριστικό που προβάλλεται για τη γλωσσική διδασκαλία στα σχετικά μαθήματα είναι ο συνυπολογισμός του επικοινωνιακού πλαισίου για την κατάλληλη χρήση της γλώσσας κάθε φορά. Ο κύριος στόχος που προωθείται είναι η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας εκ μέρους των μαθητών/τριών ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, στοιχείο που παραπέμπει σε μία εργαλειακή αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας.

## III. Κείμενο/ Κειμενικά είδη

Η ανάπτυξη των θέσεων της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στον τομέα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την παρουσίαση της θεωρίας των κειμενικών ειδών και την έμφαση στο ρόλο του κειμένου κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Κάτι τέτοιο, παρατηρείται σε 10 προπτυχιακά μαθήματα. Τα μαθήματα στο ΠΤΔΕ του Βόλου είναι *‘Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας II’* και *‘Κειμενογλωσσολογία και Εφαρμογές στη Διδακτική της Γλώσσας’*, στο ΠΤΔΕ της Πάτρας *‘Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γλώσσας’*, *‘Διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας’*, *‘Γλώσσα, διαθεματικότητα και σχέδια εργασίας’* και *‘Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας’*, στο ΠΤΔΕ του Ρεθύμνου *‘Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό’*, στο ΠΤΔΕ της Ρόδου *‘Εργαστήριο γραφής και ανάγνωσης: η δύναμη του αναγνώστη’*, στο ΠΤΔΕ της Φλώρινας *‘Ο γραμματισμός στο σχολείο: κατανόηση και παραγωγή κειμένων’* και *‘Διδακτική μεθοδολογία και πρακτική άσκηση, β’ φάση – Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου – Διδακτική της Γλώσσας’*.

Ακολουθεί ένα ενδεικτικό απόσπασμα:

Μάθημα: 'Ο γραμματισμός στο σχολείο: κατανόηση και παραγωγή κειμένων'

«(...) -να διακρίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά της περιγραφής, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας -να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά βασικών κειμενικών ειδών (...) -Κριτήρια κειμενικότητας με έμφαση στη συνοχή του κειμένου (...) -Τα τρία είδη λόγου: περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία -Εισαγωγή στην έννοια του κειμενικού είδους. Εξέταση βασικών κειμενικών ειδών (επιστημονικό άρθρο, διαφήμιση, διήγημα, τυπική και φιλική επιστολή κ.ά.) και των χαρακτηριστικών τους» (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Φλώρινας, 2010-2011: 172-173).

Όπως προκύπτει, το μάθημα εστιάζει στη διάκριση των κειμενικών ειδών, την ανάλυση της δομής και των χαρακτηριστικών τους, κάτι που σχετίζεται με την αυστηρή δόμηση και το γλωσσολογικό χαρακτήρα για τον οποίο έχουν επικριθεί τα κειμενοκεντρικά προγράμματα.

#### IV. Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός και η αξιοποίησή του στη γλωσσική διδασκαλία ενσωματώνονται στην αρχική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα ΠΤΔΕ του Βόλου και της Θεσσαλονίκης, καθώς σε αυτά εντοπίζονται 3 σχετικά μαθήματα. Το μάθημα στο ΠΤΔΕ του Βόλου ονομάζεται 'Γραμματισμός και Σχεδιασμός Γλωσσικού Μαθήματος', ενώ στο ΠΤΔΕ της Θεσσαλονίκης 'Διδακτική της νεοελληνικής γλώσσας II' και 'Κριτικός γραμματισμός και λειτουργική γραμματική: εφαρμογές στην τάξη'. Έμφαση δίνεται στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας και του γραμματισμού και την αξιοποίηση των θέσεων της ΚΑΛ. Για παράδειγμα:

Μάθημα: 'Κριτικός γραμματισμός και λειτουργική γραμματική: εφαρμογές στην τάξη'

«Το μάθημα διερευνά ζητήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι βασικές αρχές και θέσεις της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της γλώσσας και την καλλιέργεια του σχολικού γραμματισμού. Εκκινώντας από τη βασική θέση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), που υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν συνιστά το μέσο για την αποτύπωση μιας στατικής και παγιωμένης πραγματικότητας αλλά το μηχανισμό για τη δόμηση της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και για τη διαπραγμάτευση ποικίλων κοινωνικών νοημάτων και κοινωνικών σχέσεων, το μάθημα επιδιώκει θεωρητικούς και πρακτικούς στόχους» (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης, 2013-2014: 83-84).

Στο απόσπασμα αναδεικνύεται η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό του γλωσσικού μαθήματος ως μιας δυναμικής διαδικασίας συνοικοδόμησης και διαπραγμάτευσης νοημάτων. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα διαφορετικό τρόπο εξέτασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που προϋποθέτει το μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.

#### Υ. Πολυτροπικότητα/ Πολυγραμματισμοί

Η εξέταση της πολυτροπικότητας και η κατάλληλη προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωσή της στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί βασικό συστατικό 5 προπτυχιακών μαθημάτων. Τα μαθήματα στο ΠΤΔΕ της Θεσσαλονίκης είναι *Γλώσσα και γραμματισμός στο σχολείο Ι'* και *Πρακτικές διδασκαλίες πολυτροπικού λόγου*, στο ΠΤΔΕ της Πάτρας *Κειμενικά είδη και διδασκαλία του γραπτού λόγου*, στο ΠΤΔΕ του Ρεθύμνου *Μάθηση και διδασκαλία της γραπτής έκφρασης με χρήση πολυμέσων* και στο ΠΤΔΕ της Ρόδου *Μάθηση μέσω προφορικού, γραπτού λόγου*. Στα σχετικά μαθήματα επισημαίνεται η εμφάνιση των πολυτροπικών κειμένων στη σύγχρονη εποχή και η σημασία κατανόησης της δομής τους εκ μέρους των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία. Στα περισσότερα εξ αυτών δε δίνεται ιδιαίτερη στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και τα στάδια εφαρμογής της στην τάξη.

#### 2.1.2 Η έρευνα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οι συνεντεύξεις με τους/τις 10 τελειόφοιτους/ες του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ αναδεικνύουν την οπτική τους για τα προπτυχιακά γλωσσικά μαθήματα του Τμήματος και τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δηλώσεις τους, ταξινομημένες με βάση τις κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση περιεχομένου.

#### Ι. Το περιεχόμενο των μαθημάτων διδακτικής της γλώσσας

Τα μαθήματα διδακτικής της γλώσσας προκύπτει ότι παρουσιάζουν τη διαχρονική εξέλιξη των γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων, δίνοντας έμφαση στον κριτικό γραμματισμό, κάτι που συνάδει με τα δεδομένα που είχαν προκύψει από την εξέταση των οδηγών σπουδών του Τμήματος (2010-11 και 2013-14). Παρατίθεται η περισσότερο ενδεικτική αναφορά στο ζήτημα:

*«(...) για τη διδακτική της γλώσσας πάλι, στο κομμάτι του κριτικού γραμματισμού, κάναμε όλη τη θεωρητική, το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, α και των διαφόρων θεωριών, προσεγγίσεων στη διδακτική της γλώσ-*

σας. Δηλαδή πιο πολύ είχαμε προσεγγίσεις στη διδακτική της γλώσσας από το 19- ξέρω γω-50, κάπου εκεί, και μετά και κάποιους μεμονωμένους μ, ε, (...) εκ-προσώπους»

Ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες ασκούν κριτική στην έμφαση που δίνεται στον κριτικό γραμματισμό, καθώς θεωρούν ότι δεν έχει αποδειχθεί η αξία και η αποτελεσματικότητά του στη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα:

*«Ε οι δικοί μας δίνουν έμφαση στον κριτικό γραμματισμό. Τώρα αν είναι καλός ή όχι θα το δούμε και στην πράξη. Εγώ έχω τα ερωτηματικά μου. Έχω τα ερωτηματικά μου»*

Εκτός των παραπάνω, ένα σημαντικό κομμάτι του περιεχομένου των μαθημάτων διδακτικής της γλώσσας προκύπτει ότι είναι η διαχείριση της πολυτροπικότητας στη γλωσσική διδασκαλία. Η ανάπτυξη του ζητήματος συνδέεται με την παρουσίαση της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού και την εξέταση του ρόλου των εικόνων στα πολυτροπικά κείμενα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εκφράζονται κριτικές για τον τρόπο ανάπτυξης της προσέγγισης των πολυγραμματισμών, οι οποίες εστιάζουν στην υπερβολική έμφαση στην πολυτροπικότητα και τη λεπτομερή παρουσίαση της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού. Ακολουθεί μία χαρακτηριστική αναφορά στο ζήτημα:

*«(...) εκεί ήταν μονομέρεια πολυτροπικού λόγου ας πούμε. Υπήρχε μια έμφαση στην εικόνα κι όχι τόσο στο κείμενο. Έτσι, αυτή είναι η αίσθησή μου. Μπορεί να κάνω και λάθος. (...) εμένα δηλαδή, κάναμε και κάποια πράγματα συνδυαστικά με το κείμενο αλλά αυτό το μάθημα πιο χρήσιμο θα ήταν για ένα που θα ήταν φωτογράφος ας πούμε. Αυτή είναι η αίσθησή μου».*

## II. Οι απόψεις των τελειόφοιτων για τη γλωσσική διδασκαλία

Οι φοιτητές/τριες αναφέρουν τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει για τον τρόπο οργάνωσης του γλωσσικού μαθήματος στην τάξη, μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων διδακτικής της γλώσσας στο Τμήμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, διαπιστώνεται ο ενστερνισμός θέσεων από διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και ο συγκερασμός τους από τους/τις φοιτητές/τριες. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στηρίζονται στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, αξιοποιούν τη λογική του διαχωρισμού των κειμένων σε κειμενικά είδη και θεωρούν ότι θα πρέπει καθένα από αυτά να προσεγγίζεται με κατάλληλο τρόπο στη διδακτική διαδικασία. Για παράδειγμα:

*«Ανάλογα την τάξη. Αμα έχεις μικρή τάξη δεν μπορείς να φέρεις ένα κείμενο επιχειρηματολογικό ή πληροφοριακό. Θα φέρεις ξέρω γω περιγραφικά,*

*αφηγηματικά. Να μάθουν σιγά-σιγά να περιγράφουν, να διηγούνται, να χρησιμοποιούν επίθετα. Ντάξει όσο ανεβαίνεις τώρα τάξεις βάζεις και τον επιχειρηματολογικό λόγο. Πέμπτη-έκτη δηλαδή μπορείς να κάνεις διάφορα κείμενα».*

Αντιθέτως, ο κριτικός γραμματισμός και οι πολυγραμματισμοί, δε φαίνεται να έχουν την ίδια απήχηση στους/ις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, παρά την έμφαση που δίνεται σε αυτούς στο Τμήμα.

### **3.0 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ**

Η εξέταση των οδηγιών σπουδών των ΠΤΔΕ για την περίοδο 2010-2014 καταδεικνύει ότι τα μαθήματα διδακτικής της γλώσσας που προσφέρονται σε αυτά εστιάζουν στην κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο στοιχείο συνάδει με την έμφαση που δίνεται σε αυτή στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο εφαρμόζεται από το 2003 στο δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ, προκύπτει ότι στα μαθήματα διδακτικής της γλώσσας που προσφέρει δίνεται έμφαση στον κριτικό γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς, στοιχεία που προβάλλονται περισσότερο στο νέο πρόγραμμα σπουδών της γλώσσας που δημοσιεύθηκε το 2011. Αρκετές συμμετέχουσες και συμμετέχοντες στην έρευνα, όμως, εκφράζουν τις ενστάσεις τους για τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις και φαίνεται να ενστερνίζονται περισσότερο τις θέσεις της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Συνολικά, προκύπτει η ανάγκη ανανέωσης του περιεχομένου των προπτυχιακών μαθημάτων για τη διδακτική της γλώσσας, προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, ώστε να συμβαδίσουν με τα σύγχρονα δεδομένα στον τομέα της γλωσσοδιδασκαλίας.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

#### ***Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Φ.Ε.Κ., Υπουργικές Αποφάσεις***

Νόμος 1268/1982, «Για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Φ.Ε.Κ. 87, τ. Α', 16 Ιουλίου 1982.

Προεδρικό Διάταγμα 320/1983, «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Φ.Ε.Κ. 116, τ. Α', 7 Σεπτεμβρίου 1983.

Φ.Ε.Κ.43/2000, Αρ.Φ.12/79/51/33, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα και Ωράριο Εργασίας Δημοτικών Σχολείων».

Φ.Ε.Κ. 1327/2011, Αρ.Φ.12/520/61575/Γ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα



Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Αναμορφωμένο Πρόγραμμα».

### **Ελληνόγλωσση**

- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιορδανίδου, Ά. & Σφυρόερα, Μ. (2007). Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: Κλειδιά-Αντικείμενα, Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κωστούλη, Τ. (2014). Προς έναν νέο λόγο για τη διδασκαλία της «γραμματικής» σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Λειτουργίες και «μέρη του λόγου» στη σχολική πράξη, στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, ανακτήθηκε στις 22/3/2014.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ξανθόπουλος, Α. & Ντίνας, Κ. (2014). «Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο», στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, διαθέσιμο στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>, ανακτήθηκε στις 22/3/2014.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές - Παρούσα Κατάσταση - Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): η περίπτωση της Κύπρου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 16, σσ. 114-130.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολογος*, τχ. 113, σσ. 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό, στο *Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (1995). Γλωσσική γνώση και γλωσσική διδασκαλία: διερεύνηση της παραγωγής του σχετικού παιδαγωγικού λόγου, στα *Τοπικά ΣΤ΄ Συμπόσιο της Εταιρείας Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου*, Θεσσαλονίκη 18-19/11/1995.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ. (2010). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Παρουσίαση 24/3/2010, αρχείο ppt, διαθέσιμο στο [http://proodeftikidask.com/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1474](http://proodeftikidask.com/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1474), ανακτήθηκε στις 23/9/2014.

### **Ξενόγλωσση**

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea, in Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, pp. 3-8.
- Halliday, M.A.K. (2004<sup>3</sup>). *An introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping Culture*. London Oakville: Equinox Publishing.
- New London Group. (2000). A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures, in Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, pp. 9-37.

### **Μεταφρασμένη βιβλιογραφία**

- Cohen, A.D. (2009). Γλωσσικές πράξεις, στο McKay, S.L. & Hornberger, N.H. *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Κωστούλη, Τ. (επιμ.).

### **Μαριάννα Λεπίδα**

Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά ...

---

Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 621-681.

Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*/ μετ. Αραποπούλου, Μ. Καρανάσιος, Γ. (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.

McKay, S.L. (2009). Γραμματισμός και Γραμματισμοί, στο McKay, S.L. & Hornberger, N.H. *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Κωστούλη, Τ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 683-723.

Rickford, J.R. (2009). Γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία, στο McKay, S.L. & Hornberger, N.H. *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Κωστούλη, Τ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 255-319.

### **Μαριάννα Λεπίδα**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Τομέα Παιδαγωγικής,  
Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Διεύθυνση: Λυδία, Καβάλα, Τ.Κ. 64003  
Τηλέφωνο: 6971791080  
e-mail: marian\_23\_l@yahoo.gr

# Η Πρακτική Άσκηση στην Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών: Τι προσδοκούν και τι αποκομίζουν οι φοιτητές;

*Μαρία Λιακοπούλου*

## ABSTRACT

A basic condition for each teacher developing his own personal theory about teaching and utilising his knowledge in practice and perceiving and managing the complexity of the teaching process, is his ability to analyse the teaching process and to reflect on it. The research data presented in this article comes from research carried out, during which the role of field experience in teacher training was examined, and in particular to what extent and under what conditions field experience contributes to developing the ability of teachers to analyse and evaluate the teaching process. The research data generated is significant for planning training courses for teachers and in particular for planning and organising work experience.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλές από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών αποτελούν ενέργειες ρουτίνας, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί καλούνται παράλληλα να προβαίνουν σε δραστηριότητες που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τις εκάστοτε συνθήκες. Καλούνται να διδάξουν σε πολλούς μαθητές ταυτόχρονα, να επιτύχουν πολλαπλούς στόχους, οι οποίοι μάλιστα αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο. Για να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός απαραίτητες προϋποθέσεις είναι: α) να μπορεί να αξιοποιεί στην πράξη τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, β) να έχει διαμορφώσει μια προσωπική θεωρία για το ρόλο του, το μαθητή και τη διδασκαλία και γ) να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται την πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, να είναι σε θέση να αναλύει τη διδακτική διαδικασία και να στοχάζεται πάνω σ' αυτή, προκειμένου να παίρνει τις σωστές αποφάσεις και να επιλέγει τις κατάλληλες ενέργειες (Schön 1983, Hammerness κ.ά. 2005: 359).

Το ερώτημα που γεννάτε είναι κατά πόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

προετοιμάζονται μέσα από τις σπουδές τους για μια τέτοια προσέγγιση του ρόλου τους. Απαραίτητες προϋποθέσεις, για την προετοιμασία τους είναι η απόκτηση ενός βασικού σώματος γνώσεων, η συστηματική σύνδεση θεωρίας-πράξης, οι δεξιότητες ανάλυσης της διδακτικής διαδικασίας και τέλος οι ευκαιρίες αυτοανάλυσης. Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών -όπως και κάθε επαγγελματία- αποτελεί μια ευκαιρία και βασική προϋπόθεση, προκειμένου η θεωρία να συνδεθεί με την πράξη, οι γνώσεις να μετατραπούν σε δεξιότητες και να καλλιεργηθούν δεξιότητες στοχαζόμενου επαγγελματία.

Όμως πάντα η πρακτική άσκηση συμβάλλει στην παραπάνω κατεύθυνση; Όντως οι φοιτητές μέσω της πρακτικής άσκησης καταφέρνουν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους θεωρίες και να αποκτήσουν δεξιότητες αναστοχασμού; Ή μήπως περιορίζονται στη μίμηση διδακτικών συμπεριφορών και στη μηχανική διεκπεραίωση μιας διδασκαλίας με βάση τους «κανόνες»; Στα ερωτήματα αυτά εστιάζει η παρούσα εισήγηση.

## **1.0 Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων θα ήταν χρήσιμο να οριοθετηθεί η έννοια «πρακτική άσκηση». Η πρακτική άσκηση στο μελλοντικό χώρο εργασίας ανάλογα με τη χρονική της διάρκεια μπορεί να είναι εβδομαδιαία ή συνεχής και πολυήμερη, ανάλογα με τον τρόπο ένταξής της στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι αυτοτελής ή ενταγμένη στο πρόγραμμα, ανάλογα με τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να περιλαμβάνει παρατήρηση, σχεδιασμό, διεξαγωγή, ανάλυση διδασκαλίας ή/ και συμμετοχή στη σχολική ζωή (Θεοδώρου 1998: 58-65).

Εκτός από την πρακτική άσκηση στο μελλοντικό πεδίο εργασίας μια μορφή πρακτικής άσκησης είναι τα εργαστήρια (laboratories) (Cruikshank & Metcalf 1990). Η υιοθέτηση εργαστηριακών τεχνικών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών βασίζεται στην παραδοχή ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφωθούν μέσω της παρατήρησης 'υποδειγματικών' διδασκαλιών (Carter & Anders 1995: 562-563). Στο πλαίσιο αυτής της τάσης σήμερα υιοθετούνται πρακτικές, όπως παρατήρηση μιας διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, σχεδιασμένη άσκηση σε συγκεκριμένες δεξιότητες, προσομοίωση, οργάνωση φακέλου (πορτφόλιο). Τέτοιου είδους πρακτικές εστιάζουν σε συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και φαίνεται να συμβά-

λουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Knowles & Holt-Reynolds 1991: 109), ενώ η κατάλληλη οργάνωσή τους μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητάς τους, καθώς και της ικανότητάς τους να αντλούν από τη θεωρία και την έρευνα για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης (Baron κ.ά. 1996: 1130-1131).

Ένας έμμεσος τρόπος σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι η μελέτη περιπτώσεων, καθώς δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης με λεπτομέρειες ειδικών πραγματικών περιστάσεων, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερου χειρισμού και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και στη συνέχεια να επιλέξουν κατάλληλες τεχνικές αξιοποιώντας όσα γνωρίζουν (Darling- Hammond & Baratz-Snowden 2005: 48-49, Ball & Cohen 1999).

Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της πρακτικής άσκησης στην προετοιμασία υποψήφιων εκπαιδευτικών, εκφράζεται ο κίνδυνος να επικρατήσει ένας διδακτικός φορμαλισμός. Σκοπός κάθε μορφής πρακτικής άσκησης δεν είναι η διεκπεραίωση μιας άψογης διδασκαλίας από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, και κυρίως να αξιολογεί τη δράση του και να επεξεργάζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (Hoffman & Carlsburg 2004: 177-175). Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν, να δοκιμάσουν και να αξιολογήσουν την ακαδημαϊκή θεωρία. Ειδικότερα, μέσω της πρακτικής άσκησης τους δίνεται η ευκαιρία: α) να συνειδητοποιήσουν και να επανεξετάσουν άρρητες προσωπικές θεωρίες για το ρόλο τους, το ρόλο του μαθητή και τη διδασκαλία (Carr & Cemis 1997, Fullan 1993), β) να συνδέσουν ακαδημαϊκή θεωρία- διδακτική πράξη (Darling- Hammond & Baratz-Snowden 2005: 370-375, Sawyer 2004), γ) να αναπτύξουν ικανότητες στοχασμού και αναστοχασμού (Λιακοπούλου 2012γ, Minott 2008, Lee 2005, Parson & Stephenson 2005, Καλαϊτζοπούλου 2001).

## 2.0 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η σε βάθος και διαχρονική μελέτη του τρόπου που υλοποιείται και κυρίως των επιδράσεων που έχει η πρακτική άσκηση στους φοιτητές σε ένα Τμήμα προετοιμασίας υποψήφιων εκπαιδευτικών. Πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν τεταρτοετείς φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., καθώς οι φοιτητές αυτοί έχουν παρακολου-

θήσει υποχρεωτικά πρακτική άσκηση σε σχολεία.

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας βασίστηκαν σε δεδομένα που αντλήθηκαν από: α) εκθέσεις που συνέταξαν 222 φοιτητές που είχαν ολοκληρώσει την πρακτική άσκηση και β) μελέτη 68 «περιπτώσεων» φοιτητών. Στο πλαίσιο των μελετών περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές τεχνικές άντλησης πληροφοριών: παρατήρηση κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών, συνεντεύξεις, ποιοτική ανάλυση λόγου εκθέσεων, ημερολογίων και πρωτοκόλλων που συντάσσουν οι φοιτητές στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, συνέντευξη με τον αποσπασμένο στο Πανεπιστήμιο φιλόλογο που αναλαμβάνει την εποπτεία των φοιτητών κατά την πρακτική τους άσκηση.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις εκθέσεις και τα ερωτηματολόγια που συνέταξαν οι φοιτητές αναλύθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Για την ποιοτική ανάλυση έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis), και ειδικότερα περιγραφική αναπαράσταση του υπό έρευνα υλικού και πρότυπη δόμηση. Η ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων έγινε με τη χρήση του «Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Για την αξιοπιστία των κατηγοριών και υποκατηγοριών σε ό,τι αφορά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε το σύστημα των κωδικογράφων.

### **3.0 ΤΙ ΠΡΟΕΚΥΨΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;**

*α) Τι αποκόμισαν οι φοιτητές από τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση;*

Κεντρικό ερώτημα της έρευνας ήταν ποια είναι η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τι αποκόμισαν οι φοιτητές από τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση. Ειδικότερα, από τη συμμετοχή τους στον πρώτο κύκλο της πρακτικής άσκησης –κατά τη φάση αυτή οι φοιτητές πηγαίνουν σε σχολεία για μια εβδομάδα ως παρατηρητές προκειμένου να εξοικειωθούν με το διοικητικό, παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου- οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους αναφέρουν, με τρόπο γενικό, ότι έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το χώρο του σχολείου. Δεν φαίνεται να είναι σε θέση να διατυπώσουν πολύ συγκεκριμένα οφέλη, με εξαίρεση ένα σημαντικό αριθμό φοιτητών (29,5%) που αναφέρουν ως όφελος την ενημέρωσή τους για τις διοικητικές λειτουργίες του σχολείου. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό φοιτητών αναφέρουν ότι στην πρώτη αυτή φάση της πρακτικής τους άσκησης εξοικειώθηκαν με το ρόλο του εκπαιδευτικού και αποκόμισαν κάποιες γνώσεις για το διδακτικό έργο του scho-

λείου. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό φοιτητών (περισσότεροι από 1 στους 10) αναφέρει ότι κατά τη φάση αυτή δεν αποκόμισαν τίποτε (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1: Τι αποκόμισαν από τον Α΄ κύκλο της πρακτικής άσκησης**

	N	%
Πρώτη επαφή με το σχολείο & την τάξη	91	54,8
Πληροφόρηση για τη διοικητική λειτουργία του σχολείου	49	29,5
Εξοικείωση και ενημέρωση για το ρόλο του εκπαιδευτικού	22	13,3
Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για το διδακτικό έργο	23	13,9
Δεν αποκόμισαν τίποτα	20	11,9
Κατανόηση των μαθητών & των σχέσεων αλληλεπίδρασης	9	5,4
Απόκτηση γνώσεων για παιδαγωγικές δραστηριότητες	2	1,2
Ενημέρωση για τις σχέσεις του σχολείου με άλλους θεσμούς & φορείς	2	1,2

Από τη συμμετοχή τους στις Διδακτικές μεθοδολογίες –πρόκειται για τρία μαθήματα Διδακτικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο των οποίων οι φοιτητές παρατηρούν έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και στη συνέχεια διδάσκουν οι ίδιοι στην τάξη του- ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που ανέφεραν ότι δεν αποκομίζουν τίποτε. Οι μισοί περίπου φοιτητές εντοπίζουν το όφελος στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με μορφές, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Επίσης, ένας στους τέσσερεις φοιτητές αναφέρει ότι απέκτησε δεξιότητες σχεδιασμού ενός μαθήματος. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι λίγοι είναι οι φοιτητές που αναφέρουν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη διατύπωση σκοπών και στόχων, την αξιοποίηση και την κατασκευή διδακτικού υλικού, την αξιοποίηση μέσων διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας, παρά το γεγονός ότι τα μαθήματα Διδακτικής μεθοδολογίας έχουν ως στόχο την απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι φοιτητές δεν φαίνεται μέσω της πρακτικής άσκησης να εξοικειώνονται με όλες τις πτυχές της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Για παράδειγμα ελάχιστοι φοιτητές αναφέρουν ότι μέσω της άσκησής τους εξοικειώθηκαν με θέματα αλληλεπίδρασης με τους



μαθητές, διαχείρισης της σχολικής τάξης, δημιουργίας κινήτρων στους μαθητές. Επίσης, μεμονωμένες περιπτώσεις φοιτητών προσεγγίζουν τη διδακτική διαδικασία ολιστικά στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης και κάνουν αναφορές στο ευρύτερο πλαίσιο π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά βιβλία, διεύθυνση του σχολείου (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Τι αποκόμισαν από τις Διδακτικές μεθοδολογίες**

	Τι αποκόμισαν	
	N	%
Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας		
Μορφές, μέθοδοι, τεχνικές διδασκαλίας	41	50,6
Σχεδιασμός/ οργάνωση/πορεία διδασκαλίας	22	27,2
Διατύπωση σκοπών & στόχων	8	9,9
Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων/ διδακτικού υλικού	8	9,9
Αξιοποίηση μέσων διδασκαλίας	6	7,4
Αξιολόγηση	2	2,5
Διαχείριση τάξης	-	-
Παιδαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου διδασκαλίας	9	11,1
Κοινωνικοποίηση στο ρόλο του εκπαιδευτικού	6	7,4
Κατανόηση των μαθητών & των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα	5	6,2
Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος	4	4,9
Τίποτα	3	3,7

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και εγείρουν ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Καταρχάς, προκύπτει ότι όσοι περιγράφουν πολύ γενικά τα οφέλη από την πρακτική άσκηση, αναφέροντας ότι ήταν μια πρώτη επαφή με το σχολείο, δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν ειδικότερα οφέλη π.χ. εξοικείωση με διοικητικές λειτουργίες ( $\tau = -0,369^{**}$ ), γνώσεις για τη διδασκαλία ( $\tau = -0,317^{**}$ ).

Επίσης, κάποιες συσχετίσεις ενισχύουν το εύρημα που προκύπτει τόσο από την παρούσα έρευνα όσο και από άλλες συναφείς έρευνες, ότι η επίδραση της πρακτικής άσκησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το προφίλ και από πρότερες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των ασκούμενων.

Για παράδειγμα στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $\tau = 0,364^{**}$ ) φαί-

νεται να υπάρχει μεταξύ όσων αναφέρουν ότι δεν αποκόμισαν τίποτε από τον Α΄ κύκλο της πρακτικής άσκησης και όσων αναφέρουν ότι δεν αποκόμισαν τίποτε από την πρακτική τους άσκηση στο πλαίσιο της Διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης, όσοι εστιάζουν σε θέματα διδακτικής κατά τον Α΄ κύκλο της άσκησης τους εστιάζουν κυρίως σε θέματα μεθόδευσης της διδασκαλίας κατά την άσκηση στο πλαίσιο των Διδακτικών μεθοδολογιών ( $\tau=0,335^{**}$ ), ενώ όσοι κατά τον Α΄ κύκλο εστιάζουν στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και άλλων φορέων, θεωρούν μέγιστο όφελος από τις Διδακτικές μεθοδολογίες ότι κοινωνικοποιήθηκαν στο ρόλο του εκπαιδευτικού ( $\tau=0,285^*$ ). Οι δύο αυτές συσχετίσεις φανερώνουν δύο διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες φαίνεται να επιδρούν στον τρόπο που οι ασκούμενοι αξιοποιούν και προσλαμβάνουν την εμπειρία της πρακτικής άσκησης.

*β) Η πρακτική άσκηση επιδρά ή επηρεάζεται από τις προσωπικές άρρητες θεωρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών;*

Ένα δεύτερο ερώτημα είναι κατά πόσο οι προσωπικές άρρητες θεωρίες των φοιτητών μπορούν να αποκαλυφθούν, να συνειδητοποιηθούν ή ακόμη και να διαμορφωθούν μέσω της πρακτικής άσκησης. Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό επιχειρήθηκε να διερευνηθούν άρρητες προσωπικές θεωρίες των φοιτητών αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή και τη διδασκαλία. Στο ερώτημα «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού» και «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του μαθητή» οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούνται αρκετά, παρά το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, ένας στους τρεις υποψηφίους υιοθετεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και ακόμη περισσότεροι, σχεδόν οι μισοί, είναι αυτοί που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση για το ρόλο του μαθητή. Αυτό, φαίνεται να μην συμφωνεί με τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθούν, όπως αυτή περιγράφεται στον Οδηγό Σπουδών και στους στόχους των επιμέρους μαθημάτων του προγράμματος. Επίσης, η συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας βρίσκεται σε αντίθεση και με τη φιλοσοφία και τη στόχευση της πρακτικής άσκησης. Ωστόσο, ένας στους τρεις περίπου υποψηφίους εκπαιδευτικού φαίνεται να υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία και θα λέγαμε ότι επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι 1 στους 10 περίπου φοιτητές δεν έχουν

διαμορφωμένη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους. Ανάλογες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη διδασκαλία, καθώς οι περισσότεροι περιγράφουν τη διδακτική διαδικασία με τρόπο που υποδηλώνει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι πολλοί φοιτητές δυσκολεύονται να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Αντιλήψεις για το ρόλο τους, τους μαθητές & τη διδασκαλία (%)**

	Ρόλος εκπαιδευτικού	Ρόλος μαθητή	Διδασκαλία
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία (μπιχεβιοριστική προσέγγιση)	31,8	48,5	28,6
Μαθητοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέας Αγωγής)	28,1	33,3	11,1
Γνωσιοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέων Προγραμμάτων)	11,5	6,6	37
Διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία (Προοδευτική Αγωγή/ Αναλυτική Φιλοσοφία)	16,7	3,5	10,6
Καμία	12	8,1	12,7

Από τη μελέτη των περιπτώσεων αναδεικνύεται καλύτερα κατά πόσο η πρακτική άσκηση και οι σπουδές επέδρασαν στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών<sup>1</sup>. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στο Πανεπιστήμιο με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους και τη διδασκαλία, οι οποίες πολύ δύσκολα μεταβάλλονται, αν και σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να διευρύνονται. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις οι φοιτητές φαίνεται να νιώθουν αμηχανία για τις δικές τους προσωπικές θεωρίες, όταν αυτές έρχονται σε σύγκρουση με όσα διδάσκονται ή με διδακτικές πρακτικές που τους προτείνουν οι εκπαιδευτικοί.

Από τη σύγκριση των προσωπικών άρρητων αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράζονται στις συνεντεύξεις και τις εκθέσεις που συντάσσουν, με τον τρόπο που διδάσκουν, όπως προκύπτει από την παρατήρηση διδασκαλιών, φαίνεται ότι οι προσωπικές αντιλήψεις υπερί-

1. Για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου (2012α)

σχύουν. Αξιοποιούν όσα μαθαίνουν και τις υποδείξεις του επόπτη για τη διδασκαλία στο βαθμό που αυτές συνάδουν με τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ προσωπικής θεωρίας και των υποδείξεων του επόπτη ή ακαδημαϊκής θεωρίας φαίνεται να αμφισβητούν τη θεωρία. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ακολουθούν τη θεωρία ή τις συμβουλές του επόπτη, όταν αυτές δεν συμφωνούν με τις προσωπικές θεωρίες, αμφισβητούνται και απορρίπτονται στη συνέχεια.

*γ) Οι ασκούμενοι φοιτητές μπαίνουν στη διαδικασία να αναλύουν και να αποτιμούν τη διδακτική διαδικασία (διαδικασία αναστοχασμού);*

Ο στοχασμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ως προς το περιεχόμενο, φαίνεται να επικεντρώνεται στις μορφές και στις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους, καθώς και στους στόχους που θα θέσουν (Πίνακας 4). Πρόκειται για έναν τεχνοκρατικό στοχασμό, δηλαδή αξιοποιώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο προσπαθούν να κάνουν την καλύτερη δυνατή επιλογή, προκειμένου να επιτύχουν προκαθορισμένους στόχους διδασκαλίας. Για τη διατύπωση των στόχων διδασκαλίας μόνο ένας στους τρεις περίπου αξιοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κάποιοι φοιτητές φαίνεται να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους βασιζόμενοι αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις συμπληρώνεται από τους ίδιους με νέες πληροφορίες.

**Πίνακας 4: Περιεχόμενο του στοχασμού**

	Αριθμός αναφορών (N) (Σύνολο 68 φοιτητές)
Αντικείμενο διδασκαλίας	-
Αναλυτικό Πρόγραμμα	20
Σχολικό εγχειρίδιο	39
Στόχοι διδασκαλίας	43
Μορφές & μέθοδοι διδασκαλίας	44
Αξιολόγηση της διδασκαλίας & των μαθητών	-
Διαχείριση της τάξης	6

Οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση δεν στοχάζονται πάνω στο

2. Για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου 2012, Λιακοπούλου 2012β, Λιακοπούλου 2012γ

αντικείμενο που διδάσκουν, αλλά εκλαμβάνουν την παρεχόμενη γνώση ως δεδομένη και αναμφισβήτητη. Η σκέψη τους επικεντρώνεται στο «πώς» της διδασκαλίας και όχι στο «τι», το οποίο θεωρούν δεδομένο. Επίσης, δεν φαίνεται να προβληματίζονται για την αξιολόγηση των μαθητών, παρά το γεγονός ότι όλοι κλήθηκαν να σχεδιάσουν φύλλο αξιολόγησης. Τέλος, δεν φαίνεται να απασχολούν τους φοιτητές θέματα διαχείρισης της τάξης.

Ως προς τη μορφή του στοχασμού, οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναλύουν τη διδασκαλία τους έχοντας κατά νου ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο για τον τρόπο που διατυπώνονται οι στόχοι διδασκαλίας, τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιοποίηση μέσων και υλικού. Με βάση αυτές τις θεωρητικές παραδοχές προσπαθούν να σχεδιάσουν και στη συνέχεια να αποτιμήσουν τη διδασκαλία τους (**τεχνοκρατικός στοχασμός**). Λιγότεροι είναι οι φοιτητές που προσπαθούν να αναλύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τη θεωρία, αλλά παράλληλα λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο πλαίσιο, καθώς και τις δικές τους ανάγκες και δυνατότητες (**ερμηνευτικός στοχασμός**). Πολύ λιγότεροι φοιτητές (8 από τους 68) στοχάζονται **κριτικά** κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας τους. Αυτό που αξίζει, επίσης, να επισημανθεί είναι ότι 11 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, από τους 68, δεν φαίνεται να αναπτύσσουν καμίας μορφής στοχασμό, απλώς μηχανικά σχεδιάζουν και υλοποιούν μια διδασκαλία.

#### 4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας η πρακτική άσκηση περιορίζεται σε μηχανική εφαρμογή και μίμηση τεχνικών, οι φοιτητές δεν στοχάζονται κατά την άσκησή τους, αλλά διεκπεραιώνουν μια διδασκαλία με βάση θεωρητικές αρχές και προτεινόμενες πρακτικές. Επίσης, οι προσωπικές αντιλήψεις των φοιτητών φαίνεται να υπερτερούν έναντι της θεωρίας, ενώ η σύνδεση θεωρίας-πράξης δεν γίνεται ούτε συστηματικά ούτε συνειδητά από την πλευρά των ασκούμενων. Ως προς τη μορφή στοχασμού προκύπτει ότι οι φοιτητές έχουν την τάση να εστιάζουν κυρίως στη δική τους δράση, ότι πιο δύσκολα μπορούν να σκεφτούν ερμηνευτικά και ακόμη πιο δύσκολα να σκεφθούν κριτικά. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι ο τρόπος που επιδρά η πρακτική άσκηση και οι σπουδές γενικότερα στη προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται και η επίδραση φαίνεται να εξαρτάται από το προφίλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Προκειμένου η πρακτική άσκηση να συμβάλει στην καλλιέργεια στο-

χαστικής ικανότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών, στη συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών και κυρίως στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, θα ήταν χρήσιμο (Baron κ.ά. 1996: 1121-1124, Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 43-44, Καλαϊτζοπούλου 2001: 75- 140):

α) να υπάρχει ένα πλαίσιο στοχασμού αναφορικά με τις πτυχές της διδακτικής διαδικασίας στις οποίες θα πρέπει να στραφεί ο προβληματισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Liakouroulou 2012, Freese 1999, Parson & Stephenson 2005)

β) να ασκείται ο φοιτητής στην κριτική ετεροανάλυση της διδασκαλίας έμπειρων εκπαιδευτικών

γ) να λαμβάνει ο ασκούμενος φοιτητής συστηματική ανατροφοδότηση από επόπτη καθηγητή (μέντορα), ο οποίος θα διακρίνεται από πολύ καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, κατοχή γνώσεων για θέματα οργάνωσης και μεθόδευσης της διδασκαλίας, καθώς και γνώση τεχνικών διευκόλυνσης του στοχασμού (Richert 1990). Επίσης, η εναλλαγή στο ρόλο του διδάσκοντα και του παρατηρητή, η δημιουργία ενός πλαισίου αμφισβήτησης και η λεκτική αλληλεπίδραση με κάποιο άτομο με το οποίο αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια, οδηγεί στη θέαση εναλλακτικών οπτικών (Hatton & Smith 1995, Parson & Stephenson 2005)

δ) να μπαίνουν ο ασκούμενος στη διαδικασία να συνδέει τις διδακτικές πρακτικές του με το εκάστοτε πλαίσιο και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών που θα διδάξει. Ενδεικτικά ερωτήματα στην κατεύθυνση αυτή είναι τα εξής: 'τι θέλω να πετύχω με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών', 'ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν', 'ποια θα ήταν η πιο αποτελεσματική μέθοδος', 'ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου', 'ποιοι μαθητές θα επωφεληθούν λιγότερο και ποιοι περισσότερο από τη συγκεκριμένη μέθοδο', 'ποιοι παράγοντες του πλαισίου ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου', 'πότε θα ξέρω αν η μέθοδος απέδωσε και πως θα το καταλάβω'

ε) να διερευνώνται και να αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ασκούμενων φοιτητών, στοιχεία της προσωπικότητάς τους, προηγούμενες εμπειρίες τους και αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία (Greene & Magliaro 2005).

Η διδασκαλία, και η παιδαγωγική διαδικασία γενικότερα, αποτελεί σύνθετο φαινόμενο το οποίο διαμορφώνεται υπό την επίδραση πολλαπλών παραγόντων, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η σχολική πραγματικότητα, η ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο να αναγνωρίζει τους παράγοντες αυτούς και τον

τρόπο με τον οποίο επιδρούν στη διδακτική διαδικασία, αλλά κυρίως οφείλει να διαμορφώνει αυτούς τους παράγοντες, προκειμένου να επωφεληθούν από το σχολείο στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλοι οι μαθητές. Προκειμένου, όμως, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα στοχαστικής δράσης, απαιτείται αφενός να έχουν ένα πλαίσιο που θα διευκολύνει την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης και αφετέρου –και κυρίως θα λέγαμε να τους παρασχεθούν οι ανάλογες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της στοχαστικής ικανότητας στο πλαίσιο των αρχικών τους σπουδών, και κυρίως μέσω οργανωμένης και συστηματικής πρακτικής άσκησης.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Ball, D.L. & D.K. Cohen (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education". Στο: L. Darling-Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-32
- Barone, T. κ.ά. (1996). "A future for teacher education developing a strong sense of professionalism", στο: J. Sikula, Th.J. Battery & E. Guyton (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: prentice Hall, 1108- 1145
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming critical*. London: Falmer Press
- Carter, K. & D. Anders (1995). "Program pedagogy", στο: F. Murray (επιμ.), *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 557-591
- Cruikshank, D. R. & K.K. Metcalf (1990). "Training within teacher preparation", στο: W. Houston (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan
- Darling-Hammond, L. & J. Baratz-Snowden (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass
- Freese, A. R. (1999). "The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school", *Teaching and teacher education*, 14, 895-909.
- Fullan, M. (1993). "Why teachers must become change agents", *Educational Leadership*, 50, 6, 12-17
- Greene, H. C. & S.G. Magliaro (2005). "Pre-service teachers' images of teaching", *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation, advances in research on teaching*, 11, 207-234
- Hammerness, K. κ.ά. (2005). "How teachers learn and develop", στο: L. Dar-

- ling-Hammond & J. Bransford (επιμ.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass
- Hatton, N. & D. Smith (1995). "Reflection in teacher education: towards definition and implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11,1, 33-49
- Hoffman, K. & G.B.R. Von Carlsburg (2004). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171-183
- Θεοδώρου, Δ. (1998). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Knowles, J. & D. Holt-Reynolds (1991). "Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education", *Teacher College Record*, 93, 87-113
- Lee, H.J. (2005). "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking", *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Liakoroulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 6, 41-54
- Λιακοπούλου, Μ. (2012α). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, *Action Research*, 3, [www.actionresearch.gr](http://www.actionresearch.gr)
- Λιακοπούλου, Μ. (2012β). Ο στοχασμός κατά την πρακτική άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: περιεχόμενο, μορφές, διαδικασίες, *Νέα Παιδεία*, 143, 103-123
- Λιακοπούλου, Μ. (2012γ) Εκπαιδεύοντας στοχαζόμενους εκπαιδευτικούς: γιατί, πότε, πως, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 17- 33
- Minott, M. (2008). "Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals", *Australian Journal of Teacher Education*, 33,5, 55-65
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). "Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships", *Teachers & Teaching*, 11, 95-107
- Richert, A. (1990). "Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure", *Journal curriculum studies*, 22,6, 509-527
- Sawyer, R.K. (2006). "Creative teaching: collaborative discussion as disci-



**Μαρία Λιακοπούλου**

Πρακτική άσκηση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών: Τι προσδοκούν και ...

---

plined improvisation", *Educational Research*, 33, 2, 12-20  
Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

**Μαρία Λιακοπούλου**

Ερευνήτρια Κοινωνικών Επιστημών & Διδάσκουσα  
το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Διεύθυνση: Αξίου 3, Χαλάστρα, Θεσσαλονίκη, 57 300  
Τηλέφωνο: 6972 738 717  
e-mail: mliakoro@edlit.auth.gr

# **Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών Καθηγητών Λυκείου με Αφορμή την Εφαρμογή του Νόμου 4186/2013**

**Θεόδωρος Μακάριος**

## **ABSTRACT**

The purpose of this work, is the investigation of the training needs of Senior High School teachers, that resulted after the application of the Law 4186/2013. In this work, a quasi experimental research is presented with an experimental group and a checking group which investigated the appearance of explicit or unsaid training needs of the participants, which occurred as a result of the application of the above-mentioned law. The research results showed that the law in question had an effect on the teachers in the sample whilst it clearly formed their training needs.

## **1.0 Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **1.1 Στόχος, ερευνητικές υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα**

Η ψήφιση και η εφαρμογή του Ν.4186/2013 στα Λύκεια και ειδικότερα το σχολικό έτος 2013-14 στην Α΄ τάξη, με την προοπτική της πλήρους εφαρμογής μέσα στα επόμενα δυο σχολικά έτη, δημιούργησε μια εντελώς νέα κατάσταση στο χώρο της Λυκειακής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφενός μεν, με τις ρυθμίσεις του και τις προβλέψεις του ανατρέπει την κατεστημένη κατάσταση που αφορά στο περιεχόμενο και τη δομή των μαθημάτων και κυρίως στις διαδικασίες εξέτασης και εισαγωγής των μαθητών στα ΑΕΙ - καταβάλλοντας προσπάθεια διατήρησης του κεκτημένου της αδιάβλητης διαδικασίας -, αφεντέρου δε με τη δημιουργία συνθηκών που απαιτούν ένα αναβαθμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η συγκυρία αυτή προσφέρει μια ευκαιρία μελέτης και διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών Λυκείου, με πειραματικού τύπου εμπειρικές έρευνες. Η εισαγωγή ενός νόμου που ανατρέπει πρακτικές δεκαετιών και προσπαθεί να εισαγάγει διαφορετική κουλτούρα και πρακτική, ενώ παράλληλα επιδρά και έξω από το στενό περιβάλλον του σχολείου - στους γονείς και στην κοινωνία -, αποτελεί ένα σο-

βαρό ερέθισμα που είναι πιθανόν να αποτελέσει αφορμή επαναπροσδιορισμού αναγκών και προτεραιοτήτων επιμόρφωσης στους καθηγητές Λυκείου.

Παρουσιάζονται με την παρούσα εισήγηση, τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής, πειραματικού τύπου έρευνας, σε δείγμα καθηγητών λυκείου, οι οποίοι εκλήθησαν να εφαρμόσουν το νόμο κατά το σχολικό έτος 2013-14. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της μεταβολής των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών του δείγματος μετά από την συνειδητοποίηση των αλλαγών που επιφέρει η εφαρμογή του Ν.4186/2013. Κρίσιμα ζητήματα που διερευνήθηκαν: Η σχέση της επιμορφωτικής διαδικασίας με την εκπαιδευτική μονάδα και τη σχετική της αυτονομία, η μεθοδολογία της επιμορφωτικής παρέμβασης, η αναγκαιότητα της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του, η ικανότητά του να παρεμβαίνει σε ομάδες μαθητών με ιδιαίτερες απαιτήσεις, η ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση και οπωσδήποτε η σχέση του με το διοικητικό έργο της σχολικής μονάδας.

Με βάση τα προαναφερθέντα διατυπώθηκαν τα θεμελιώδη ερευνητικά ερωτήματα, ως ακολούθως:

α) Μεταβλήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Λυκείου, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013 που σχετίζονται με την προσωπική τους ανάπτυξη;

β) Μεταβλήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Λυκείου, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013 που σχετίζονται με την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου;

γ) Μεταβλήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Λυκείου, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013 που σχετίζονται με τη διαχείριση των συγκρούσεων με τους μαθητές και τους γονείς τους;

δ) Μεταβλήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Λυκείου, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013 που αφορούν στη διοικητική λειτουργία του σχολείου;

ε) Μεταβλήθηκαν οι απόψεις των καθηγητών Λυκείου σχετικά με τη μεθοδολογία της επιμόρφωσης, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013;

## **1. 2 Μεθοδολογία της Έρευνας**

Στην έρευνα συμμετείχαν 64 (Cohen, 1992) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικά Λύ-

κεια. Η πειραματική έρευνα διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη, για αυτόν το λόγο οι συμμετέχοντες ήταν καθηγητές Λυκείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Το ερευνητικό σχέδιο ήταν οιονεί πειραματικό σχέδιο με μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου σε ζευγαρωτά δείγματα, με στρωματοποιημένη δειγματοληψία, και η επεξεργασία έγινε σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

## 2.0 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η μεταβολή των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων που αφορούσαν στην προσωπική τους ανάπτυξη, μετά από την ψήφιση και εφαρμογή του Ν.4186/2013. Συνολικά, αλλά και στις επί μέρους μεταβλητές που συνέθεσαν το ερώτημα, ανιχνεύθηκε μεταβολή των στάσεων των συμμετεχόντων καθηγητών και κατά συνέπεια ύπαρξη επιμορφωτικής ανάγκης (Μακάριος, 2014). Με μια πρώτη ανάγνωση, είναι δυνατόν να ισχυρισθεί κάποιος ότι γενικότεροι λόγοι προσωπικής ανάπτυξης ώθησαν τους καθηγητές στο να εκφράσουν ανάγκη επιμόρφωσης στοχευμένη στις λεγόμενες μεταβλητές αφετηρίας σύμφωνα με την ορολογία των Dunkin και Biddle (Παπαναούμ, 2003, σελ 25). Αυτό εξ άλλου επιβεβαιώνεται από τις έρευνες που παρουσιάσθηκαν ήδη στην προηγούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Όμως η απόρριψη της συγκεκριμένης ανάγκης από τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου κατά το ίδιο χρονικό διάστημα που οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι την αποδέχονται, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιο εξωτερικό ερέθισμα – η νομοθετική παρέμβαση της πολιτείας εν προκειμένω – δημιούργησε την ανάγκη προσαρμογής ή ανταπόκρισης των καθηγητών Λυκείου. Ειδικότερα, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν επιμορφωτική ανάγκη όχι μόνο στην επιστήμη τους ή στη διδακτική της, γεγονός που έχει επιβεβαιωθεί και από τις προαναφερθείσες έρευνες, αλλά κυρίως διότι έδειξαν ενδιαφέρον για ζητήματα που σχετίζονται με την οπτική του αντικειμένου τους μέσα από πολυπολιτισμική προσέγγιση, με τη σύνδεση της διδασκαλίας τους με την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά, την δημοκρατία, την ευρωπαϊκή διάσταση και προσέγγιση της εκπαίδευσης. Επίσης εντυπωσιάζει η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας και καινοτομίας, ως εφόδια προσωπικής ανάπτυξης. Η σαφής αναφορά του ψηφισθέντος νόμου σε ζητήματα τέτοιου είδους και η ανάδειξή τους από την πειραματική διαδικασία αλλά και από τη σχολική καθημερινότητα εξηγούν την έκφραση τέτοιων αναγκών,

οι οποίες δεν ανιχνεύθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Το γεγονός της εφαρμογής ενός νόμου που αν και δεν είναι «νόμος – πλαίσιο» εντούτοις επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στη λειτουργία του Λυκείου, είναι παράλληλα γεγονός που προκαλεί αλλαγές και δημιουργεί ανάγκες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι μεταβάλλει την αίσθηση της επάρκειας του εκπαιδευτικού, όπως αυτή καθορίστηκε στο θεωρητικό μέρος (Reynolds, και Salters, 1995, 351-2 και Hargreaves, 1998) ως συνδυασμός γνώσεων, αξιών, συναισθημάτων, εμπειριών. Η μεταβολή της αίσθησης επάρκειας είναι ένας επιπλέον λόγος που ερμηνεύει την ανάγκη για επιμόρφωση προσωπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, με το οποίο επιχειρήθηκε η ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα έδειξαν συγκλίσεις αλλά και ενδιαφέρουσες αποκλίσεις ή και ανατροπές από αρκετά αναμενόμενα (Μακάριος, 2014). Συγκεκριμένα για τη μεταβλητή που αφορά στο διαθεματικό τρόπο της προσέγγισης της διδασκείας ύλης, ανιχνεύθηκε ύπαρξη επιμορφωτικής ανάγκης στην πειραματική ομάδα ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν ανιχνεύθηκε. Όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο υπό μελέτη νόμος θεωρεί αναγκαία τη διαθεματική προσέγγιση της ύλης, κάτι που η προηγούμενη νομοθεσία δεν προέβλεπε ρητά. Βέβαια υπήρχαν οδηγίες σχολικών συμβούλων που επεδοκίμαζαν τέτοιες πρακτικές, υπήρχαν κατευθύνσεις για παρόμοιες δράσεις στα καινοτόμα προγράμματα και στο ΣΕΠ, όμως δεν υπήρχε τέτοια επίσημη διδακτική κατεύθυνση στα μαθήματα του βασικού κορμού, πράγμα που εξηγεί την αδιαφορία ή τη μη έκφραση ανάγκης για το αντικείμενο, από την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα η πειραματική ομάδα φαίνεται ότι κατανόησε την αλλαγή γραμμής μέσα από τις διαδικασίες της πειραματικής παρέμβασης, ευαισθητοποιήθηκε και εκδήλωσε την αλλαγή στάσης.

Για τη αποτελεσματική διδασκαλία σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η πειραματική ομάδα εκδήλωσε ανάγκη επιμόρφωσης ενώ η ομάδα ελέγχου όχι. Οι μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες – αναφέρθηκαν ήδη ως τέτοιες οι Ρομά, οι μετανάστες, οι προερχόμενοι από μειονοτικές περιοχές, οι κατοικούντες σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές ή σε απομακρυσμένες αγροτικές – έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εντασσόμενα στις μεταβλητές πλαισίου κατά τους Dunkin και Biddle (Παπαναούμ, 2003, σελ 25), οπότε απαιτούν ειδικούς διδακτικούς χειρισμούς με κίνδυνο όπως προαναφέρθηκε να υποβαθμισθεί η διδασκαλία σε τυποποιημένους χειρισμούς και συμπεριφορισμό. Από την άλλη πλευρά η υιοθέτηση της ερ-

μηνευτικής ερευνητικής προσέγγισης ουσιαστικά επικεντρώνεται στο σχολείο με την έννοια ενός πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένου περιβάλλοντος μάθησης, οπότε θέτει ουσιαστικά το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της. Σε κάθε περίπτωση λοιπόν, ο εκπαιδευτικός Λυκείου, ο οποίος τις προηγούμενες δεκαετίες είχε μάθει να διδάσκει με συγκεκριμένο τρόπο και έχοντας προκαθορισμένο στόχο – τις Πανελλήνιες εξετάσεις και μέσω αυτών την εισαγωγή στα ΑΕΙ – και θεωρούσε τον εαυτό του ασφαλή, ευρέθη αντιμέτωπος με ένα νέο εξεταστικό σύστημα στο οποίο η προαγωγή του μαθητή δεν εξαρτάται εν τέλει από την ευαισθησία του και τη χαλαρότητα του νομοθετικού πλαισίου, αλλά προσδιορίζεται από ένα αρκετά σκληρό κανονιστικό πλέγμα, ήδη από την Ά Λυκείου. Η συνειδητοποίηση ότι οι πρώτοι που θα υποστούν τις συνέπειες είναι οι μαθητές των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, με άμεση απομάκρυνση από το σχολείο και κατά συνέπεια οι ίδιοι οι καθηγητές θα αντιμετωπίσουν απώλεια οργανικών θέσεων, λειτούργησε ως αρκετά ισχυρός λόγος ώστε να σκεφθούν τρόπους με τους οποίους θα αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Η ομάδα ελέγχου δε φάνηκε ευαισθητοποιημένη είτε επειδή ως προερχόμενη από Γυμνάσια, δηλαδή υποχρεωτική εκπαίδευση, δε θεώρησε οξυμένο το πρόβλημα, είτε επειδή το εξεταστικό του Γυμνασίου δεν άλλαξε είτε τέλος επειδή η διαφορετική φύση των μαθημάτων στο Γυμνάσιο τους είχε ήδη ευαισθητοποιήσει.

Όσον αφορά στην ικανότητα βαθμολόγησης, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας δεν εκδήλωσαν ανάγκη επιμόρφωσης, ενώ το ίδιο συνέβη και με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου. Το αποτέλεσμα κρίνεται ως μη αναμενόμενο με βάση τις διατάξεις του νόμου ο οποίος διακρίνεται για την κεντρική θέση που επιφυλάσσει για το βαθμολογικό σύστημα, για τον ερευνητή όμως είναι εξηγήσιμο επειδή οι καθηγητές της έρευνας είναι βαθμολογητές σε Πανελλήνιες εξετάσεις πολλά χρόνια, έχουν σημαντικότερη εμπειρία και προφανώς πιστεύουν ότι η εμπειρία αναπληρώνει τη θεωρητική έλλειψη.

Για το συναφές ερώτημα περί του θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας εκδήλωσαν επιθυμία επιμόρφωσης, η οποία αιτιολογείται από το ότι είναι ένας νέος θεσμός, άμεσα συνδεδεμένος με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Αναμενόμενα τα αποτελέσματα και της ομάδας ελέγχου, ακριβώς επειδή δεν αφορά τους καθηγητές Γυμνασίου.

Οι καθηγητές της πειραματικής ομάδας δεν άλλαξαν στάση, όσον αφορά στην αντίληψη του τι και πώς διδάσκουν, συνεπώς έδειξαν ότι δεν υπάρ-

χει σχετική επιμορφωτική ανάγκη. Το ίδιο αποτέλεσμα έδειξε και η ομάδα ελέγχου. Η εισαγωγή του νέου νόμου, ο οποίος έχει ως διακηρυγμένους στόχους την ολοκλήρωση της ύλης για όλους τους μαθητές και την αλλαγή μεθόδων διδασκαλίας, δεν επηρέασε τις αντιλήψεις των καθηγητών Λυκείου και αυτό επιβεβαιώνεται από το παρόμοιο εύρημα της ομάδας ελέγχου, η οποία ούτως ή άλλως δεν είχε λόγο να επηρεασθεί. Το συγκεκριμένο σημείο αποτελεί το σκληρό πυρήνα μιας νοοτροπίας των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζεται από αδράνεια απέναντι στην αλλαγή. Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά στην πρακτική θεώρηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, κατά την οποία η γνώση μεταδίδεται από τους παλιότερους εκπαιδευτικούς στους νεώτερους μέσα από πρακτικές όπως η εμπειρική μάθηση και η μαθητεία, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς φορτίου επαγγελματικών συμπεριφορών κατά τους Lieberman & Miller, (1991), οι οποίες δε μεταβάλλονται εύκολα. Πιθανόν ο ίδιος ο νόμος να μη λειτούργησε στο συγκεκριμένο σημείο ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά μάλλον ως αντικίνητρο με το περιεχόμενο που δίνει στον όρο ο Herzberg.

Ενδιαφέρον επιμόρφωσης υπήρξε και για θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας και ιδίως σχετικής με τις θεωρίες μάθησης. Το εύρημα επιβεβαιώνει τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, μάλιστα είναι φανερό ότι η εισαγωγή του νέου νόμου λειτούργησε ως κίνητρο για την ενασχόληση των ερωτηθέντων με αυτές, δεδομένου ότι η οι της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν τέτοιου είδους επιμορφωτική ανάγκη.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των καθηγητών Λυκείου στις ΤΠΕ, δεν ανιχνεύθηκαν επιμορφωτικές ανάγκες ούτε στην πειραματική ομάδα αλλά ούτε και στην ομάδα ελέγχου. Αν και οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν δείξει ότι υπήρχε επιθυμία για σχετική επιμόρφωση, είναι φανερό ότι ο νόμος 4186/2013 δε λειτούργησε με τρόπο που να στρέψει το ενδιαφέρον των καθηγητών σ' αυτήν. Βέβαια μπορεί να υποθεθεί ότι οι ερωτώμενοι είχαν ήδη επιμορφωθεί σχετικά, όμως οι ερωτήσεις που τους ετέθησαν αφορούσαν στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη και όχι στις απαιτούμενες από αυτούς δεξιότητες, οπότε η πιθανότερη εξήγηση είναι ότι θεωρούν τη χρήση τους στην τάξη ως πολυτέλεια από τη στιγμή του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας, του όγκου της ύλης και την ύπαρξη ενός σκληρού εξεταστικού συστήματος.

Αντίθετα με την προηγούμενη στάση, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν ανάγκη επιμόρφωσης στο θεσμό των ερευνητικών εργασιών, οι οποίες μετά από δυο χρόνια εφαρμογής θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 4186/2013. Αν και την ίδια περίοδο εισήχθησαν οι ερευνητικές εργασίες και στο Γυμνάσιο, οι

ερωτώμενοι της ομάδας ελέγχου δεν έδειξαν ότι τους απασχολεί το ζήτημα, ώστε να το θέσουν ως θέμα επιμόρφωσης. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι η σχετική πρόβλεψη του νόμου στο Λύκειο ήταν αυτή που ώθησε τους καθηγητές Λυκείου στην έκφραση αυτής της ανάγκης. Είναι βέβαια πιθανό ότι ενισχύθηκε η ανάγκη αυτή από γεγονότα που συνέβησαν πρόσφατα στον εκπαιδευτικό χώρο – διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών, αύξηση εβδομαδιαίου ωραρίου διδασκαλίας -, επειδή η εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών εισάγει περισσότερες ώρες στο πρόγραμμα για όλες τις ειδικότητες.

Γενικότερα, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα εκδήλωσαν ανάγκες επιμόρφωσης σε τομείς που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους ως καθηγητών, παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξαν θετικοί σε όλους τους τομείς. Πάντως είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η εκδήλωση τέτοιων αναγκών οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εφαρμογή του νόμου, επειδή η αντίστοιχη ομάδα ελέγχου παρουσίασε μια γενικότερη απροθυμία επιμόρφωσης ή έστω δεν αποδείχθηκε η αλλαγή στη στάση της απέναντι σε καίρια σημεία που ρυθμίζονται απ' αυτόν.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στην ανάγκη επιμόρφωσης που σχετιζόταν με τη διαχείριση συγκρούσεων καθηγητών με τους μαθητές και τους γονείς τους, οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα εκδήλωσαν σχετικές ανάγκες, ενώ της ομάδας ελέγχου όχι (Μακάριος, 2014). Το ερευνητικό ερώτημα προσεγγίσθηκε με δυο μεταβλητές, μια που αφορούσε στη διαχείριση συγκρούσεων με μαθητές και μια αντίστοιχα με γονείς ή πρόσωπα του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Οι έρευνες που εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσης (Αναστασιάδης, κ.α a & b, 2010), έδειξαν ότι εκδηλώθηκε ενδιαφέρον επιμόρφωσης για θέματα σχέσεων με γονείς και μάλιστα για ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων. Όμως στην προκείμενη περίπτωση έχουμε κάτι διαφορετικό. Οι καθηγητές της πειραματικής ομάδας, ως υπηρετούντες σε Λύκεια το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής τους ζωής, φαίνεται ότι αντελήφθησαν πολύ καλύτερα από τους συναδέλφους τους των Γυμνασίων, τις συνέπειες ενός νόμου που θεσμοθετεί την επιρροή της προφορικής και ενδοσχολικής βαθμολογίας ως κριτήριο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας (Μακάριος, 2014), το συγκριτικό πλεονέκτημα των πάσης μορφής εξετάσεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ, ήταν το λεγόμενο «αδιάβλητο». Η ελληνική κοινωνία μπορούσε για προφανείς λόγους- ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς -, να αποδέχεται το κόστος και τον κόπο που συνεπάγονταν οι εξετάσεις εξαιτίας του ότι πίστευε στο αδιάβλητο. Ο νέος νόμος φαίνεται ότι αφήνει ανοιχτό το εν-



δεχόμενο παραβίασης του αδιάβλητου, αφήνοντας στην κρίση και την ευχέρεια του καθηγητή του σχολείου έστω και μικρό μέρος της βαθμολογίας εισαγωγής. Αυτό και μόνο το γεγονός αρκεί για τη δημιουργία συγκρούσεων οι οποίες αναμένεται να ξεκινήσουν από απαιτήσεις μαθητών, γονέων και προσώπων ευρύτερης κοινωνικής αποδοχής, για βαθμολογία όχι κατά τη γνώμη τους ευνοϊκότερη, αλλά αντισταθμίζουσα την ευνοϊκή βαθμολογία άλλων μαθητών από άλλους «ελαστικότερους» διδάσκοντες.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι ανάγκες για επιμόρφωση στα διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας. Είναι γεγονός ότι στις έρευνες που προαναφέρθηκαν, οι ανάγκες για επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα βρισκόταν στις τελευταίες προτιμήσεις των καθηγητών. Στην έρευνα αυτή εμφανίσθηκε μια σχετική διαφοροποίηση. Ειδικότερα κατά τη διερεύνηση της πρώτης μεταβλητής που αφορά στην ανάγκη επιμόρφωσης για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας εξέφρασαν ανάγκη, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους της ομάδας ελέγχου (Μακάριος, 2014). Η μεταβολή που καταγράφηκε στη στάση, είναι απόρροια της αυξημένης ευθύνης σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, που παραχωρεί ο νόμος στον καθηγητή Λυκείου, ευθύνη η οποία όπως φαίνεται έγινε αντιληπτή και κατανοητή από τους καθηγητές. Θεωρείται εν τούτοις εξαιρετικά πιθανό να επέδρασαν και άλλα γεγονότα – νομοθετική επιβολή της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και σθεναρή αντίδραση εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνδικάτων - τα οποία κατά το σχεδιασμό της έρευνας δεν ήταν δυνατόν να προβλεφθούν, πράγμα που εξηγεί την αντίστοιχη στάση της ομάδας ελέγχου.

Ως προς τη δεύτερη μεταβλητή, η οποία διερεύνησε άμεσα την ανάγκη επιμόρφωσης ώστε να έχουν τη δυνατότητα, αν το επιθυμούν, να καταστούν οι καθηγητές Λυκείου ικανοί συνδιαχειριστές των διοικητικών θεμάτων του σχολείου, οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν σχετική ανάγκη, σε αντίθεση με εκείνους της ομάδας ελέγχου οι οποίοι δεν έδειξαν ενδιαφέρον. Ως εύρημα θεωρείται σημαντικό διότι στις προηγούμενες έρευνες δεν υπήρχε ενδιαφέρον.

Η τρίτη μεταβλητή που διερεύνησε την ανάγκη να επιμορφωθούν ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν τη διοίκηση ως μέλη του συλλόγου, και οι δυο ομάδες εκδήλωσαν σχετική επιμορφωτική ανάγκη, γεγονός που δεν επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτό οφείλεται στην εφαρμογή του νόμου, αλλά σε άλλες παραμέτρους.

Ως προς την τέταρτη μεταβλητή που είχε στόχο την ανίχνευση επιμορφωτικής ανάγκης σχετικής με ότι εμπεριέχεται στην έννοια «σχετική αυτο-

νομία της εκπαιδευτικής μονάδας», και οι δυο ομάδες δεν εκδήλωσαν σχετική ανάγκη, συνεπώς η εφαρμογή του νόμου δεν επέφερε συγκεκριμένη αλλαγή. Πιθανή αιτία είναι δυνατόν να θεωρηθεί η δυσκολία κατανόησης του όρου και η ελλιπής σύνδεση του με τις ρυθμίσεις του νόμου, κατά την πειραματική διαδικασία και κατά τη σταδιακή εφαρμογή του στη σχολική καθημερινότητα. Συγκεντρωτικά όμως για το τέταρτο ερώτημα, οι συμμετέχοντες της πειραματικής μονάδας εκδήλωσαν επιθυμία επιμόρφωσης για διοικητικά θέματα.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα τα ευρήματα έδειξαν ότι οι καθηγητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν έχουν μεταβάλει άποψη για τον τρόπο της επιμόρφωσης που επιθυμούν (Μακάριος, 2014). Συνεπώς η εφαρμογή του νόμου δεν είχε ως αποτέλεσμα τέτοια μεταβολή. Παρ' όλα αυτά για το αν μπορεί η σχολική μονάδα να θεωρηθεί ή να γίνει φορέας επιμόρφωσης, η πειραματική ομάδα έδειξε αποδοχή σε αντίθεση με τη ομάδα ελέγχου. Αυτό δείχνει επίδραση του νόμου, ο οποίος αναθέτει αυξημένες ευθύνες στους καθηγητές Λυκείου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δεύτερη μεταβλητή η οποία άπτεται της πάγιας θέσης του συνδικαλιστικού κινήματος, ότι δηλαδή η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται εκτός σχολικής μονάδας και με απαλλαγή από εκπαιδευτικά καθήκοντα. Η πρώτη αίσθηση ήταν ότι υπήρξε μεταβολή της στάσης. Αυτό είναι μαθηματικά ορθό, πράγματι η πιθανότητα ήταν μικρότερη από 0,05. Όμως η τελική απόρριψη της εναλλακτικής σε όλο το ερευνητικό ερώτημα δεν συμφωνούσε με το εύρημα. Μια προσεκτικότερη παρατήρηση έδειξε όμως ότι υπήρξε αλλαγή, αλλά ως προς εντονότερα αρνητική στάση, οπότε η πειραματική παρέμβαση οδήγησε τους καθηγητές σε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνίας. Πάντως ακόμη και μια τέτοια μεταβολή απαιτεί επιμορφωτική παρέμβαση, η οποία θα ενημερώνει, θα διευκρινίζει και θα αποκαθιστά. Τέλος στη μεταβλητή που ερευνούσε την αποδοχή της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως μεθοδολογία επιμόρφωσης, η πειραματική ομάδα δεν έδειξε μεταβολή στάσης ενώ αντιθέτως η ομάδα ελέγχου την εξέφρασε.

Παραμένει πάντως σημαντικό το γεγονός ότι στα βασικά ζητήματα που εγείρει η εφαρμογή του νόμου και τα οποία σχετίζονται με καίρια ζητήματα των καθηγητών, όπως της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, της αποτελεσματικότητας του έργου τους, των σχέσεων τους με τη σχολική κοινότητα, της ουσιαστικής συμμετοχής τους στα διοικητικά της σχολικής μονάδας, οι καθηγητές της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι αντελήφθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις αλλαγές και έδειξαν ότι επιθυμούν σχε-

τική επιμόρφωση ως μέσο προσαρμογής, ως όπλο και ως στήριγμα (Μακάριος, 2014).

### 3.0 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Είναι γεγονός ότι μετά την εφαρμογή του νόμου 4186/2013, έγιναν εμφανή στους καθηγητές Λυκείου πολλά από τα αναμενόμενα αποτελέσματα του, ενώ άλλα αν και δεν προέκυψαν ακόμη, εντούτοις προϊδέασαν τους καθηγητές. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τη συνειδητοποίηση επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών Λυκείου και την έκφρασή τους. Η μελέτη του ζητήματος διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των καθηγητών Λυκείου, μετά από την εφαρμογή του Ν.4186/2013 προφανώς δεν εξαντλήθηκε με την παρούσα έρευνα. Αυτή είχε ως συγκριτικό πλεονέκτημα την πειραματική μεθοδολογία η οποία επέτρεψε να διαπιστωθούν μεταβολές στις στάσεις των συμμετεχόντων, σε σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα. Το ότι ευρέθησαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στις στάσεις αυτές και κατά συνέπεια αναδείχθηκαν επιμορφωτικές ανάγκες για τους συμμετέχοντες, δε σημαίνει ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι δυνατόν να γενικευθούν με ασφάλεια σε ολόκληρο τον πληθυσμό των καθηγητών Λυκείου. Από την άλλη πλευρά ο πληθυσμός των καθηγητών Λυκείου, κατά τη γνώμη του γράφοντος, έχει πανομοιότυπα χαρακτηριστικά σε όλη την επικράτεια, πράγμα που συνηγορεί υπέρ μιας σχετικής αποδοχής – γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας. Ο πιο σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι παράλληλα με τη διεξαγωγή της, συνέβησαν γεγονότα στο χώρο της εκπαίδευσης τα οποία θεωρητικά είναι πιθανόν να επηρέασαν σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρονται η επιβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία συνάντησε οργανωμένη και ισχυρή αντίσταση από τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου και η ολοκλήρωση των διαδικασιών διαθεσιμότητας καθηγητών που είχε ξεκινήσει από το θέρος του 2013. Τα γεγονότα αυτά δεν ήταν δυνατόν να προβλεφθούν από τον ερευνητή κατά το σχεδιασμό της έρευνας και ιδίως η αντίδραση η οποία σημειώθηκε. Η κορύφωση των γεγονότων έγινε τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2014, περίοδο κατά την οποία ολοκληρωνόταν η διακίνηση του δεύτερου ερωτηματολογίου. Αναμενόμενο εξ αυτού του λόγου είναι η εμφάνιση φαινομένων παλινδρόμησης περί το μέσο όρο, η οποία όμως δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Πάντως είναι λογική η υπόθεση ότι ορισμένες μεταβλητές ισχυροποιήθηκαν και ορισμένες αποδυναμώθη-

καν. Ο γράφων θεωρεί ότι ειδικά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη μορφή μιας μελλοντικής επιμόρφωσης έδωσε αποτελέσματα υπό το βάρος αρνητικής πίεσης στους συμμετέχοντες, ενώ θεωρεί βέβαιο το γεγονός ότι μεταβλητές που σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου ενισχύθηκαν ως ένα βαθμό και έδωσαν πιο έντονα εκφρασμένα αποτελέσματα. Είναι προφανές εξάλλου, ότι από τη στιγμή που ο νόμος έχει περιθώριο πλήρους ανάπτυξης δυο ετών ακόμη, υπάρχει περιθώριο να ανατραπούν προβλέψεις, να τροποποιηθούν συμπεριφορές, να συνειδητοποιηθούν και άλλες ανάγκες οπότε θα διαφοροποιηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες. Συνεπώς υπάρχει πλούσιο έδαφος για τη διενέργεια ερευνών – με πειραματική κυρίως μεθοδολογία-, ειδικά στο τέλος κάθε χρονικής περιόδου στα επόμενα δυο έτη έως την πλήρη εφαρμογή του νόμου και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, ώστε να ανιχνευθούν ακόμη και οι ελάχιστες διαφοροποιήσεις στις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Λυκείου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Cohen, J., (1992). A Power Primer, *Psychological Bulletin*, 112 (1): 155-159
- Hargreaves, A., (1998). The emotions of teaching and educational change, στο: Hargreaves, A, Lieberman, A., Fullan. M, Hopkins, D (επιμ), *International Handbook of educational change*, Kluwer
- Lieberman, A.& Miller, L., (1991). (eds) *Staff Development for Education in the '90s*, London :Teachers College
- Reynolds, M. & Salters, M., (1995). Models of competence and teacher training, *Cambridge Journal of Education*, 25(3): 349-355
- Ελληνική Βιβλιογραφία
- Αναστασιάδης, Π., Βεργίδης, Δ., Καραδήμας, Ε., Φερεντίνος, Σ., Τραντάς, Π., Καρβούνης, Λ., Καραντζής, Ι., Ανάγνου, Ε., Καγκά, Ε., Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., (2010). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών Α. Εκπαιδευτικοί, στο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μακάριος, Θ., (2014). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών καθηγητών Λυκείου μετά την εφαρμογή του Ν.4186/2013*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Μεταπτυχιακή Έρευνα. Πάτρα, ΕΑΠ
- Παπαναούμ, Ζ., (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος

**Θεόδωρος Μακάριος**

Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών καθηγητών λυκείου με αφορμή την εφαρμογή ...

---

**Νομοθεσία**

N. 4186/2013

Αιτιολογική έκθεση του Ν4186/2013

**Θεόδωρος Κ. Μακάριος**

*Msc* Ύψιουδές στην Εκπαίδευση, Μαθηματικός,  
Διευθυντής 1<sup>ου</sup> ΓΕΛ Ευόσμου,  
Αγίου Κωνσταντίνου 104, 56224 Ευόσμος, Θεσσαλονίκη  
τηλέφωνο: 2310605398, fax:2310768147  
e-mail: olympia1159@sch.gr

# Ο Θεσμός του Μέντορα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Απόψεων Έμπειρων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

*Ελένη Μακροπούλου*

## ABSTRACT

This paper provides evidence on key participants in a future induction program of newly appointed teachers, their expectations from mentoring, and the factors affecting its successful implementation in Greek Secondary Education. Accordingly, mentoring by experienced teachers is approached as a rewarding learning experience with benefits affecting the whole educational system. It is also viewed as a highly demanding professional practice, which should be insured by overcoming barriers imposed by the educational system's organisation and culture, implementing a reliable system for selecting and preparing potential mentors as well as evaluating the work offered by them.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβουλευτική καθοδήγηση/ μεντοριζμός (*mentoring*) ως επίσημη πρακτική ενδοσχολικής υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών εφαρμόζεται εδώ και μερικές δεκαετίες σε εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού (Hobson et al., 2009; Wang & Odell, 2002). Στην Ελλάδα η, μέχρι σήμερα, θεσμοθετημένη δομή για την υποστήριξη των νεοδιόριστων είναι η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» (Ν. 1566/1985) που πραγματοποιείται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.).

Η έρευνα σκοπεύει να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο έμπειροι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - η δεξαμενή των εν δυνάμει μεντόρων - αντιλαμβάνονται το μεντοριζμό ως υποστηρικτική δομή των νεοδιόριστων, μέσα από εμπειρίες αλλά και δραστηριοποίησή τους σε άτυπες μορφές συμβουλευτικής καθοδήγησης.

## 2. ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Από τη δεκαετία του 1980 που άρχισε να βρίσκει ο μεντοριζμός τη θέση του

στις στρατηγικές υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών (Little, 1990) η εξέλιξη της πρακτικής του ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης θεμελιώθηκε σε ποικίλα επιστημονικά πεδία (Hobson et al., 2009).

Η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. Βοηθά στην οικοδόμηση ικανοτήτων απαραίτητων για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης (Moor et al., 2005; Everston & Smithey, 2000), βελτιώνει την αυτο- αντίληψη τους ως επαγγελματίες (Ganser, 1993; Marable & Raimondi, 2007) ενώ διευκολύνει την προσαρμογή τους στις νόρμες, τα κριτήρια και τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας (Bullough & Draper, 2004; Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Η μεντορική σχέση αναβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται και από την πλευρά του μέντορα. Οι έμπειροι καθηγητές εξελίσσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα, ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο και ανακαλύπτουν την προοπτική της ανέλιξής τους σε θέσεις ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης (Ganser, 1993; Iancu-Haddad & Orlatka, 2009; Lopez-Real & Kwan, 2005; Moor et al., 2005; Simpson et al., 2007).

Ο Little (1990) υποστηρίζει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει το αίσθημα της αλληλεξάρτησης και αντιμετωπίζουν την δουλειά τους ως «κοινή επιχείρηση». Οι μεντορικές σχέσεις προάγουν μια σχολική κοινότητα, γόνιμη για επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, (Moor et al., 2005; Phillips & Fragoulis, 2010) και περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές μέσα από την αναβάθμιση των σχολικών εμπειριών τους (Moor et al., 2005; Everston & Smithey, 2000).

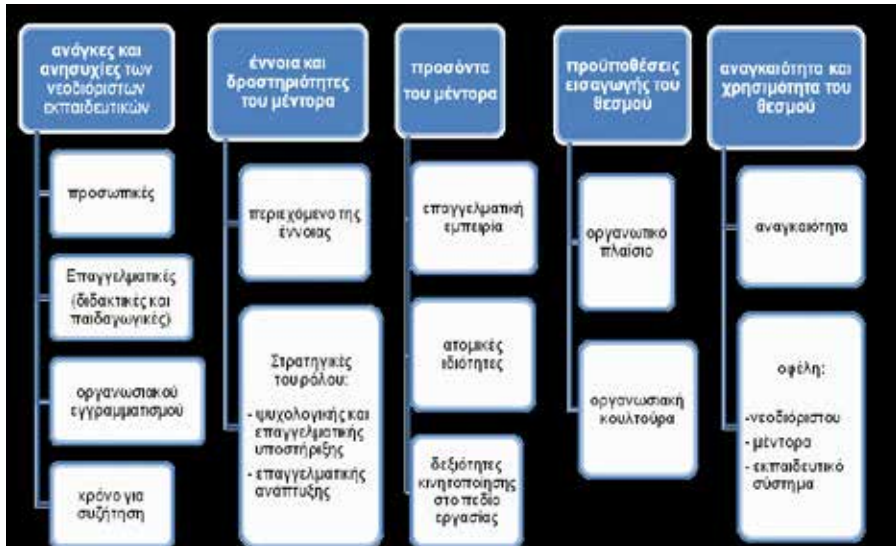
### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας (*purposive sampling*) και δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (*snowball sampling*) (Ιωσηφίδης, 2008). Ημιδομημένες συνεντεύξεις κατέγραψαν τις απόψεις έντεκα έμπειρων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας. Τα αυξημένα προσόντα των συμμετεχόντων και το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων και επιμορφωτές Π.Ε.Κ. ενισχύουν τη βαρύτητα των ευρημάτων.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*), που διαφέρει για τη στατιστική σημαντικότητα και ενδιαφέρεται για την πολυμορφία των νοημάτων με τα οποία ερμηνεύεται ένα φαινόμενο από τα διαφορετικά υποκείμενα (Cohen & Manion, 1994). Η κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση του απομαγνητοφωνημένου υλικού

βασίστηκε σε έναν αρχικό δοκιμαστικό οδηγό κατηγοριών οργανωμένων πάνω στη διεθνή βιβλιογραφία (Miles & Huberman, 1994). Ακολούθησε η ανάπτυξη του συστήματος κωδικοποίησης με δυναμική αντιπαραβολή των εννοιών/ θεμάτων που σταχυολογήθηκαν επαγωγικά από τις συνεντεύξεις και των αρχικών κατηγοριών, υπηρετώντας τους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας, και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1991; Zhang, & Wildemuth, 2009). Η οριστικοποίηση του συστήματος παρουσιάζεται στην εικόνα 1.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε μια χώρα όπου ο θεσμός του μέντορα δεν αποτελεί επίσημη πολιτική ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών, ενώ η έλλειψη των τεχνικών ποσοτικοποίησης απαγορεύει την γενίκευση των ευρημάτων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



Εικόνα 1: Διάρθρωση του συστήματος κατηγοριών

#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των έμπειρων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία του θεσμού και οι οποίοι σχετίζονται με το οργανωσιακό πλαίσιο και με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μπορέσει να λειτουργήσει αυτός στη δευτεροβάθμια εκ-



παίδευση. Συμπεριλαμβάνονται οι λόγοι που συνηγορούν στην εφαρμογή του θεσμού όπως επίσης και οι απόψεις για τα προσδοκώμενα οφέλη του.

#### **4.1. Προϋποθέσεις Εισαγωγής του Θεσμού**

##### **4.1.1. Οργανωτικό πλαίσιο**

Οι συμμετέχοντες τόνισαν την προσεκτική επιλογή των μεντόρων από ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης που παρακολουθούν και εκτιμούν το εκπαιδευτικό τους έργο (Little, 1990).

*«... Νομίζω ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όταν είναι άνθρωποι πραγματικά αξιόλογοι και έχουν επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούν να διακρίνουν εκπαιδευτικούς, να ξεχωρίσουν ανθρώπους δηλαδή, που μπορούν να προσφέρουν... να έχουν μια στενή συνεργασία... Η αναγνώριση από τα στελέχη της εκπαίδευσης...» (Σ4).*

Ο προγραμματισμός τακτικών, καθημερινών, συναντήσεων αλλά και έκτακτες συναντήσεις ή τηλεφωνικές επικοινωνίες του νεοδιοριστού με τον μέντορά του κρίθηκαν απαραίτητες:

*«... Να υπάρχει μια σταθερότητα στις συναντήσεις τους. Ένα ωράριο συνάντησης... Αν είναι κάτι έκτακτο θα μπορεί να έχει την ελευθερία ο νεοδιοριζόμενος να τον παίρνει τηλέφωνο, προφανώς να έχουν μια πιο προσωπική σχέση» (Σ9).*

Αναγνωρίστηκαν προβλήματα στο εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού που θέτουν εμπόδια στις συναντήσεις:

*«... Αυτή η προϋπόθεση έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα ... πως οι συνάδελφοι διορίζονται σε ένα και δύο και τρία σχολεία, ... δεν προλαβαίνουν πουθενά να σταθούν και να γνωρίσουν ούτε καν το σύλλογο» (Σ5).*

Κάποιοι υποστήριξαν την οικονομική πριμοδότηση ή τη βαθμολογική εξέλιξη του μέντορα - αν και εκφράστηκαν αμφιβολίες για την αποτίμηση της αληθινής αξίας του αποδιδόμενου έργου. Άλλοι επισήμαναν τον κίνδυνο προσέλκυσης ατόμων με εσφαλμένες προσδοκίες για τις ευθύνες του νέου ρόλου:

*«... ίσως γι' αυτό η κυβέρνηση προσανατολίζεται στον θεσμό του μέντορα που μάλλον δεν θα αμοιβεται καθόλου ή θα του λογίζονται μια - δυο ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα» (Σ3).*

*«... Αν δοθεί οικονομικό κίνητρο είναι βέβαιο ότι θα τρέξουν πολλοί... Θα πρέπει να έχουν μια αυτογνωσία και να πουν εντάξει, οκ, δεν κάνω για αυτή τη δουλειά...» (Σ11).*

Δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των μεντόρων, συνήθως με τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια κατάρτισης αλλά και με την ενσωμάτωση μιας

χρονικής περιόδου μαθητείας στο πλευρό ατόμων που έχουν εξασκήσει το μεντορικό ρόλο:

«...Αν δεν υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση θα οδηγήσει στην αναπαραγωγή δασκάλων σύμφωνα με τα πρότυπα των παλαιών δασκάλων / μεντόρων και αυτό κατά τη γνώμη μου αποτελεί συντηρητισμό στην εκπαίδευση» (Σ3).

«...θα περάσουν από κάποια κατάρτιση... κανένα τρίμηνο, να δουν και αυτοί άλλους μέντορες, να αποκτήσουν ας πούμε την τεχνογνωσία...» (Σ2).

Επιβεβλημένος θεωρήθηκε και ο προγραμματισμός της αξιολόγησης του μεντορικού έργου με ουσιώδη συμμετοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού:

«...[οι μέντορες] να είναι πάντα υπό κρίση. Και από πάνω και από κάτω. Δεν μπορεί να κρίνεται μόνο από τη μια πλευρά...» (Σ5).

#### **4.1.2. Οργανωσιακή κουλτούρα**

Υποστηρίχτηκε ότι η διάθεση συμμετοχής του νεοδιόριστου είναι εξίσου σημαντική με αυτή του μέντορα για την πορεία της επαγγελματικής τους σχέσης:

«...Πρέπει να υπάρχει μια συμπάθεια... Αυτό που λέμε χημεία...»(Σ9).

«...να μπορεί να ζητά αλλαγή μέντορα ο νεοδιορισμένος αιτιολογώντας εγγράφως την απόφασή του» (Σ3).

Οι συνεντευξιζόμενοι πιστεύουν ότι η μεντορική σχέση είναι αδύνατο να ευοδωθεί αν δεν υπάρξει συνολική υποστήριξη, από το εκπαιδευτικό προσωπικό και το διευθυντή της σχολικής μονάδας:

«... Ένα άτομο θα καταντήσει γραφικό, θα καταντήσει ότι έχει κάποιες απαιτήσεις ή βάζει κάποιους νόμους που οι άλλοι ούτε καν τους θέλουν. Πρέπει όλοι μαζί οι καθηγητές που μπαίνουν σε αυτήν την τάξη να μπορούν να συνεργάζονται...» (Σ6).

### **4.2. Αναγκαιότητα και Χρησιμότητα του Θεσμού**

#### **4.2.1. Αναγκαιότητα**

Οι συμμετέχοντες υπερασπίστηκαν την εισαγωγή του θεσμού υποδεικνύοντας κενά στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών:

«...στην Ελλάδα, οι σχολές οι καθηγητικές... παραγάγουν επιστήμονες από το πρόγραμμα σπουδών τους και δεν παραγάγουν εκπαιδευτικούς...» (Σ2),

Άλλοι ισχυρίστηκαν ότι «...η τάξη είναι και μυσταγωγία...»(Σ4), και οι νεοδιόριστοι «...το παιδαγωγικό μέρος δεν μπορούν να το έχουν εκ των πραγμάτων γιατί είναι μία σχέση που χτίζεται...» (Σ9).

Σχολιάστηκαν οι ελλείψεις που εμφανίζει το ελληνικό πρόγραμμα ένταξης των νεοδιόριστων:

«...ήταν απογοητευτικές οι εμπειρίες μου ... ακούγανε πάρα πολύ θεωρία, έμπαιναν ελάχιστα στην τάξη, παρακολουθούσαν ελάχιστες διδασκαλίες πάνω στο αντικείμενό τους και παρακολουθούνταν ελάχιστες παραδόσεις από αυτούς. Και δεν είχαν καμιά συνεργασία στο να μπορέσουμε να βρούμε την κοινή συνισταμένη...μαζί να συνεργαστούμε ...»(Σ6).

Η ανεπαρκής ενδοσχολική υποστήριξη του αρχάριου εκπαιδευτικού, είτε λόγω οργανωτικών αδυναμιών είτε λόγω της αδιαφορίας των συναδέλφων, θεωρήθηκε ένα ακόμη μειονέκτημα:

«...δεν υπάρχει κανείς άλλος να κατευθύνει κάποιον εκπαιδευτικό... Υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι που είναι εξαιρετικοί... έχουν στην εποπτεία τους πάρα πολλά σχολεία και θα έρθουν κάποιες φορές το χρόνο στο σχολείο...» (Σ5).

«... Έχω συναντήσει στη ζωή μου και συλλόγους οι οποίοι έναν τέτοιο εκπαιδευτικό τον αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα: "Ωχ τώρα, πως θα του δείξουμε αυτού και πάλι από την αρχή τι, δεν ξέρει τίποτα" ...» (Σ1).

Προβλήθηκε ο θεσμός του Μέντορα ως όχημα μεταρρύθμισης της οργανωσιακής κουλτούρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος:

«... Πιστεύω ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Δεν μπορούν να λειτουργούν έτσι διαμερισματοποιημένες ειδικότητες και χρόνια υπηρεσίας, ... ο καθένας να κάνει ό,τι νομίζει μέσα στην τάξη του... Πιστεύω στη συνεργασία..... όπου καθένας μπαίνει αρχικά σε κάποια περιφερειακή ας πούμε θέση, γίνεται αποδεκτός, αν και πιο άπειρος, από τους πιο έμπειρους και σιγά σιγά καταλαμβάνει θέση στον πυρήνα ας πούμε της κοινότητας... ο μέντορας, έτσι όπως τον αντιλαμβάνομαι εγώ, θα μπορούσε να συνεισφέρει ...» (Σ2).

Διαφορετική είναι η άποψη που θεωρεί περισσότερο απαραίτητη τη θέσπιση σαφών, κοινών κριτηρίων πιστοποίησης της επάρκειας του δόκιμου καθηγητή από έναν εκπαιδευτικό φορέα :

«... μια διαδικασία πιστοποίησης εκπαιδευτικού ανάλογη με αυτή που γίνεται για όλες τις άλλες κατηγορίες ... μέσω πρακτικών που θα ελέγχονται από κάποιον φορέα ... Έτσι θα υπήρχε ομοιομορφή εκπαίδευση σε όλους τους νεοδιοριζόμενους ενώ με τον θεσμό του μέντορα υπάρχει υποκειμενική καθοδήγηση ...» (Σ3).

#### 4.2.2.Προσδοκώμενα οφέλη

Για το νεοδιόριστο αναμένεται αλματώδης πρόοδος στο εκπαιδευτικό του έργο και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του. Συνολικά κερδίζει

την οικοδόμηση μίας σταθερής και υγιούς βάσης για την επαγγελματική του εξέλιξη, αποφεύγοντας τα ψυχικά κόστη των αποτυχημένων δοκιμών :

«... θα του τα δώσει όλα τα εφόδια, για να μπορέσει πλέον να ανταπεξέλθει και να πει ... θα δώσω σε ένα ποσοστό πάνω από 60% αυτά που πρέπει να δώσω, όχι που μπορώ, που πρέπει να δώσω»(Σ6)

«... στον τρόπο με τον οποίον να έχει ίσως καλύτερες σχέσεις με ... τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου... Και είναι και η επαγγελματική εξέλιξη η οποία σίγουρα όταν έχεις κάποιες καλές βάσεις από την αρχή σίγουρα ξεκινάς και χτίζεις καλύτερα» (Σ8).

Μαθαίνει να αναγνωρίζει εγκαίρως και να διαχειρίζεται με επιτυχία τα σημεία εμπλοκής στην εκπαιδευτική πρακτική του:

«θεωρώ ότι οι νεοδιόριστοι θα αποφύγουν λάθη ... θα τα προβλέπεις, θα τα διορθώνεις εν τη γενέσει, χωρίς να κλονίζουν και να δημιουργούν πρόβλημα...» (Σ11).

Ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση του γιατί νοιώθει περισσότερο ασφαλώς για τις διδακτικές επιλογές του:

«θα μπορεί να είναι πιο άνετος, να λειτουργεί πιο ελεύθερος μέσα στην τάξη...» (Σ8).

«... αισθάνεται πιο έτοιμος και πάει και κάνει καλύτερα το μάθημά του...» (Σ10).

Για τους έμπειρους καθηγητές στο ρόλο του μέντορα περιγράφηκαν συναισθήματα ικανοποίησης που βιώνουν ως παράγοντες επιτυχίας του ενήλικα μαθητή τους:

«...να δίνεις και να βλέπεις αυτό που δίνεις ότι γίνεται αποδεκτό και ο άλλος βελτιώθηκε, τον ανέβασες μια βαθμίδα. Αυτό το πράγμα είναι ικανοποίηση για σένα...»(Σ11).

Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η επαγγελματική τους δεινότητα καθώς ακονίζουν τις αναστοχαστικές δεξιότητές τους:

«... για να δώσει [ο μέντορας] τη βοήθεια πρέπει να οργανώσει τις σκέψεις του, να ξεκαθαρίσει τις καλές από τις κακές πρακτικές, να βρει την κατάλληλη μεθοδολογία να τις μεταδώσει, όλα αυτά είναι προς την κατεύθυνση της βελτιστοποίησης ενός ανθρώπου... και κατά συνέπεια στην επαγγελματική του σταδιοδρομία...» (Σ10).

Ανανεώνεται η διδασκαλία τους και εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες: «Θα κερδίσει ... ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας του. Ίσως επιλέξει την τεχνολογία ... οι παλαιοί καθηγητές πολλές φορές δεν έχουν καμιά σχέση με αυτά»(Σ4).

Αναμένεται ταχεία στελέχωση των σχολείων με νέο εκπαιδευτικό προσωπικό σε επαγγελματική ετοιμότητα και βελτίωση της φήμης τους:

«... και η σχολική κοινότητα γενικά, ωφελείται... σε λιγότερο χρονικό διά-

στημα θα έχει ολοκληρωμένους επαγγελματίες δασκάλους...» (Σ3).

«... Και τα σχολεία... βγάζουν και καλύτερα ονόματα. ...μπορούν με τους καθηγητές που έχουν να τραβήξουν πάρα πολλούς μαθητές. Και να αποκαταστήσουν και λιγάκι αυτήν τη γνώμη που έχει η κοινωνία για μας» (Σ6).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συμβουλευτική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να υπερβεί την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων, ακόμη και να μεταρρυθμίσει την ίδια την κοινωνική κουλτούρα:

«Κοιτάξτε, οι περισσότεροι σύλλογοι έχουν στεγανά... αν δουν καθηγητές οι οποίοι επικοινωνούν, μιλάνε, γελάνε, συνεργάζονται και το ευχαριστούνται, νομίζω ότι θα τους τραβήξει και αυτούς...» (Σ6).

«... εφόσον [ο νεοδιόριστος] θα ενταχθεί σε μια σχέση μάθησης με τον μέντορά του ...νομίζω ότι το ίδιο θα επιδιώκει να πραγματώνει στις τάξεις του, ... τάξεις συζητήσεων, αναστοχασμού, έρευνας, να ψάξουμε μαζί, ... να φτιάξουμε τη γνώση... το αποτέλεσμα για το σχολείο... Δημιουργικότητα, πρωτοτυπία. Όχι αναπαραγωγή, παπαγαλία, αποστήθιση... "Κατασκευάζει" μαθητικά υποκείμενα που θα είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του αύριο. Ενώ αυτό που γίνεται σήμερα είναι αναποτελεσματικό ....» (Σ2).

«... Θα είναι αθροιστική η θετική επίδραση... Τα παιδιά θα γίνουν πιο υπεύθυνα... αν έχουν έναν εκπαιδευτικό απέναντί τους ο οποίος το έχει ψάξει το θέμα και τους αντιμετωπίζει ... με σεβασμό έτσι; τότε και αυτά θα μπορέσουν να είναι ώριμα... να αναλαμβάνουν ευθύνες...» (Σ9).

## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

### **5.1. Συνιστώσες – Πιθανοί Παράγοντες Εμπλοκής της Λειτουργίας του Θεσμού**

Οι έμπειροι καθηγητές ανησυχούν για την ποιότητα του οργανωσιακού πλαισίου που συναντά η νέα γενιά των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία. Η επίσημη εφαρμογή του μεντορισμού προτάσσεται απέναντι στις ανεπαρκείς δομές προετοιμασίας, ένταξης και υποστήριξης των νεοδιόριστων στον επαγγελματικό τους χώρο (Βεργίδης, κ.ά. 2010; Μαυρογιώργος, 1992; Wang & Odell, 2002). Η κρισιμότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η έλλειψη ενός ορθά δομημένου συστήματος ένταξης των αρχάριων εκπαιδευτικών εκφράζεται με την πρόταση να θεσπιστούν τυποποιημένες δοκιμασίες πιστοποίησης, μία θέση που συνήθως απορρίπτεται βιβλιογραφικά επειδή θέτει περιορισμούς στην ελεύθερη επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου (Hobson et al., 2009).

Αρκετές προϋποθέσεις πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του μεντορικού έργου. Τα κύρια ζητήματα στα οποία συμφωνούν οι συμμετέχοντες είναι η αυστηρή επιλογή και η απαραίτητη κατάρτιση των μεντόρων, η εξοικονόμηση του πολύτιμου χρόνου που απαιτείται για την επιτυχημένη εξέλιξη της μεντορικής σχέσης και η υποστήριξη του θεσμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι μέντορες πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι, για το έργο τους, εκπαιδευτικοί, να έχουν ικανότητες συνεργασίας με ενήλικους μαθητεύομενους και να αντιλαμβάνονται τις οργανωσιακές διαστάσεις και τις κοινωνικές προεκτάσεις του επαγγέλματος (Athanasas & Achinstein, 2003; Achinstein & Athanasas, 2005; Ganser, 1996). Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διάθεση του μέντορα να εμπλακεί εθελοντικά σε αυτόν τον δεσμευτικό ρόλο έχει περισσότερη σημασία από οποιοδήποτε εξωγενές κίνητρο (Iancu-Haddad & Orlatka, 2009), αν και κατατέθηκαν διαφορετικές απόψεις, σύμφωνες με τα αντικρουόμενα βιβλιογραφικά ευρήματα (Abell et al., 1995; Wildman et al., 1992). Υποστηρίζουν τη συμβατότητα μέντορα - νεοδιόριστου, κυρίως ως προς το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Koballa & Bradbury, 2009), αλλά θεωρούν ότι η αφοσίωση στη μεντορική σχέση είναι και θέμα «*χημείας*» μεταξύ τους (Smith, 2003) που προϋποθέτει συμμετοχή του καθοδηγούμενου στην επιλογή του μέντορά του (Moor et al., 2005).

Απαραίτητη είναι η κατάρτιση των μελλοντικών μεντόρων στα νέα τους καθήκοντα και στις αρχές εκπαίδευσης ενήλικων μαθητών (Bullough, 2005; Ganser, 1996). Ο φόβος για αναπαραγωγή απαρχαιωμένων προτύπων διδασκαλίας και η ανάγκη ενός συστήματος αξιολόγησης των μεντορικών προγραμμάτων και λογοδοσίας των μεντόρων επαληθεύονται από έρευνες που υποδεικνύουν φτωχή άσκηση συμβουλευτικής καθοδήγησης από μη καταρτισμένους μέντορες (Carver & Katz, 2004).

Η διασφάλιση της συχνότητας και της διάρκειας των συναντήσεων του επαγγελματικού ζεύγους προβληματίζει τους ερωτώμενους, ιδίως αν ο νεοδιόριστος υπηρετεί σε περισσότερα τους ενός σχολεία (Smith, 2003). Ο χρόνος αποτελεί κλειδί για την ομαλή εκτύλιξη της μεντορικής σχέσης προκειμένου να συντονιστεί ο έμπειρος εκπαιδευτικός στις πολυδιάστατες εξατομικευμένες ανάγκες του αρχάριου καθηγητή (Andrews & Quin, 2005).

Η επιρροή της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου θεωρείται κρίσιμη και καθοριστική (Ingersoll & Smith, 2004; Koballa & Bradbury, 2009), οπωσδήποτε ουσιαστικότερη από την οποιαδήποτε θεσμικά επιβαλλόμενη μορφή μεντορισμού που φαντάζει ανίσχυρη και αναποτελεσματική σε σχολικές κοινότητες που «απαγορεύουν» στα μέλη τους να συζητούν για τις

επιτυχίες και τις αποτυχίες τους και να προσανατολίζονται προς τη σε βάθος συνεργασία, τον αναστοχασμό στις διδακτικές πρακτικές και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πτυχής της διδασκαλίας.

## 5.2. Ανταμοιβές και Οφέλη

Οι εν δυνάμει μέντορες περιέγραψαν τη συμβουλευτική καθοδήγηση ως μια φύση ανταποδοτική σχέση που ικανοποιεί τις διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες των ισότιμων συνεργατών της. Η συνεργασία με ένα νέο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας ενεργοποιεί έναν αναζωογονητικό διάλογο που όχι μόνο προστατεύει τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό από την απειλή της επαγγελματικής στασιμότητας, αλλά τον οδηγεί στην αναβάθμιση της διπλής επαγγελματικής του ταυτότητας, ως δάσκαλος και ως εκπαιδευτής εκπαιδευτικών (Abell et al., 1995; Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson et al., 2007). Από την άλλη πλευρά, οι νεοδιόριστοι διαπλάθουν μια υγιή επαγγελματική ταυτότητα καθώς μαθαίνουν πώς να κατανοούν τους μαθητές τους και πώς να επιλύουν τα προβλήματα στην εργασία τους (Ganser, 1993; Marable & Raimondi, 2007), ενώ ενσωματώνονται ομαλότερα και συντομότερα στις προσδοκίες της σχολικής κοινότητας και του επαγγέλματος (Bullough & Draper, 2004; Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Οι έμπειροι καθηγητές πιστεύουν ότι ο θεσμός του μέντορα, «αν εφαρμοστεί σωστά», μπορεί να ενισχύσει την αποδοτικότητα του σχολικού συστήματος· να βελτιώσει τη μαθητική επίδοση (Everston & Smithey, 2000) - κυρίως τη συμπεριφορά και την υπευθυνότητα των παιδιών - και να διευκολύνει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναδομώντας την εικόνα της (Ganser, 1993; Phillips & Fragoulis, 2010). Επιπλέον εκτιμάται ως ευκαιρία αναβάθμισης της εκπαίδευσης· ένας δίαυλος συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους που αναμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και διασώζει το δημόσιο σχολείο μετατρέποντάς το σε «κοινότητες μάθησης» (Feiman - Nemser, 2001) όπου η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία εγγυώνται διδακτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και τους εξοπλίζουν με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Οι ξεκάθαρες φωνές τους για αλλαγή της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας αντηχούν την άποψη των Achinstein και Athanases (2006:2) ότι «οι μέντορες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται» μέσα από «μία σκόπιμη και συνεχή διαδικασία» που απαιτεί τον προμελετημένο σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού μεντορικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκ-

παιδευτικών πάνω σε μια συνεκτική βάση έρευνας και θεωρίας.

Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναλάβουν τη ευθύνη μιας μελετημένης εφαρμογής του θεσμού με τέτοιο τρόπο που να παρακαμφθούν τα εμπόδια που ορθώνει η οργανωσιακή δομή αλλά και η δύσκαμπτη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού μαζί με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργίες μεταξύ των εταίρων της μεντορικής σχέσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., & McInerney, W. D. (1995). "Somebody to count on": mentor/ intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (Eds) (2006) *Mentors in the making: developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Andrews, B., & Quinn, R. J. (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support. *The Clearing House*, 78(3), 110-116.
- Athanases, S.Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105 (8) , 1486-1520
- Bullough, R.V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* , 21 (2), 143-155.
- Bullough, R.V., Jr. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* , 30 (3), 271-288.
- Carver, C.L., & Katz, D.S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 449-462.
- Cohen L., & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in Context: a Compari-*



- son of Two U.S. Programs for Beginning Teachers*. National Centre for Research on Teacher Learning: Special Report. East Lansing: Michigan State University, NCRTL
- Ganser, T. (1993). How Mentors Describe and Categorize Their Ideas about Mentor Roles, Benefits of Mentoring, and Obstacles to Mentoring. Paper presented at the *Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*. Los Angeles, CA
- Ganser, T. (1996). Preparing Mentors of Beginning Teachers: An Overview for Staff Developers. *Journal of Staff Development* , 17 (4), 8-11.
- Hobson, A. J. Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Iancu-Haddad, D., Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5 (1), 45-65
- Ingersoll R., Smith T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), 28-40
- Koballa, T., & Bradbury, L. U. (2009). Leading to success. *Principal Leadership*, 9(7),28-31.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education* , 16, 297-351.
- Lopez-Real, F., Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1), 15-24.
- Marable, M., Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* , 15 (1), 25-37
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., Harland, J. (2005). Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: Department for Education and Skills. Ανακτημένο από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf>
- Phillips, N., Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies* , 2 (2), 201-213.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). "I knew that she was watching

- me": the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498
- Smith, J. J. (2003). Forces affecting beginning teacher/mentor relationships in a large suburban school system. (Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2003) Ανακτημένο από: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-03192003-105806/unrestricted/finalED.pdf>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A. & Niles, J.A. (1992) Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions, *Journal of Teacher Education*, 43(3), 205-213
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative Analysis of Content*. Ανακτημένο από: [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf)
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β. κ.ά. (2010) Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010». Π.Τ.Δ.Ε.: Πανεπιστήμιο Πατρών ανακτημένο από: [http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki\\_ek8esh\\_exvt\\_axiol\\_eisag\\_2009\\_2010.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki_ek8esh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf)
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Μαυρογιώργος Γ., (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα., Σύγχρονη εκπαίδευση

**Ελένη Μακροπούλου**

Βιολόγος- Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης – ΜΔΕ Οργάνωση  
και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Δ/νση: Ορφέως 2, Λάρισα, 41222  
Τηλ: 6944427813  
e-mail: [elmakropoulou@yahoo.com](mailto:elmakropoulou@yahoo.com)

# Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών (επιμορφωτών και επιμορφούμενων) που συμμετείχαν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

*Θεοφανούλα Μπαλίτα*

## ABSTRACT

The aim of the present research study is to deal with the institution of teachers training and to examine the Major Training Programme for in-service teachers which took place on a pilot basis in 2011. The critical approach was attempted through the analysis of the points of view of twenty English and French Language and Literature teachers, participating as trainers and trainees, about the programme. The participants pointed out the importance and the necessity of a well organized and systematic in-service training programme. They also commented on the positive and negative features of the Major Training Programme and they made suggestions for its further improvement.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος όλων των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων αλλά και στο προσκήνιο της διεθνούς επικαιρότητας.

Η επιμόρφωση<sup>1</sup> θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί ως μία συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, αφετηρία της οποίας αποτελεί η ανάληψη των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και κατάληξή της η αφυπηρέτησή τους (Χατζηδήμου, 2011:3). Σύμφωνα με τον Dewey, «η εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να παύει όταν τελειώνουμε το σχολείο. Η τάση για μάθηση είναι το σπουδαιότερο προσόν της εκπαίδευσης» (Dewey 1966:51).

---

1. Οι σχετικές προσπάθειες μπορούν να συνοψιστούν σχηματικά α) στην ίδρυση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ), αφενός, και ΣΕΛΔΕ στο τέλος της δεκαετίας του 1970 β) στην ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) από το 1992 και εξής και γ) στις προτάσεις των διαφόρων ομάδων εργασίας του ΥΠΕΠΘ από το 1988 έως το 1996 και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διάφορων μορφών και τύπων, που υλοποιήθηκαν, από το δεύτερο μισό του 1990 και μετά, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Αρχικής και Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας (Ξωχέλλης, 2011:598). Για το θέμα αυτό βλ. αναλυτικά Χατζηδήμου & Στραβάκου (2005).

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ<sup>2</sup>, είναι προφανές ότι οι χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συναινούν σε μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική. Τα τελευταία χρόνια ο διάλογος μεταξύ των κρατών - μελών της Ε.Ε. επικεντρώθηκε στον ρόλο του εκπαιδευτικού<sup>3</sup>. Ο ρόλος του έλληνα εκπαιδευτικού αποτελεί κεντρικό αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>4</sup> και ακολουθεί τον κοινό ευρωπαϊκό στόχο που είναι η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συνεχούς επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Η δια βίου μάθηση είναι το αποτέλεσμα της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αλλά και εξωσχολικών και άτυπων μαθησιακών επιδράσεων (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004:20-21), περιλαμβάνει τη μετακίνηση από τις καθιερωμένες πρακτικές και συχνά απαιτεί από τους ανθρώπους να ξανασκεφτούν βασικές ιδέες, πρακτικές ακόμα και αξίες (Darling – Hammond & Bransford, 2005:361). Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικά στον ρόλο αυτό, απαιτείται η συνεχής επιμόρφωσή του.

Η σύγχρονη επιμορφωτική αντίληψη θεωρεί τον εκπαιδευτικό φορέα της επιμόρφωσής του. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι ετεροκαθοριζόμενη αλλά συμμετοχική ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν μετασχηματιστικά στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα και να καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις.

Μέσω της αυτοκαθοδηγούμενης επαγγελματικής εξέλιξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα (Clark, 2008:127• Day, 2003:24), διότι η εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού είναι μοναδική και καθορίζεται από τις σκέψεις, τα ταλέντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η εκπαίδευση δεν είναι «μία κατάσταση του να λες και να σου λένε, αλλά μία ενεργητική και δημιουργική διαδικασία» (Dewey, 1966:38), μία διαδικασία συμμετοχική και μετασχηματιστική, όπου ο εκπαιδευόμενος «αναστοχάζεται, αξιολογεί και επαναξιολογεί τις υποθέσεις» (Mezirow, 1991:6). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται (ενεργητικά) γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό το να είναι κεντρικά αναμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραί-

---

2. Η συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ), η οποία υπεγράφη στο Maastricht στις 7 Φεβρουαρίου 1992, ετέθη σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου 1993. Περισσότερα στο : [http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_el.htm)

3. Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» [(ΕΚ 2020), Επίσημη Εφημερίδα C 119 της 28.5.2009] βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

4. Η ψήφιση του Ν. 3848/19.05.2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» είναι μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού.

τητες πρωτοβουλίες. Επομένως, σημαντική βαρύτητα αποκτά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο η αρχική ή βασική, όσο και η ενδοϋπηρεσιακή ή επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2002:3-10). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service training) ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (in service education) «βασίζεται στη λογική του ότι οι άνθρωποι βιώνουν ικανοποίηση από τη μάθηση την οποία αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τους είναι κατάλληλη» (Harris, 1989). Πρόκειται για μία δια βίου μάθηση με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης και του κάθε εκπαιδευτικού ατομικά.

Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι ανάγκες για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση (In-Service Education and Training – INSET) και να τεθούν οι προτεραιότητες, καθώς συχνά οι εθνικές και τοπικές προτεραιότητες επισκιάζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου και του κάθε ατόμου (Eraut, 1987:730 •Williams, 1991:113). Γι'αυτό μέριμνα της πολιτείας θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων των εργασιών που διεξάγουν οι ειδικοί αλλά και η συνέχιση των δικών της ενεργειών (Χατζηδήμου, 2012:90).

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα επισημαίνει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αλλά συγχρόνως εντοπίζει αδυναμίες όπως η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών δράσεων, προβλήματα οργάνωσης και βραχεία διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων και μία πληθώρα θεωρητικών και επιφανειακών προσεγγίσεων πολλών αντικειμένων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφουμένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 8-9).

Στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντοπίσαμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πιλοτικά από την πολιτεία το 2<sup>ο</sup> εξάμηνο του 2011 ώστε να αξιολογηθεί και, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, να εξακτινωθεί και να απευθυνθεί σε όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής. Πρόκειται για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (ΜΠΕ)<sup>5</sup>, των εκπαιδευτικών το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε πέντε νομούς της χώρας<sup>6</sup>.

5. Το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και στον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ([www.epimorfosi.edu.gr](http://www.epimorfosi.edu.gr)). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με σκοπό να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στους παιδαγωγικούς στόχους του «Νέου Σχολείου» (<http://www.minedu.gov.gr>)

6. Στην πιλοτική φάση του ΜΠΕ (15 Ιουνίου 2011 - 3 Δεκεμβρίου 2011) μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος και δημόσια ηλεκτρονική κλήρωση, επιμορφώθηκαν περίπου 7.500 μόνιμοι εκπαιδευτικοί 5 ειδικοτήτων (νηπιαγωγών, δασκάλων, φιλολόγων, φυσικών επιστημών και ξένων γλωσσών) σε 57 επιμορφωτικά κέντρα των Νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κοζάνης, Μυτιλήνης και Ευρυτανίας. Το ΜΠΕ πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Συνδυαστικής Μάθησης (Blended

## **2.0 ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Η παρούσα έρευνα προσέγγισε το θέμα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ποιοτικά, μέσω της κριτικής αποτίμησης του ΜΠΕ από τους συμμετέχοντες σε αυτό επιμορφωτές και επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Στην έρευνα συμμετείχαν δίνοντας συνέντευξη είκοσι καθηγητές ξένων γλωσσών και, πιο συγκεκριμένα, δέκα καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (έξι επιμορφούμενοι και τέσσερις επιμορφωτές) και δέκα καθηγητές της Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (έξι επιμορφούμενοι και τέσσερις επιμορφωτές).

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

### **2.1 Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, επιμορφωτές και επιμορφούμενοι τάσσονται υπέρ της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης και επιχειρηματολογούν, ιδιαίτερα, υπέρ της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης. Μάλιστα, ορισμένοι συμμετέχοντες προσδίδουν υποχρεωτικό χαρακτήρα στην επιμόρφωση, συνδέοντάς την με την ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την ανάγκη μετάγγισης νέων ιδεών και τρόπων δράσης. Επίσης, κάποιοι συμμετέχοντες σχολιάζουν θετικά και τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών που μεταφράζεται σε καλύτερη επίδοση από την πλευρά των μαθητών.

Αναφορικά με τα γενικότερα κίνητρα συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι επιμορφώνονται για λόγους είτε προσωπικής φιλοσοφίας, είτε επιστημονικής κατάρτισης είτε επαγγελματικής εξέλιξης. Η πλειονότητα επισημαίνει ότι η επιστημονική κατάρτιση αφορά το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών, ενώ η επαγγελματική εξέλιξη συνδέεται με την ανάληψη θέσεων ευθύνης, όπως είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή ή η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο.

#### **2.1.1 Κίνητρα συμμετοχής στο ΜΠΕ για τους επιμορφούμενους**

Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, συμφωνούν ότι

---

Learning), ώστε να περιλαμβάνει σεμινάρια δια ζώσης διδασκαλίας (face-to-face) και αξιοποίηση της μεθοδολογίας που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

οι λόγοι παρακολούθησης του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης δεν διαφοροποιούνται από αυτούς της παρακολούθησης των άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Υπάρχουν επιμορφούμενοι οι οποίοι αναφέρουν πιο εστιασμένα κίνητρα συμμετοχής στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα, εφόσον το συνδέουν με την πληρέστερη ενημέρωσή τους για το «Νέο Σχολείο» και τον μελλοντικό σχεδιασμό εξακρίνωσης του Μείζονος, ώστε να απευθυνθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων εκπαίδευσης. Επίσης, οι περισσότεροι δεν αξιολογούν το κίνητρο της μοριοδότησης ως ένα ισχυρό κίνητρο συμμετοχής στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Το χαρακτηρίζουν δευτερεύον παρά το γεγονός ότι επίκειται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υπάρχει ένας γενικός προβληματισμός. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που καταθέτουν λόγους υπηρεσιακής εξέλιξης.

### **2.1.2 Κίνητρα συμμετοχής στο ΜΠΕ για τους επιμορφωτές**

Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής των επιμορφωτών στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, τονίζεται ο διπλός ρόλος τους στο πρόγραμμα, ως επιμορφούμενων και επιμορφωτών, ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος και η έμφαση στο κομμάτι των σχέσεων και της δυναμικής της ομάδας στην τάξη. Σημαντική, επίσης, θεωρούν και τη διαδικασία του αναστοχασμού, η οποία προτάθηκε μέσα από τις εργασίες που έπρεπε να εκπονήσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Για τους περισσότερους η χρηματική αποζημίωση δεν αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο συμμετοχής. Δε λείπουν και εκείνοι που υποστηρίζουν πως σημαντικό κίνητρο υπήρξε και η δυνατότητα που θα είχαν να δουλέψουν πιο οργανωμένα, με τους ίδιους συναδέλφους σε κλειστή ομάδα λίγων ατόμων.

## **2.2 Τα προβλήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και του ΜΠΕ**

Οι συμμετέχοντες αναφέρονται στα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα είτε ως επιμορφωτές είτε ως επιμορφούμενοι. Κατόπιν το ζήτημα των προβλημάτων εστιάζεται στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

### **2.2.1 Τα προβλήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τη σκοπιά των επιμορφούμενων**

Σε ό,τι αφορά τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι επιμορφούμενοι, υπάρχει ταύτιση απόψεων που αφορά το περιεχόμενο, το οποίο

περιορίζεται στη θεωρία και δεν περνά στην πρακτική και τη βιωματική εξάσκηση του επιμορφούμενου. Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο αναμασά χιλιοειπωμένες θεωρίες με αμφίβολη δυνατότητα εφαρμογής στις σχολικές τάξεις και δεν περιλαμβάνει καλές πρακτικές συναδέλφων εκπαιδευτικών, που έχουν δοκιμαστεί σε πραγματικές συνθήκες.

Άλλο θέμα, στο οποίο αναφέρονται αρκετοί επιμορφούμενοι, είναι η γνωστική ανεπάρκεια των επιμορφωτών, διότι, όπως υποστηρίζουν, επιλέγονται άνθρωποι που δεν είναι ειδικοί στο εκάστοτε αντικείμενο και αυτό μαρτυρά την προχειρότητα της διαδικασίας επιλογής. Διαπιστώνονται, επίσης, από κάποιους επιμορφούμενους ορισμένα οργανωτικά και διαδικαστικά προβλήματα, όπως η προχειρότητα στην οργάνωση τους, η αλληλοεπικάλυψη των θεματικών των διαλέξεων και η έλλειψη ομάδων εργασίας. Τέλος, κάποιοι επιμορφούμενοι θίγουν το οικονομικό ζήτημα της μετακίνησης από και προς τα επιμορφωτικά κέντρα, τα οποία βρίσκονται συνήθως στις πρωτεύουσες των νομών και μακριά από τα επαρχιακά σχολεία.

### **2.2.2. Τα προβλήματα του ΜΠΕ από τη σκοπιά των επιμορφούμενων**

Ειδικότερα για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, αρκετοί είναι οι επιμορφούμενοι που αναφέρουν οργανωτικά και διαδικαστικά προβλήματα, όπως το πρόβλημα του χρόνου υλοποίησης του προγράμματος, προβλήματα με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων και με τον περιορισμένο χρόνο για την παρουσίαση των μικροδιδασκαλιών, σε συνάρτηση με τις διδακτικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους. Επίσης, ως προς το περιεχόμενο, ορισμένοι επιμορφούμενοι δεν διαβλέπουν συνάφεια του Μείζονος με τις πραγματικές ανάγκες τους. Διαπιστώνουν προχειρότητα στο πρόγραμμα σε ό,τι αφορά το επιμορφωτικό υλικό, το οποίο, με ελάχιστες εξαιρέσεις καλών πρακτικών, δεν θεωρείται πρακτικά υλοποιήσιμο και συμβατό με την ελληνική πραγματικότητα.

### **2.2.3. Τα προβλήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τη σκοπιά των επιμορφωτών**

Σε ό,τι αφορά τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι επιμορφωτές, οι πιο πολλοί αναφέρονται στο σκεπτικισμό με τον οποίο προσέρχονται οι επιμορφούμενοι στα επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτή η νοοτροπία συνδέεται με τη μικρή διάθεση αποδοχής, από την πλευρά των επιμορφούμενων, των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και αποπνέει ένα συντηρητισμό και μία προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και



παιδαγωγικής προσέγγισης. Επίσης, αυτή η νοοτροπία συνεπάγεται την καθαρά τυπική και διεκπεραιωτική παρουσία των επιμορφούμενων στα επιμορφωτικά προγράμματα.

#### **2.2.4. Τα προβλήματα του ΜΠΕ από τη σκοπιά των επιμορφωτών**

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους επιμορφωτές συγκεντρώνονται σε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Ένας μεγάλος αριθμός επιμορφωτών αναφέρεται στην επιφυλακτικότητα των επιμορφούμενων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, διότι αν και αντιλαμβάνονταν ότι είχαν μπει σε μία διαδικασία αρκετά μεγάλη και απαιτητική, δεν ένιωθαν σίγουροι για την αποτελεσματικότητά του. Μία δεύτερη κατεύθυνση προβληματισμού των επιμορφωτών αφορά στον περιορισμένο χρόνο του βιωματικού μέρους του Μείζονος, διότι θα επιθυμούσαν, όπως άλλωστε και οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι, περισσότερο χρόνο στην πρακτική εφαρμογή της θεωρίας και στις μικροδιδασκαλίες.

Τέλος, γίνεται αναφορά στην έλλειψη ευελιξίας του Μείζονος, στο ότι ήταν ένα πολύ κλειστό πρόγραμμα, απολύτως κατευθυνόμενο, με συγκεκριμένες δραστηριότητες, από τις οποίες οι επιμορφωτές δεν μπορούσαν να παρεκκλίνουν ούτε λέξη. Αυτό σχολιάζεται πολύ αρνητικά, ως προς την έλλειψη της σχετικής ελευθερίας των επιμορφωτών να αυτενεργήσουν κατά περίπτωση, διότι δεν συνάδει με το πνεύμα της κριτικής θεώρησης των πραγμάτων που πρόσβευε το Μείζον.

Επίσης, ένα πρόβλημα που σχολιάστηκε από όλους τους επιμορφωτές ήταν η διακοπή του προγράμματος και ουσιαστικά η εγκατάλειψή του.

Ορισμένοι συμμετέχοντες κάνουν λόγο για την αμφίβολη επιτυχία της προσπάθειας του Μείζονος να εδραιώσει την συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη, μέσα από μία και μόνο μικροδιδασκαλία που εφάρμοσαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί. Διευκρινίζουν ότι απαιτείται μία συντονισμένη και μακρόπνοη επιμορφωτική προσπάθεια.

#### **2.3 Η εφαρμογή της θεωρίας του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης στη σχολική τάξη**

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της θεωρίας του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης στη σχολική τάξη, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, επιμορφωτών και επιμορφούμενων, συμφωνεί ότι η θεωρία του Μείζονος μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Τονίζουν ότι υπάρχουν ορισμένοι σημαντικοί τομείς που δρουν ως ανασταλτικοί παράγοντες.

Ειδικότερα, έναν ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είτε δεν έχει απεξαρτηθεί από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης είτε φαντάζει ουτοπικό στην εφαρμογή του. Πολλοί είναι οι συμμετέχοντες που διατυπώνουν την άποψη ότι οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας υπηρετούν τις φιλοδοξίες των πολιτικών προσώπων και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις πραγματικές ανάγκες των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Ένας δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας, τον οποίο αναφέρουν πολλοί συμμετέχοντες, είναι η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται η ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας των παιδιών απέναντι στον συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, μέσω της καθημερινής εφαρμογής της από το Δημοτικό Σχολείο. Τέλος, αρκετοί είναι οι συμμετέχοντες που δίνουν έμφαση στην ανάγκη αλλαγής της νοοτροπίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, γιατί, όπως υποστηρίζουν, η θεωρία του Μείζονος μπορεί να εφαρμοστεί, αρκεί να την πιστέψουν οι εκπαιδευτικοί και να έχουν την καλή διάθεση και τη θέληση να την εφαρμόσουν. Κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν πως η νοοτροπία των εκπαιδευτικών να εμμένουν σε πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας συνδέεται με τα προσωπικά τους βιώματα, ως μαθητών, όπου δεν είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν συνεργατικά και κριτικά.

Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών δείχνουν φανερά εξοικειωμένοι με τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και όλοι σχεδόν δηλώνουν ότι εφαρμόζαν στην πράξη τη θεωρία του Μείζονος, πολύ πριν παρακολουθήσουν την συγκεκριμένη επιμόρφωση. Διαπιστώνουν με ευχαρίστηση ότι, μέσω του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, βρήκαν συγκεντρωμένο όλο το θεωρητικό πλαίσιο του τρόπου διδασκαλίας τους.

Οι συμμετέχοντες, επιμορφωτές και επιμορφούμενοι, απαντούν καταφατικά στην ερώτηση για την ανάγκη εφαρμογής των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων στο σχολείο και απαριθμούν τη συνεργατική μέθοδο μάθησης, τα παιχνίδια ρόλων, τις ομαδικές εργασίες, την εκπαίδευση με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και της τέχνης. Διατυπώνουν την άποψη ότι αυτές οι μέθοδοι κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για μία ενεργητική και βιωματική διαδικασία μάθησης.

Σε ό,τι αφορά την εργασία σε ομάδες, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διατυπώνουν την άποψη ότι είναι δύσκολα εφαρμόσιμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε κάθε τμήμα ακολουθούν διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική κι αυτό προκαλεί αναστάτωση και συχνή αναδιάρθρωση της τάξης.

Μετά από σχετική ερώτηση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούν. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι συμμετέχοντες τονίζουν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, την πνευματική κόπωση του εκπαιδευτικού, την επένδυση σε προσωπικό χρόνο και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στο να πείσουν τα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες. Κάποιοι συμμετέχοντες διατυπώνουν την άποψη ότι η εφαρμογή της μεθοδολογίας του Μείζονος μπορεί να γίνει μόνο σε ιδανικές συνθήκες στην τάξη, προϋποθέτει άριστα οργανωμένες σχολικές μονάδες, πολύ καλά καταρτισμένους και προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς και την αμέριστη συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο των ομάδων.

#### **2.4 Η αξιολόγηση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης**

Αναφορικά με τα θετικά στοιχεία του Μείζονος, πολλοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκφράζουν την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα και δηλώνουν ότι θα συμμετείχαν ξανά σε ενδεχόμενη συνέχιση του προγράμματος. Βέβαια, αναγνωρίζουν τις αδυναμίες του προγράμματος, που παρουσιάζονται πάντα σε ο,τιδήποτε νέο και καινοτόμο ξεκινά, όπως στη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης.

Στα θετικά στοιχεία του προγράμματος συγκαταλέγουν κυρίως:

- την πρόθεσή του να εμπλέξει για πρώτη φορά τόσο δυναμικά τον εκπαιδευόμενο.
- το περιεχόμενό του που συνδυάζει όλες τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και υλοποιείται στο πλαίσιο της συνδυαστικής μάθησης.
- τον βιωματικό χαρακτήρα του προγράμματος και την έμφαση στο κομμάτι των σχέσεων και της δυναμικής της ομάδας στην τάξη.
- τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας. Οι σχέσεις συνεργασίας που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεχίστηκαν και μετά το τέλος του προγράμματος.
- τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του προγράμματος. Το Μείζον προσπάθησε να δώσει απλά ερεθίσματα στους επιμορφούμενους, ώστε να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να είναι πιο ανοιχτοί με τα παιδιά και περισσότερο δημιουργικοί, ευέλικτοι και πολυδιάστατοι.
- τις καλές πρακτικές μάχιμων εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν. Τις πρακτικές αυτές που οι ίδιοι, ως ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν

- εδώ και χρόνια, τις τοποθέτησε σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο.
- του κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτικό που προσπαθεί να σχεδιάζει το μάθημά του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και που μπορεί να διερευνά τη βιβλιογραφία, να εμπλουτίζει το μάθημα και να το κάνει πιο ελκυστικό.
  - την εφαρμογή της μικροδιδασκαλίας που για τους περισσότερους αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη εμπειρία. Η μικροδιδασκαλία θεωρήθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες, επιμορφωτές και επιμορφούμενους, μία πρωτόγνωρη εμπειρία. Επεσήμαναν ότι, μέσω των μικροδιδασκαλιών, είδαν δουλειές συναδέλφων εκπαιδευτικών της ειδικότητάς τους, επανεξέτασαν τις δικές τους πρακτικές και έθεσαν τον εαυτό τους στην κρίση των συναδέλφων τους. Αρκετοί επιμορφωτές και επιμορφούμενοι δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν πώς γίνεται η μικροδιδασκαλία, διότι δεν την είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.
  - την πανελλαδική εμβέλεια του προγράμματος και το γεγονός ότι απευθύνθηκε σε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Έτσι, εκφράζουν την άποψη ότι για πρώτη φορά ξεκίνησε μία διευρυμένη και συντονισμένη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας να επιμορφώσει συστηματικά όλους τους εκπαιδευτικούς της.

Αναφορικά με τα μειονεκτήματα ορισμένοι επιμορφούμενοι διατυπώνουν την άποψη ότι δεν ανταποκρίθηκε πλήρως στις προσδοκίες τους και ότι θα παρακολουθούσαν ένα παρόμοιο πρόγραμμα μόνο εάν υπήρχε το κίνητρο της μοριοδότησης για τους επιμορφούμενους και οι ισχυρές εργασιακές δεσμεύσεις της πολιτείας απέναντι στους επιμορφωτές. Επίσης, εντοπίζουν κάποια τρωτά σημεία στην πρακτική εφαρμογή του Μείζονος, τόσο στην εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου στους μικρότερους μαθητές όσο και στη δυνατότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών σε καθημερινή βάση, σε μη εξοπλισμένες σχολικές μονάδες.

Ένα ζήτημα, που σχολιάζεται αρνητικά από όλους τους συμμετέχοντες, είναι η άτακτη εγκατάλειψη του Μείζονος, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής φάσης του. Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα σταμάτησε, πριν προλάβει να γενικευτεί και να εξακτινωθεί, προκαλεί τη λύπη αλλά και την οργή τους. Οι συμμετέχοντες μιλούν με μεγάλη πικρία για το λυπηρό φαινόμενο στην Ελλάδα να εγκαταλείπουμε όλες τις ενδιαφέρουσες δράσεις και, επίσης, μιλούν για πολιτική σκοπιμότητα και αδιαφάνεια. Διατυπώνουν την άποψη ότι δεν είναι η πρώτη φορά που εγκαταλείπεται αναίτια ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, χωρίς να γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του από τους συμμετέχοντες.

## **2.5 Προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του**

Αναφορικά με τις προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση του Μείζονος, σε περίπτωση που αυτό συνεχιστεί στο μέλλον, αυτές συγκεντρώνονται σε πέντε άξονες. Ως προς το οργανωτικό μέρος, αρκετοί συμμετέχοντες ζητούν καλύτερη οργάνωση του Μείζονος σε ό,τι αφορά τη δυναμική της ομάδας με αφετηρία το δημοτικό σχολείο, στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, στη συχνότερη επικοινωνία επιμορφωτή και επιμορφούμενου και στην πιο εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους από ειδικούς επιστήμονες και πανεπιστημιακούς.

Ως προς την υλικοτεχνική υποδομή ορισμένοι συμμετέχοντες προτείνουν τη βελτίωσή της, διότι έχουν την άποψη ότι η επιμόρφωση πρέπει να επικεντρωθεί στις νέες τεχνολογίες και επομένως απαιτούνται οι κατάλληλες υποδομές.

Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι η συνέχιση του Μείζονος θα αποτελέσει από μόνη της την αφετηρία βελτιώσεων, ώστε να βρεθεί η σωστή φόρμουλα λειτουργίας του και να γενικευτεί η επιμόρφωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Έχουν την άποψη ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν κι άλλοι κύκλοι επιμόρφωσης και αυτό μπορεί να συνδεθεί με την ύπαρξη κινήτρων για τους συμμετέχοντες.

Μία άλλη πρόταση βελτίωσης του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, που αφορά και όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, είναι να αποκτήσει έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην μένει κανένας εκπαιδευτικός μακριά από τις εξελίξεις και τις καινοτομίες στην εκπαίδευση. Με την ενεργό συμμετοχή τους, θα μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να εκφέρουν άποψη για το πρόγραμμα και να κάνουν τις διορθωτικές τους παρεμβάσεις *ad hoc*.

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες διατυπώνουν την άποψη ότι το Μείζον θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πρώτο στάδιο με ευελιξία. Επεξηγούν ότι θα μπορούσαν να προσαρμοστούν μικρές δομές του Μείζονος, ώστε να είναι ελεύθερος ο εκπαιδευτικός να κινηθεί στην τάξη του, ανάλογα με το υλικό του και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ελληνόγλωσση**

- Κελπανίδης, Μ. & Βруниώτη, Κ. (2004). *Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, 12, 3-10.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). *Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών*:

έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 593-601.

Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Συζητώντας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων στη χώρα μας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 16-17, 56-71.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

### **Ξενόγλωσση**

Darling - Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey – Bass.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Eraut, M. (1987). In-service teacher education. In Dunkin, M. (ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press, 730- 735.

Harris, B. (1989). *In-service Education for Staff Development*. Boston: Allyn and Bacon, 1.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Williams, M. (1991). *In-service education and training: Policy and practice*. London: Cassell.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά**

Clark, C. (2008). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: Hargreaves & Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μετάφραση Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης, 124-138.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Μετάφραση Α. Βακάκη. Αθήνα: τυπωθήτω - Δαρδανός.

### **Διαδικτυακά διαθέσιμα βιβλία**

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). *Πλαίσιο Αναφοράς*, προσβάσιμο στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική*

*αυτοτέλεια του Λυκείου και το διάλογο για την παιδεία, Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προσβάσιμο στο: [www.pi-schools.gr/raideia\\_dialogos/prot\\_epimorf](http://www.pi-schools.gr/raideia_dialogos/prot_epimorf).*

### **Ιστοσελίδες**

Η συνθήκη του Maastricht για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ), προσβάσιμο στο: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_el.htm)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ('ΕΚ 2020'). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, (2009/C 119/02), προσβάσιμο στο: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm)

### **Νόμοι**

Ν. 3848/2010, (ΦΕΚ 71Α/19-05-2010), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

### **Θεοφανούλα Μπαλίτα**

*Καθηγήτρια Αγγλικής και Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας  
στη δημόσια εκπαίδευση  
Ma in Pedagogy (ΑΠΘ)  
Ζωγραφοπούλου 7, 57300 Χαλάστρα Θεσσαλονίκης  
Κιν. 6976867602  
e- mail [fabalita@gmail.com](mailto:fabalita@gmail.com)*

# **Ο ρόλος του Μέντορα στο ελληνικό σχολείο: η διασύνδεση του ρόλου με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη σχολική αποτελεσματικότητα**

*Λεμονιά Μπούτσκου  
Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου*

## **ABSTRACT**

The role of mentor is multidimensional. One of the major mentor's skill is to help and support new teachers to manage the challenges when entering into the educational process and / or to a new school. The purpose of this paper is to indicate the usefulness of mentor to Greek educational system and discuss how mentor presence could help to increase the effectiveness of a single school. In order to answer these concerns quantitative research conducted by administering structured questionnaires in the region of Western Macedonia in Greece. The survey results showed that the mentor can benefit teachers, especially newcomers. Another result of the study was the importance of the role of mentor to increasing effective communication and creating a positive environment plus supportive culture within the school unit.

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η σημαντικότητα του ρόλου του μέντορα έγκειται πρωτίστως στην υποστήριξη που παρέχει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Andrews et al 2007). Εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών κατά τη διεκπεραίωση του διδακτικού έργου, ο θεσμός του μέντορα κρίνεται εξαιρετικά κρίσιμος. Ο μέντορας με τη συμβουλευτική του δράση μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά αφενός στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και αφετέρου στην αναβάθμιση και βελτίωση του διδακτικού του έργου, με θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας και στη μαθησιακή διαδικασία.

Εκτός των παραπάνω, οι συνεχείς εξελίξεις σε κοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο, απαιτούν από τη σχολική μονάδα να διαχειρίζεται τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Επομένως, ο ρόλος του διευθυντή δεν



μπορεί να περιοριστεί στο παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο, αφού καλείται να αναλάβει νέους ρόλους, μέσα στους οποίους συγκαταλέγεται και η παροχή υποστήριξης, συμπαράστασης και καθοδήγησης στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, όπως προδιαγράφεται και από το ρόλο του μέντορα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας μπορεί να αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Προκειμένου να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε ένα δείγμα 147 εκπαιδευτικών (σχολικών, διευθυντών, υποδιευθυντών) που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη διανομή δομημένων ερωτηματολογίων. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας απορρέει από δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα, εξαιτίας της συμβολής του στην επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση του διδακτικού έργου του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος είναι ο νέος ρόλος που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο των απαιτήσεων της σημερινής εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

## **2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

Ο μεντορισμός αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η ατομική καθοδήγηση και στήριξη του νέου εκπαιδευτικού (Bezzina, 2006, Βασιλειάδης 2012). Πρόκειται για μια αποτελεσματική στρατηγική, βάση της οποίας μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο στήριξης και κοινωνικοποίησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς και εισαγωγικής επιμόρφωσης σε σχολική βάση. Η σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα τεκμηριώνεται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ενώ υποστηρίζεται αντίστοιχα από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, τα οποία συγκλίνουν στη σημασία της παρουσίας των μεντόρων, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεργασία και η υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Nemser-Feiman 1996, Moyles et al 1999, Andrews et al 2007). Ο Hudson (2004, σ. 209) αναφέρει ότι το μεντορισμός είναι «ο πιο αποτελεσματικός τρόπος υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των αρχάριων εκπαιδευτικών», καθώς περιορίζει το αίσθημα της απομόνωσης που βιώνουν αρχικά, αυξάνει την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και βελτιώνει τις δυνατότητές τους στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων.

Επομένως, ο ρόλος του μέντορα καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμος, καθώς θα πρέπει να γνωρίζει την έννοια και τη σημαντικότητα της αλλαγής σε μία σχολική μονάδα, θα πρέπει να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους να ανα-

γνωρίσουν και εκείνοι το λόγο για τον οποίον χρειάζεται αυτή η αλλαγή (Χατζηπαναγιώτου, 2012) και τι θα επιφέρει στο σχολικό οργανισμό, ενώ παράλληλα θα πρέπει να κινητοποιήσει όλα τα μέλη να διαχειριστούν τυχόν προβλήματα (Μπελαδάκης, 2010). Όπως αναφέρει και ο Σταυρίδης (2013), ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει πολλούς ρόλους, όπως εποπτικό, συμβουλευτικό, καθοδηγητικό, συντροφικό, αλλά και υποστηρικτικό των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αποτελεί φορέα καινοτομιών και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικές φάσεις της μεντορικής σχέσης μπορούν να ειπωθούν μέσα από τα πέντε στάδια, όπου αποτυπώνεται το πώς ο μέντορας μπορεί να παράσχει τη βοήθειά του στον εκπαιδευόμενο (Καλέας, 2012). Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: ο μέντορας αρχικά υποδεικνύει στον εκπαιδευτικό τι να κάνει, έπειτα τον καλεί να ασπαστεί τον τρόπο δράσης που του υποδεικνύεται και να συμμετάσχει από κοινού στις δραστηριότητες της τάξης. Στο τέταρτο στάδιο, ο μέντορας μεταβιβάζει στον εκπαιδευτικό καθήκοντα και του παρέχει την απαραίτητη στήριξη κατά την εκτέλεσή τους και στο τελευταίο στάδιο ο εκπαιδευτικός αποκτά αυτονομία δράσης.

Το Υπουργείο Παιδείας σε έκθεσή του σε σχέση με τα κριτήρια της επιλογής του μέντορα, αναφέρει ότι ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, το επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση, την επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., την εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και τη γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Ν. 3848/10, ΦΕΚ 71/19.05.2010).

Είναι γεγονός ότι με μεντορικά σχήματα οι σχέσεις των εκπαιδευτικών βελτιώνονται σημαντικά, καθώς επιτυγχάνεται η μεταξύ τους επικοινωνία και καθιερώνεται μια ενιαία κουλτούρα (Long, 2009). Ο Ιορδανίδης (2006) αναφέρει πως εξαιτίας αυτού του πνεύματος συνεργασίας που δημιουργήθηκε σε σχολικές μονάδες όπου εφαρμόστηκαν προγράμματα καθοδήγησης, καταγράφηκε ότι παλαιότεροι και έμπειροι εκπαιδευτικοί άρχισαν εξατομικευμένα να ζητούν τη βοήθεια των μεντόρων σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα, όταν ένιωθαν την ανάγκη ενίσχυσης ή επιβεβαίωσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου και αποτελεσματικού μέντορα περιλαμβάνουν ηθικές αξίες όπως η αξιοπιστία, η ευαισθησία, η συμπάθεια, η τιμιότητα, η ηρεμία. Ο ρόλος του απαιτεί από αυτόν να είναι καλός ακροατής, διαθέσιμος και προσιτός στους μαθητευομένους του, να τους παρέχει συναισθηματική στήριξη, να τους ενθαρρύνει και να δημιουργεί

σχέση οικειότητας μαζί τους. Η θετική έως ενθουσιώδης φύση του σε συνδυασμό με μια υγιή αίσθηση του χιούμορ είναι ένα πρόσθετο προτέρημα, ενώ σε επίπεδο επαγγελματικό και μορφωτικό θεωρείται σημαντικό να διαθέτει υψηλού επιπέδου κατάρτιση, να έχει πρόσβαση σε υλικό και πηγές και να είναι σε θέση να παρατηρήσει τους μαθητευομένους του σε ώρα διδασκαλίας ώστε να προσφέρει χρήσιμη ανατροφοδότηση (Καλογήρου κ.ά., 2010).

### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η ποσοτική μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε, καθώς μπορεί να παράγει δεδομένα σε αριθμητική μορφή και τα αποτελέσματά της μπορούν να αναπαρασταθούν σε γραφήματα (Jonker & Pennink, 2003), ενώ παράλληλα σχετίζεται με την μέτρηση των απόψεων, των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των ατόμων, μέσω των άμεσων ερωτήσεων στα υποκείμενα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες (Clark and Carter, 2004). Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων ενώ στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν ερωτήσεις που εξετάζουν τη σημαντικότητα και χρησιμότητα του μέντορα. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς όλης της Ελλάδας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς. Τα υποκείμενα της έρευνας είναι 147 στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές και υποδιευθυντές) που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους νομούς της Δυτικής Μακεδονίας και τα ερωτηματολόγια συλλέχτηκαν από το Σεπτέμβρη έως το Νοέμβρη του 2013.

### **4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το δείγμα των ερωτηθέντων σε ποσοστό 50% είναι άντρες και 50% γυναίκες, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (52%) είναι 51-60 ετών. Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστό 45% έχει 21-30 έτη προϋπηρεσίας. Το 30% έχει 11-20 έτη, το 15% έχει άνω των 30 ετών, ενώ μόνο το 10% έχει έως 10 έτη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

#### ***4.1 Χρησιμότητα του μέντορα***

Το 79,6% των ερωτηθέντων συμφωνούν με την αποδοχή ότι ο μέντορας

μπορεί να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στον εκπαιδευτικό και μόνο το 2% διαφωνεί με αυτήν την άποψη. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι ουδέτερη σχετικά με το ότι τον ρόλο του μέντορα μπορεί να τον αναλάβει ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας (42,2%), ενώ ένα ελαφρώς χαμηλότερο ποσοστό συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη (40,9%). Σε αντίθεση με την προηγούμενη περίπτωση, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα (49,7%) με την άποψη ότι τον ρόλο του μέντορα μπορεί να τον αναλάβει ο σχολικός σύμβουλος. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνούν/συμφωνούν απόλυτα (87,1%) με την άποψη ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να τυγχάνουν κατά προτεραιότητα βοήθεια από το μέντορα. Ακόμη η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό 80,9% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι ο μέντορας είναι καλό να σέβεται την κουλτούρα του σχολείου. Το 89,8% των ερωτηθέντων συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με το ότι ο μέντορας είναι καλό να έχει παιδαγωγικές γνώσεις, ώστε να στηρίζει και να διδάσκει τον εκπαιδευτικό. Μόνο το 2% των ερωτηθέντων διαφωνεί, ενώ το 8,2% είναι ουδέτερο. Παρομοίως, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστό 83,7% συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με την άποψη που θέλει τον μέντορα να είναι καλό να δείχνει εμπιστοσύνη.

Σχετικά με την άποψη ότι ο μέντορας είναι καλό να αποφεύγει την αρνητική κριτική και να επικεντρώνεται σε θετική ανταπόκριση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί (49%), όπως επίσης και με το γεγονός ότι ο μέντορας είναι καλό να διαθέτει χρόνο για την επικοινωνία (41,5% συμφωνεί και 46,9% συμφωνεί απόλυτα). Περίπου η ίδια τάση παρατηρείται και σχετικά με την άποψη αν ο μέντορας είναι καλό να μπορεί να αναπληρώνει τις ανάγκες που δεν καλύπτει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή η εισαγωγική επιμόρφωση.

Το γεγονός ότι η μεντορική σχέση μπορεί να ωφελήσει και τον ίδιο το μέντορα βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστό 54,4%. Ομοίως στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα (59,9%) συμφωνούν με την άποψη ότι είναι αναγκαίο ο μέντορας να λειτουργεί ως σύμβουλος σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα.

#### **4.2 Καταλληλότητα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στο ρόλο του μέντορα**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε ποσοστό 43,5% ούτε συμφωνεί αλλά ούτε και διαφωνεί με την άποψη ότι ο Δι-

ευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μέντορα, ενώ μόνο το 23,1% συμφωνεί με αυτήν την άποψη. Το 46,3% των ερωτηθέντων συμφωνεί με την άποψη ότι ο Διευθυντής μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα ως προς την ανάπτυξη καινοτομιών.

Σε ποσοστό 53,7% και 15% αντίστοιχα συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι ο Διευθυντής μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (51,7%) συμφωνούν με την άποψη ότι ο Διευθυντής μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα, καθώς γνωρίζει τις τοπικές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος.

### **4.3 Συσχετίσεις**

Για την εύρεση συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε το τεστ chi square, καθώς έχουμε κατηγορικές μεταβλητές. Το τεστ αυτό εξετάζει την εξής μηδενική υπόθεση και την εναλλακτική της:

$H_0$ : Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών

$H_1$ : Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών

Αν το  $p$  - value (Sig.) είναι μεγαλύτερο του 0,05, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, άρα η μία μεταβλητή δεν επηρεάζει την άλλη. Αντίθετα, αν το  $p$  - value είναι μικρότερο του 0,05, δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχει επιλεγεί είναι το  $\alpha = 5\%$ .

### **Επικοινωνία**

Βρέθηκε ότι, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να είναι προσιτός. Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να διαθέτει χρόνο για την επικοινωνία. Επίσης καταγράφεται θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα ως προς την ανάπτυξη καινοτομιών και του ότι ο μέντορας είναι καλό να διαθέτει χρόνο για την επικοινωνία. Τέλος, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο

λο του μέντορα, καθώς αποτελεί φορέα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ότι ο μέντορας είναι καλό να διαθέτει χρόνο για επικοινωνία.

### **Κλίμα**

Βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να δείχνει εμπιστοσύνη και αντίστοιχη θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να αποφεύγει την αρνητική κριτική και να επικεντρώνεται σε θετική ανταπόκριση. Θετικές επίσης ήταν και οι συσχετίσεις μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη στον εκπαιδευτικό καθώς και στο ότι ο Διευθυντής μπορεί να καθοδηγήσει το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και ότι ο μέντορας είναι καλό να σέβεται την κουλτούρα του σχολείου.

### **Κουλτούρα**

Βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι ο μέντορας είναι καλό να σέβεται την κουλτούρα του σχολείου ( $p\text{-value}=0.000$ ) και μεταξύ του ότι ο Διευθυντής μπορεί να καθοδηγήσει το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και ότι ο μέντορας είναι καλό να σέβεται την κουλτούρα του σχολείου και να αποτελεί φορέα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

### **Υποστήριξη νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών**

Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα και ότι: η μεντορική σχέση δίνει την ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη τόσο τους μέντορες όσο και στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να τυγχάνουν κατά προτεραιότητα βοήθεια από τον μέντορα, ο μέντορας είναι καλό να έχει παιδαγωγικές γνώσεις, ώστε να στηρίζει και να διδάσκει τον εκπαιδευτικό, ο μέντορας είναι καλό να έχει ακαδημαϊκές γνώσεις, ώστε να στηρίζει και να διδάσκει τον εκπαιδευτικό, ο μέντορας είναι καλό να έχει διδακτική κατάρτιση, ώστε να στηρίζει και να διδάσκει τον εκπαιδευτικό, ο μέντορας είναι καλό να μπορεί να αναπληρώνει τις ανάγκες που δεν καλύπτει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή η εισαγωγική επιμόρφωση και τέλος ότι ο μέντορας είναι καλό να μπορεί να αναπληρώνει τις ανάγκες που δεν κάλυψε η αρχική εκπαίδευση.

## **5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι ο μέντορας μπορεί να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς, ειδικά τους νεοεισερχομένους, κάτι το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα και προηγούμενων μελετών (Andrews et al., 2007· APEC, 1997· Moyles et al., 1999· Tickle 1994). Επίσης, τα αποτελέσματα από την παρουσία του μέντορα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι πολλαπλά, δεδομένου ότι ο μέντορας λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπυχωτής, συμπαραστάτης, επιμορφωτής, καθώς και σύμβουλος σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα ειδικά στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών, οι οποίες τονίζουν τον πολλαπλό ρόλο που καλείται να αναλάβει ο μέντορας (Smith et al. 2005,·Raffel et al., 2007· Long et al., 2012· Gordon, 2007, όπ. αναφ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Επίσης, η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πως ο Διευθυντής μπορεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο του μέντορα, καθώς αποτελεί φορέα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, διαχειρίζεται τις συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας, αλλά και γνωρίζει καλά το σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες της σχολικής μονάδας. Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο Διευθυντής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του μέντορα, καθώς δύναται να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια συμβάλλοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων, την ανταλλαγή εμπειριών, καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο, να μετασηματίσει την σχολική κουλτούρα, να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

## **6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, που διαθέτει ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές γνώσεις, είναι φορέας καινοτομιών και συμβάλλει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα βοηθά πολλαπλώς τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να κοινωνικοποιηθεί και να ενσωματωθεί αρμονικά στη σχολική μονάδα (Μπελαδάκης, 2010; Σταυρίδης, 2013; Long et al., 2012). Ουσιαστικά συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, αφού παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια ώστε να ξεπερνά τα προβλήματα της σχολικής τάξης, να διαχειρίζεται θέματα διδακτικής και διαχείρισης της τάξης, να αποκτά επαγγελματική εμπειρία, γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, καθώς και να διαχειρίζεται το εργασιακό του άγχος βελτιώνοντας

τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του (Μπούκα, 2011; Σταυρίδης, 2013; Hobson, 2009; Barrera et al., 2010).

Η μεντορική σχέση ωφελεί όχι μόνο τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, αλλά και τον ίδιο τον μέντορα και ευρύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα (Kajs, 2002; Andrews et al, 2007; Marable & Raimondi, 2007). Η επιτυχής όμως έκβαση του θεσμού του μέντορα και της μεντορικής σχέσης διασφαλίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως η ύπαρξη περισσότερου ελεύθερου χρόνου για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και για το μέντορα, η αποτελεσματική λειτουργία της διοίκησης, η επικοινωνία, ο διευθυντής (Martinez 2008; Hobson, 2007). Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μέντορα, θα πρέπει να έχει το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, επικοινωνιακές δεξιότητες, υπομονή, να χαρακτηρίζεται από ευρυμάθεια και πολυμάθεια υψηλού επιπέδου, να είναι υποστηρικτικός, ευέλικτος, αξιόπιστος, εύκολα προσεγγίσιμος και προσιτός, και κυρίως έμπιστος (Μπάρμπα και συν., 2002; Κατσάνος και συν., 2011; Luck, 2003). Τα βασικά κριτήρια επιλογής των μεντόρων είναι οι αποτελεσματικές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες, η προηγούμενη εμπειρία, καθώς και η δέσμευση των μεντόρων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση (National College for School Leadership, 2003; Cullingford, 2006).

Συμπερασματικά λοιπόν και βάσει των γενικών αποτελεσμάτων αναφορικά με τον μέντορα και την μεντορική σχέση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής βοηθά, στηρίζει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα είναι υπεύθυνος για την εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου και την ενθάρρυνση και προώθηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Huilria et al., 2009). Ο Krüger (2009) υποστηρίζει ότι ένα διευθυντής θα πρέπει να έχει ικανότητες (competencies), οι οποίες αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις ενέργειές του, οι οποίες είναι και ικανότητες που αναπτύσσει ο μέντορας μιας σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ο πιο κρίσιμος παράγοντας που συμβάλλει στην αναδιοργάνωση του σχολείου, με βάση τις αλλαγές που συντελούνται στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αλλά και τις απαιτήσεις των γονέων, των μαθητών και της τοπικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να αναλάβει και να διεκπεραιώσει με επιτυχία το ρόλο του μέντορα στο πλαίσιο μίας σχολικής μονάδας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσση***

Βασιλειάδης, Δ. (2012). *Ο θεσμός του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού,*



- Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σελ. 85- 95 Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλέας, Μ. (2012). Αντιλήψεις δασκάλων και τελειόφοιτων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην Α/θμια εκπαίδευση, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α. και Παντελής, Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Κύπρος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, Φθινόπωρο 2010
- Κατσάνος, Θ., Θεολόγου, Μ. και Τασούλας, Β. (2011). Ο θεσμός του μέντορα στο νέο σχολείο [online]. Διαθέσιμο: [http://www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou/doc\\_download/59-042](http://www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou/doc_download/59-042) [13 Ιανουαρίου 2014].
- Μπάρμπας, Α., Ψύλλος, Δ. και Δημητριάδης, Σ. (2002). Οι Επιμορφωτές ΤΠΕ ως Μέντορες: Προβλήματα και Ερωτήματα, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπελαδάκης, Ε.Δ. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 53, σελ. 103-111.
- Μπούκα, Α. (2011). *Ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- N. 3848 (ΦΕΚ 71/19.05.2010). Διαθέσιμο: [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/\\_71\\_3848\\_19-5-10.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/_71_3848_19-5-10.pdf) [13 Ιανουαρίου 2014].
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2010). Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών και μεντόρων [online]. Διαθέσιμο: [http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110&Itemid=87](http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=87)
- Σταυρίδης, Σ. (2013). *Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). *Μοντέλα Διαχείρισης της Αλλαγής Κουλτούρας*, Σημειώσεις, Κύπρος: ΕΠΚ.

### **Ξενόγλωσση**

- Andrews, S.P., Gilbert, L.S. και Martin, E.P. (2007). The first years of teaching: disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), pp 4 - 13.

- APEC (1997). From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim [online]. U.S. Department of Education, Διαθέσιμο: <http://www.ed.gov/pubs/> [2 Δεκεμβρίου 2013]
- Barrera, A., Braley, B. και Slate, J. (2010). Beginning teacher success: An investigation into feedback from mentors of formal mentoring programs, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), σελ. 61-74.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers perceptions about their professional development, *Journal of in-service education*, 32(4), pp 411-430.
- Calderhead, J. και Shorrock, S.B. (1997). *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*, London: The Falmer Press.
- Clark – Carter, D. (2004). *Quantitative psychological research*, New York: Psychology Press.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective*, ASHGATE.
- Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement and evaluate effective new teacher mentor programs: Action points for colleges and universities, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), pp 47-55.
- Hulpia, H., Devos, G. και Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(3), pp 291-317.
- Jonker, J. και Pennink, B. (2003). *The essence of research methodology: A concise guide for master and PhD students in management research*, Berlin: Springer – Verlag.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), pp 139-146.
- Kajs, L. (2002). Framework for designing a mentoring program for novice teachers *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), pp 57-69.
- Krüger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 29(2), pp 109-127.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), pp 317.

- Long, J., McKenzie-Robblee, S., Steeves, P., Wnuk, E. και Clandinin, J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), pp 7-26.
- Luck, C. (2003). *It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development for new headteachers*, National College for School Leadership.
- Moyles, J., Suschitsky, W. και Chapman, L. (1999). Mentoring in Primary Schools: ethos, structures and workloads, *Journal of In-service Education*, 25(1), pp 161-172.
- Nemser-Feiman, S. (1996). Teacher Mentoring: a critical review, The Educational Resources Information Center (ERIC) Digests and Publications, Digest Number: 95-2.
- Raffel, J.A., Kurtis, K.A., Holbert, R.R., Middlebrooks, A., Noble, A. και O'Malley, F. (2007). *Delaware's New Teacher Mentoring/ Induction Program: Initiation, Implementation, and Integration*, Delaware Department of Education.
- Rhodes, C. και Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement, *Educational Review*, 61(4), pp 361-374.
- Smith, W.J., Howard, J.T. και Harrington, K.V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective, *Public Personnel Management*, 34, 1.
- Tickle, L. (1994). *The induction of new teachers: reflective professional practice*, London: Cassell.

**Μπούτσκου Λεμονιά**

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ/νση.Δ.Εκ/σης Ν.Φλώρινας  
Φιλελλήνων 17 Αμύνταιο 53200,  
τηλ 2386023259  
mail lemonmp3@gmail.com

**Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου**

Επίκ. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Διογένους 6, 2404 Έγκωμη Λευκωσία, Κύπρος,  
τηλ. +357 22713219 fax +357 22559405  
mail P.Chatzipanagiotou@euc.ac.cy

# Η θέση της Πρακτικής Άσκησης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών

Όλγα Νασιρίδου

## ABSTRACT

The goal of the present study is to investigate the importance of Teaching Practice in Early Childhood Departments' Programme of Studies. In order to meet this aim all the characteristics of the Teaching Practice in the Programme of Studies were examined. The questionnaire was an additional research tool and it was given to 67 students of Florinas Early Childhood Department. The results of this study indicate that the Teaching Practice is important for all university students and Early Childhood Departments, however its significance varies between the Departments.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων των προπτυχιακών σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων διεθνώς στα οποία και κατέχει ιδιαίτερη θέση. Αυτή η βασική παράμετρος συγκρότησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τις θεωρητικές/επιστημολογικές επιλογές βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης συζήτησης, η οποία εστιάζεται κυρίως στη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Δαφέρμου-Κορτέση, κ.ά., 2013). Η σχέση αυτή είναι ένα από τα πάγια και κύρια ζητήματα που αναδύονται στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο, και αποτελεί σημείο κριτικής ή αδυναμία των προγραμμάτων να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Αμπαρτζάκη, κ.ά, 2013, σελ 245).

Η σημαντικότητα την οποία κατέχει η Π.Α., λοιπόν, είναι αναγνωρίσιμη στο χώρο εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης και Χλαπάνα (2013) θεωρούν πως η σημαντικότητα της αυτή διαφαίνεται στον ιδιαίτερο χώρο που καταλαμβάνει σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς ανήκει στην κατηγορία των υποχρεωτικών μαθημάτων για την απόκτηση του πτυχίου. Ομοίως, ο Χανιωτάκης (2011) σημειώνει την καθιέ-

ρωσή της σε διεθνές επίπεδο, ως αναπόσπαστο και πολύ σημαντικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, κυρίως επειδή συνδέει τις θεωρητικές σπουδές με την εκπαιδευτική πράξη και με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Την εν λόγω σημαντικότητα της Π.Α. και η Καμπεζά την αποδίδει στην επίδραση που ασκεί στη σχέση θεωρίας - πράξης αναφέροντας τα ακόλουθα: «*Η Π.Α. παίζει καθοριστικό ρόλο για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς (...) αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*». Η Π.Α., επομένως, αποτελεί ένα δείκτη αξιολόγησης της παρεχόμενης γνώσης εκ μέρους των παιδαγωγικών τμημάτων και διαπίστωσης τυχόν αδυναμιών για την αντιμετώπιση και διόρθωσή τους. Από αυτή την άποψη, η μελέτη της θέσης την οποία κατέχει η Π.Α. στο Π.Σ. των Παιδαγωγικών Τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ο εντοπισμός των όποιων προβλημάτων κι αδυναμιών της, δίνει τη δυνατότητα τόσο για τη διόρθωσή της, όσο και για την μετέπειτα βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εν δυνάμει εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η θέση που κατέχει η Π.Α. στο Π.Σ. των εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) και στο πλαίσιο της διερεύνησης αυτής της κεντρικής προβληματικής αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν η σχετική βιβλιογραφία, οι Οδηγοί Σπουδών των εννέα Π.Τ.Ν., καθώς και η έρευνα που διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινας), με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών και φοιτητριών αναφορικά τόσο με την ίδια την Π.Α., όσο και με άλλες παραμέτρους αυτής, όπως για παράδειγμα τους παράγοντες που ασκούν σ' αυτήν αρνητική επιρροή και τη συνεργασία των φοιτητών-τριών με τους άλλους εμπλεκόμενους της Π.Α. (π.χ. μέντορας, συμφοιτητής-τρια). Είναι προφανές ότι αυτή η επιλογή μας έχει μεθοδολογικούς περιορισμούς και ως τέτοια δεν μπορεί να αποτελεί ασφαλή δείκτη μέτρησης ούτε να προβάλλει αξίωση συστηματικής σύγκρισης.

### **2.1. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 67 τεταρτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Π.Τ.Ν. Φλώρινας (64 φοιτήτριες από τις 96 και 3 από τους 4 φοιτη-

τές που πραγματοποίησαν την Π.Α. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014). Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2014 με επιτόπια μετάβαση σε τυχαίες ημέρες σε αίθουσες διδασκαλίας του Π.Τ.Ν. σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα.

## **2.2. Ερωτηματολόγιο έρευνας**

Ός το πιο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο συλλογής των απόψεων των τεταρτοετών φοιτητών-τριών για διάφορες συνιστώσες της Π.Α. επελέγη το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, αντλώντας ιδέες και από το ερωτηματολόγιο των Φωτοπούλου, Υφαντή (2011) και Μιχαλοπούλου (2011), με ερωτήσεις που είχαν κλίμακες ιεράρχησης και ανοικτού τύπου, επιδιώκοντας την αύξηση του βαθμού της αυθεντικότητας των απαντήσεων των ερωτώμενων, την ελεύθερη έκφρασή τους στη διατύπωση των απόψεών τους και την απόδοση μέσω ανοικτού τύπου ερωτήσεων ένα δίκαιο, προσωπικό σχόλιο των απαντώντων κυκλώνοντας το αντίστοιχο αριθμό που δηλώνει το βαθμό συμφωνίας (Cohen, κ.ά., 2007). Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις -οι ανοικτές- δύναται, κατά τους Cohen, Manion και Morrison (2007) να περιέχουν τα «διαμάντια» των πληροφοριών, που αλλιώς μπορεί να μην εντόπιζε το ερωτηματολόγιο. Επίσης, υποστηρίζουν πως το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο θέτει ζητήματα ημερησίας διάταξης, αλλά δεν προκαταλαμβάνει τη φύση της απάντησης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τους έξι κατωτέρω άξονες υπό τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert: α)τη σημαντικότητα της Π.Α., β)τις προσδοκίες από την Π.Α., γ)τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α., δ)τη σύνδεσή του Π.Σ. με την Π.Α., ε)τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην Π.Α. και στ)τις απόψεις για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού.

Σε κάθε άξονα οι φοιτητές-τριες καλούνταν να βαθμολογήσουν κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο περιείχε και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να προσθέσουν κάτι ή να αιτιολογήσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που επέλεξαν.

## **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΟΔΗΓΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Διερευνήσαμε την Π.Α. με βάση τους τρεις κατωτέρω δείκτες: α) το συνολικό αριθμό ημερών υποχρεωτικής παρουσίας των φοιτητών-τριών στα νηπιαγωγεία, β) το συνολικό αριθμό πιστωτικών μονάδων (E.C.T.S.) της Π.Α.

και γ) την αναλογία πιστωτικών μονάδων της Π.Α. με τις απαιτούμενες πιστωτικές μονάδες για τη λήψη του πτυχίου. Αναφορικά με τον πρώτο δείκτη, κατατάξαμε τα Π.Τ.Ν. στον κατά φθίνουσα σειρά Πίνακα 1 ανάλογα με τα Ε.Σ.Τ.Σ. που λαμβάνουν με την πραγματοποίηση της Π.Α. Ειδικότερα, το Τ.Ε.Π.Α.Ε. της Θεσσαλονίκης βρίσκεται στην πρώτη θέση πιστώνοντας την Π.Α. των φοιτητών-τριών με 71 Ε.Σ.Τ.Σ. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει το Τ.Π.Ε. του Ρεθύμνου με 65 Ε.Σ.Τ.Σ., ακολουθεί το Τ.Ε.Α.Π.Η. των Αθηνών με 54 Ε.Σ.Τ.Σ., το Π.Τ.Π.Ε. του Βόλου με 41 Ε.Σ.Τ.Σ., το Π.Τ.Ν. της Φλώρινας με 40 Ε.Σ.Τ.Σ., το Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. της Ρόδου με 24 Ε.Σ.Τ.Σ., το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. των Πατρών με 18 Ε.Σ.Τ.Σ. και το Π.Τ.Ν. των Ιωαννίνων με 15 Ε.Σ.Τ.Σ. Σχετικά με το Τ.Ε.Ε.Π.Η. της Αλεξανδρούπολης δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες, για την κατάταξή του.

**Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός πιστωτικών μονάδων (Ε.Σ.Τ.Σ.) της Π.Α.**

<b>Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.)</b>	<b>Αριθμός Ε.Σ.Τ.Σ. της Π.Α.</b>
Τ.Ε.Π.Α.Ε.(Θεσσαλονίκης)	71
Τ.Π.Ε.(Ρεθύμνου)	65
Τ.Ε.Α.Π.Η.(Αθηνών)	54
Π.Τ.Π.Ε.(Βόλου)	41
Π.Τ.Ν.(Φλώρινας)	40
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.(Ρόδου)	24
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.(Πατρών)	18
Π.Τ.Ν.(Ιωαννίνων)	15
Τ.Ε.Ε.Π.Η.(Αλεξανδρούπολης)	- (ανεπαρκείς πληροφορίες)

Στον Πίνακα 2 μελετάται ο δεύτερος δείκτης, και όπως διαφαίνεται το Τ.Ε.Π.Α.Ε. της Θεσσαλονίκης κατέχει την πρώτη θέση αναφορικά με την αναλογία των Ε.Σ.Τ.Σ. Π.Α. με τα αντίστοιχα Ε.Σ.Τ.Σ. που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου, με την Π.Α. να καταλαμβάνει το 30% του συνολικού απαιτούμενου αριθμού Ε.Σ.Τ.Σ. για τη λήψη του πτυχίου. Τη δεύτερη θέση κατέχει το Τ.Π.Ε. του Ρεθύμνου, που προσδίδει στην Π.Α. το 23%, την τρίτη θέση λαμβάνει το Τ.Ε.Α.Π.Η. των Αθηνών πιστώνοντας την Π.Α. με το 22,5%, την τέταρτη θέση κατέχει το Π.Τ.Π.Ε. του Βόλου πιστώνοντας την Π.Α. με το 17% των Ε.Σ.Τ.Σ. που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου, την πέμπτη θέση καταλαμβάνει το Π.Τ.Ν. της Φλώρινας, με ποσοστό 16%, την έκτη θέση κατέχει το Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. της Ρόδου με ποσοστό 10% και την έβδομη θέ-

ση το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πατρών, το οποίο πιστώνει την Π.Α. με ποσοστό 7,5% του συνολικού αριθμού των Ε.Σ.Τ.Σ. που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου.

Στην ανωτέρω σύγκριση δεν συμμετείχαν το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πατρών και το Π.Τ.Ν. των Ιωαννίνων λόγω ανεπαρκών δεδομένων.

**Πίνακας 2: Αναλογία Ε.Σ.Τ.Σ. Π.Α. με απαιτούμενα Ε.Σ.Τ.Σ. για τη λήψη του πτυχίου**

<b>Π.Τ.Ν.</b>	<b>Αριθμός Ε.Σ.Τ.Σ. για τη λήψη του πτυχίου</b>	<b>Ποσοστό(%) αναλογίας Ε.Σ.Τ.Σ.</b>
Τ.Ε.Π.Α.Ε.(Θεσσαλονίκης)	71/240= 0,3	30
Τ.Π.Ε. Ρεθύμνου)	56/240=0,23	23
Τ.Ε.Α.Π.Η.(Αθηνών)	54/240=0,25	22,5
Π.Τ.Π.Ε.(Βόλου)	41/240=0,17	17
Π.Τ.Ν.(Φλώρινας)	40/250=0,16	16
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.(Ρόδου)	24/240=0,1	10
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.(Πατρών)	18/240=0,075	7,5
Π.Τ.Ν.(Ιωαννίνων)	-	-
Τ.Ε.Ε.Π.Η.(Αλεξανδρούπολης)	-(ανεπαρκείς πληροφορίες)	-

Συνεχίζοντας με τον τρίτο δείκτη, δηλαδή, το συνολικό αριθμό ημερών υποχρεωτικής παρουσίας των φοιτητών-τριών στα νηπιαγωγεία για τη λήψη του πτυχίου με το Τ.Ε.Π.Α.Ε. της Θεσσαλονίκης να λαμβάνει την πρώτη θέση με 90 ημέρες υποχρεωτικής παρουσίας, τη δεύτερη θέση το Τ.Π.Ε. του Ρεθύμνου με 56 ημέρες, την τρίτη θέση το Τ.Ε.Α.Π.Η. των Αθηνών με 40 ημέρες, την τέταρτη θέση το Π.Τ.Π.Ε. του Βόλου με 35-40 ημέρες, την πέμπτη θέση το Π.Τ.Ν. της Φλώρινας με 30 ημέρες, την έκτη θέση το Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. της Ρόδου με 29 ημέρες και την έβδομη θέση το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. των Πατρών με 17 ημέρες. Το Π.Τ.Ν. των Ιωαννίνων και το Τ.Ε.Ε.Π.Η. της Αλεξανδρούπολης δεν έχουν καταταχθεί λόγω ανεπαρκών πληροφοριών.



#### 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Πίνακας 3: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) των παραγόντων που σχετίζονται με τη σημασία της Π.Α.

Παράγοντες που σχετίζονται με τη σημασία της Π.Α.	M.	S.D.
Η απόκτηση εμπειρίας	4,22	0,87
Η εξοικείωση με τη σχολική πραγματικότητα	4,15	0,81
Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	4,14	1,14
Η εξοικείωση του μελλοντικού επαγγέλματος	3,89	0,72
Η επαφή/αλληλεπίδραση με τα παιδιά	4,51	0,54
Η ανακάλυψη των προσωπικών δυνατοτήτων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών	4,20	0,88
Η αντιμετώπιση των φόβων και ανασφαλειών που σχετίζονται με τη διδασκαλία	3,70	0,87

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, ο μέσος όρος των φοιτητών και φοιτητριών θεωρεί πως οι ανωτέρω εφτά παράγοντες σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη σημασία της Π.Α. (4= «πολύ»). Η πλειονότητα των φοιτητών συμφωνεί πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της Π.Α. με την απόκτηση εμπειρίας ( $M=4,22, S.D.=0,87$ ), την εξοικείωση με τη σχολική πραγματικότητα ( $M=4,15, S.D.=0,81$ ), τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη ( $M=4,14, S.D.=1,14$ ), την εξοικείωση του μελλοντικού επαγγέλματος ( $M=3,89, S.D.=0,72$ ), την επαφή/αλληλεπίδραση με τα παιδιά ( $M=4,51, S.D.=0,54$ ), την ανακάλυψη των προσωπικών δυνατοτήτων ως μελλοντικών εκπαιδευτικών ( $M=4,20, S.D.=0,88$ ) και την αντιμετώπιση των φόβων και ανασφαλειών που σχετίζονται με τη διδασκαλία ( $M=3,70, S.D.=0,87$ ). Ωστόσο, πέρα από τους αναφερόμενους παράγοντες, οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν και κάποιον άλλο παράγοντα που σχετίζεται με τη σημασία της Π.Α. Ένα μέρος, λοιπόν, του δείγματος προσέθεσε και τους εξής τέσσερις παράγοντες: την ασφάλεια των παιδιών, το πόσο ουσιαστικό μάθημα της σχολής είναι και τη βεβαιότητα επιλογής του σωστού επαγγέλματος δίνοντας τον υπερθετικό βαθμό συσχέτισης και στους 3 παράγοντες, δηλαδή το «πάρα πολύ» και την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό έργο δίνοντάς της το βαθμό «πολύ».

**Πίνακας 4: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) των προσδοκιών από την Π.Α.**

<b>Προσδοκίες από την Π.Α.</b>	<b>Μέσος όρος(M.)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (S.D.)</b>
Βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών για την Π.Α.	3,55	0,96
Διαμόρφωση στάσης προς την Π.Α.	3,43	1,17

Σχετικά με την εκπλήρωση των προσδοκιών που είχαν οι φοιτητές-τριες από την Π.Α. και τη στάση που διαμόρφωσαν, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε πως οι προσδοκίες τους εκπληρώθηκαν κατά «πολύ», ενώ η στάση τους για την Π.Α. είναι «θετική».

**Πίνακας 5: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α.**

<b>Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α.</b>	<b>Μέσος όρος(M.)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (S.D.)</b>
η περιορισμένη χρονική διάρκειά της	4,06	1,04
η απουσία οικονομικής ενίσχυσης στην Π.Α. για την αγορά υλικών	4,08	1,00
η απουσία ικανοποιητικού αριθμού πρακτικών μαθημάτων με άμεση εφαρμογή στην Π.Α.	4,28	1,03
ο φόρτος εργασίας	4,09	1,05
η υποστήριξη που έχεις για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο	3,28	1,17
η συνεργασία και επικοινωνία σου με τις νηπιαγωγούς των τάξεων	3,17	1,37

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α., ο μέσος όρος των φοιτητών θεωρεί πως η περιορισμένη χρονική διάρκεια της Π.Α. την επηρεάζει πολύ αρνητικά ( $M=4,06, S.D.=1,04$ ). Ομοίως, η απουσία οικονομικής ενίσχυσης κατά τη διάρκειά της για την αγορά υλικών έχει πολύ αρνητική επιρροή στην Π.Α. ( $M=4,08, S.D.=1,01$ ), όπως και η απουσία ικανοποιητικού αριθμού πρακτικών μαθημάτων ( $M=4,27, S.D.=1,03$ ), καθώς και

ο φόρτος εργασίας ( $M=4,09, S.D.=1,05$ ). Ο μέσος όρος των φοιτητών-τριών ( $M=3,28$ ) φαίνεται πως δεν είναι σίγουρος για την επιρροή που ασκεί η υποστήριξη που είχαν για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τους έργου, καθώς το τοποθετούν λίγο πιο πάνω από την ουδέτερη θέση, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης ( $S.D.=1,17$ ). Τέλος, οι φοιτητές θεώρησαν πως η συνεργασία και η επικοινωνία τους με τις νηπιαγωγούς των τάξεων είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει μάλλον ουδέτερα την Π.Α. ( $M=3,17, S.D.=1,37$ ). Ωστόσο, ορισμένοι φοιτητές-τριες (συγκεκριμένα 19) στους παραπάνω παράγοντες προσέθεσαν και τους κατωτέρω αποδίδοντάς τους και το αντίστοιχο βαθμό συσχέτισης τους:

**Πίνακας 6: Οι μέσοι όροι(M.) των απόψεων των φοιτητών-τριών για επιπρόσθετους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α.**

<b>Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α.</b>	<b>M.</b>
Η ψυχολογική κατάσταση π.χ. άγχος, φόβοι	5
Η παρακολούθηση μαθημάτων κατά το διάστημα της Π.Α.	5
Η έλλειψη υλικών στην τάξη	5
Η απουσία κοινού προσανατολισμού μεταξύ ορισμένων καθηγητών με τους υπεύθυνους καθηγητές της Π.Α.	5
Ο μεγάλος όγκος της έρευνας(ημερολόγιο) της Π.Α.	5
Η ηλικιακή σύνθεση της τάξης(αριθμός νηπίων και προνηπίων)	5
Ο μεγάλος αριθμός παιδιών της τάξης	4,7
Η έλλειψη χώρου στην τάξη	4,5
Η έλλειψη πρακτικών μαθημάτων στα προηγούμενα έτη σπουδών	4,5
Ο τρόπος διεξαγωγής της Π.Α.(συμπυκνωμένη ανάληψη εκπαιδευτικού έργου σε διάστημα 2 εβδομάδων για το κάθε μέλος του ζευγαριού και απότομη άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με τα παιδιά)	4,5
Η σχέση μέντορα με την υπεύθυνη καθηγήτρια	4
Η συνεργασία με το/τη συμφοιτητή/ριά τους	4
Η έλλειψη σταθερότητας στις απαιτήσεις της υπεύθυνης καθηγήτριας	4
Οι οχτώ συνεχόμενες ώρες Π.Α. σε ολόημερο νηπιαγωγείο	3
Οι καιρικές συνθήκες	3
Η κακή συνεργασία μεταξύ φοιτητών-τριών,καθηγητών-τριών και μεντόρων	3

Όπως φαίνεται, ο βαθμός της αρνητικής επιρροής της Π.Α. διαφοροποιείται ανά παράγοντα. Για παράδειγμα, παράγοντες όπως η έλλειψη υλικών στην τάξη, ο μεγάλος όγκος της έρευνας(ημερολόγιο) της Π.Α. δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά «πάρα πολύ» την Π.Α., η σχέση μέντορα με την υπεύθυνη καθηγήτρια «πολύ», οι καιρικές συνθήκες «αρκετά» κ.ο.κ.

**Πίνακας 7: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) των παραγόντων που βοηθούν τη σύνδεση του Π.Σ. με την Π.Α.**

<b>Σύνδεση του Π.Σ. με την Π.Α.</b>	<b>Μέσος όρος(M.)</b>	<b>Τυπική απόκλιση(S.D.)</b>
Σύνδεση θεωρίας με την πράξη	3,35	0,98
Επαρκής προετοιμασία για την Π.Α. από το Π.Σ.	2,54	0,97

Σχετικά με το πόσο η Π.Α. ήταν βοηθητική στη σύνδεση θεωρίας-πράξης, ο μέσος όρος του δείγματος απάντησε «αρκετά», ενώ δήλωσε πως το Π.Σ. τους προετοίμασε επαρκώς «λίγο» για την Π.Α..

**Πίνακας 8: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) της συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους στην Π.Α.**

<b>Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην Π.Α.</b>	<b>Μέσος όρος(M.)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (S.D)</b>
Με τη μέντορα	4,35	0,97
Με το/τη συμφοιτητή/τρια	4,27	1,03
Με την επόπτρια καθηγήτρια	3,48	1,04
Βαθμός ανατροφοδότησης κατά την Π.Α.		
Από τη μέντορα	3,82	1,18
Από το/τη συμφοιτητή/τρια	3,72	1,21
Από την επόπτρια καθηγήτρια	3,33	1,14

Από τον Πίνακα 8 καθίσταται ευκρινές ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες χαρακτηρίζουν ως πολύ θετική τη συνεργασία με τη μέντορα και με το/τη συμφοιτητή/τρια τους, με μέσο όρο 4,35 και 4,27 αντίστοιχα, ενώ ως θετική τη συνεργασία τους με την επόπτρια καθηγήτρια με μέσο όρο 3,48. Αναφορικά με το βαθμό ανατροφοδότησής τους, οι φοιτητές-τριες θεωρούν πως και οι τρεις εμπλεκόμενοι της Π.Α. συνέβαλαν «αρκετά» στην ανατροφοδότησή τους.

**Πίνακας 9: Ο μέσος όρος(M.) και η τυπική απόκλιση(S.D.) των απόψεων των φοιτητών-τριών για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού**

<b>Απόψεις για το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού</b>	<b>Μέσος όρος(M.)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (S.D)</b>
Ετοιμότητα άσκησης του επαγγέλματος	3,16	0,84

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 οι φοιτητές-τριες αισθάνονται «αρκετά» έτοιμοι/ες να ασκήσουν το επάγγελμα του/της νηπιαγωγού.

**Πίνακας 10: Χαρακτηριστικά εμφάνισης της/του ιδανικής/ου νηπιαγωγού με τη μεγαλύτερη συχνότητα**

<b>Χαρακτηριστικά της/του ιδανικής/ου νηπιαγωγού</b>	<b>Συχνότητα</b>
Αγάπη για τα παιδιά	17
Ευελιξία	16
Υπομονή	15
Δημιουργική	9
Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των παιδιών	8
Εξελίσσεται και λειτουργεί στα πλαίσια της δια βίου μάθησης	8
Επικοινωνιακή	7
Ακούει τα παιδιά	7
Έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να ασκήσει το επάγγελμα	6
Φαντασία	5
Χαρούμενη	4
Συνεργασία με τα παιδιά	4
Όρεξη για δουλειά	4
Μεταδοτικότητα	4
Καλά οργανωμένη και προετοιμασμένη	4
Επαφή με τους γονείς των παιδιών	4
Βοηθητική	3

Υπεύθυνη	3
Εφευρετική	3
Συζητάει με τα παιδιά	3
Καλή σχέση με συναδέλφους	3
Αγάπη για το επάγγελμα	3
Είναι «μητέρα»	2
Ανατροφοδοτική	2
Ερευνά και αυτοαξιολογείται	2
Επιβραβεύει τα παιδιά	2
Συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς του δημοτικού	2

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της/του ιδανικής/ου νηπιαγωγού, την πρώτη θέση κατέχει η «Αγάπη για τα παιδιά» με 17 από τους 67 φοιτητές και φοιτήτριες να την έχουν επιλέξει, ενώ δύο φοιτήτριες χρησιμοποιούν σαν ένα από τα χαρακτηριστικά της ιδανικής νηπιαγωγού τον όρο «μητέρα» («*Να είναι μητέρα*»). Η αγάπη για τα παιδιά είναι προφανώς ένα ιδιαίτερα σημαντικό και αναγκαίο χαρακτηριστικό για έναν εκπαιδευτικό και κατά τον Κυριακίδη (2011) «*Κάθε δάσκαλος, που θέλει να είναι αποτελεσματικός, (...) αγαπά τους μαθητές σαν δικά του παιδιά. Η παιδαγωγική αυτή αγάπη τον ενισχύει καθημερινά και δεν τον αφήνει να κουραστεί*». Πολλά από τα αναφερόμενα από τους φοιτητές και φοιτήτριες χαρακτηριστικά συνθέτουν έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, η κατάλληλη προετοιμασία, η υπομονή, η κριτική ικανότητα, η ενθάρρυνση, ο έπαινος, ο διάλογος, η αμεροληψία, η αποβολή στερεοτυπικών στάσεων, η παρουσία του σε συνέδρια, σεμινάρια κ.ά. συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Κυριακίδης, 2011).

Σχετικά με το αν διαφοροποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά που θεωρούσαν απαραίτητα για ένα/μία ιδανικό/ή νηπιαγωγό μετά την πραγματοποίηση της Π.Α., το 71,6% του δείγματος αναφέρει πως αυτά παρέμειναν τα ίδια, ενώ μόλις το 28,4% σημείωσε τη διαφοροποίησή τους τόσο στη σειρά προτεραιότητας τους, όσο κι από την πλήρη αντικατάστασή τους από άλλα χαρακτηριστικά.

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Γενικά, η Π.Α. στα Π.Σ. όλων των Π.Τ.Ν. κατέχει κεντρική θέση, αν και ο βαθμός της σημασίας που της αποδίδεται διαφοροποιείται από τμήμα σε τμήμα. Με-

ρικοί από τους παράγοντες που δείχνουν το βαθμό της σημασίας της Π.Α. είναι: οι ημέρες υποχρεωτικής παρουσίας των φοιτητών-τριών στα νηπιαγωγεία, η πίστωση της με συγκεκριμένο αριθμό πιστωτικών μονάδων κι η αναλογία των πιστωτικών μονάδων της Π.Α. με τις απαιτούμενες πιστωτικές μονάδες λήψης του πτυχίου. Πέρα από τα διάφορα χαρακτηριστικά της Π.Α. του εκάστοτε Τμήματος που φανερώνουν τη σημαντικότητά της, π.χ. αυξημένος αριθμός πιστωτικών μονάδων της Π.Α., τόσο η θεσμική της κατοχύρωση (Κακανά, & Ποιμενίδου, 2013), όσο και οι απόψεις των φοιτητών, οι οποίοι είναι βέβαιοι για την ωφελιμότητά της (Αμπαρτζάκη, κ.ά., 2013· Οικονομίδης, 2007· Κυρίδης, κ.ά., 2005· Ντολιοπούλου, 2005) συνηγορούν προς τη παραπάνω θέση.

Οι απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών για τις διάφορες παραμέτρους της Π.Α. που προηγήθηκε συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία. Τόσο από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όσο και από προηγούμενη έρευνα προκύπτει πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θεωρούν πως η επαφή/αλληλεπίδραση με τα παιδιά σχετίζεται περισσότερο με τη σημασία της Π.Α. (Καμπεζά, 2013), ενώ ακολουθεί η απόκτηση της εμπειρίας (Φωτοπούλου, & Υφαντή, 2011). Επιπλέον, όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την Π.Α. -η περιορισμένη χρονική διάρκεια της Π.Α., ο φόρτος εργασίας κ.λπ.- ο μέσος όρος των φοιτητών-τριών δήλωσε πως επηρεάζουν από «αρκετά» έως «πολύ» αρνητικά την Π.Α., γεγονός που συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αμπαρτζάκη, κ.ά., 2013· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης, κ.ά., 2005 & Οικονομίδης, 2007).

Αναφορικά με τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους της Π.Α. ο μέσος όρος των φοιτητών-τριών χαρακτηρίζει τη συνεργασία με την επόπτρια καθηγήτρια ως «καλή», ενώ αυτή με τη μέντορα και με το/τη συμφοιτητή/τρια τους ως «πολύ καλή» αποτέλεσμα που δεν είναι τυχαίο καθώς η μέντορας και ο συμφοιτητής-τρια αποτελούν άτομα με τα οποία έχουν συχνότερη επικοινωνία και υποστήριξη (Κομίνια, & Αυγητίδου, 2013). Ενδιαφέρον έχει πως ο μέσος όρος των φοιτητών-τριών επιλέγει και για τις τρεις ομάδες εμπλεκόμενων το «αρκετά» ως το βαθμό ανατροφοδότησής τους.

Τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια/ένας «ιδανική-ός» νηπιαγωγός κατά τους φοιτητές/τριες συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού π.χ. να επιμορφώνεται, διαλέγεται με τους μαθητές του κ.ά. και δεν διαφοροποιήθηκαν για την πλειονότητα του δείγματος (71,6%) με την ολοκλήρωση της Π.Α.

Συμπερασματικά, η Π.Α. αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη επαφή της πλειονότητας των φοιτητών με το αντικείμενο των σπουδών τους και το εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη, γεγονός που της προσδίδει αυξημένη βαρύτητα. Σύμφωνα με το Χρυσάφιδη (2013), αποτελεί μια σύνθετη και ενδι-

αφέρουσα πτυχή της μαθησιακής πορείας του φοιτητή και της φοιτήτριας, επειδή τους δίνει την ευκαιρία να διαπιστώσουν αν οι γνώσεις τους είναι σε θέση να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, ως ένα είδος δημιουργικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Ορισμένες φορές το πρόγραμμα της Π.Α. μπορεί να επιδέχεται τροποποιήσεις και βελτιώσεις, με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαία η αναμόρφωση του Π.Σ. και της Π.Α. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν και να συμβάλουν σε πιθανή βελτίωση του προγράμματος της. Εξάλλου, κάθε πρόγραμμα Π.Α. είναι ένα σύστημα το οποίο πρέπει να υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις, λόγω των μεταβολών που επιτελούνται στο θεσμό του σχολείου και στη σύγχρονη παιδικότητα, αλλά και λόγω εξελίξεων και των νέων δεδομένων που διαμορφώνονται στις επιστήμες της αγωγής (Χανιωτάκης, 2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ε. (2013), *Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης, στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις, 225-256, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ-Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο*
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. και Φιλοπούλου Μ., Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο δημοσιεύθηκε το 2000).
- Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ. και Τσερμίδου, Λ. (2013), *Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις, 256-287, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ- Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο*
- Καμπεζά, Μ. (2013), «Δεν αισθανόμαστε σιγουριά όταν ...». Παράγοντες που θεωρούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σημαντικούς για την αξιολόγηση της Πρακτικής τους Άσκησης. Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις, 197-224, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ -Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο*
- Κομίνια, Ε., Αυγητίδου, Σ. (2013). Οπτικές και ρόλοι των συνεργαζόμενων φορέων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, Α. Ανδρούσου &



- Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, 424-452, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ –Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν., Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική άσκηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 127- 143.
- Κυριακίδης, Π., (2011). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006.*
- Μιχαλοπούλου, Κ., (2007). Το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας και οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος για την πρακτική τους άσκηση. Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*, 205-214, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Νασιρίδου, Ό. (2014), *Η θέση της Πρακτικής Άσκησης στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών*, Φλώρινα: Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία που εκπονήθηκε το Π.Τ.Ν. Δυτικής Μακεδονίας.
- Ντολιοπούλου, Έ., (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.
- Οικονομίδης, Β., (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006.*
- Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία(ΤΕΑΠΗ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδ. έτος 2013-2014.
- Οδηγός Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, ακαδ. έτος 2013-2014.
- Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδ. έτος 2012-2013.
- Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του

- Πανεπιστημίου Αιγαίου, ακαδ. έτος 2010-2011.  
Οδηγός του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ακαδ. έτος 2010-2011.  
Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδ. έτος 2013-2014.  
Οδηγός Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδ. έτος 2012-2013.  
Οδηγός Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής της Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ακαδ. έτος 2013-2014.  
Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου της Θράκης, ακαδ. έτος 2013-2014.  
Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2011). Η συμβολή της Πρακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. 509-520, Αθήνα: Πεδίο  
Χανιωτάκης, Ν. (2011). Η Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις των δασκάλων των σχολείων άσκησης, Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 495-508, Αθήνα: Πεδίο  
Χρυσοφίδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, 173-196, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ –Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

**Νασιρίδου Όλγα**

Προπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Νηπιαγωγών Δυτικής Μακεδονίας  
(τέρμα) Γεωργίου Παπανδρέου, Αξιούπολη 61400/Κιλκίς

Τηλ.: 23430-32201

e-mail: nasiridou.olga@gmail.com

# Ο Σύγχρονος Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε μια Εξελισσόμενη Κοινωνία Μάθησης

Δήμητρα Ξεσφιγκούλη

## ABSTRACT

The importance of education as a means of culture's transmission or human resource's development and consequently as a means of progressive stability, social cohesion and justice, is directly related to the priority of teachers' professional development issues. Teachers, as the main representatives of the educational process must nowadays overcome their dimensional functional-civil service role and reach to be appropriately trained professionals who stand out throughout the course of their professional career with modern and versatile professional knowledge and skills combining technocratic with humanitarian spirit. Based on these findings we designed the structure of this study, which is separated into two parts. In the first part we present the theoretical foundation of this question and the second part we analyze the pedagogical model used for the specific research and we present its results as well.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η επιστημονική συζήτηση για μια καλύτερη παρεχόμενη εκπαίδευση ξεκίνησε σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 με κύρια ρεύματα για έρευνες δράσης στην Αγγλία, Αυστραλία, ΗΠΑ, κ.α. Πολλές από τις έρευνες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (βλ. το έργο των Bourdieu, Berstein κ.α), απέδειξαν από εκείνη την εποχή ότι υπάρχει σχετική επίδραση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών στη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που ένα σχολείο παρέχει στους μαθητές του (Elliott, 1991· Μπαγάκης, 2002).

Δύο αντιπροσωπευτικά ρεύματα εκπαιδευτικής έρευνας που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ήταν το ρεύμα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (school effectiveness) και το ρεύμα για τη βελτίωση του σχολείου (school improvement) κατά τη δεκαετία του 1980-90. Η κυρίαρχουσα τάση της αποτελεσματικότητας των

σχολείων (school effectiveness) κατά τη δεκαετία 1980-1990, εστίαζε περισσότερο στις ποσοτικές προσεγγίσεις, στις συγκρίσεις σχολείων, στην αναζήτηση κριτηρίων αποτελεσματικότητας (standards), στην εξωτερική αξιολόγηση και επιθεώρηση του σχολείου που οδηγούσε, σε οριακές περιπτώσεις, ακόμα και στο κλείσιμό του και δέχτηκε πολλές κριτικές (MacBeath & Mortimore, 2001· Fielding, 1997).

Το ρεύμα της βελτίωσης-ανάπτυξης του σχολείου εμφανίστηκε στην επόμενη δεκαετία ως αντίλογος στην τυπική και σκληρή αντιμετώπιση των σχολείων και εστίαζε στην κατανόηση αλλά και στήριξη της διαδικασίας εξέλιξης των σχολείων (MacBeath, 1999). Το ρεύμα αυτό αποτέλεσε μια σημαντική εναλλακτική πρόταση καθώς κυριάρχησαν οι ποιοτικές προσεγγίσεις (Harris, 2002· MacBeath & Mortimore, 2001) και εμφανίστηκαν νέες αναπτυξιακές στρατηγικές, εργαλεία και ρόλοι, όπως η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η χρήση φιλικών μεθοδολογικών εργαλείων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η αξιοποίηση της εξωτερικής υποστήριξης του σχολείου και, ιδιαίτερα, του κριτικού φίλου στην αναπτυξιακή διαδικασία (MacBeath & Jardine, 1998· Swaffield, 2002). Προς την ίδια κατεύθυνση βρέθηκε και η αντίληψη του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει (Fullan, 1993· MacBeath, et al. 2003· Senge, 2000a), με ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στο σχολείο (Sergiovanni, 1994· MacBeath, 2003 κ.α.).

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνεχής αύξηση των αναγκών για νέες γνώσεις ωθεί τον εκπαιδευτικό στη διαρκή αναζήτηση σχημάτων επιμόρφωσης και προκαλεί την ανάπτυξη διαφόρων διαδικασιών παραγωγής και διάθεσης του πολυσήμαντου και πολυδιάστατου προϊόντος της επιμόρφωσης. Κατά τη διερεύνηση της ανάπτυξης του επαγγελματισμού και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών τίγονται, συνήθως, ερωτήματα γύρω από την εκπαίδευσή τους. Τα τελευταία σχετίζονται με την αξία των εκπαιδευτικών στόχων και το αν αυτοί εξυπηρετούν το συμφέρον των μαθητών, τον τρόπο διαμόρφωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ώθηση των εκπαιδευτικών προς τις τακτικές της προσωπικής εκπαίδευσης (Day, 2003: 29-35).

Στην εποχή μας η συμπλήρωση και ολοκλήρωση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του δασκάλου βασίζεται στη δυνατότητα επίδρασης της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή και της κοινωνικοποίησής του, στην θεώρησή του ως εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου

και στην εξασφάλιση μιας συμμετοχικής αναπτυξιακής δράσης του στον ενδοσχολικό χώρο, ώστε να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάδειξή του ως μια αυτοτελή εκπαιδευτική μονάδα (Πυργιωτάκης, 2007).

## 2.0 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Μετά από μια εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα αναφορικά με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία υιοθετήθηκαν και εξετάστηκαν εμπειρικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ετών (π.χ. τα μοντέλα των Joyce & Showers, 1980, 1988, 1995, 2002· Clickman, 1985, 1990· Rajak, 2000· Costa & Garmston 1986, 1994) και λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές απόψεις του Day (2003) αναφορικά με τις σύγχρονες απαιτήσεις για συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών, σχεδιάσαμε ένα διευρυμένο μοντέλο με σκοπό την εμπειρική διερεύνησή του στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας και την εξέταση της δυνατότητας της δόκιμης εφαρμογής του.

Το εν λόγω μοντέλο περιλαμβάνει πέντε γενικούς άξονες, οι οποίοι περικλείουν το βασικό μας ζητούμενο, δηλαδή τη δράση «*Του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επαγγελματία παιδαγωγού*». Ο καθένας από τους πέντε άξονες συνδέεται με αμφίδρομες σχέσεις ως προς τον κεντρικό στόχο του μοντέλου αλλά και ως προς τον άξονα που προηγείται ή ακολουθεί στη σειρά.

Στον πρώτο άξονα, ο οποίος φέρει τον τίτλο «*προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*», θέτουμε ως βασικούς στόχους εξέτασης: α) τη βασική επαγγελματική κατάρτιση, β) την ενδοσχολική ή εξωσχολική επιμόρφωση που έχει λάβει ή επιθυμεί να λάβει στο άμεσο μέλλον, γ) την ερευνητική του διάθεση για νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας (έρευνες δράσεις, συνεργατική μέθοδος, μέθοδος project) και δ) την ατομική του προσπάθεια για αυξανόμενη αποδοτικότητα και ικανότητα πάνω στη διδασκαλία (διάρκη ενημέρωση από ηλεκτρονικό ή έντυπο υλικό, συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης κ.α) (Day, 2003: 286).

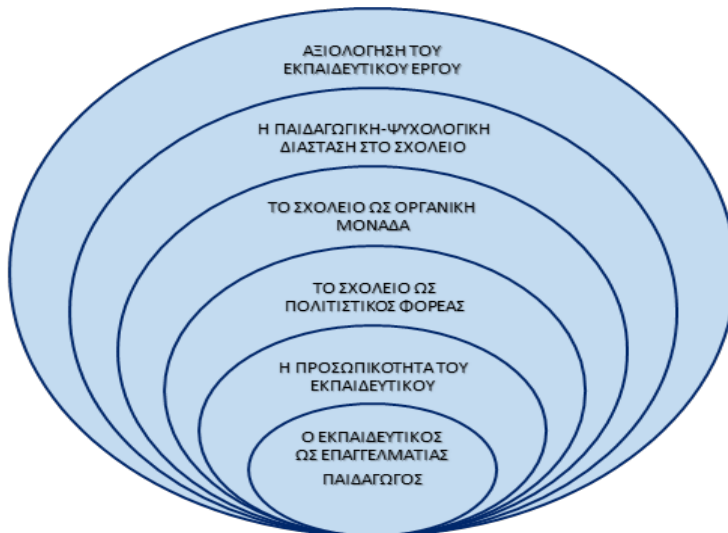
Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στη λειτουργία του σχολείου ως πολιτιστικού φορέα και εξετάζει: α) το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου, β) τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό χώρο και γ) τη δυνατότητα επίτευξης μιας αποτελεσματικής συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού, με το διευθυντή του σχολείου, τους προϊσταμένους εκπαίδευσης καθώς και με τοπικούς ή διεθνείς εκπαιδευτικούς φορείς (Moltimore et al., 1994· Day, 2003: 180).

Ο τρίτος άξονας συμπεριλαμβάνει τους στόχους του σχολείου ως ορ-

γανική μονάδα, σύμφωνα με τους οποίους ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ως νόμιμες δυνατότητες α) τη συμμετοχή του στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου (Blase & Anderson, 1995· Bush, 1995), β) τη συμμετοχή του στη διαχείριση καινοτόμων προγραμμάτων για την εκπαίδευση και γ) τη συμμετοχή του σε μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές προσπάθειες (Darling-Hammond & McLaughlin 2003).

Στον τέταρτο άξονα εξετάζεται η ηθικο-παιδαγωγική και ψυχολογική διάσταση του σχολείου. Στο άξονα αυτό εμπίπτουν θέματα που αφορούν: α) το συμβουλευτικό- παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, β) την ευρεία συνεργασία δασκάλου – μαθητών, γ) τη συμμετοχή των μαθητών στην εσωτερική οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και δ) την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993).

Στον τελευταίο άξονα τίθεται το ζήτημα της αξιολόγησης του παιδαγωγικού του έργου, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει: α) την αναγνώριση του σταδίου ειδημοσύνης του εκπαιδευτικού μέσω των αυξανόμενων εμπειριών του στην πράξη (Feiman-Nemser, 1990) και β) την αναγνώριση του συνολικού παιδαγωγικού του έργου (τεχνοκρατικού και ανθρωπιστικού περιεχομένου) μέσω διαφόρων συστημάτων αξιολόγησης.



Σχ. 1: Μοντέλο Διευρυμένης Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών, Ξεσφιγκούλη Δήμητρα

## **2.1. Η έρευνα**

Με βάση το παραπάνω μοντέλο σχεδιάσαμε ένα ερευνητικό εργαλείο με σκοπό να εξετάσουμε αφενός την υφιστάμενη κατάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας και αφετέρου να αναζητήσουμε τους επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό τη σφαιρική παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου. Στην παρούσα μελέτη αναλύουμε το πρώτο μέρος της ερευνητικής μας εργασίας λόγω του περιορισμένου ενδεικτικού εύρους της.

## **2.2 Η μεθοδολογία**

Η έρευνα αποτελεί μια μελέτη πεδίου με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με την έρευνα συγκεντρώθηκαν πληροφορίες, εξετάστηκαν συσχετισμοί και έγιναν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων που αφορούν τις στάσεις και απόψεις για την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την παιδαγωγική ανάπτυξη του σύγχρονου σχολείου.

## **2.3 Το δείγμα**

Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχτηκε η ποσοστιαία αναλογία του 10 % των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για κάθε ένα αντιπροσωπευτικό νομό από επτά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος. Μοιράστηκαν τα ανάλογα σε ποσοστό ερωτηματολόγια και οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα ήταν 431. Το δείγμα αποτελούνταν από 299 (69,4%) γυναίκες και 131 (30,6%) άνδρες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονταν στο σύνολό τους από αστικές (το 51,3%) ημιαστικές (30,6%) και αγροτικές περιοχές με (18,1). Η κύρια ηλικιακή ομάδα ήταν η 40-49 ετών καθώς σε αυτή δηλώθηκε το 48,3% των ατόμων. Ακολουθεί η ομάδα 30-39 με 20,3% και τα υπόλοιπα ποσοστά που κατανεμήθηκαν περίπου κανονικά στις υπόλοιπες κατηγορίες. Αναφορικά με τον τύπο σχολείου, τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στα 6 θέσια και άνω των 12 θέσιων (αθροιστικά 85,4%) σχολείων και τέλος, αναφορικά με το ρόλο, διδάσων/ουσα δηλώνει το 92,1%.

## **2.4 Η διαδικασία της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου 2013 –Ιουνίου 2014. Ο πληθυσμός στόχος της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απασχολούνται σε δημόσια σχολεία. Προκειμένου να διανεμηθεί το εργαλείο στον πληθυσμό στόχο και πριν από αυτή, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική φάση χορήγησής του με σκοπό να διαπιστωθεί η δυνατότητα συμπλήρωσης του εργαλείου που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική φάση έλαβε χώρα τον μήνα Μάρτιο του 2013.

## **2.5 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων**

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις σε 6 ενότητες:

- A. Δημογραφικά στοιχεία
- B. Προσωπικότητα εκπαιδευτικού – Επαγγελματική ανάπτυξη
- Γ. Σχολική κουλτούρα - Συνεργασία
- Δ. Το σχολείο ως οργανική μονάδα
- E. Ηθικοπαιδαγωγική Ψυχολογική διάσταση στο σχολείο
- ΣΤ.Αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου αλλά και για να διερευνηθεί πιθανή ομαδοποίηση των ερωτήσεων ανά ενότητα και υποενότητα, που περιέχονται στο εργαλείο, ώστε να αξιοποιηθεί σε επόμενη εφαρμογή του, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας (δείκτης αξιοπιστίας Cronbach με τιμές  $\alpha > 0,7$ ) και ανάλυση παραγόντων όπου αυτή μπορούσε να εφαρμοστεί. Στις υπο-ομάδες των ερωτήσεων παρατίθενται προτεινόμενες δράσεις που προκειμένου να αξιολογηθούν και να ιεραρχηθούν ως προς την επίδρασή τους χρησιμοποιήθηκε 4 βάρη κλίμακα likert και εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach με τιμές  $\alpha > 0,7$ ) η οποία θεωρείται αξιόπιστη και σημαίνει ότι το σύνολο των ερωτήσεων, μπορούν να αξιοποιηθούν.

Εκτός των δημογραφικών στοιχείων διαμορφώθηκαν οι παρακάτω μεταβλητές:

- Τυπικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (εξωσχολική και ενδοσχολική επιμόρφωση – συμμετοχή κι επίδραση)
- Δράσεις αυτοανέωσης των εκπαιδευτικών (Συμμετοχή κι επίδραση)



- Προσωπικές Ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διάφορα θεματικά πεδία .
- Παράγοντες επίδρασης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

## **2.6 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της στατιστικής επεξεργασίας**

Η παρουσίαση γίνεται ανά ενότητα μεταβλητών με βάση την ομαδοποίηση του εργαλείου. Για τους παραπάνω ελέγχους και δεδομένης της φύσης των μεταβλητών γίνεται εφαρμογή ελέγχου κανονικότητας και κατόπιν εφαρμόζεται έλεγχος Mann – Whiitney test στην περίπτωση των δίτιμων μεταβλητών και Kruskal-Wallis Test στην περίπτωση των κατηγορικών των δημογραφικών χαρακτηριστικών με περισσότερες από 2 επιλογές. Το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιείται είναι  $p=0,05$ . Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20).

### **2.6.1 Συμμετοχή Εκπαιδευτικών σε τυπικές δράσεις επιμόρφωσης – Επίδραση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Από τη δηλωμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος γίνεται φανερό στον πίνακα 1α ότι τα υψηλότερα ποσοστά (υψηλότερα του 60%) εμφανίζονται σε δραστηριότητες εξωσχολικής επιμόρφωσης και ειδικά σε ημερίδες ή συνέδρια, σε σεμιναριακά μαθήματα ή εργαστήρια και σε πιστοποιημένα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι άλλες δύο δράσεις εξωσχολικής επιμόρφωσης δηλώθηκαν από το 20 % των ατόμων. Τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής σε δραστηριότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης ήταν μικρότερα και κατανομήθηκαν στις αντίστοιχες κατηγορίες όπως φαίνεται στον πίνακα 1α.

Αναφορικά με την επίδραση και εξετάζοντας τους μέσους όρους, η εκτίμηση των επιδράσεων δεν είναι αντίστοιχη της συμμετοχής. Ειδικότερα, ως προς την εξωσχολική επιμόρφωση, υψηλότερη μέση επίδραση εμφανίζει το πιστοποιημένο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ακολουθούν οι 2 δράσεις που εμφάνισαν την υψηλότερη συμμετοχή. Τη χαμηλότερη μέση επίδραση εμφανίζει η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά δίκτυα, ενώ γενικά το σύνολο των μέσων επιδράσεων ήταν μεταξύ των κατηγοριών μικρή και μέτρια της κλίμακας. Εξετάζοντας την ενδοσχολική επιμόρφωση, υψηλότερη μέση επίδραση εμφανίζεται στη συμβουλευτική και εκπαιδευτικής φύσεως παρατήρηση, η οποία αξιολογείται όμοια με την υψηλότερη εξωσχολική

επιμόρφωση, ενώ το σύνολο των υπόλοιπων δράσεων αξιολογείται επίσης με τιμές άνω του 2,8 που προσεγγίζουν την κατηγορία μέτρια (πίνακας 1β).

### **2.6.2 Συμμετοχή σε δράσεις αυτό-ανανέωσης –Επίδραση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Ως προς τη συμμετοχή, τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτεινόμενες δράσεις αυτοανανέωσης είναι απολύτως υψηλά, άνω του 75%. Υψηλότερα εμφανίζονταν σε άτυπους διαλόγους με συναδέλφους καθώς και στη μελέτη υλικού σε ηλεκτρονική μορφή. Συγκριτικά χαμηλότερα εμφανίζονται η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας και η διατήρηση ερευνητικής διάθεσης (πίνακας 2<sup>α</sup>). Η επίδραση των αναφερόμενων δράσεων αυτοανανέωσης αξιολογείται με υψηλές μέσες τιμές και γενικά υψηλότεροι από το σύνολο σχεδόν των τυπικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (πίνακας 2<sup>β</sup>).

### **2.6.3 Προτιμήσεις εκπαιδευτικών σε θεματικά πεδία επιμόρφωσης**

Από τους μέσους όρους προκύπτει ότι υψηλότερες τιμές προτιμήσεων δηλώθηκαν στις επιλογές διαχείριση της τάξης και πειθαρχία των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Ακολουθούν σε μέτρια θέση οι προτιμήσεις στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων, στη γνώση και την κατανόηση πρακτικών διδασκαλίας στα βασικά θεματικά πεδία και στη συμβουλευτική των μαθητών, ενώ ακολουθούν οι επιλογές στις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών και στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες. Τις χαμηλότερες μέσες αξιολογήσεις εμφανίζουν οι προτιμήσεις σχολική οργάνωση και διοίκηση και διδασκαλία μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις (πίνακας 3).

Σε συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θεματικά πεδία που αφορούν τις ειδικές ομάδες μαθητών και την οργάνωση και διοίκηση ( $p=0,002$ ) αξιολογείται υψηλότερα όσο μεταβαίνει η περιοχή από αστική σε αγροτική αλλά και όσο πιο ολιγοθέσιο είναι το σχολείο ( $p=0,001$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι κυρίως ενός πτυχίου αλλά και επιμόρφωσης στα ΠΕΚ αξιολογούν υψηλότερα τον ίδιο παράγοντα ( $p=0,006$ ) και ( $p=0,011$ ) αντίστοιχα, ενώ οι τελευταίοι αξιολογούν λίγο χαμηλότερα τις ανάγκες: Γνωστικό αντικείμενο, Μέθοδοι διδασκαλίας, Διαχείριση τάξης ( $p=0,015$ ). Επίσης ο ίδιος παράγοντας φαίνεται να συσχετίζεται (μετά από έλεγχο συντελεστή συσχέτισης Spearman  $\rho$ ) με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ( $R=-0,148$ ,  $p=0,002$

και  $R=-0,102$ ,  $p=0,036$ ). Η συσχέτιση είναι ασθενής και αρνητική που σημαίνει ότι η υψηλή αξιολόγηση των παραπάνω αναγκών επιμόρφωσης συσχετίζεται με μικρή προϋπηρεσία.

### **2.6.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Από τους μέσους όρους αξιολόγησης των διαφόρων παραγόντων προκύπτει ότι σχεδόν το σύνολο αυτών αξιολογούνται με μέσους όρους υψηλότερους της τιμής 3 και άρα αξιολογούνται ως αρκετά σημαντικοί. Υψηλότερες τιμές συγκεντρώνουν οι επιλογές «καλή» συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, καλλιέργεια του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου, συναδελφική συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου και βελτίωση της βασικής επαγγελματικής και ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Οι υπόλοιπες τιμές κατανέμονται στις αντίστοιχες επιλογές, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 4. Μετά από παραγοντική ανάλυση οι παραπάνω προτάσεις παραγόντων ομαδοποιήθηκαν σε 3 ομάδες. Από τους μέσους όρους αξιολόγησης των ομάδων αυτών που ακολουθούν στον πίνακα 5 προκύπτει ότι με ελαφρά υψηλότερη μέση βαθμολογία αξιολογήθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, προϊσταμένων και γονέων. Ακολουθούν σε μετρίοτερη θέση αλλά με θετική τάση η οργάνωση και διοίκηση της μονάδας και η επιμόρφωση. Τέλος, επίσης σε μέτρια θέση αλλά σε συγκριτικά χαμηλότερη θέση από τους άλλους 2 παράγοντες οι συνθήκες όπως το δυναμικό των τάξεων, το κοινωνικό περιβάλλον και οι συνθήκες διδασκαλίας.

Σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία ο παράγοντας συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών /προϊσταμένων/γονέων ( $p=0,018$ ) αξιολογείται υψηλότερα στις ημιαστικές περιοχές, στην περίπτωση του διδάσκων, ουσιαστικού/ διοικητικού ( $p=0,018$ ) και στα άτομα με φοίτηση διδασκαλείου ( $p=0,002$ ). Ο παράγοντας επιμόρφωση σε θέματα οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας αξιολογείται χαμηλότερα στις ηλικίες κάτω των 29 ετών ( $p=0,032$ ). Ο παράγοντας σχολικές συνθήκες (δυναμικό τάξεων, κοινωνικό περιβάλλον, συνθήκες διδασκαλίας) αξιολογείται υψηλότερα στα άτομα από αγροτικές περιοχές ( $p=0,015$ ), τα άτομα με εξομίωση ( $p=0,029$ ) και τα άτομα με ΠΕΚ ( $p=0,001$ ). Στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την προϋπηρεσία στην σχολική μονάδα προκύπτει στον ίδιο παράγοντα ( $R=0,139$ ,  $p=0,004$ ) όπου η συσχέτιση είναι ασθενής και θετική που σημαίνει ότι η υψηλή αξιολόγηση του παράγοντα συσχετίζεται με μεγάλη προϋπηρεσία στην μονάδα.

**Πίνακας 1α: Κατανομή συμμετοχής εκπαιδευτικών σε τυπικές δράσεις επιμόρφωσης**

	όχι	ναι
Σεμιναριακά μαθήματα ή εργαστήρια σχετικά με την εκπαίδευση	27,5	72,5
Εκπαιδευτικές ημερίδες ή συνέδρια	26,9	73,1
Προγράμματα Επιμόρφωσης με πιστοποίηση	40,5	59,5
Εκπαιδευτικές επισκέψεις παρατήρησης άλλων σχολείων	80,4	19,6
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά δίκτυα, σχεδιασμένα ειδικά για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	80,0	20,0
Προσωπική ή συνεργατική έρευνα γενικού επαγγελματικού ενδιαφέροντος	78,3	21,7
Συμβουλευτική, εκπαιδευτικής φύσεως, παρατήρηση ή υπόδειξη σε συνάδελφο ή από συνάδελφο	59,2	40,8
Αναλλαγή απόψεων ή εμπειριών με εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες διαμέσου εκπαιδευτικών προγραμμάτων	80,0	20,0
Εμπύχωση από ειδικούς ή και συμμετοχή σε βραχύχρονα σεμιναριακά τους μαθήματα (π.χ. από Σχολικό Σύμβουλο ή Πανεπιστημιακό Καθηγητή)	59,0	41,0

**Πίνακας 1β: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των επιδράσεων των τυπικών δράσεων επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Επίδραση 1=Καμία Μικρή Μέτρια 4=Μεγάλη	N	Min	Max	ΜΟ	ΤΑ
Σεμιναριακά μαθήματα ή εργαστήρια σχετικά με την εκπαίδευση	294	1	4	2,93	,716
Εκπαιδευτικές ημερίδες ή συνέδρια	300	1	4	2,85	,678
Προγράμματα Επιμόρφωσης με πιστοποίηση	244	1	4	3,16	,846

**Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια εξελισσόμενη κοινωνία μάθησης

Εκπαιδευτικές επισκέψεις παρατήρησης άλλων σχολείων	93	1	4	2,77	1,095
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά δίκτυα, σχεδιασμένα ειδικά για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	102	1	4	2,58	1,029
Προσωπική ή συνεργατική έρευνα γενικού επαγγελματικού ενδιαφέροντος	103	1	4	2,92	1,100
Συμβουλευτική, εκπαιδευτικής φύσεως, παρατήρηση ή υπόδειξη σε συνάδελφο ή από συνάδελφο	177	1	4	3,16	,924
Ανταλλαγή απόψεων ή εμπειριών με εκπαιδευτικούς από άλλες ευρωπαϊκές χώρες διαμέσου εκπαιδευτικών προγραμμάτων	100	1	4	2,88	1,192
Εμπύχωση από ειδικούς ή και συμμετοχή σε βραχύχρονα σεμιναριακά τους μαθήματα (π.χ. από Σχολικό Σύμβουλο ή Πανεπιστημιακό Καθηγητή)	171	1	4	2,87	,949
Valid N (listwise)	40				

**Πίνακας 2α: Κατανομή ποσοτών συμμετοχής σε δραστηριότητες άτυπης μορφής επιμόρφωσης**

	όχι	ναι
α. Μελετώντας βιβλιογραφία σχετικά με το επάγγελμά σας (π.χ. περιοδικά, ερευνητικά άρθρα, μελέτες κ.α).	25,8	74,2
β. Εμπλεκόμενοι σε άτυπους διαλόγους με τους συναδέλφους σας αναφορικά με την βελτίωση της διδασκαλία σας	12,7	87,3
γ. Μελετώντας υλικό σε ηλεκτρονική μορφή (CD, VIDEO, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ κ.α)	12,0	88,0
δ. Διατηρώντας μια ερευνητική διάθεση για νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας	24,0	76,0

**Πίνακας 2β: Συγκριτικός πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της επίδρασης των δραστηριοτήτων άτυπης επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

Επίδραση 1=Καμία Μικρή Μέτρια 4=Μεγάλη	N	Min	Max	MO	TA
α. Μελετώντας βιβλιογραφία σχετικά με το επάγγελμά σας (π.χ. περιοδικά, ερευνητικά άρθρα, μελέτες κ.α).	325	1	4	3,14	,785
β. Εμπλεκόμενοι σε άτυπους διαλόγους με τους συναδέλφους σας αναφορικά με την βελτίωση της διδασκαλία σας	380	1	4	3,12	,801
γ. Μελετώντας υλικό σε ηλεκτρονική μορφή (CD, VIDEO, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ κ.α)	384	1	4	3,19	,747
δ. Διατηρώντας μια ερευνητική διάθεση για νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας	330	1	4	3,08	,809
Valid N (listwise)	251				

**Πίνακας 3: Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της συσχέτισης των προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων σε θεματικά πεδία επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

1= Μηδαμινό Χαμηλό Μεσαίο 4=Υψηλό	N	Min	Max	MO	TA
α. Στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων	421	1	4	3,13	,590
β. Στις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών	423	1	4	3,09	,625
γ. Στη διαχείριση της τάξης	418	1	4	3,25	,636
δ. Στις γνώσεις και τη κατανόηση των βασικών θεματικών πεδίων (μαθημάτων)	418	1	4	3,10	,715
ε. Στη γνώση και την κατανόηση πρακτικών διδασκαλίας στα βασικά θεματικά πεδία	422	1	4	3,18	,658

**Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια εξελισσόμενη κοινωνία μάθησης

ζ. Στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες	423	1	4	3,02	,851
στ. Στην πειθαρχία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς	425	1	4	3,25	,758
η. Στη σχολική οργάνωση και διοίκηση	422	1	4	2,95	,884
θ. Στη διδασκαλία μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις	423	1	4	2,90	,903
ι. Στη συμβουλευτική των μαθητών	424	1	4	3,21	,771
Valid N (listwise)	407				

**Πίνακας 4: Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των παραγόντων που επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

1= Μηδαμινό Χαμηλό Μεσαίο 4=Υψηλό	N	Min	Max	MO	TA
α. Το αριθμητικό δυναμικό των σχολικών τάξεων	428	1	4	3,14	,789
β. Οι εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας (κοινωνική προέλευση μαθητών, γεωγραφική περιοχή κ.α)	426	1	4	3,25	,704
γ. Οι οργανωτικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου	428	1	4	3,35	,666
δ. Το ύψος των δαπανών για τον εξοπλισμό του σχολείου	430	1	4	3,26	,730
ε. Η συμμετοχή σας στη διοίκηση του σχολείου	429	1	4	2,58	,857
στ. Η βελτίωση της βασικής επαγγελματικής και ενδοϋπηρεσιακής σας εκπαίδευσης	427	1	4	3,39	,688
ζ. Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου	429	1	4	3,17	,728
η. Η καλλιέργεια του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου	427	1	4	3,52	,595

θ. Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του σχολείου σας	429	1	4	3,29	,730
ι. Η επαγγελματική συνεργασία σας με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών μονάδων σε θέματα διδασκαλίας, συμπεριφοράς των μαθητών, κ.α.	430	1	4	3,04	,785
κ. Η συναδελφική συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου σας	427	1	4	3,51	,640
λ. Η «καλή» συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας	430	1	4	3,43	,661
μ. Η συνεργασία σας με τους προϊσταμένους της εκπαιδευτικής σας περιφέρειας	428	1	4	2,88	,879
Valid N (listwise)	419				

**Πίνακας 5: Συγκριτικός πίνακας μέσω των όρων και τυπικών αποκλίσεων των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.**

	N	Min	Max	MO	TA
16i) Παράγοντας Επαγ. Ανάπτυξης: Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών/προϊσταμένων/γονέων	430	1,00	4,00	3,2285	,54756
16ii) Παράγοντας Επαγ. Ανάπτυξης: Συνθήκες (δυναμικό τάξεων, κοινωνικό περιβάλλον, συνθήκες διδασκαλίας)	433	1,50	4,00	2,9842	,52501
16iii) Παράγοντας Επαγ. Ανάπτυξης: Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας, Επιμόρφωση	430	1,75	4,00	3,1440	,50581
Valid N (listwise)	430				

### 3.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι:

***Ως προς τη συμμετοχή Εκπαιδευτικών σε τυπικές δράσεις επιμόρφω-***



**σης – Επίδραση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Ο πληθυσμός του δείγματος δείχνει την προτίμησή του σε δραστηριότητες εξωσχολικής επιμόρφωσης όπως ημερίδες, συνέδρια, σεμιναριακά μαθήματα και πιστοποιημένα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης προτιμώνται σε μικρότερα ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική τους εξέλιξη έχουν τα πιστοποιημένα προγράμματα επιμόρφωσης κι ακολούθως οι προαναφερθείσες δράσεις εξωσχολικής επιμόρφωσης. Αντίστοιχα από τις δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης ξεχωρίζουν τη «συμβουλευτική κι εκπαιδευτικής φύσεως παρατήρηση».

**Ως προς τη συμμετοχή σε δράσεις αυτό-ανανέωσης –Επίδραση στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν κατά μεγάλο ποσοστό σε δράσεις αυτό-ανανέωσης, όπως τους άτυπους διαλόγους με συναδέλφους και τη μελέτη εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή και θεωρούν ότι αυτού του είδους οι δράσεις επιδρούν σημαντικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη (συγκριτικά περισσότερο από τις τυπικές δράσεις).

**Ως προς τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική επιμόρφωση**

Οι υψηλότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών δηλώνονται σε θεματικά πεδία που αφορούν τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας μαθητών, ενώ σε μέτρια θέση και χαμηλότερη βρίσκονται αντίστοιχα οι προτιμήσεις: περιεχόμενο –μέθοδοι διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων, γνώση και κατανόηση πρακτικών διδασκαλίας στα βασικά θεματικά πεδία, συμβουλευτική των μαθητών, πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, διδασκαλία μαθητών με ειδικές ιδιαιτερότητες και σχολική οργάνωση-διοίκηση, διδασκαλία μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

**Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κυρίως των ημιαστικών περιοχών, όπως και αυτοί που ασκούν και διοικητικό έργο ή έχουν περισσότερα προσόντα (Μ.Δ.Ε ή Διδασκαλείο) θεωρούν ως βασικούς παράγοντες εκπαιδευτικής ανάπτυξης τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-προϊσταμένων- γονέων, την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και την επιμόρφωση. Χαμηλότερες προτιμήσεις συγκεντρώνουν οι υπόλοιποι

παράγοντες, όπως το δυναμικό των τάξεων, το κοινωνικό περιβάλλον, τις συνθήκες διδασκαλίας, οι οποίες επιλέγονται σε μεγαλύτερα ποσοστά από άτομα αγροτικών περιοχών καθώς και από άτομα με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

### **Προτάσεις**

Οι προτάσεις μας σ' αυτό το πρώτο μέρος της έρευνας περιορίζονται ενδεικτικά σε κάποιες γενικεύσεις που αφορούν το ζήτημα της επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σαφέστατα την ύπαρξη ενός κενού στην ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πιο φλέγοντα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν κυρίως τη διαχείριση των μαθητών, την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή το περιεχόμενο –μεθόδους διδασκαλίας των βασικών μαθημάτων, ενώ θεωρούν ότι η συνεργασία είναι αυτή που παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επομένως, θεωρούμε ότι οι μελλοντικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν τον παραπάνω προσανατολισμό κι όχι να εξαντλούνται μόνο σε δράσεις τυπικής επιμόρφωσης κυρίως σε θέματα Τεχνολογίας ή σε γενικά επιμορφωτικά σεμινάρια που εξασφαλίζουν απλά κάποια πιστοποίηση.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*, 2<sup>nd</sup> edition, Paul Chapman Publishing, London.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*, London, Cassell.
- Day, C. (1989). "Issues in the management of appraisal for professional development", *Westminster Studies in Education*, 12, pp. 3-15.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* /μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.
- Elliot, J. (1991), *Action research an educational Change*, Buckingham, open University Press.
- Feiman – Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives, στο: W.R. Huston (Ed.), pp. 212-229.
- Fielding, M. (1997) Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. In White J. and Barber, M. (eds), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, p.p. 137-160.

- London: Institute of Education.
- Fullan, M. (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Harris A. (2002) *School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J. and Jardine, S.J. (1998). I Didn't Know He Was Ill – The Role and Value of the Critical Friend. In Stoll, L. and Myers, K. (Eds) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties*. London: Falmer Press.
- MacBeath, J. (1999a) *Improving Education Outcomes: an international perspective*. Professional Development Network. Conference paper.
- MacBeath, J. and Mortimore P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- MacBeath, J., Frost, D., Moos L., Green D. and Portin B.(2003) *Leadership for Learning (The Carpe Vitam Project)*. Paper presented within the Cambridge Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Sergiovanni, T. (1994) *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swaffield, S. (2002) *Contextualising the Work of the Critical Friend*. Paper presented within the symposium: Leadership of Learning: The Cambridge Network, Copenhagen.
- Senge, P.M. (2000a) *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey.

**Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Εκπαιδευτικός

Υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Υπότροφος ΙΚΥ

Πλατύκαμπος-Λάρισα, Τ.Κ. 40009, Τηλ. 6979389684

email: diksesfi@uth.gr

# Η μεταφυσική, ο δάσκαλος και το μάθημα των θρησκευτικών

Σταμάτης Πορτελάνος

## RESUME

Cet' une enquête en proposant la cause et la connexion de la métaphysique et de la religion avec la culture et la pédagogie. Les psychologues de la soi-disant "guérison intérieure" considèrent personnalité saine qui apporte, de la meilleure façon possible conscient et l'inconscient. Métaphysique découverts, estimés avec l'aide de la philosophie et de la psychologie et d'autres sciences qui fournissent l'universalité de l'information et de l'unité de l'homme et le monde. La fonction de l'enseignant se depend soit d'une manière cohérente, professionnel, éducateur, enseignant, charismatique ou impuissant pour cultiver des âmes enfantins. L'enfant avec la métaphysique et le contexte des valeurs d'une religion obtient des réponses à des questions existentielles. Dans l'enfance et dans l'inconscient collectif est un appel pour trouver la vérité et sens de la vie, d'aborder les concepts accessible, inaccessible, naturel, mystère surnaturel, dérivé de la langue de l'esprit.

## 1.0 ΜΕΤΑΦΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η διαχείριση μεταφυσικών σκέψεων του παιδιού δεν είναι αμελητέα υπόθεση για την παιδαγωγική επιστήμη. Η μεταφυσική, ο δάσκαλος και τα θρησκευτικά» αφορά μια παιδαγωγική τριλογία που ερευνάται στο δοκίμιο αυτό. Τα σχετικά ερωτήματα που τίθενται από τη σχέση παιδαγωγικής και μεταφυσικής είναι: Γιατί θέματα που είναι πέρα από τα «φυσικά» φαινόμενα και τις αισθήσεις απασχολούν το σχολείο και την παιδεία; Από ποιους παράγοντες και πηγές προβάλλει η μεταφυσική διάσταση του ανθρώπου και του κόσμου και ποιο είναι το περιεχόμενο των υπαρξιακών θεμάτων; Ποια είναι η καταγωγική ισχύς της μεταφυσικής και η σχέση της με τις πανανθρώπινες αξίες σ' έναν πολιτισμό; Πρόκειται για θέματα ουσίας, ζωής και καθολικότητας της παιδείας που αξίζει να διερευνηθεί από ποιες συνιστώσες ερευνώνται και αναδεικνύονται.

Η μεταφυσική στη συνθετική έννοιά της εξετάζει το ον α) σαν ον που επιδιώκει τη σχέση του με το είναι (οντολογία), β) σαν υπέρτατο, αιώνιο (θείο)

ον (φιλοσοφική θεολογία), γ) στη συνάρτησή του με τον κόσμο (φιλοσοφική κοσμογονία) και δ) στη σχέση του με την ανθρώπινη ψυχή, η οποία έχει τη δυνατότητα να το γνωρίσει πραγματικά (φιλοσοφική ψυχολογία).

Η μεταφυσική αναφέρεται από τη στιγμή που ο άνθρωπος αναρωτιέται για την πρώτη αιτία (λόγο) των πραγμάτων, έχει δυνατή επιθυμία για την αλήθεια της ζωής, την κατάκτηση γνώσης, τον αγώνα και τη θυσία για τις διαχρονικές αξίες και το νόημα που απορρέει από την οντολογική υπεροχή της ανθρώπινης φύσης. Άραγε η επιστήμη μπορεί με την έρευνα του φυσικού κόσμου να εξαγάγει ή να προτείνει διαχρονικές αξίες που να υπερβαίνουν το τρισδιάστατο του χώρου, την τέταρτη διάσταση και τη βιολογική σκοπιμότητα; Το ασυνείδητο, όπως προτείνεται από την Ψυχολογία διαθέτει «χώρο» για τις μεταφυσικές αναζητήσεις. Πολλές φορές εμπιστευόμαστε το ένστικτο για να πράξουμε το καλό.

Όταν λέμε ότι στον κόσμο υπάρχουν τα πάντα εννοούμε ότι συμβαίνουν όλα στη ζωή του ανθρώπου: το αναγκαίο, το πιθανό, το περιττό, αλλά και το αδύνατο ή το «αδιανόητο». Δεν δημιουργήθηκαν τυχαία οι έννοιες φυσικό, μεταφυσικό, υπερφυσικό, το πεπερασμένο και το άπειρο, το απίθανο και το ενδεχόμενο. Είναι έννοιες που προήλθαν πρώτα από τη γλώσσα του ανήσυχου και ερευνητικού ανθρωπίνου πνεύματος. Ο φυσικός κόσμος έχει αρχή και τέλος, ο μεταφυσικός δεν έχει αρχή και τέλος γιατί ξεκινά με άλλες προϋποθέσεις και «γιατί». Εφόσον όμως και οι δύο έννοιες απασχολούν και εκπηγάζουν από τη φύση του ανθρώπου σημαίνει ότι φυσικό και μεταφυσικό βρίσκονται και συνυπάρχουν παντού μέσα στον ενιαίο κόσμο του ανθρώπου και όλης της Δημιουργίας.

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος, αδιάκριτα, είναι ένα με τη φύση δημιουργεί πρόβλημα στην άσκηση της ελεύθερης βούλησης για να ερμηνεύσει τον κόσμο με μεταφυσικές και φιλοσοφικοθεολογικές αναφορές του παρελθόντος. Με ποια μέσα και προϋποθέσεις παιδαγωγείται η υπόσταση του παιδιού ώστε να υπερβεί αδυναμίες, να διεισδύσει στο ακατανόητο, να θέσει όρια στη χρήση του υλικού κόσμου, της ελευθερίας και των αναγκών του; (Ellul, 2006: 46). Ο νεωτερικός ορθολογισμός παρά την εξορία του ιερού από τον κόσμο, δεν κατόρθωσε να αποβάλει την τάση του ανθρώπου να ερευνά το μεταφυσικό, δεν κατάφερε μόνο με την αξιοποίηση της γνώσης και την έρευνα του επιστητού να συγκαλύψει τα υπαρξιακά προβλήματα που τον απασχολούν ή την οικολογική αγωνία.

Η νεωτερική σκέψη, σύμφωνα με μια εκδοχή, είναι η μόνη που συνέλαβε έναν κόσμο από-ιερωμένο και από-μυστικοποιημένο που συνοδευόταν από το χωρισμό της θρησκείας από την ηθική και τον πολιτισμό. Ωστόσο, σύμφωνα με μια άλλη αντίληψη η νεωτερικότητα επηρεάστηκε από τον ορθολογισμό της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας και το ιερό διατηρήθη-

κε ως έννοια, ως θεμελιώδης αρχή του κόσμου (Κοκοσολάκης, 2002: 64). Η κοσμογονία ερμηνεύεται και αξιοποιείται αλλιώς με τη λογική και αλλιώς με τη μεταφυσική. Η παιδαγωγία στη διάκριση δημιουργού θεού από το διαχειριστή άνθρωπο συνεισφέρει στην κοινωνική ευδαιμονία και ισότητα. Αν ο άνθρωπος στην καθημερινότητα και στο λεξιλόγιό του περιέχει και το «ασύλληπτο» ως έννοια, τότε η μετα-φυσική δεν παγιδεύεται στα δομικά υλικά του φυσικού κόσμου. Αν νικά ο θάνατος τη ζωή τότε δεν είμαστε κληρονόμοι μιας κατηγορίας ιστορικών πολιτισμών με την αιωνιότητα ως ζητούμενο, όπως ο αιγυπτιακός, ο ελληνικός και άλλοι (Barilier, 2004: 5-6). Αυτοί οι πολιτισμοί επιβίωσαν επειδή συμβίωσαν παιδαγωγούσαν με το μεταφυσικό, το θεϊκό, που αποτυπώνεται ακόμη και στα ταφικά τους μνημεία. Ο Ελιάντε σημειώνει ότι η κατοικία μας, ο τόπος διαμονής μας δεν είναι ένα υλικό αντικείμενο, μια «μηχανή για να κατοικηθεί». Είναι ένα «σύμπαν» το οποίο ο άνθρωπος οικοδομεί μιμούμενος τη θεία Δημιουργία (Eliade, 1965).

Η διάκριση των εννοιών πολιτισμού και κουλτούρας μπορεί να διαμορφώσουν προϋποθέσεις για το πεδίο της μεταφυσικής και της θρησκευτικότητας μέσα στο σχολείο. Έχει διαπιστωθεί από τα φαινόμενα βίας και αντιπαλότητας στην κοινωνία ότι ο πολιτισμός διακατέχεται από βαρβαρισμό και γεννά τρομοκρατία χωρίς κουλτούρα/παιδεία, με αξιόπιστο περιεχόμενο. Προκαλεί σκεπτικισμό αν ο σύγχρονος πολιτισμός μπορεί να επιβιώσει, να βρει νόημα με μονιστική αντίληψη την ατομικότητα, την «ψυχρή λογική», τον ωφελιμισμό, την αυτοκριτική χωρίς συγκριτική με το χθες, όταν κυριαρχεί η αλαζονεία της εξουσίας, η συσσώρευση υλικού πλούτου και το άγχος που επιβάλλει τεχνοκρατία. Μήπως ο αλλοτριωμένος άνθρωπος αποδίδει στην επιστήμη ρόλο και προϋποθέσεις νοήματος και τρόπου ζωής που είχαν αφετηρία την ηθική ή το θείο στοιχείο; (Ellul, 2006: 47). Ωστόσο, η αποκοινωνικοποίηση της θρησκείας και της πολιτικής, με την ιδεολογικοποίησή τους και ησχάση της παιδείας από την εκπαίδευση δημιουργεί πρόβλημα στην άσκησή τους με βάση τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Η σύγχρονη αλλά και μετανεωτερική μεταφυσική μπορεί να εξετάσει την ύπαρξή της σε τρία σημεία: α) η σύγχρονη πραγματικότητα κάνει τον άνθρωπο απαισιόδοξο, ωστόσο η μεταφυσική ελπίδα για την ανθρωπότητα θα προέλθει από αναστοχασμό και ανασύνταξη των δυνάμεών της, β) η απόσταση καθημερινής πολιτικής ζωής και κουλτούρας/παιδείας που δημιουργεί ανισότητες απαιτεί υπέρβαση και γ) η παιδεία πρέπει να σχετίζεται με τη μεταφυσική αφού οι αξίες δεν μπορούν να είναι άσχετες ή να συρρικνώνονται από τη λογική ή την επιστήμη. Άλλωστε και ως προς την επιστήμη το μέλλον είναι πιθανοκρατούμενο και όχι οριστικό, αφού η γνώση

και το «τέλος» είναι «ατέλεστα, ατελεύτητα», αφού συνδέονται με την πνευματική διάσταση του ανθρώπου. Η κβαντομηχανική βεβαίωσε μέσα στην ίδια τη φύση των πραγμάτων έναν πιθανοκρατικό χαρακτήρα που δεν πρόκειται για ατέλεια μετρήσεων και έλλειψης επαρκούς υπολογιστικής ακρίβειας, αλλά συνιστά τον δεδομένο τρόπο της φυσικής πραγματικότητας (Οικονόμου, 1990: 174, 191).

Με την προσέγγιση της καθολικότητας της πνευματικής υπόστασης του ανθρώπου το ασυνείδητο και συνείδηση δίνουν θέση σε θέματα που δεν άπτονται της επιστήμης, όπως αρχέτυπα, ουσία, νόημα ζωής, πίστη, προσευχή, εσχατολογία, κ.ά., που προσεγγίζονται από τη μεταφυσική, τη φιλοσοφία, τη θρησκεία και τη θεολογία. Αυτά ερευνώνται από μια ολιστική προσέγγιση της ανθρωπολογίας, αφού ο νους και όλη πνευματική διάσταση του ανθρώπου τα μελετά πέρα από τα «φυσικά» και τα αισθητά. Στην παραβολή του άφρονα πλουσίου που αποφασίζει έχοντας επίκεντρο μόνο το εγώ του, με την πλεονεξία και την απληστία του, ο Θεός φωνάζει στη συνείδησή του: «τώρα που φεύγεις απ' αυτή τη ζωή, αυτά που ετοίμασες σε ποιον ανήκουν;».

Μπορεί με τη φυσιολογία ή αισθησιαρχία η πορεία στη ζωή του ανθρώπου να έχει αρχή και βιολογικό τέλος. Όμως, με τη μεταφυσική που εστιάζεται στην πνευματική υπόσταση του ανθρώπου, η πορεία του μέσα στον εαυτό του δεν έχει ούτε αρχή, ούτε τέλος. Η ανάγκη του παιδιού και του ανθρώπου να πιστεύει σε κάτι πέρα από τη βιολογία είναι τόσο αξιοθαύμαστα ανθεκτική, ώστε να υπάρχουν κάποιες θρησκευτικές πεποιθήσεις που επιμένουν στην ιστορική και πολιτισμική μοναδικότητά τους. Όμως, η πίστη στο υπερφυσικό κάποιες φορές είναι επικίνδυνη επειδή συνδέεται με λιγότερο εμβριθείς και ξεκάθαρα παράλογες πεποιθήσεις (απαγωγές από εξωγήινους, καθοδηγητές προηγούμενων ζωών, τηλεπάθεια, αστρολογία, νεκρομαντείες, φαντάσματα κ.α.).

Στον καιρό της μετανεωτερικότητας η προσφυγή του ανθρώπου στη μεταφυσική και τη θρησκεία αποτελεί ένα κεντρικό εργαλείο σ' ένα όραμα του κόσμου και της ιστορίας που αφορά τον καθημερινό αγώνα μεταξύ καλού και κακού. Η έκταση της πολιτικής ανάλυσης με κριτήριο τον πολιτισμό και τη διαρραγείσα ενότητα στο εσωτερικό των κοινωνικών οντοτήτων περιλαμβάνει και τους νέους κινδύνους όπως, ο άξονας του κακού, της τρομοκρατίας, των όπλων μαζικής καταστροφής κ.ά. Υπάρχουν, όμως, στοιχεία συγκρίσιμα για την κριτική του σημερινού πολιτισμού. Η κρίση του πολιτισμού και της κουλτούρας αναλύεται στις δυτικές κοινωνίες από πολλούς στοχαστές και διανοούμενους που αξιοποιούν την ελληνική φιλοσοφία και την εξέλιξή της και από τις διαχρονικές αξίες του χριστιανισμού (Corn, 2006: 111-112). Η κριτική που γίνεται σ' ένα πολιτισμό απαιτεί

ως προϋπόθεση στοιχεία αναγωγής και ερμηνείας της ζωής, ώστε να διαφανεί πότε σε μια κοινωνία υπάρχει κρίση, ανάκαμψη ή αναγέννηση με τις μεταμορφωτικές δυνάμεις που διαθέτει.

## 2.0 ΤΟ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΟ - ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο ερώτημα με ανθρωποκεντρικό κριτήριο για το ποια είναι η αφετηρία για τη μεταφυσική και τα υπαρξιακά θέματα του ανθρώπου, η απάντηση δίνεται από τους κλασσικούς φιλοσόφους. Οι έννοιες της μεταφυσικής, του υπερκόσμου, του επέκεινα, του υπερβατικού, του εκείθεν, του υπεραισθητού, του όντος και του θεού για τους Έλληνες είναι αξεδιάλυτα σύμφυτες και εμφυτευμένες στην ενδοκοσμική πραγματικότητα. Η κατανόηση της σχέσης της μεταφυσικής και της θρησκείας συνδέεται με τα υπαρξιακά ερωτήματα της ανθρώπινης φύσης που είναι ασυνείδητα φυτεμένα στον άνθρωπο και ζητούν απαντήσεις. Η μεταφυσική είναι «φυτεμένη» μέσα στον άνθρωπο. Ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί το ρηματικό τύπο «πέφυκε» για να δηλώσει ότι συναισθηματικές ροπές όπως της ανδρείας (Πολιτικά: 310d 6), της δύναμης του έρωτα για την αλήθεια (Πλάτων, Φίληβος: 58d), για το αγαθό (Αριστοτέλης, Φίληβος: 64a) και το ωραίο (Πλάτων, Πολιτεία: 403a 7), για την αποστροφή που νιώθουμε απέναντι στην αδικία (Πλάτων, Γοργίας, 479d 6). κ.ά. είναι «φυτεμένες» μέσα μας, είναι η ασυνείδητη πλευρά της ανθρώπινης υπόστασης.

Ο σπόρος της θρησκευτικότητας είναι φυτεμένος στο ασυνείδητο της ανθρώπινης υπόστασης για να καλλιεργηθεί, αλλά υπάρχει και ευθύνη για τις προϋποθέσεις σύνδεσής της με την παιδεία. Η μεταφυσική και η θρησκεία έχουν ρίζες στο συλλογικό ασυνείδητο. Σε κάθε άνθρωπο έχει εμφυτευθεί από τη γέννησή του ένας σπόρος εξευγενισμένων αισθημάτων προερχομένων από την ηθικότητα. Σύμφωνα με τον Χέγκελ είναι μορφοποιημένη η ανθρώπινη υπόσταση με μια συναίσθηση του ηθικού, («ουδείς άνθρωπος είναι εκών κακός»), που ξεπερνάει την απλή αισθητικότητα. «Αποστολή της παιδείας είναι να μη σαπίσουν αυτοί οι ωραίοι σπόροι, να προκύψει απ' αυτούς μια αληθινή ευαισθησία για ηθικές ιδέες και αισθήματα. Ωστόσο, η θρησκεία δεν είναι το πρώτο που μπορεί να ρίξει ρίζες σ' αυτό τον ψυχισμό, πρέπει να βρει καλλιεργημένο έδαφος ώστε να ευδοκιμήσει» (Χέγκελ, 2011: 38). Επομένως, το οικογενειακό περιβάλλον, τα άλλα μαθήματα στο σχολείο, ο δάσκαλος συμβάλλουν ή σκιάζουν την έμφυτη a priori μεταφυσική τάση για ηθική και την καλλιέργεια της θρησκευτικής ευαισθησίας.

Το «συλλογικό ασυνείδητο», σύμφωνα με τον Γιουνγκ, περιέχει ιδιότητες που δε βιώνει ο άνθρωπος ατομικά, αλλά τις κληρονομεί από μια βα-



θύτερη και ευρύτερη επικράτεια. Είναι τα προγονικά κατάλοιπα τα οποία διαδοχικά μεταφέρονται από γενιά σε γενιά, διευρύνοντας την κληρονομικότητα. Έτσι, διαμορφώνεται το διαγενεαλογικό δένδρο της ανθρωπότητας που είναι σαν μια βάση δεδομένων από το πρωταρχείο της που συνοδεύει κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Υπάρχουν απρόσωπες δυνάμεις που εδρεύουν στο ασυνείδητο. Μια πικρή αιώνια διαπίστωση που ισχύει είναι ο *homo hominis lupus* (λυκάνθρωπος). Όταν οι άνθρωποι σχηματίζουν πλήθος με άγριες διαθέσεις στα μύχιά τους, τότε το άτομο γίνεται ασήμαντο. Έτσι, χωρίς να υπάρχει καλλιέργεια συνείδησης ο άνθρωπος ξεπέφτει ασυνείδητα σε ένα ηθικά και διανοητικά κατώτερο επίπεδο. Η διάρρηξη της σχέσης ασυνείδητου και συνειδητού δημιουργεί ανισορροπία στη ζωή του ανθρώπου.

Ο άνθρωπος με το ομαδικό ασυνείδητο είναι κατεξοχήν φύση πνευματική και καλείται να γίνει τέτοια πραγματοποιώντας τις εντυπωμένες αυτές αρχές μέσα στη συνείδησή του. Η νεύρωση και η εγκληματικότητα είναι συνέπεια της απώθησης αυτών των αρχών. Ο Γιούνγκ αυτές τις εντυπωμένες αρχές ονόμασε αρχέτυπα και παραδέχθηκε ότι αυτά συνιστούν τον άξονα της συνειδητής ζωής. Τα σύμβολα χρησιμοποιούνται ώστε μέσω αυτών να εκφραστεί η συνείδηση και ο λόγος. Κυρίαρχα σύμβολα όπως μητέρα ή πατέρας ή Θεός είναι *ariori* εγγεγραμμένα και ανεξίτηλα στο ομαδικό ασυνείδητο και μετά εκφράζονται με τη λέξη σύμβολο «μητέρα». Η σκέψη μας είναι πάντα συμβολική. Λειτουργεί με διαμεσολαβητικά σύμβολα/σημεία. Ανάμεσα στην εικόνα και την αντίληψη υπάρχει ένα χάσμα. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό του ανθρώπου.

Όταν αρνείται κάποιος το σύμβολο Θεός δεν σημαίνει ότι αρνείται και το αρχέτυπο που διαβιβάζεται στη συνείδηση. Γράφει ο Νησιώτης ότι όταν ο Νίτσε είπε ότι «ο Θεός πέθανε», πρέπει να εννοήσουμε ότι το σύμβολο «Θεός» χάθηκε, όχι όμως και το αρχέτυπο «Θεός». Δηλαδή, η συνείδηση είναι αρχετυπική με άξονα τα αρχέτυπα του ομαδικού ασυνείδητου. Ο Γιούνγκ απέδειξε ότι άτομα που παρουσίασαν νευρώσεις (κατατμήσεις της προσωπικότητας που οφείλονται στην ύπαρξη συμπλεγμάτων και επιφέρουν διαταραχή στις σχέσεις με τον εαυτό τους και τους άλλους), είχαν ως αιτία το βίαιο αποχωρισμό από αρχέτυπο «Θεός». Σημειώνεται ότι σε 35 περιπτώσεις οι ασθενείς ξαναβρήκαν την ψυχική τους ισορροπία με την αποκατάσταση και τη συνειδητοποίηση του αρχετύπου «Θεός». Είναι σημαντική η σύνδεση του αρχετύπου «Θεός» με το Χριστό που εισβάλλει στην πραγματικότητα, στην ιστορία της ανθρωπότητας ως θεάνθρωπος. Για τον Γιούνγκ ο Χριστός είναι το αρχέτυπο του αρχετύπου «Θεός», γιατί πραγματοποιεί, «συμβολίζει» στην πραγματικότητα – ως Θεός και άνθρωπος – το αρχέτυπο «Θεός» (Νησιώτης, 2006: 107-117).

Η επιστήμη δεν μπορεί να προτείνει μια πίστη πάνω στην οποία οι ηθι-

κές αξίες θα μπορούσαν να βρουν ένα νέο θεμέλιο πνευματικών αξιών. Η επιστήμη με βάση τα αντικείμενα που ερευνά και ασχολείται απορρίπτει οποιαδήποτε εξομοίωση πίστης και γνώσης (Monod, 1999: 46). Η επιστήμη είναι αντικειμενικά επαληθεύσιμη γνώση, ενώ η πίστη αφορά την ατομική πεποίθηση που επιλέγει το άτομο ως απάντηση στα μεταφυσικά του ερωτήματα, δίχως την ανάγκη αποδεικτικών αναλύσεων (Γιανναράς, 1993: 80-81). Η αχαρτογράφητη περιοχή του ασυνείδητου ή του συναισθήματος είναι προφανώς αφηλάφητη και άπειρη στη λογική και στις αισθήσεις. Επομένως, μόνο με παράγοντες που εκφεύγουν από μονομερείς διανοητικές δοξασίες κερδίζεται το άπειρο και το αιώνιο. «Κερδίζουμε κάτι που δύσκολα ορίζεται, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο όχι μόνο της θρησκείας, αλλά και της τέχνης, της ποίησης και όλων των ανώτερων επιδιώξεων του ανθρώπινου συναισθήματος» (Murray, 1996: 18-19).

Ο Irvin Yalom από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της υπαρξιακής σχολής στην ψυχιατρική σημειώνει ότι: «Πόσο πιο ανακουφιστική είναι η θρησκευτική λύση στο πρόβλημα του νοήματος από το πιο ορθολογιστικό αλλά κενό μήνυμα που μας στέλνει η φύση, υπενθυμίζοντάς μας την απειροελάχιστη θέση μας στο Σύμπαν και στη μεγάλη αλυσίδα των γεγονότων;». Μας παραπέμπει στη συνέχεια σε μια γελοιογραφία στην οποία παρουσιάζονται σε ξεχωριστά τετράγωνα μια σειρά από διάφορα είδη ζώων: ένα σκουλήκι, ένα ψάρι, ένα πουλί, ένα φίδι, μια αγελάδα. Όλα αυτά τα πλάσματα μουρμούριζαν το ίδιο ρεφραίν: «Φαί, επιβίωση, αναπαραγωγή - φαί, επιβίωση, αναπαραγωγή». Στο τέλος της εικόνας αυτής υπήρχε ένας άνθρωπος στη στάση του «Σκεπτόμενου» που μουρμούριζε στον εαυτό του: «Για πιο λόγο, για πιο λόγο;» Όλες οι μορφές ζωής αντιλαμβάνονται περί τίνος πρόκειται. Μόνο εμείς οι άνθρωποι δεν εννοούμε να το αποδεχτούμε κι έτσι δημιουργούμε πολιτισμό και απαιτούμε και ύστερα θεσπίζουμε την ύπαρξη κάποιου ανώτερου σκοπού ή αποστολής στη ζωή μας. (Yalom, 2002: 27-28). Η γλώσσα, οι κοινωνικοί θεσμοί, η θρησκεία, η τέχνη, η γνώση, η επιστήμη, γενικά ο πολιτισμός είναι καθαρά επίπεδο ανθρώπινο που δεν έχει τίποτε κοινό με το ζωικό.

Η μεταφυσική αρχίζει όταν μετά την επαφή των αισθήσεών μας με τον κόσμο προσπαθούμε να ανακαλύψουμε το νόημά τους. Αντιμεταφυσική είναι η εμμονή στο τι, στην ποσότητα και όχι στο γιατί και στην ποιότητα του πνεύματος που προβάλλει η μεταφυσική. Αυτή η πορεία είναι δύσκολη και κοπιαστική για κάθε σκεπτόμενο άνθρωπο, όσο και η ανακάλυψη ενός μεγάλου μνημειώδους θησαυρού.

Το σχολείο, οι αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι μόνον τοίχοι και θρανία. Είναι η ίδια η ζωή στις φυσικές και μεταφυσικές της διαστάσεις και όπως ση-

μειώνει και ο Ρίλκε «το να έχεις παιδική ηλικία σημαίνει να ζεις χίλιες ζωές πριν απ'τη μία». Γι' αυτό στη Μινωϊκή θρησκεία οι ελληνικοί θεοί έχουν μορφή παιδιού, αφού τα παιδιά αποτελούν το συνδετικό κρίκο με τους ανθρώπους. Οι θεοί – παιδιά είναι προστάτες και παριστάνονται στην τέχνη. Οι ονομαστοί γιοι του Δία (Διός κούροι), θεοί της εστίας, συχνά αποκαλούνται και αφέντες (άνακες) (Nilson, 1984: 40-41). Ο Θεός στο χριστιανισμό αποκαλύπτεται στη σάρκωσή του ως παιδί, και όταν ομιλεί ως δάσκαλος παραγγέλλει στους μεγάλους, που ήταν μπροστά του προκειμένου να τον δουν και να τον ακούσουν, να δώσουν προτεραιότητα για να τον πλησιάσουν τα παιδιά. Δηλαδή, έχει σημασία που ένα περιεχόμενο συγκεκριμένης κουλτούρας με τη θρησκευτικότητά της με τα πρότυπα/αρχέτυπα της μεταδίδεται στην πρωτοβάθμια παιδεία. Οι θεολογικοί άξονες του χριστιανισμού: οντολογικοί, ανθρωπολογικοί, οικολογικοί, ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί που συνδιαμορφώνουν την πατριδογνωσία του ελληνικού πολιτισμού συντελούν τόσο στην καθολική κατόπτευση του εαυτού και του κόσμου όσο και στην παροχή πυρηνικών στοιχείων για τη διαπολιτιστική σχέση και επικοινωνία.

Το ασυνείδητο και το υπό διαμόρφωση συνείδηση εγώ είναι ο χώρος της παιδείας. Σύμφωνα με τον Ρίλκε καθένας μας είναι βαθιά μέσα του σαν μια Εκκλησιά, κι οι τοίχοι διακοσμημένοι με εορταστικές αγιογραφίες. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, αν και η πρόσβαση σ' αυτή τη μεγαλοπρέπεια είναι ελεύθερη, είναι ακόμη σκοτεινά για να δούμε τις εικόνες. Μετά καθώς η αίθουσα αρχίζει να φωτίζεται από διάφορους κοινωνικοπαιδαγωγικούς παράγοντες, τότε εσφαλμένες εμπειρίες και πόθοι καλύπτουν τον ένα τοίχο μετά τον άλλον. Και κάποιοι εξελίσσονται στη ζωή με τον τρόπο που νομίζουν, αλλά φεύγουν χωρίς ούτε καν να υποψιαστούν την παλιά μεγαλοπρέπεια «κάτω από τη νηφαλιότητα της φτώχιας» (Baer, 2009: 191).

### **3.0 Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ**

Ο δάσκαλος συνιστά κεφάλαιο για την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Διαμορφώνει με το ρόλο του συνειδήσεις και προσωπικότητες. Η λέξη/έννοια δάσκαλος με τη ρίζα ασκ παραπέμπει σε μια άσκηση που υπόσχεται δόσιμο και διαλεκτική με την προσωπικότητα που διαθέτει, και το διδακτικό υλικό για την κοινωνικοποίηση του μαθητή και την κοινωνική πρόοδο. Διδάσκαλος σημαίνει ασκώ στο να δίνω («διδάσκαλος»). Δεν υπάρχει κάποια κοινότητα, επιστημονικός κλάδος, θρησκεία, επάγγελμα χωρίς δασκάλους. Ο δάσκαλος απευθύνεται στο σύνολο της ανθρώπινης υπόστασης (νόηση, ενόραση, φαντασία, συναίσθημα, νευρικό σύστημα), δεν υποτιμά κανένα μέρος του

εσωτερικού κόσμου του μαθητή του. Διδάσκω σημαίνει πως απλώνω το χέρι πάνω σε ό,τι ζωτικότερο υπάρχει σ' ένα ανθρώπινο πλάσμα, στην ψυχή του.

Το λειτούργημα του δάσκαλου περιλαμβάνει τυπολογίες που αναφέρονται είτε στο συνεπή, επαγγελματία ή ψυχοκτόνο δάσκαλο, σύμφωνα με τον Στάϊνερ, ή στον χαρισματικό δάσκαλο. «*Καθώς είμαστε βυθισμένοι σε αμέτρητες μορφές διδασκαλίας – στοιχειώδους, τεχνικής, επιστημονικής, ανθρωπιστικής, ηθικής και φιλοσοφικής – σπάνια στεκόμαστε να σκεφτούμε τα θαύματα της μετάδοσης, τα εφόδια του ψεύδους, το μυστήριο του όλου πράγματος*» (Steiner, 2011: 19), της παιδείας, της διδασκαλίας και μαθητείας σε θέματα νοήματος, αλήθειας και ποιότητας ζωής.

Η ίδια η ζωή είναι ένα μυστήριο και απαιτεί παιδεία και πολιτισμό για να είναι σεβαστή και να μην ευτελιζείται. Ακόμη και το κατεψυγμένο σπερματοζωάριο, δυνάμει στοιχείο ζωής, είναι εκτεθειμένο και υπό διαχείριση μιας κουλτούρας νοήματος ελευθερίας και αγάπης. Η ερμηνεία και η παιδαγωγία του αυτεξούσιου, που έχει ανάγκη από την παιδική ηλικία συμβούλου και καθοδηγητή δασκάλου, διαμορφώνει κριτήρια ήθους. Έχουμε ανάγκη από μια παιδαγωγία αυθεντική, από λόγο και πράξη. Ο Χριστός εξέπεμπε ένα λόγο και ένα ήθος ελευθερίας. Δεν ήταν επιθετικός, αλλά εκείνο που πρυτάνευε στο λόγο και στις πράξεις του ήταν η αγάπη. Δεν έστελνε με επιθετικότητα τη διδασκαλία του στα «μούτρα» του άλλου. Γνώρισε να δημιουργεί μια σχέση, να διδάσκει το αίτημα για προσφορά, να διαμορφώνει κλίμα επικοινωνίας με τους άλλους (Guy, 2005: 33).

Οποιαδήποτε εκπαίδευση έχει το νόημα της καθοδήγησης. Για τον Ντάντε εκπαιδεύω σημαίνει καθοδηγώ ακόμη και εσφαλμένα, έστω και μέσα από τους παιδότοπους της κόλασης (Steiner, 2011: 70). Όσο διδάσκεται η αρετή, άρα είναι διδακτική και η κακία.

Ο δάσκαλος με το ρόλο και τη θέση του εισβάλλει στο πιο ενδόμυχο στοιχείο της ακεραιότητας ενός παιδιού. Σύμφωνα με τον Στάϊνερ «ο ζωντανός δάσκαλος παίρνει στα χέρια του ό,τι πιο ενδόμυχο έχουν οι μαθητές του, το εύθραυστο και εμπρηστικό των δυνατοτήτων τους» (Steiner, 2011: 126), το αξιοποιεί για την ολοκλήρωσή τους.

Ο δάσκαλος κρατεί στο χέρι του μια ριζικά ολοκληρωτική ψυχοσωματική λαβή για να στηρίξει και να οδηγήσει το μαθητή στη μαθητεία του αγαθού, του ωραίου, της αλήθειας. Η λογική, ο καθαρός νους έχει τη δυνατότητα μετα-βιολογικής ενσυναίσθησης. Η αντικειμενική αλήθεια για το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού πρέπει να μην είναι ωφελιμιστική, αλλά αγέρωχη, εκλεπτυσμένη, αποστασιοποιημένη από τις ιδιοτέλειες, μεγαλοπρεπής, υψηλή με αντι-στοιχεία σκέψεων με μια εξίσου απόλυτη πραγματικότητα (Τζαίμς, 2009: σ. 82).

Όμως, η μαθητεία στο αγαθό της ζωής απαιτεί προϋποθέσεις και από το δάσκαλο και το μαθητή. Ο Σοπενχάουερ αποκαλύπτει σε όσους έχουν τα προσόντα να είναι μαθητές του, ότι «η αγάπη της αλήθειας είναι κάτι τρομαχτικό και βίαιο». Πράγματι είναι τρομαχτικό και ακραίο για τη σημερινή εποχή να διδάσκεις την αγάπη και στον εχθρό σου, όταν η βία, όχι αναίτια, ασκείται για το παραμικρό ακόμη και μέσα στα σχολεία και η τρομοκρατία είναι απειλή για την προσωπική και την κοινωνική ειρήνη. Η υπέρβαση της σύγκρουσης των πολλών «εγώ» μπορεί να επιτευχθεί με μια πίστη σε αλήθεια, συνυφασμένη με πρόσωπο αγαθό, με κοινότητα τρόπου και νοήματος ζωής. Για παράδειγμα η κλασική φιλοσοφία διερευνούσε το ένα, την πρώτη αιτία που θα ένωνε τους ανθρώπους. Αυτή η αιτία στο χριστιανισμό προσωποποιείται στον αποκαλυπτικό θεανθρώπινο Λόγο και υπερβαίνει ιδεολογίες από τον ατομικό ανθρώπινο λόγο, ενίοτε διαιρετικό ή διχαστικό.

Ο Γάλλος φιλόσοφος Bergson σημείωσε το πόσο «σχηματικό» και «στατικό» είναι το οικοδόμημα που ανεγείρει η διάνοια, προκειμένου να εξηγήσει το φως της γνώσης στον κόσμο και τον άνθρωπο. Η γνώση από μόνη της διασπά το Είναι. Ο Bergson προβάλλει εκείνη τη γνώση που συλλαμβάνει την ίδια την ουσία του αντικειμένου και είναι στο βάθος μια μυστική επαφή της ψυχής με τον κόσμο (Μπερξον, 1951: 196-197).

Η κατανόηση του κόσμου δεν συνεπάγεται την αναγωγή των πάντων στη λογική. Η ίδια η έννοια της κατανόησης σημαίνει παραδοχή ότι δεν μπορούμε να τα ερμηνεύσουμε όλα και ότι υπάρχουν πράγματα που μας υπερβαίνουν. Η Jacqueline de Romilly επικαλείται για τον τρόπο κατανόησης του κόσμου την προσφυγή και σε άλλες πηγές, εκτός από τη λογική, που συνυφαίνουν το ορθολογικό με το ανορθολογικό, όπως το προσπαθούσαν οι Έλληνες σοφοί. Συγκεκριμένα γράφει:

*«Η λογική των Ελλήνων, η τόσο ενεργητική στο να διεκδικεί το ευρύτερο δυνατό πεδίο δράσης, δεν συγκρίνεται με τον συστηματικό ορθολογισμό του Διαφωτισμού. Ο Ηρόδοτος, που είναι ανοιχτός σε όλα και αναζητεί με έντιμο τρόπο τον διαχωρισμό του αληθοφανούς από το μη αληθοφανές, παραδέχεται τη θεϊκή παρέμβαση. Ο Θουκυδίδης ακινητοποιείται μπροστά στον ρόλο της τύχης. Η τραγωδία μάς βοηθάει να καταλάβουμε την αδυναμία του ανθρώπου μπροστά στο μυστήριο της μοίρας του. Στα οξυδερκή επιχειρήματα του Πλάτωνα υπεισέρχονται ο μύθος και όλες οι εικόνες μύησης... Η δυναμική επιστροφή του ανθορθολογικού και του ασυνείδητου, εδώ και μερικές δεκαετίες, θα μας οδηγήσει σε ευρύτερους δρόμους και σε μεγαλύτερη ποικιλία»* (Romilly, 2013: 38-39).

Ο παιδαγωγός και ο δραματικός ποιητής-φιλόσοφος έχουν κοινά χαρα-

κτηριστικά όταν χρησιμοποιούν εντυπωσιακά παραδείγματα, εμπειριών που εκπροσωπούν θέσεις. Ο Βούδας σαν έφηβος για να αντιμετωπίσει τα υπαρξιακά προβλήματα του πόνου και του θανάτου ασκήτευσε, έπεσε σε βαθιά περιουλλογή, αλλά είπε στον εαυτό του ότι αν δεν φωτιστεί δεν θα λύσει τα προβλήματά του. Από παιδαγωγό και με παραστατικό τρόπο πληροφορήθηκε τη μοίρα των ανθρώπων: να γεννιούνται να μεγαλώνουν, να γηράσκουν, να αρρωσταίνουν και να πεθαίνουν. Από περιπλανώμενο ασκητή παρηγορήθηκε ότι η θρησκευτική ζωή μπορεί να θεραπεύσει τις πληγές και την αθλιότητα της ανθρώπινης μοίρας.

Ο Χριστός από βρέφος υπέστη τη μήνη της εξουσίας και των ματαιόδοξων, αλλά από παιδί πρόκοβε στην ηλικία και στη χάρη. Ο Χριστός, ο ίδιος δάσκαλος, έζησε μαζί με τον πονεμένο, τον περιθωριοποιημένο, το φτωχό, τον ασήμαντο, μπήκε στη θέση του άλλου όπως η ρίζα εισέρχεται μέσα στο χώμα ώστε αυτή η περιχώρηση να φέρει τον καρπό. Το να αγαπάς τον «άλλο» σαν τον εαυτό σου δεν απορρέει από μια ορθολογιστική παιδαγωγική. Με την αγάπη που υποστασιοποίησε ο Ίδιος ως σαρκωμένος Λόγος ανάστησε τον άνθρωπο από τα βαρίδια της ύλης και του εγώ.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ένας προβληματισμός για το περιεχόμενο μιας ηθικής που καλείται ο δάσκαλος να διδάξει:

α) Η υπέρβαση του εγώ και η αγαθή προαίρεση/βούληση είναι θεμελιώδεις προϋποθέσεις για το δάσκαλο και το μαθητή, ώστε να καλλιεργηθεί ένα ήθος στο σχολείο που να εξασφαλίζει κοινωνική συνοχή και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η υπέρβαση των ατομικών πεποιθήσεων του δασκάλου πρέπει να λειτουργήσει όχι μόνο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, αλλά και για κάθε άλλο μάθημα με περιεχόμενο ηθικής που αναφέρεται στην ιστορία, στην κοινωνία, στην αγωγή του πολίτη κ.ά.. Το ιδεώδες της καλής ζωής απορρέει από συλλογικές πολιτιστικές εμπειρίες.

β) Είναι δύσκολο και υπαρξιακό ζήτημα όταν ο δάσκαλος, ασκώντας το λειτούργημά του, συγκρούεται με τη συνείδησή του και διδάσκει μαθήματα μεταφυσικής ή αποκαλυπτικής ηθικής και πεποιθήσεις που δεν αποδέχεται και δε βιώνει. Ωστόσο, ο δάσκαλος μπορεί να διδάσκει στάση ζωής, ιδέες, και πεποιθήσεις δικές του ή άλλες. Ωστόσο, του δίνεται μια ευκαιρία για διαλεκτική με αφορμή ένα γνωστικό αντικείμενο με πρόταση ηθικής και πίστης. Ο Ζυλ Λανιώ, εμπνευστής ολόκληρης παιδαγωγικής και φιλοσοφικής σχολής, διδάξε τους νεαρούς μαθητές του ότι ο αθεϊσμός είναι το αλάτι που συντηρεί την πίστη από τη διάβρωση της φθοράς. » (Steiner, 2011: 130).

γ) Η ύπαρξη του θεού, η θρησκευτική ηθική, η δεοντολογία ή αρετολογία δεν πρέπει να ταυτίζονται με την αμοραλιστική πρακτική των πιστών ή

εκπροσώπων τους ως προς την αντιφατικότητα των λόγων με τα έργα τους (Πορτελάνος, 2013: 35-37).

δ) Η αλήθεια λειτουργεί ως εσωτερική συνοχή. Για τον Πλάτωνα η εσωτερική συνοχή του λόγου έρχεται να συνδεθεί με κάτι θρησκευτικό: υπάρχουν αξίες για τις οποίες μπορεί να πει κανείς ότι είναι ήδη υπερβατικές, όπως το θείον. Πρόκειται για αντίληψη που μπορεί να απαντά και στο ερώτημα: με ποιο φως, δύναμη και θεμελιώδη δικαιολογία μπορεί κάποιος να συγχωρήσει τον εχθρό του ή να εργάζεται το αγαθό με ανιδιοτέλεια;

Ο δάσκαλος κάποια στιγμή κάνει απολογισμό και αυτοκριτική για το έργο του. Κάποιος δάσκαλος που έπαψε να ασκεί το λειτούργημά του μετά από εμπειρίες και με τη σοφία που απέκτησε είπε σε κάποιους μαθητές: «Μη γίνεις στα γεράματά σου αυτό που έγινα εγώ στα δικά μου – η θλιβερή, η οικτρή απεικόνιση της λατρείας των ψεύτικων ειδώλων» (Steiner, 2011: 151). Τα όρια μεταξύ πίστης και απιστίας είναι δυσδιάκριτα. Ένας πίνακας του ζωγράφου Αλεκτορίδη Νικόλαου (1874-1909), από συλλογή που βρίσκεται στη Πινακοθήκη του Μετσόβου, επιγράφεται «ο θάνατος του άθεου».

Ο πίνακας δείχνει έναν ιερέα που κοινωνεί έναν ηλικιωμένο άρρωστο που είναι κλινήρης. Στο πάτωμα, πλάι στο κρεβάτι, βρίσκονται μεταξύ των βιβλίων και διάφορων σκόρπιων σελίδων μια σελίδα όπου είναι γραμμένο το ρητό «εγώ δε είπα εν τη εκστάση μου ουκ έστι Θεός». Αυτό σημαίνει ότι: «σ' ένα ξέσπασμα αφόρητου πόνου ή δοκιμασίας είπα ότι δεν υπάρχει Θεός». Ο όρος έκσταση χρησιμοποιείται από την κλασική φιλοσοφία, τη θρησκεία για να δηλώσει ένα εκτόπισμα από την εμμονή στα πάθη που κυριεύουν τον άνθρωπο και μια πνευματική σχέση που μεταμορφώνει τον άνθρωπο. Ωστόσο, ο όρος έκσταση αναφέρεται και σε διάφορες χημικές ουσίες (ναρκωτικά κ.ά.) που επηρεάζουν τις ψυχικές λειτουργίες. Επομένως, ο όρος μπορεί να αξιοποιηθεί θετικά σε μια κουλτούρα/παιδεία που υποδεικνύει τρόπους και σχέσεις στο παιδί και στο νέο για να αποφύγει την εμμένεια σε τρόπους που καθλώνουν τον άνθρωπο στην προσκαιρότητα και την εμπαιθή ζωή και να αποκτήσει άλλο νόημα σχέσης με τον κόσμο και το χρόνο.

Ο δάσκαλος είτε έχει προσωπικές εμπειρίες, είτε ως μεταδότης γνώσεων, καλείται να αντιμετωπίσει υπαρξιακά θέματα και ερωτήματα που τίθενται από το παιδί. Καλείται μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό να αξιοποιήσει και να διδάξει τόσο μαθήματα ήθους και πνευματικότητας που διαμορφώνουν συνείδηση και δίνουν νόημα στη ζωή. Έτσι το παιδί να μπορεί να αντιδράσει σε επιδράσεις και κινδύνους που απειλούν τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Συνιστά πολιτισμικό σοκ, όταν το παιδί με την αθωότητα και τα οράματα που έχει, αυτά ληστεύονται από τα περιβάλλοντα και τις

αντιπαιδευτικές ή συγκρουόμενες εμπειρίες που βιώνει. Η σύγκρουση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών νοοτροπιών με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και η απουσία τόσο του διακουλτουραλισμού, όσο και η ύπαρξη συγκρουόμενων πολιτισμικών ιδεολογιών στο εσωτερικό μιας χώρας, έχει συνέπειες στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ή θρησκευτικής συνείδησης. Προκαλείται πολιτισμικό σοκ (Barbe, 2006, 79) από τη σύγκυση που βιώνει το παιδί όταν εξαιτίας μιας πολυπολιτισμικότητας χωρίς διαπολιτισμικότητα - διακουλτουραλισμό -, του προσφέρονται πολλές πολιτισμικές και θρησκευτικές θεωρίες ή εμπειρίες, ενίοτε και αντίθετες. Δηλαδή, ένα πολιτισμικό «μιξερ», από το οποίο δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις διακριτές πολιτισμικές τροφοδοσίες πεποιθήσεων και δοξασιών. Το παιδί στα πρώτα βήματα της παιδαγωγίας του έχει ανάγκη για αφομοίωση από σαφή και ενιαία πολιτισμική πρόταση ήθους, με αξίες και αρετές που θα διαπλάθουν τόσο το κάλλος του προσώπου του, όσο και θα υπηρετούν τα πανανθρώπινα και οικουμενικά αξιώματα - οράματα, διατυπωμένα από διεθνείς συνθήκες, Οργανώσεις και ψηφίσματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Γιανναράς, Χ. (1963). *Μετα-νεωτερική μετα-φυσική*. Αθήνα: Δόμος.
- Baer, U. (ανθολόγηση). (2009). *Η σοφία του Ρίλκε*. Μετάφραση Αλεξάνδρας Νικολακοπούλου. Αθήνα: Πατάκη.
- Barbe, P. (2006). *L'antichoc des civilisations*. Editions L'aube.
- Barilier, E. (2004). *Nous autres civilisations...* Paris: ZOE.
- Corn, G. (2006). *La question religieuse au XXIe siècle*. Paris: La decouverte.
- Eliade, M. (1965). *Le sacre et le profane*. France: Folio essais, Gallimard. Ellul, J. (2006). *La foi au prix du doute*. Paris: La table Ronde.
- Gellner, E. (1992) *Postmodernism, Reason and Religion*. London: Routledge.
- Guy, G. (2005). *L'Evangile, une parole invincible*. Paris: Editions Philippe Rey.
- Romilly, J. (2013) *Τι πιστεύω*. Μετάφραση Σώτη Τριανταφύλλου. Αθήνα: Πατάκη.
- Jung, C.G. (2007). *Ψυχολογία και Θρησκεία*. Μετάφραση Κωνσταντίνος Καλογερόπουλος. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Θεοδωρόπουλος, Ι.Ε. (1998). *Μεταξύ φιλοσοφίας και παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καντ, Ι. (1984). *Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών*, μετάφραση Γιάννη Τζαβάρα, Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.
- Κοκοσολάκης, Ν. (2002). *Παραδοσιακή θρησκεία και κοινωνία, στο Θρη-*



- σκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα. Αθήνα: Κριτική.
- Μονοδ, J. (1999). *Από τη βιολογία στην ηθική*. Μετάφραση Σπύρος Σφεν-δουράκης. Αθήνα: Σύναλμα.
- Μακράκης, Μ. (1996). *Ψυχολογία της Θρησκείας*, Αθήνα: Αρμός.
- Murray, G.. *Πέντε στάδια της ελληνικής θρησκείας*. Μετάφραση Ελένη Παπαδοπούλου, Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Μπερξόν, Α. (1951). *Οι δύο πηγές της ηθικής και της θρησκείας*, Αθήνα: Γ. Παπαδημητρίου.
- Nilson, M.P. (1984). *Ιστορία της αρχαίας Ελληνικής θρησκείας*, Αθήνα: Δημ. Παπαδήμας.
- Νησιώτης, Ν. (2006). *Ψυχολογία της Θρησκείας*. Αθήνα: Μαΐστρος.
- Χέγκελ, Γ. (2011) *Φιλοσοφία της Θρησκείας*. Μετάφραση Σταμάτης Γιακουμής. Αθήνα: Ηριδανός.
- Οικονόμου, Ε.Ν. (1990). *Η φυσική σήμερα*, Ι. Τα θεμέλια, Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Steiner, G. (2011). *Τα μαθήματα των δασκάλων*. Μετάφραση Σεραφεΐμ Βελέντζας. Αθήνα: Scripta.
- Τζαΐμς, Ο. (2009). *Πραγματισμός*. Μετάφραση Χρήστος Σταματέλος, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Υalom, Ι. (2002). *Θρησκεία και Ψυχιατρική*. Μετάφραση Ευαγγελία Ανδριτσάνου – Γιάννης Ζέρβας. Αθήνα: Άγρα.

**Σταμάτης Πορτελάνος**  
Επίκουρος Καθηγητής  
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Ιωάννινα 45110  
Τηλ. 2651005871  
Κιν. 6973372330  
E-mail: sportel@cc.uoi.gr

# Καταγραφή των απόψεων των καθηγητών ξένων γλωσσών για το γλωσσικό πλουραλισμό και το ρόλο της Γερμανικής γλώσσας στη Δημόσια Ελληνική Εκπαίδευση

*Κατερίνα Προδρομίδου*

## ABSTRACT

The current research highlights the point of views of foreign language teachers as far as the language pluralism and the role of the German language in the Greek state education is concerned. The emerging result of this research is the positive attitude of participants in learning foreign languages even from a very young age, the powerful role of the English language as a first language, as well as the powerful role of the German language as a second foreign language owing to certain facts: the financial position of Germany, its leading role in Europe and the immigration of young people to Germany. Suggestions were proposed concerning the improvement of teaching the German language as a foreign language in the public education.

## 1.0 ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

### 1.1 Πολυγλωσσία

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στην Ε.Ε. ζουν περίπου 500 εκατομμύρια πολίτες, που μαζί με τους μετανάστες μιλούν περισσότερες από τις 23 επίσημες γλώσσες. Επομένως, ενώ η Ευρώπη μεταμορφώνεται με αυξανόμενους ρυθμούς σε πολυγλωσσική κοινωνία, οι πολίτες της είναι μονόγλωσσοι (μιλούν μόνο μία γλώσσα) ή πολλαπλόγλωσσοι (μιλούν εκτός από την μητρική τους αρκετές γλώσσες)<sup>1</sup>.

Η Ε.Ε. και το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθούν την πολυγλωσσία ενθαρρύνοντας τη γλωσσομάθεια, δίνοντας στους πολίτες τους τη δυνατό-

1. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Εθνική Ξενογλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: Πολυγλωσσία και Ευρωπαϊκή ένωση <http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-eyroph/polyglwssia-kai-ee.html>

τητα να μαθαίνουν από μικρή ηλικία δύο ξένες γλώσσες εκτός από την μητρική τους<sup>2</sup>.

## **2.0 ΕΠΙΣΗΜΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ, Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

Επίσημη γλώσσα, ονομάζεται η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα κράτη, στη νομοθεσία, στη δημόσια διοίκηση και στη δικαιοσύνη<sup>3</sup>. Υπάρχουν κράτη με μια επίσημη γλώσσα, όπως η Γαλλία, η Λιθουανία, αλλά και κράτη με περισσότερες από μία επίσημες γλώσσες, όπως το Βέλγιο, η Φινλανδία, η Ελβετία. Στην Ιταλία και στην Ισπανία παρ'όλο που υπάρχει επίσημη γλώσσα, η Ιταλική και η Ισπανική αντίστοιχα, σε συγκεκριμένες περιοχές των χωρών αυτών ομιλούνται μειονοτικές γλώσσες, για συγκεκριμένους λόγους. Η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο δεν έχουν επίσημη γλώσσα.

Στις 15 Απριλίου 1958<sup>4</sup>, ο πρώτος κοινοτικός κανονισμός όριζε ως πρώτες επίσημες γλώσσες και γλώσσες εργασίας της Ε.Ε. τα Γερμανικά, τα Ολλανδικά, τα Ιταλικά και τα Γαλλικά.<sup>5</sup>

Η Αγγλική έχει σχεδόν καταστεί η "lingua franca" της Ευρώπης, η Γαλλική χρησιμοποιείται για ιστορικούς λόγους και η Γερμανική γιατί σύμφωνα με έρευνα του Ευρωβαρόμετρου το 2012 με τίτλο «Οι Ευρωπαίοι και οι γλώσσες τους» είναι η ευρύτερα ομιλούμενη μητρική γλώσσα της Ε.Ε., καθώς επίσης, επειδή θεωρείται χρήσιμη γλώσσα με ποσοστό 17% έναντι της Γαλλικής 16% και της Ισπανικής 14%. Παρ'όλα αυτά, διατηρείται το πολυγλωσσικό καθεστώς για ενημέρωση του κοινού και για ανακοινώσεις, επειδή ένα μεγάλο ποσοστό των μελών της ευρωπαϊκής Ένωσης χρειάζεται στην επίσημη γλώσσα της χώρας του έγγραφα εργασίας.

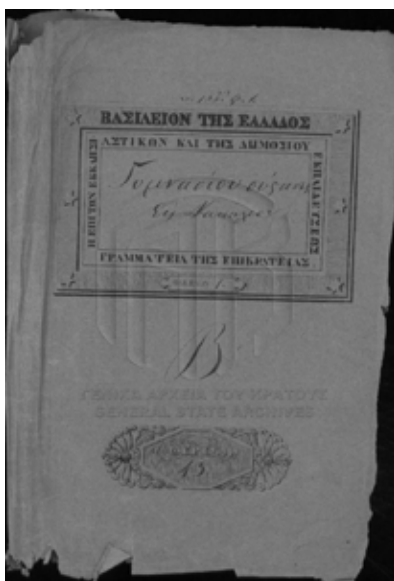
---

2. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Εθνική Ξενογλώσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: προώθηση της πολυγλωσσίας, <http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-ellada.html>

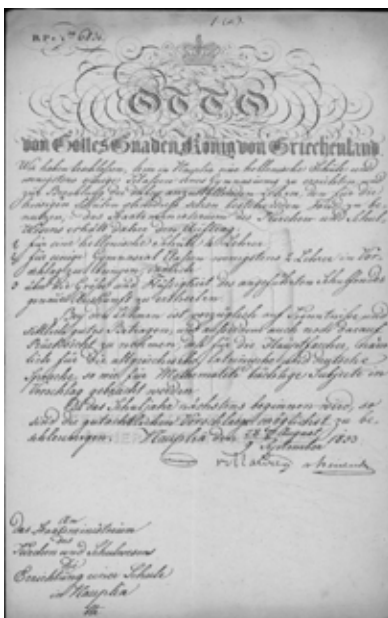
3. [greekdictionary.babylon.com](http://greekdictionary.babylon.com)

4. Ομάδα Υψηλού επιπέδου για την πολυγλωσσία ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ Συνοπτική έκδοση 2008 συνοπτική παρουσίαση από την επίσημη ιστοσελίδα Οι γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση

5. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Κανονισμός (ΕΚ)αριθ. 920/2005 του Συμβουλίου της 13ης Ιουνίου 2005



ΕΙΚΟΝΑ 1: Γυμνάσιον Ναυπλίου



ΕΙΚΟΝΑ 2: Διάταγμα περί συστάσεως Γυμνασίου εις Ναύπλιον

### **3.0 Η ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ) ΚΑΙ ΟΙ ΑΛΛΕΣ ΙΣΧΥΡΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ (ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΑ)**

#### **3.1 Η Γερμανική και άλλες ισχυρές ευρωπαϊκές γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας**

Στις 6 Μαρτίου 1831 μετά την ίδρυση του ελληνικού Εκπαιδευτηρίου στην περιοχή του Ναυπλίου, ανατέθηκε η διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας σε δύο δασκάλους, οι οποίοι αρνήθηκαν «διότι και οι δύο δεν την γνωρίζουσιν εξ επαγγέλματος». Στις 21 Νοεμβρίου 1833, ο Ιωάννης Βενθύλος διδάσκει στο Γυμνάσιο εκτός από την Ελληνική και τη Γαλλική γλώσσα, παρ' όλο που έχει σπουδάσει στη Γερμανία. Ορίζεται επιτροπή με μέλη της τους: Κ. Σχινάς, Α. Πολυζωίδης, Αλ. Σούτσος, Ι. Κοκκώνης, Ι. Βενθύλος, Σκ. Βυζάντιος, Ιωαν. Φραντς, καθηγητή του πανεπιστημίου του Μονάχου. Με απόφαση της επιτροπής η Γερμανική και η Γαλλική γλώσσα εισάγονται για τρεις ώρες την εβδομάδα στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Η απόφαση όμως αυτή δε θα εφαρμοστεί για λόγους οικονομικούς και διάστασης απόψεων, όσον αφορά στην επιλογή γλώσσας. Κάποιοι από τα μέλη της επιτροπής υποστήριξαν ότι δεν ήταν απαραίτητη η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας, ενώ άλλοι έκριναν απαραίτητη την εκμάθησή της μόνο από τους μαθητές που θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο. Με εξαίρεση το Γυμνάσιο του Ναυπλίου όπου διδάσκονταν και οι δυο ξένες γλώσσες, στην υπόλοιπη Ελλάδα διδάσκονταν μόνον η Γαλλική. Στη συνέχεια η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας καταργήθηκε, ενώ επεκτάθηκε η εκμάθηση της Γαλλικής σε όλα τα γυμνάσια της χώρας<sup>6</sup>.

Εννέα χρόνια αργότερα, στις 18 Φεβρουαρίου 1942 (με αρ. ΦΕΚ 29/Α' και αριθμό φύλλου 20) εισάγεται η υποχρεωτική διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας στα Αστικά σχολεία, καθώς και στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης και στις εμπορικές σχολές. Στη συνέχεια στις 30 Ιουνίου του ίδιου έτους (με Αρ. ΦΕΚ 165/Α') δημοσιεύτηκε το αναλυτικό πρόγραμμα που αφορούσε στη διδασκαλία της Γερμανικής και Ιταλικής γλώσσας

Στις 14 Απριλίου 1943 (με Αρ. ΦΕΚ 89/Α') ορίζεται εκ νέου η διδακτέα ύλη της Γερμανικής και Ιταλικής γλώσσας στα Αστικά σχολεία εμπορικής κατευθύνσεως.

Η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας (δύο ώρες την εβδομάδα) επανέρχεται στη Β' τάξη των Προτύπων κλασικών Λυκείων στις 23 Νοεμβρί-

---

6. 2. Γυμνάσιο Ναυπλίου & ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού

ου 1978 με Αρ. ΦΕΚ 198. Μέχρι το 1980 οι μαθητές μαθαίνουν την Αγγλική ή Γαλλική γλώσσα ανάλογα με τον τύπο Γυμνασίου που φοιτούν, διότι τα Γυμνάσια είναι χωρισμένα σε «αγγλόφωνα και γαλλόφωνα».

Το 1993, μετά την επανένωση της Γερμανίας, με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Γεώργιου Σουφλιά, εισάγεται για πρώτη φορά η Γερμανική γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας. Στο άρθρο 8 του Π.Δ. 198/1993 (ΦΕΚ 73τ.Α') ορίζεται ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα για την Α' τάξη του Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 1993-1994 και η εκμάθηση της Γερμανικής γλώσσας, στη συνέχεια για το σχολικό έτος 1994-1995 για τη Β' τάξη του Γυμνασίου και κατά το σχολικό έτος 1995-1996 για τη Γ' τάξη του Γυμνασίου.

Το 1997 με εγκύκλιο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καθιερώνει την παράλληλη διδασκαλία της Γερμανικής και Γαλλικής γλώσσας στα Δημοτικά σχολεία (ΥΠΕΠΘ 3773/Γ2/1997), ενώ με νέα εγκύκλιο κατά το σχολικό έτος 2001 καθιερώνεται η διδασκαλία της Γερμανικής ως μάθημα γενικής παιδείας και επιλογής στο Ενιαίο Λύκειο (Γ2/4290/27.9.99 ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Το 2005 εισάγεται η Γερμανική γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (52/354/48265/Γ1/17/05/05) και το 2006 επεκτείνεται η διδασκαλία της Γερμανικής σε όλα τα 6/θέσια και άνω Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας (52/530/55028/Γ1/01/06/2006).

## 4.0 ΕΡΕΥΝΑ

### 4.1 Συμμετέχοντες - Δείγμα - Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών

Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 97 καθηγητές και καθηγήτριες, που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη, Γιαννιτσά, Ιωάννινα, Αθήνα και Χαλκιδική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Α1.Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό%
Άνδρας	24	24,7
Γυναίκα	73	75,3
Σύνολο	97	100,0

### Κατερίνα Προδρομίδου

Καταγραφή των απόψεων των καθηγητών ξένων γλωσσών για το γλωσσικό ...

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την ηλικία**

<b>A2. Ηλικία</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
25-35	26	26,8
36-45	45	46,4
>46	26	26,8
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Στάση των συμμετεχόντων στο ερώτημα αν κρίνουν απαραίτητη την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας**

<b>B.1. Κρίνετε απαραίτητη την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
ΌΧΙ	3	3,1
ΝΑΙ	94	96,9
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Στάση των συμμετεχόντων με βάση το ερώτημα αν κρίνουν απαραίτητη την έναρξη διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας ακόμη και από το Νηπιαγωγείο**

<b>B.2. Κρίνετε ότι είναι απαραίτητη η έναρξη διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας ακόμη και από το Νηπιαγωγείο;</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
ΌΧΙ	36	37,1
Δε γνωρίζω	6	6,2
Ίσως	24	24,7
ΝΑΙ	31	32,0
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Στάση των συμμετεχόντων με βάση το ερώτημα: που επιτυγχάνεται καλύτερα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας;**

<b>B.5.A. Που πιστεύετε ότι επιτυγχάνεται καλύτερα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας;</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
Στο σχολείο	14	14,4
Σε φροντιστήριο	21	21,6

Σε διακοπές	3	3,1
Στο εξωτερικό	49	50,5
Με κατ' οίκον μαθήματα	7	7,2
Σύνολο	94	96,9
Missing System	3	3,1
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αφορά στο αν ο ρόλος της Γερμανικής γλώσσας στην Ευρώπη είναι σημαντικός**

<b>B.11. Ο ρόλος της Γερμανικής γλώσσας στην Ευρώπη είναι σημαντικός;</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
ΌΧΙ	1	1,0
Δε γνωρίζω	1	1,0
Ίσως	18	18,6
ΝΑΙ	77	79,4
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα, αν πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας στην Εκπαίδευση**

<b>B.12. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας στην Εκπαίδευση;</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
ΌΧΙ	5	5,2
Δε γνωρίζω	2	2,1
Ίσως	17	17,5
ΝΑΙ	73	75,3
Σύνολο	97	100,0



### Κατερίνα Προδρομίδου

Καταγραφή των απόψεων των καθηγητών ξένων γλωσσών για το γλωσσικό ...

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Κατανομή των διαβαθμισμένων παραγόντων που ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο**

<b>Β.14.Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο; Υπάρχει διαβάθμιση από το 1-4 με σημαντικότερο το 1.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
Η οικονομία	69	71,1
Η γεωγραφική της θέση	7	7,2
Ο πληθυσμός	15	15,5
Άλλος λόγος	6	6,2
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Κατανομή των παραγόντων που ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στην Ελλάδα**

<b>Β.15.Α. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στην Ελλάδα; Υπάρχει διαβάθμιση από το 1-6 με σημαντικότερο το 1.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
Η οικονομική και πολιτική θέση της χώρας στον παγκόσμιο χάρτη	44	45,4
Η σχέση της χώρας με την Ελλάδα	10	10,3
Ο τουρισμός	18	18,6
Οι εμπορικές συναλλαγές	10	10,3
Η μετανάστευση	9	9,3
Άλλος λόγος	5	5,2
Σύνολο	96	99,0
Missing System	1	1,0
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Κατανομή των προτάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (Αγγλικής ή Γερμανικής) στη Δημόσια Εκπαίδευση.(Α/θμια-Β/θμια)**

<b>Β.16.Α. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (Αγγλικής ή Γερμανικής) στη Δημόσια Εκπαίδευση (Α/θμια-Β/θμια); Υπάρχει διαβάθμιση από το 1-6 με σημαντικότερο το 1.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
Νέα προγράμματα σπουδών	7	7,2
Η έναρξη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία	16	16,5
Καινοτόμες δράσεις	9	9,3
Κατάλληλο εκπαιδευτικό διδακτικό προσωπικό	10	10,3
Ύπαρξη ολιγομελών τάξεων	21	21,6
Σύγχρονες και ελκυστικές διδακτικές μέθοδοι	34	35,1
Σύνολο	97	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Κατανομή των τρόπων βελτίωσης των διδακτικών δεξιοτήτων από ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς**

<b>Β.17.Α. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι μπορούν να βελτιώσουν τις διδακτικές δεξιότητές τους οι εκπαιδευτικοί της ξένης γλώσσας; Επιλέξτε μέχρι τρεις απαντήσεις.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό%</b>
Παρακολούθηση σεμιναρίων	54	55,7
Παρακολούθηση επιμορφώσεων	32	33,0
Παιδαγωγική κατάρτιση	8	8,2
Μαθήματα μέσω διαδικτύου	1	1,0
Ταξίδια στο εξωτερικό	1	1,0
Μεταπτυχιακό	1	1,0
Σύνολο	97	100,0

## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για την πολυγλωσσία και τη Γερμανική γλώσσα στη Δημόσια Εκπαίδευση.

Οι συμμετέχοντες είναι καθηγητές ξένων γλωσσών που εργάζονται στην

Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην πλειοψηφία τους γυναίκες ηλικίας 36-45 ετών, με μέσο όρο εργασίας στο Δημόσιο σχολείο 6-15 χρόνια, στην πλειοψηφία τους καθηγητές Αγγλικής γλώσσας οι οποίοι γνωρίζουν, εκτός από την Αγγλική, τη Γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και ακολουθεί η γνώση της Ιταλικής, Ισπανικής και Γαλλικής γλώσσας.

Όσον αφορά στην πολυγλωσσία είναι σημαντική η θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Και ενώ οι απόψεις δίστανται για την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας από το Νηπιαγωγείο, είναι σημαντικό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί και κρίνει απαραίτητη την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Αντίθετα, παρουσιάζονται αρνητικοί στην εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας από την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, γεγονός που αποδεικνύει την υπεροχή της Αγγλικής έναντι των άλλων γλωσσών, όπως αποτυπώνεται στην έρευνα των Γρίβα & Ηλιάδου (2011). Η Αγγλική γλώσσα κυριαρχεί και η διδασκαλία της είναι υποχρεωτική στις μισές και πλέον χώρες της Ε.Ε. και προωθείται από πολύ μικρή ηλικία.

Επιπλέον, μέσω των Μ.Μ.Ε., του διαδικτύου, των ξενόγλωσσων ταινιών, των παιδικών παιχνιδιών, όπου κυριαρχεί η Αγγλική γλώσσα, τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες εξοικειώνονται πολύ σύντομα και αβίαστα με την Αγγλική γλώσσα, παρά με οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή.

Οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καλύτερη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά στον τόπο όπου μιλιέται, διότι εκεί ο αλλόγλωσσος ομιλητής έρχεται αντιμέτωπος με τη γλώσσα, τις δυσκολίες της, την ιδιαίτερη προφορά, το λεξιλόγιο, τους ιδιωματισμούς κ.τ.λ.

Επιπλέον, όλοι συμφωνούν με το στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ότι κάθε πολίτης θα πρέπει να μαθαίνει τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες και θεωρούν ότι η εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας συμβάλλει στην ταχύτερη εκμάθηση άλλων γλωσσών. Κάτι τέτοιο εναρμονίζεται με τη «στρατηγική της Λισσαβόνας» όπου τέθηκαν εκπαιδευτικοί στόχοι, σύμφωνα με τους οποίους κάθε πολίτης της Ε.Ε. θα πρέπει να γνωρίζει δύο ξένες γλώσσες εκτός από τη μητρική του, τις οποίες θα μαθαίνει στο χώρο του σχολείου. Επίσης συμφωνούν με τις έρευνες του ευρωβαρόμετρου 243 (2006) με τίτλο «Οι Ευρωπαίοι και οι γλώσσες τους» και 386 (2012) με τίτλο «Ειδικό Ευρωβαρόμετρο 386. Οι Ευρωπαίοι και οι γλώσσες τους» σύμφωνα με τις οποίες η πλειοψηφία των Ευρωπαίων πιστεύει ότι κάθε πολίτης της Ε.Ε. πρέπει να μιλάει δύο επιπλέον γλώσσες πέραν της μητρικής του.

Η πλειοψηφία των καθηγητών πιστεύει ότι εκτός από τις γλώσσες που ήδη διδάσκονται οι μαθητές τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν πρέπει να μάθουν καμία επιπλέον ξένη γλώσσα, πιθανότατα λόγω αδυναμιών των παιδιών, ή λόγω των ήδη βεβαρημένων προγραμμάτων τους στο Ελληνικό Δημόσιο σχολείο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Όλοι όμως συμφωνούν ότι οι πολίτες θα πρέπει να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα σε διάφορες γλώσσες σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό παράγοντα που ισχυροποιεί τη θέση της Αγγλικής αρχικά τις εμπορικές συναλλαγές και όχι το γεγονός ότι είναι επίσημη γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην παγκόσμια οικονομία. Η παγκοσμιοποίηση στους τομείς της οικονομίας και του εμπορίου δείχνουν ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας είναι η Αγγλική γλώσσα.

Όσον αφορά στη Γερμανική γλώσσα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός λόγω της ισχυρής οικονομικής θέσης της Γερμανίας, του ρόλου της στην Ευρώπη, της μετανάστευσης, καθώς και του ηγετικού ρόλου της συγκεκριμένης χώρας στην Ευρώπη. Πιστεύουν ότι όχι μόνο είναι απαραίτητη η διδασκαλία της Γερμανικής γλώσσας στην Εκπαίδευση, αλλά και ότι η εκμάθηση της Γερμανικής γλώσσας θα πρέπει να γίνει υποχρεωτική.

Όσον αφορά τους παράγοντες που ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικονομία το σημαντικότερο παράγοντα και ακολουθεί ο πληθυσμός και η γεωγραφική θέση της χώρας.

Αντίθετα, όσον αφορά τους παράγοντες που ισχυροποιούν μια ευρωπαϊκή γλώσσα στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κριτήριο την οικονομική και πολιτική θέση της χώρας στον παγκόσμιο χάρτη, αλλά και τον τουρισμό δε δεύτερο επίπεδο. Ιδιαίτερο ρόλο, όχι όμως και σημαντικό, παίζει η σχέση της χώρας με την Ελλάδα καθώς και οι εμπορικές συναλλαγές. Ίσως το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι τουριστικός προορισμός πολλών πολιτών από διάφορες χώρες να παίζει σημαντικό ρόλο στην ισχυροποίηση μιας ξένης γλώσσας.

Αναφορικά με τις προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας των γλωσσών, (Αγγλικής και Γερμανικής) στη Δημόσια Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν και κρίνουν απαραίτητη πρωτίστως την εφαρμογή σύγχρονων και ελκυστικών μεθόδων και κατά δεύτερο λόγο την ύπαρξη ολιγομελών τάξεων. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία, το κατάλληλο εκπαιδευτικό διδακτικό προσωπικό, οι καινοτόμες δράσεις θεωρούνται ελάχιστον σημασίας.

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η παρακολούθηση των σεμιναρίων βελτιώνει τις διδακτικές τους δεξιότητες, καθώς και η παρακολούθηση επιμορφώσεων, ενώ ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που θεώρησαν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σημαντικό εργαλείο για την εργασία τους.

Να σημειωθεί ότι το δείγμα των 97 ατόμων αποτελεί ένα σημαντικό δείγμα εκπαιδευτικών και των απόψεών τους, που δείχνει να συμφωνεί με έρευνες π.χ. του ευρωβαρόμετρου αλλά και να εναρμονίζεται σε κάποια σημεία με τη «στρατηγική της Λισσαβόνας». Ωστόσο σε καμία περίπτωση η συγκεκριμένη έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση συμπερασμάτων για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια, αρχικά διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς 100 ερωτηματολόγια και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ένας «πιλότος», μέσω του οποίου ελέγχθηκαν αν ήταν σωστά διατυπωμένες οι ερωτήσεις ή προβλήματα που πιθανόν θα προέκυπταν στην πορεία.

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που ενώ κλήθηκαν να προτείνουν στις διαβαθμισμένες ερωτήσεις τρόπους βελτίωσης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Αγγλικής ή Γερμανικής) στη Δημόσια Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια), καθώς και να επιλέξουν τρόπους βελτίωσης των διδακτικών τους δεξιοτήτων δεν απαντούσαν με βάση τη διαβάθμιση από το 1-6, αλλά αμέλησαν τη διαβάθμιση.

Σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε παιδικούς σταθμούς σε ορισμένες χώρες/περιφέρειες, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η δυνατότητα απουσιάζει από τους δημόσιους παιδικούς σταθμούς της χώρας μας, αλλά παρέχεται μόνο από ορισμένους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Παρ' αυτά, το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης της Ε.Ε. προωθεί και ενισχύει την ευαισθητοποίηση των γονέων ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών από την προσχολική ηλικία, ενώ παράλληλα οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνονται να δίστανται ως προς την αναγκαιότητα της διδασκαλίας μια ξένης γλώσσας ακόμη και από το Νηπιαγωγείο. Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία καλό θα ήταν να ερευνηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα και μελλοντικά και να διακριθούν οι όποιες μεταβολές ανακύψουν υπέρ ή κατά του συγκεκριμένου ερωτήματος.

Επίσης, η κατάργηση της εκμάθησης της Ισπανικής και της Ιταλικής γλώσσας στα Γυμνάσια της Ελλάδας έρχεται σε αντίθεση με το γλωσσικό πλουραλισμό και πολυγλωσσία που προωθείται από την Ε.Ε. Με τον τρόπο αυτό όμως, το Υπουργείο Παιδείας ενισχύει τη διδασκαλία μόνο των «ισχυρότερων» γλωσσών που ομιλούνται από την πλειοψηφία των λαών γενικότερα

και δε δίδει έμφαση και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Η χώρα μας η οποία αποτελεί πόλο έλξης εκατομμυρίων τουριστών από όλο τον κόσμο φαίνεται ότι δεν ενισχύει τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με επιπρόσθετες γλώσσες και με επιπρόσθετες ώρες διδασκαλίας. Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στη χώρα μας περιορίστηκε σε δύο ώρες εβδομαδιαίως στα Γυμνάσια από το 2007, όταν μέχρι τότε η δεύτερη ξένη γλώσσα διδασκόταν τρεις ώρες εβδομαδιαίως.

Το ευρωβαρόμετρο του 2012 ανέδειξε ότι η πιο γνωστή μέθοδος εκμάθησης ξένης γλώσσας είναι το σχολείο με ποσοστό 68%, ενώ η εκμάθηση ξένης γλώσσας εκτός σχολείου με δάσκαλο ανερχόταν σε ποσοστό 15%. Όμως, τα αποτελέσματα του ευρωβαρόμετρου έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως προς την καλύτερη επίτευξη εκμάθησης ξένης γλώσσας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50,5% κρίνουν ότι η εκμάθηση της ξένης γλώσσας επιτυγχάνεται καλύτερα στο εξωτερικό και με μαθήματα στο φροντιστήριο με ποσοστό 21,6%. Μόλις το 14,4% θεωρεί ότι η εκμάθηση ξένης γλώσσας στο σχολείο επιτυγχάνεται καλύτερα, παρά το γεγονός ότι αποτελεί την πιο γνωστή μέθοδο διδασκαλίας. Σύμφωνα πάντα με το ευρωβαρόμετρο του 2012 72% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την ιδέα ό κάθε πολίτης της Ε.Ε. να μιλάει δύο ξένες γλώσσες πέραν της μητρικής του γλώσσας. Αντιθέτως, μόλις το 7,2% των ερωτηθέντων του ερωτηματολογίου γνωρίζει δύο ή και περισσότερες γλώσσες εκτός της μητρικής τους.

Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν αρνητικές απόψεις καθηγητών απέναντι στη Γερμανική ή σε άλλη γλώσσα αλλά να αιτιολογηθεί η άρνησή τους. Καλό θα ήταν σε μια μελλοντική έρευνα να καταγραφούν διδακτικές μέθοδοι για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας από την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Επίσης σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να μάθουμε αν και εφόσον οι μαθητές διδαχθούν την Αγγλική από την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, σε ποιο επίπεδο γλωσσομάθειας φτάνουν στη Γ΄ Γυμνασίου ή ακόμη και στη Γ΄ Λυκείου.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί η ίδια έρευνα ή παρόμοιά της μετά από δέκα χρόνια και να αναλυθούν οι απαντήσεις σε σύγκριση με τις σημερινές.

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη έρευνα μας φέρνει στο νου τη ρήση του Γερμανού ποιητή και Φιλόσοφου, Johann Wolfgang von Goethe: «Wenn man eine Fremdsprache lernt, hat man die Gelegenheit seine Muttersprache besser zu lernen» «Όταν μαθαίνει κάποιος μια ξένη γλώσσα, έχει την ευκαιρία να μάθει καλύτερα τη μητρική του γλώσσα».

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Γρίβα, Ε. & Ηλιάδου, Τ., Σ. (2010). Ιστορική θεώρηση της καθιέρωσης της Αγγλικής γλώσσας στη Δημόσια Ελληνική Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές, τα προγράμματα και οι επιδράσεις, *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 3, 64-75.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011α). Εθνική Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: *Πολυγλωσσία και Ευρωπαϊκή ένωση*. Ανάκτηση Αύγουστος 7, 2013.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011). Εθνική Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: *Γλωσσική Πολιτική*. Ανάκτηση Αύγουστος 7, 2013.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2011). Εθνική Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: *προώθηση της πολυγλωσσίας*. Ανάκτηση Αύγουστος 7, 2013.
- [greekdictionary.babylon.com](http://greekdictionary.babylon.com)
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης Κανονισμός του Συμβουλίου της 13ης Ιουνίου αριθ. 920/2005 (2005). Ανάκτηση Αύγουστος 20, 2013.
- Ομάδα Υψηλού επιπέδου για την πολυγλωσσία ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ Συνοπτική έκδοση 2008 συνοπτική παρουσίαση από την επίσημη ιστοσελίδα Οι γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση
2. Γυμνάσιο Ναυπλίου & Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού
- Ευρωβαρόμετρο αρ. 243. (2006). *Europeans and their languages*. Ανάκτηση Αύγουστος 24, 2013, από επίσημη ιστοσελίδα Ευρωπαϊκής Επιτροπής: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)
- Ευρωβαρόμετρο αρ. 386 (2012). *Europeans and their languages*. Ανάκτηση Αύγουστος 24, 2013, από επίσημη ιστοσελίδα Ευρωπαϊκής Επιτροπής: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

**Κατερίνα Προδρομίδου**

Καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας  
Μεσολογίου 17,55337 Τριανδρία Θεσσαλονίκη  
τηλ & fax 2310950386 , 6977 727726  
[katerinaprod@hotmail.gr](mailto:katerinaprod@hotmail.gr)

# **Αξιολόγηση της πρώτης φάσης του προγράμματος πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας από τους φοιτητές: Μία συγκριτική εξέταση**

*Παύλος Σταυρίδης  
Δημήτριος Θεοδώρου  
Ιωάννης Μπουνόβας*

## **ABSTRACT**

The Department of Primary Education of the University of Western Macedonia gives emphasis primarily on the practical exercise of its students and considers this exercise to be effective when it is combined with theoretical courses. The present announcement deals with the evaluation of specific parameters of the first phase of the program "Teaching Methodology and Practice." A questionnaire has been given to the students with the aim of evaluating the program over a period of time with regard to some of its key points, such as contents, organization, the link between theory and practice, development of observational capability, planning, conduct and evaluation of teaching. In addition, this study is concerned with the comparison of two periods; the first one is the period 1996-1998, while the second one is the year 2010. Overall, the students acknowledge the importance of Teaching Practice as a whole, especially of the first phase, while also asking for its expansion. Finally, according to the results of the comparative analysis, both the original and the revised program of the first phase of the "Teaching Methodology and Practice" program are evaluated very positively by the students, while most of them appear rather pleased with the former. Still, the new program is even more highly assessed in certain aspects, despite the decrease of its duration and the abridgment of its contents.

## **1.0 Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

Η πρακτική άσκηση, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα εξοικείωσης του φοι-



τητή-μελλοντικού εκπαιδευτικού με τον επαγγελματικό χώρο και το έργο του εκπαιδευτικού και ως τρόπος και τόπος σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, θεωρείται απαραίτητη για μια ολοκληρωμένη αρχική εκπαίδευση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την είσοδό του στο επάγγελμα και προβλέπεται σε κάθε σύγχρονο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) των ελληνικών πανεπιστημίων, δεδομένου ότι η αρχική εκπαίδευση των υποψηφίων δασκάλων ολοκληρώνεται με την λήψη του πτυχίου και με αυτό ο απόφοιτος αποκτά δικαίωμα διορισμού, έχουν εντάξει την πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών, είτε με την μορφή της αυτοτελούς εκπαιδευτικής δραστηριότητας είτε ενταγμένη σε μαθήματα, κυρίως Διδακτικής (Θεοδώρου, 1998: 139).

Το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<sup>1</sup>, θεωρώντας καταλληλότερο για μια καλύτερη σύνδεση των θεωρητικών σπουδών με την διδακτική πράξη το μοντέλο της πρακτικής άσκησης της ενταγμένης σε μαθήματα Διδακτικής, διαμόρφωσε το πρόγραμμα «Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση» (ΔΙΜΕΠΑ), δίνοντάς του μάλιστα αξονική θέση στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα πήρε την ολοκληρωμένη του μορφή το 1994, ύστερα από τα τέσσερα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Τμήματος. Διαρθρωμένο σε τέσσερις επάλληλες φάσεις, εκτεινόταν σε έξι εξάμηνα (από το δεύτερο έως και το όγδοο, πλην του τετάρτου) και κάλυπτε 42 (το 26%) από τις συνολικά 182 διδακτικές μονάδες που απαιτούνταν για την λήψη του πτυχίου (βλ. Οδηγό Σπουδών 1995-1996: 62-74).

Το πρόγραμμα ΔΙΜΕΠΑ με την αρχική του μορφή λειτούργησε έως και το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001, οπότε πραγματοποιήθηκε η πρώτη σημαντική αναμόρφωσή του. Μειώθηκε η διάρκεια της Α' φάσης από δύο σε ένα εξάμηνο, με ταυτόχρονη σύμπτυξη του περιεχομένου, και καταργήθηκε η Δ' φάση, η οποία προβλεπόταν ως μέρος της άτυπης ειδίκευσης (βλ. Οδηγό Σπουδών 2001-2002: 107-117).

Το 2006 πραγματοποιήθηκε η δεύτερη σημαντική αλλαγή του προγράμματος, η αναδιάρθρωση της Β' φάσης. Οι υποχρεωτικές Διδακτικές των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου από εννέα μειώθηκαν σε τέσσερις (Γλώσσας, Ιστορίας, Μαθηματικών και Φυσικών), ενώ από τις υπόλοιπες πέντε (Θρησκευτικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος, Εικαστικών, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής) ο φοιτητής θα επέλεγε στο εξής υποχρεωτικά δύο. Η αναδιοργάνωση αυτή πρακτικά σήμαινε ότι οι φοιτητές/τριες κατά την Γ' φάση του προγράμματος θα δίδασκαν στο σχολείο ορισμένα μαθή-

---

1. Αρχικά, από το 1989 και έως την ίδρυση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας το 2003, το ΠΤΔΕ που λειτουργεί στην Φλώρινα ανήκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ματα χωρίς προηγούμενη θεωρητική κατάρτιση στη Διδακτική τους αλλά και χωρίς την εμπειρία του σχεδιασμού, της πραγματοποίησης και της αξιολόγησης μιας πρώτης διδασκαλίας στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Οι παραπάνω θεσμικές αλλαγές, αναγκαίες κυρίως λόγω της βαθμιαίας αύξησης και σχεδόν του διπλασιασμού των εισακτέων φοιτητών, σε συνάρτηση με το διαθέσιμο προσωπικό που εμπλέκεται στο πρόγραμμα (μέλη ΔΕΠ και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί) και με το διαθέσιμο δίκτυο των συνεργαζόμενων σχολείων, δεν έθιγαν την στοχοθεσία και την βασική δομή του συνολικού προγράμματος (βλ. Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωίδης & Αργυροπούλου, 2013).

Το νέο πρόγραμμα της ΔΙΜΕΠΑ εκτείνεται σε έξι εξάμηνα (από το τρίτο έως και το όγδοο), και καλύπτει 27 (ή ποσοστό 16%, μειωμένο κατά 10% σε σύγκριση με το αρχικό πρόγραμμα) από τις συνολικά 171 πιστωτικές μονάδες που απαιτούνται για την λήψη του πτυχίου (βλ. Οδηγό Σπουδών 2006-2007: 130-167).

## **2.0 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ»**

Το πρόγραμμα ΔΙΜΕΠΑ, ήδη από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας με την πρώτη ολοκληρωμένη του μορφή, αξιολογείται συστηματικά, με στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, τον εντοπισμό θεωρητικών αδυναμιών στην στοχοθεσία και το περιεχόμενο αλλά και πρακτικών οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων. Η πρώτη, συνολική αξιολόγηση αφορούσε την υλοποίηση του προγράμματος κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1995-1996, 1996-1997 και 1997-1998 και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Αργυροπούλου, 2005).

Από το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 και εξής το συνολικό πρόγραμμα, υποβάλλεται κάθε έτος στην κρίση των φοιτητών, αφού ολοκληρώσουν τις υποχρεώσεις του σε αυτό. Χρησιμοποιείται ένα συνοπτικότερο ερωτηματολόγιο, σε σύγκριση με αυτό της πρώτης αξιολόγησης, και αποτελέσματα των αξιολογήσεων παρουσιάζονται σε δημοσιεύσεις μελών του εμπλεκόμενου διδακτικού ερευνητικού προσωπικού και συνεργατών τους, όπως Παπαδοπούλου & Thoidis 2008, Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου 2011, Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωίδης & Αργυροπούλου 2013.

Έχουν πραγματοποιηθεί και τμηματικές αξιολογήσεις του προγράμματος: της Α΄ φάσης, με διαφορετικό από το αρχικό ερωτηματολόγιο (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007), και της Β΄ φάσης, με το ερωτηματολόγιο της πρώτης αξιολόγησης (Σταυρίδης, Μπουνόβας & Αργυροπούλου, 2013).

Οι παραπάνω έρευνες καταγράφουν τις εκτιμήσεις και απόψεις των φοι-

τητών για το εκάστοτε ισχύον πρόγραμμα της ΔΙΜΕΠΑ. Ενδιαφέρον ωστόσο θα ήταν να συγκρίνει κανείς αποτελέσματα αξιολόγησης του προγράμματος από φοιτητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με την αρχική του μορφή με αυτά από φοιτητές που ολοκλήρωσαν την πρακτική τους άσκηση σύμφωνα με το αναμορφωμένο πρόγραμμα.

### **3.0 Η ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΤΗΣ «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ»**

Οι θεσμικές αλλαγές του προγράμματος της πρώτης φάσης της ΔΙΜΕΠΑ αφορούσαν κατά κύριο λόγο την χρονική της διάρκεια (μείωση από τα δύο στο ένα εξάμηνο). Οπότε, το περιεχόμενο της Α΄ φάσης έπρεπε να συμπυκνωθεί, ώστε να μπορεί να καλυφθεί στο χρονικό πλαίσιο ενός εξαμήνου, και οι ώρες παρακολούθησης διδασκαλιών στις σχολικές τάξεις μειώθηκαν κατά το ήμισυ. Επίσης, αφαιρέθηκαν οι δοκιμαστικές διδασκαλίες των φοιτητών/ριών, τις οποίες προέβλεπε το αρχικό πρόγραμμα προς το τέλος της Α΄ φάσης (τις τελευταίες τρεις έως τέσσερις εβδομάδες). Στο νέο πρόγραμμα η στοχοθεσία, τα θέματα και η οργανωτική δομή της Α΄ φάσης παρέμειναν ωστόσο ως είχαν και παρουσιάζονται παρακάτω.

Η πρώτη φάση, συνδυάζοντας μάθημα στην σχολή και παρατήρηση διδασκαλίας στο σχολείο, συσχετίζοντας την θεωρητική γνώση με την εμπειρία από την σχολική πράξη, αποβλέπει στην εξοικείωση του φοιτητή με την σχολική τάξη και ζωή από τη σκοπιά του παρατηρητή και του μελλοντικού δασκάλου, στην εισαγωγή του φοιτητή σε συστηματική παρατήρηση και ανάλυση διδασκαλίας και στην ενημέρωση και ευαισθητοποίησή του σε θέματα και προβλήματα της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας, όπως: Θεσμικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας, Οργάνωση του σχολικού χώρου, Διαστάσεις της σχολικής ζωής και τάξης (πειθαρχία, η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα), Έννοια, σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας, Αντικείμενα της διδασκαλίας – μορφωτικά αγαθά, Μέθοδοι, μορφές και μέσα διδασκαλίας, Αξιολόγηση διδασκαλίας και αξιολόγηση του μαθητή, Βασικές αρχές σχεδιασμού διδασκαλίας.

Η ενασχόληση με καθένα από τα παραπάνω θέματα ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία: Οι φοιτητές, σε εβδομαδιαία βάση, παρακολουθούν εναλλάξ θεωρητικό μάθημα στην σχολή (ανάπτυξη και συζήτηση ενός θέματος) και διδασκαλίες στις τάξεις των πειραματικών κυρίως αλλά και άλλων συνεργαζόμενων σχολείων. Η παρατήρηση στην σχολική τάξη γίνεται με συγκεκριμένους κάθε φορά θεματικούς άξονες, οι οποίοι προκύπτουν από την θεωρητική ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος. Ακολουθεί η ανάλυση διδασκαλίας στην σχολή με βάση τις παρατηρήσεις των φοιτη-

τών, τις οποίες έχουν ήδη επεξεργαστεί συμπληρώνοντας ειδικό κάθε φορά φύλλο παρατήρησης. Η ανάλυση γίνεται με την μορφή συζήτησης σε μικρές ομάδες, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα έκφρασης και η ενεργός συμμετοχή όλων των φοιτητών-μελών της ομάδας, υπό την διεύθυνση αποσπασμένων δασκάλων. Η ανάλυση διδασκαλίας στις ομάδες και η ανάπτυξη του νέου θέματος σε ολομέλεια στην σχολή διαρκούν συνολικά τρεις ώρες, η παρατήρηση διδασκαλίας στα σχολεία διαρκεί τουλάχιστον δύο διδακτικές ώρες (βλ. Οδηγό σπουδών 2006-2007: 130-131).

## **4.0 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΦΑΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΜΕΠΑ**

### **4.1 Ερευνητικό ερώτημα και μεθοδολογία**

Στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της πρώτης αξιολόγησης του προγράμματος ΔΙΜΕΠΑ από τελειοφοίτους των ετών 1996-1998 (Αργυροπούλου 2005) με αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος από τελειοφοίτους του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010, εξετάζουμε εάν και κατά πόσον διαφοροποιούνται οι εκτιμήσεις των φοιτητών που συμμετείχαν στο αρχικό πρόγραμμα με αυτές των φοιτητών που συμμετείχαν στο αναμορφωμένο πρόγραμμα της ΔΙΜΕΠΑ. Η εξέταση αυτή ξεκινά με την γενικότερη αρχική υπόθεση ότι οι θεσμικές αλλαγές του προγράμματος θα έχουν μάλλον αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης πρακτικής κατάρτισης και αυτές θα αποτυπώνονται με χαμηλότερους δείκτες αποδοχής και ικανοποίησης των φοιτητών από το πρόγραμμα.

Για την συλλογή των νέων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της πρώτης αξιολόγησης (Αργυροπούλου 2005), ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα των δύο χρονικών περιόδων. Οι τελειόφοιτοι του 2010 συμπλήρωσαν σταδιακά το ερωτηματολόγιο, αφού ολοκλήρωσαν την συμμετοχή τους σε κάθε φάση του προγράμματος. Έτσι, το τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την Α' φάση συμπληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2008, της Β' φάσης τον Δεκέμβριο του 2009 και της Γ' φάσης τον Ιούνιο του 2010. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 96 ερωτηματολόγια. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 17.

Η παρούσα εργασία περιορίζεται στο μέρος του γενικότερου ερωτήματος που αναλογεί στην Α' φάση της ΔΙΜΕΠΑ και θέτει τα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

- Διαφέρει ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών των δύο χρονικών περιόδων από την θεματολογία, το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσης της Α' φάσης;

- Διαφοροποιείται η εκτίμηση των φοιτητών των δύο χρονικών περιόδων ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων της Α΄ φάσης;
- Διαφοροποιείται η εκτίμηση των φοιτητών ως προς τον βαθμό της σύνδεσης και αλληλεπίδρασης του περιεχομένου των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης με την πρακτική άσκηση και την διδακτική πράξη;

#### **4.2 Συγκριτικά αποτελέσματα**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και συγκρίνονται αποτελέσματα αξιολόγησης της πρώτης φάσης της ΔΙΜΕΠΑ από φοιτητές που ολοκλήρωσαν την πρακτική τους άσκηση σύμφωνα με το αναμορφωμένο πρόγραμμα, με αποτελέσματα αξιολόγησης της αρχικής μορφής του προγράμματος, της χρονικής περιόδου 1996-1998 (Αργυροπούλου, 2005). Επιλέχθηκαν αποτελέσματα που θεωρήθηκαν ως τα πλέον αντιπροσωπευτικά της γενικότερης τάσης αλλά και των διαφοροποιήσεων των δύο χρονικών περιόδων. Στηρίζονται σε δεδομένα των απαντήσεων σε δέκα από τις συνολικά δέκα οχτώ ερωτήσεις που αφορούν την Α΄ φάση. Στην παράθεση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί χρησιμοποιείται η αρίθμηση των ερωτήσεων του αρχικού ερωτηματολογίου.

Η θεωρητική προετοιμασία των φοιτητών στην σχολή για εστιασμένη σε συγκεκριμένη πλευρά της διδακτικής διαδικασίας παρατήρηση στην σχολική τάξη ικανοποιεί την πλειονότητα των φοιτητών και των δύο χρονικών περιόδων, όπως φαίνεται στον πίνακα των αποτελεσμάτων της ερώτησης 1. Σημειώνεται ωστόσο μια μικρή διαφορά στην διαβάθμιση «πολύ», την οποία επιλέγει μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του 2010:

*Ερώτηση 1. Το θεωρητικό μάθημα στην σχολή (εισήγηση ενός θέματος και συζήτηση πάνω σε αυτό) με βοηθούσε κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας στην σχολική τάξη να αντιλαμβάνομαι και να κατανοώ καλύτερα την συγκεκριμένη πτυχή της παιδαγωγικής-διδακτικής διαδικασίας.*

	Φοιτητές 2010 (N=96)	Φοιτητές 1996-1998 (N=66)
ΠΟΛΥ	13,7%	9,1%
ΑΡΚΕΤΑ	66,3%	74,2%
ΛΙΓΟ	18,9%	16,7%
ΚΑΘΟΛΟΥ	1,1%	0

Οι εκτιμήσεις των φοιτητών και των δύο περιόδων συγκλίνουν και ως προς την πληρότητα της θεματολογίας της Α΄ φάσης και κινούνται σε υψηλά ποσοστά. Μια

ελαφρά υπεροχή παρουσιάζουν τα ποσοστά των φοιτητών του 2010, παρά την μείωση της χρονικής διάρκειας και την σύμπτυξη του περιεχομένου της Α΄ φάσης:

*Ερώτηση 3. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν κατά την Α΄ φάση, κάλυψαν τις σημαντικότερες πλευρές του φαινομένου της σχολικής αγωγής και διδασκαλίας.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΝΑΙ	92,6%	87,9%
ΟΧΙ	7,4%	12,1%

Οι εκτιμήσεις των φοιτητών συγκλίνουν επίσης και ως προς την λειτουργικότητα του «φύλλου παρατήρησης». Μια ελαφρά υπεροχή σημειώνεται στο ποσοστό των φοιτητών της περιόδου 1996-1998:

*Ερώτηση 4. Κατά την παρακολούθηση της διδασκαλίας και με την βοήθεια του φύλλου παρατήρησης, μπορούσα να διακρίνω και να σημειώνω αυτά τα οποία σχετίζονταν με το θέμα της εισήγησης και τους στόχους της παρατήρησης.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΝΑΙ	81,3%	84,4%
ΟΧΙ	18,7%	15,6%

Η πρώτη σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται στον βαθμό της άνεσης την οποία δημιουργεί στον φοιτητή το πλαίσιο της συζήτησης σε ολιγομελή ομάδα μετά από κάθε παρακολούθηση στην σχολική τάξη, υπό την διεύθυνση του αποσπασμένου εκπαιδευτικού, ώστε ο φοιτητής να εκφράζει ελεύθερα τις παρατηρήσεις και τις απόψεις του. Την ανώτερη διαβάθμιση («πολύ») επιλέγει πολύ μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του 2010 (43,2% έναντι 16,7%):

*Ερώτηση 9. Η συζήτηση στην ομάδα μου μετά από την παρακολούθηση με βοήθησε να εκφράζω ελεύθερα τις παρατηρήσεις και τους προβληματισμούς μου.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΠΟΛΥ	43,2%	16,7%

**Παύλος Σταυρίδης, Δημήτρης Θεοδώρου, Ιωάννης Μπουνόβας**

Αξιολόγηση της πρώτης φάσης του προγράμματος της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού ...

ΑΡΚΕΤΑ	41,1%	63,6%
ΛΙΓΟ	12,6%	16,7%
ΚΑΘΟΛΟΥ	3,2%	3,0%

Επίσης σημαντική διαφορά σημειώνεται και στην εκτίμηση της συμβολής της ομαδικής συζήτησης στην καλύτερη κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας, εφόσον η διαφορετική οπτική συμφοιτητών εμπλουτίζει τον προσωπικό ορίζοντα κατανόησης. Η αλληλεπίδραση φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερη μεταξύ των φοιτητών του 2010, αφού αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό τους επιλέγει την ανώτερη διαβάθμιση («πολλές φορές»):

*Ερώτηση 10. Κατά την διάρκεια της συζήτησης στην ομάδα μου οι απόψεις των συμφοιτητών μου με βοηθούσαν να διευρύνω τον δικό μου ορίζοντα κατανόησης.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	46,3%	28,8%
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	48,4%	60,6%
ΣΠΑΝΙΑ	5,3%	10,6%

Η συζήτηση στην ομάδα, ως τόπος ελεύθερης έκφρασης, αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονα σύνδεσης του θεωρητικού μέρους με τις εμπειρίες από την πράξη, θεωρείται από την πλειονότητα των φοιτητών και των δύο περιόδων ως το πιο ωφέλιμο μέρος της Α' φάσης:

*Ερώτηση 11. Είμαι της γνώμης ότι η συζήτηση στην ομάδα μου ήταν το πιο ωφέλιμο μέρος του μαθήματος.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΝΑΙ	72,3%	74,2%
ΟΧΙ	27,7%	25,8%

Οι φοιτητές του 2010 φαίνεται να είναι περισσότερο πεπεισμένοι για την αξία της συζήτησης, εφόσον μεγαλύτερο ποσοστό τους (66,3% έναντι 56,1%) επιθυμεί την αύξηση της χρονικής της διάρκειας:

*Ερώτηση 12. Θα ήθελα να αφιερωνόταν περισσότερος χρόνος στην συζήτηση-ανάλυση της διδασκαλίας.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΝΑΙ	66,3%	56,1%
ΟΧΙ	33,7%	43,9%

Διαφορές σημειώνονται και ως προς την συμβολή του περιεχομένου των θεωρητικών μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης στην κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας κατά την παρατήρηση στην σχολική τάξη. Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών του 2010 εκτιμά θετικότερα αυτή την συμβολή («αρκετά» και «πολύ»), ωστόσο το ποσοστό των φοιτητών 1996-1998 στην διαβάθμιση «πολύ» είναι σημαντικά υψηλότερο (24,2% έναντι 14,9%):

*Ερώτηση 13. Οι γνώσεις από τα μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης (Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Σχολική Παιδαγωγική, Παιδαγωγική Ψυχολογία) με βοήθησαν να αντιλαμβάνομαι και να κατανοώ βαθύτερα την διδακτική διαδικασία (τη συμπεριφορά μαθητών και δασκάλων, τις σχέσεις τους, τον ρόλο του δασκάλου κτλ.).*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΠΟΛΥ	14,9%	24,2%
ΑΡΚΕΤΑ	58,5%	36,4%
ΛΙΓΟ	24,5%	34,8%
ΚΑΘΟΛΟΥ	2,1%	4,6%

Η συμβολή των εμπειριών από την παρατήρηση διδασκαλίας στην κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης εκτιμάται θετικότερα από τους αποφοίτους του 2010. Η ανώτερη διαβάθμιση («πολύ») επιλέγεται από σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του 2010 (18,9% έναντι 9,1%).

*Ερώτηση 15. Οι εμπειρίες μου από την παρακολούθηση διδασκαλιών στο σχολείο, με βοηθούσαν να κατανοώ καλύτερα έννοιες και θεωρίες των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης.*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΠΟΛΥ	18,9%	9,1%



ΑΡΚΕΤΑ	55,8%	54,5%
ΛΙΓΟ	25,3%	30,3%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0,0%	6,1%

Ο κύριος στόχος της πρώτης φάσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της πλειονότητας των φοιτητών και των δύο περιόδων, επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό («αρκετά», «σε μεγάλο βαθμό» και «πλήρως»). Μια ελαφρά υπεροχή παρατηρείται στις ανώτερες διαβαθμίσεις των ποσοστών των φοιτητών του 2010:

*Ερώτηση 17. Νομίζω ότι η κύρια επιδίωξη της Α΄ φάσης, δηλαδή η εξοικείωση του φοιτητή με τη σχολική τάξη από την προοπτική του μελλοντικού δασκάλου, η ευαισθητοποίηση και εισαγωγή του σε θέματα και προβλήματα της σχολικής ζωής και διδακτικής διαδικασίας – όσον αφορά τουλάχιστον εμένα – επιτεύχθηκε...*

	Φοιτητές 2010	Φοιτητές 1996-1998
ΠΛΗΡΩΣ	9,5%	7,7%
ΣΕ ΜΕΓΑΛΟ ΒΑΘΜΟ	41,1%	35,4%
ΑΡΚΕΤΑ	37,9%	47,7%
ΣΕ ΜΙΚΡΟ ΒΑΘΜΟ	11,5%	9,2%

### **4.3 Συμπεράσματα**

Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών και των δύο χρονικών περιόδων από το πρόγραμμα της πρώτης φάσης ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής της είναι υψηλός. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των φοιτητών εκτιμά ότι το θεωρητικό μάθημα στην σχολή τούς προετοιμάζει αποτελεσματικά για την παρατήρηση στην σχολική τάξη, η θεματολογία του μαθήματος καλύπτει ικανοποιητικά τις σημαντικές πτυχές της σχολικής αγωγής και διδασκαλίας, το φύλλο παρατήρησης λειτουργεί αποτελεσματικά στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την παρατηρούμενη πράξη και η συζήτηση στην ολιγομελή ομάδα συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων και στην διεύρυνση του προσωπικού ορίζοντα κατανόησης μέσω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (για αυτό άλλωστε επιθυμούν την αύξηση του χρόνου της συζήτησης). Επίσης, εκτιμούν ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης συμβάλλει

σημαντικά στην κατανόηση της παιδαγωγικής-διδασκτικής διαδικασίας κατά την παρατήρηση στην σχολική τάξη, όπως και το αντίστροφο: οι εμπειρίες από την σχολική τάξη συμβάλλουν στην κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης. Τέλος, η πλειονότητα των φοιτητών και των δύο χρονικών περιόδων (γύρω στο 90%) εκτιμά ότι ο κύριος στόχος της πρώτης φάσης επιτυγχάνεται σε ικανοποιητικό βαθμό έως και πλήρως.

Οι περισσότερες διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των φοιτητών των δύο χρονικών περιόδων είναι μικρές και μη σημαντικές (διαφορές κάτω του 5%). Οι πιο σημαντικές διαφορές (άνω του 10%), υπέρ του αναμορφωμένου προγράμματος, παρατηρούνται ως προς την αποτελεσματικότητα της συζήτησης των παρατηρήσεων από τη σχολική τάξη σε ολιγομελή ομάδα, και ως προς την σύνδεση του περιεχομένου των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης με την πρακτική άσκηση και την παιδαγωγική-διδασκτική πράξη. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το αναμορφωμένο πρόγραμμα της Α' φάσης, παρά την σύμπτυξη του περιεχομένου του, υπερέρχει ελαφρώς ως προς την εκτίμηση της πληρότητας της θεματολογίας.

Με βάση τα αποτελέσματα της σύγκρισης, τα οποία εκτέθηκαν συνοπτικά παραπάνω, η γενικότερη αρχική υπόθεση ότι οι θεσμικές αλλαγές της Α' φάσης (μείωση της χρονικής διάρκειας, σύμπτυξη του περιεχομένου και αφαίρεση των δοκιμαστικών διδασκαλιών), θα έχουν μάλλον αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης κατάρτισης και αυτές θα αποτυπώνονταν με χαμηλότερους δείκτες αποδοχής και ικανοποίησης των φοιτητών από το πρόγραμμα, δεν φαίνεται να επαληθεύεται. Απεναντίας, σε πολλές περιπτώσεις, στις ανώτερες διαβαθμίσεις σημειώνονται ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης των φοιτητών από το αναμορφωμένο πρόγραμμα, και σημαντική διαφορά στο μέρος του προγράμματος που αφορά στον αναστοχασμό των εμπειριών από την σχολική πράξη και στον βαθμό σύνδεσης των εμπειριών αυτών με το περιεχόμενο των θεωρητικών μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης.

Καταληκτικά, τόσο το αρχικό όσο και το αναθεωρημένο πρόγραμμα της πρώτης φάσης της Διδασκτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αξιολογούνται πολύ θετικά από τους φοιτητές και φαίνεται να ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό την πλειονότητα αυτών. Θετικότερα ωστόσο αποτιμάται σε ορισμένα σημεία το νέο πρόγραμμα, παρά τη μείωση κατά το ήμισυ της χρονικής διάρκειας και την σύμπτυξη του περιεχομένου του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Θεοδώρου, Δ. (1998). *Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Φλώρινα).
- Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β., Θωίδης, Ι., & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Η πρακτική άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα. Στο Κ.Γ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές* (σσ. 393-405). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β., & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 521-533). Αθήνα: Πεδίο.
- Οδηγοί Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για το ακαδημαϊκό έτος 1995-1996, 2001-2002 και 2006-2007.
- Papadopoulou, V., & Thoidis, I. (2008). Teaching practice programmes in Greece: The case of the University of Western Macedonia. In *Comparative Education Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion*, 6, 86-73. Sofia, Bulgaria: Bureau for Educational Services.
- Παπαδοπούλου, Β., & Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΔΜ: Η αξιολόγηση της Α΄ Φάσης από τους φοιτητές. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: 17-20 Μαΐου 2007, 436-445 (σε ηλεκτρονική μορφή).
- Σταυρίδης, Π., Μπουνόβας Γ., & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Αξιολόγηση του Προγράμματος «Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης» (Β΄ φάση) από τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Δ.Μ. στην Ελλάδα. Στο

Κ.Γ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.),  
*Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο: Σύγχρονες τάσεις,  
προβλήματα και προοπτικές* (σσ. 393-405). Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου  
Κρήτης.

**Παύλος Σταυρίδης**

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας  
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Δημητρίου Λαμπράκη 2, 53100 Φλώρινα  
Τηλ.: 2385101189, e-mail: pstavridis@uowm.gr

**Δημήτριος Θεοδώρου**

Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης  
Πάροδος Τσιμισκή 26, 68100 Αλεξανδρούπολη  
Τηλ.: 2551031137, 2551030072, e-mail: dtheod@eled.duth.gr

**Ιωάννης Μπουνόβας**

Δάσκαλος, Διδάκτορας Παιδαγωγικής  
e-mail: boun.yan@gmail.com

# Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μετανεωτερική εποχή: αξιολόγηση ενός μοντέλου μικτής μάθησης

*Μενέλαος Χαρ. Τζιφόπουλος*

## ABSTRACT

In this paper presented a blended learning model of teacher training, which adopted and implemented in the framework of the “Education and repatriated foreign students” from 2011 to 2014. Presented and interpreted assessments of 826 Greek teachers, regarding the benefits gained from both the content and the process of this educative action. It is found that the participants assess positively this form of learning and, also, it met their expectations (63.0%). Teachers finally exchanged ideas with other participants, extended their reflection on intercultural education and took part in research in their classroom.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι ταχύτατοι ρυθμοί ανάπτυξης των κοινωνιών, σε όλα τα επίπεδα, και συνεκδοχικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα, σε συνδυασμό με την παραδοχή ότι διανύουμε μια εποχή συνεχούς μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών με τη συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (στο εξής ΤΠΕ) μισούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό σ' ένα αναπλαισιωμένο και, παράλληλα, απαιτητικό περιβάλλον εργασίας (OECD, 2012). Αυτή η διαπίστωση δίνει κίνητρα στον εκπαιδευτικό της μετανεωτερικής εποχής να εμπλουτίζει διαρκώς, ποσοτικά και ποιοτικά, τα γνωστικά του κεφάλαια, να ενημερώνεται, να προσαρμόζεται, στις όποιες μεταβολές προκύπτουν στον επαγγελματικό του ρόλο και, συνάμα, να επιμορφώνεται πολύπλευρα τόσο για το γνωστικό του αντικείμενο όσο και για τη μεθόδευση της διδασκαλίας του (Inan & Lowther, 2010).

Αποτελεί, επίσης, πραγματικότητα ότι οι άκαμπτες θεωρίες περί έμφυτης ικανότητας μετάδοσης γνώσεων έχουν αντικατασταθεί από σύγχρονες μελέτες, οι οποίες ισχυροποιούν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά γίνεται. Προβάλλεται, συνεπώς, η ανάγκη, αφενός, για οργανω-

μένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, για συνεχή επιμόρφωσή τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 75-78). Κι αυτό γιατί, ο ακαθόριστος όγκος πληροφοριών και γνώσεων σε όλους τους τομείς του κοινωνικού ιστού, τα προβλήματα διαφορετικής, κάθε φορά, φύσεως με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, οι πιέσεις από κρατικούς φορείς και από τις υπόλοιπες ομάδες αναφοράς, είναι κάποιιοι από τους παράγοντες που ωθούν στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και στην προσαρμογή του στη σύγχρονη εποχή, με ό,τι, βέβαια, αυτό συνεπάγεται (Ismail, Almekhlafi & Al-Mekhlafy, 2010).

Οι παραπάνω νέες συνθήκες τοποθετούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό «στην πρώτη γραμμή» των εκπαιδευτικών εξελίξεων, δημιουργώντας την απαίτηση για αναπροσαρμογή του τρόπου εργασίας του, για υιοθέτηση νέων στρατηγικών πρόσκτησης της γνώσης, αλλά και μεθόδευσης της εκπαιδευτικής του διαδικασίας με στόχο, βέβαια, την επαγγελματική μάθηση ή ανάπτυξή του (Avalos, 2011). Προς αυτήν την κατεύθυνση, την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία, κινούνται οι διάφορες επιμορφωτικές ενέργειες τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς, απέχοντας, κατά πολύ, όπως έχει διαπιστωθεί, από τα επιμορφωτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Karagiorgi & Charalambous, 2006; Brito, Duarte & Bai, 2010: 69-71).

Μέσω της επιμόρφωσης, λοιπόν, η οποία αποτελεί μία διαδικασία που υποστηρίζεται από τις αρχές της διά βίου μάθησης, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποκτήσει εξελιγμένες δεξιότητες αναζήτησης, πρόσκτησης και αξιολόγησης διαφορετικών πηγών γνώσης (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010), και, παράλληλα, να ενσωματώσει αυτή τη γνώση σε καινοτόμα, ακόμη και ψηφιακά, περιβάλλοντα μάθησης (Lionarakis, 2008).

Προσφορότερες, ωστόσο, επιμορφωτικές προοπτικές, οι οποίες οδηγούν σε καλύτερα επιμορφωτικά/ μαθησιακά αποτελέσματα, δίνονται, συνήθως, όταν προσφέρονται νέες στρατηγικές μάθησης πάνω στις οποίες αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί, και, παράλληλα, όταν δίνεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης είτε μέσω του επιμορφωτή είτε μέσω των συμμετεχόντων συναδέλφων τους (Vermunt & Endedijk, 2011). Αντιθέτως, φαίνεται να μην επιτυγχάνονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όταν τα επιμορφωτικά προγράμματα εμμένουν σε γνωστές και ήδη εφαρμόσιμες θεωρίες και μεθόδους για τους εκπαιδευτικούς (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010).

Για την επίτευξη όσο το δυνατόν πιο άρτιων αποτελεσμάτων, στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, ιδιαίτερα ενισχυτικός είναι ο παράγοντας του συνδυασμού νέων μορφών μάθησης, όπως είναι η επιμόρφωση μέσω ψηφιακών υποστηρικτικών δομών, και η διά ζώσης/ συμβατική διδασκαλία

(Brennan, 2003). Αυτά, τα επονομαζόμενα μικτά περιβάλλοντα μάθησης (Marçal & Caetano, 2010) αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης. Στη μικτή, ή αλλιώς, υβριδική μάθηση (blended learning)<sup>1</sup> (Graham, 2006) ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται με ευέλικτο τρόπο τόσο μέσα από την παραδοσιακή -πρόσωπο με πρόσωπο- διδασκαλία όσο και μέσα από σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές μάθησης (Moore & Kearsly, 2011) (αξιοποίηση ψηφιακών -αλληλεπιδραστικών- μέσων, υβριδικών μεθόδων όπως χρήση λογισμικού, διαδικτύου κ.ά.) (Keegan, 2001· CEDEFOP, 2008· Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Οι έρευνες σ' αυτό το πεδίο συγκλίνουν στην παραδοχή ότι τα σεμινάρια αυτής της μορφής προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλακεί σε καινοτόμες δράσεις, όπως είναι οι καταστάσεις συνεργατικής μάθησης (Δημητριάδου, 2007). Επίσης, ορισμένα σεμινάρια μικτής μάθησης, έχουν ή, τουλάχιστον επιχειρούν να έχουν, βιωματικό χαρακτήρα και δημιουργούν κίνητρα για -περαιτέρω- εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα νέα -είτε περισσότερο είτε λιγότερο απαιτητικών διαδικασιών- ψηφιακά μέσα (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010).

Πορίσματα σχετικών ερευνών, επίσης, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα διάφορα μοντέλα, τα οποία υπακούουν στις αρχές της μικτής μάθησης, μπορούν να λειτουργήσουν, σε ορισμένες βέβαια περιπτώσεις, περισσότερο ενισχυτικά σε σύγκριση με τα αμιγώς εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια (Liaw, Huang, & Chen, 2007), είτε λόγω της αρχικής επιφύλαξης των εκπαιδευτικών μπροστά σε καινοτόμες ενέργειες είτε λόγω της έλλειψης εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ.

Καθοριστικό ρόλο για τη βελτίωση αυτής της μορφής σεμιναρίων διδραματίζει η αξιολόγηση τους, στη συγκεκριμένη περίπτωση, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Strother, 2002). Μία από τις σημαντικότερες, λοιπόν, προϋποθέσεις για τον προσεκτικό σχεδιασμό και τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων μικτής μάθησης αποτελεί η αξιολόγησή τους από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Στη διεθνή βιβλιογραφία, εκτός, βέβαια, από τα μειονεκτήματα αυτής της μορφής μάθησης, γίνεται λόγος

1. Όπως κάθε επιστημονικός όρος, ο οποίος βρίσκεται στο προσκήνιο και απασχολεί την διεθνή ερευνητική κοινότητα, έτσι και ο όρος της μικτής μάθησης αναθεωρείται και εμπλουτίζεται διαρκώς. Αρχικώς, ως μικτή ορίζονταν η μάθηση, η οποία συνδύαζε τη διδασκαλία σε μία συμβατική αίθουσα και την εμπλοκή του συμμετέχοντα σε δραστηριότητες, μόνον, ασύγχρονης μάθησης. Αργότερα, η μικτή μάθηση άρχισε να συμπεριλαμβάνει τη σύγχρονη -σε ζωντανή σύνδεση (online)- και την ασύγχρονη -χωρίς σύνδεση (offline)- μάθηση (χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας και διαδικτυακού υλικού προς μελέτη), την αυτόνομη (self-placed), αλλά και τη συνεργατική (collaborative) μάθηση, τη δομημένη (structured) (βάσει περιεχομένων μάθησης, π.χ. ηλεκτρονικό μάθημα) και τη μη δομημένη (unstructured) μάθηση (μέσω τηλεδιασκέψεων, μη προγραμματισμένων συναντήσεων και ηλεκτρονικών μηνυμάτων -emails) κ.ά. (Singh, 2003).

για τα πλεονεκτήματα της μικτής μάθησης, τα οποία καταγράφονται κατά τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, και αφορούν: α) στη δυνατότητα χρήσης κατάλληλων και καινοτόμων μεθόδων μάθησης, β) στην πλήρη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ, γ) στη θετική στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί στις επιμορφώσεις μικτής μάθησης, δ) στη θετική αντίδρασή τους κατά την εναρκτήρια διά ζώσης συνάντηση, ε) στην αλληλεπίδραση που διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου, στ) στον βιωματικό χαρακτήρα των σεμιναρίων, ζ) στη σύνδεση των θεωρητικών παραδοχών με τη διδακτική πράξη, η) καθώς, και στην ευελιξία εργασίας και αξιοποίησης ηλεκτρονικού υλικού (Haller et al., 2007).

## 2.0 Η ΕΡΕΥΝΑ

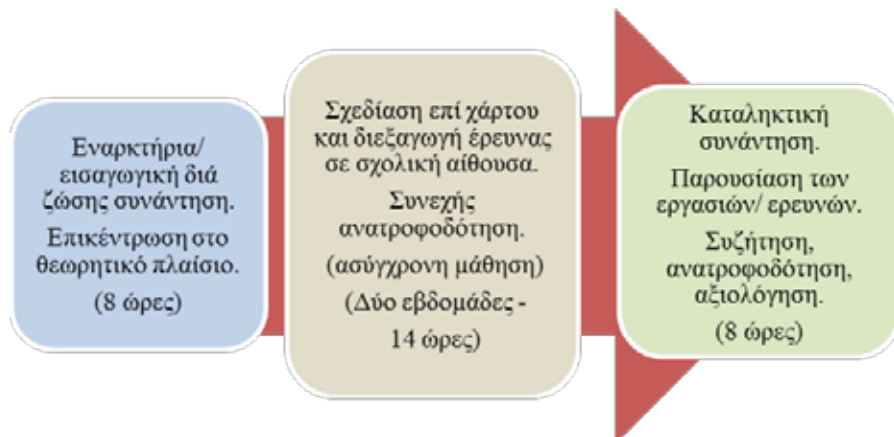
Στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών», από το 2011 έως και το 2014, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια μικτής μάθησης, τα οποία συνδύαζαν τη διά ζώσης διδασκαλία σε εργαστηριακή μορφή και τη διεξαγωγή εργασίας σε σχολικό περιβάλλον, επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και με τον επιμορφωτή, αλλά και αναζήτηση υλικού, πηγών, βιβλιογραφίας και ερευνητικών εργαλείων μέσω του Η/Υ (ασύγχρονη μορφή επιμόρφωσης).

Το συγκεκριμένο μοντέλο επιμόρφωσης (βλ. Σχήμα 1) είχε συνολική διάρκεια τριάντα ώρες, οι οποίες επιμερίζονταν σε ώρες διδασκαλίας σε συμβατική αίθουσα (16 ώρες), με μικρό αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, και σε σχεδιασμό επί χάρτου μιας μικρής έκτασης έρευνας (14 ώρες) αναφορικά με το εκάστοτε θέμα της επιμόρφωσης. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, δηλαδή, παρακολουθούσαν μία εναρκτήρια/ εισαγωγική διδασκαλία, στην οποία ενημερώνονταν για το θεωρητικό πλαίσιο του θέματός τους και τις επόμενες δύο εβδομάδες σχεδίαζαν την έρευνά τους, με παράλληλη στήριξη από τον επιμορφωτή τους μέσω του Η/Υ. Τα στάδια ανατροφοδότησης, από απόσταση, στάθηκαν καθοριστικά για τη διεξαγωγή της έρευνάς τους.

Η τελευταία επιμορφωτική συνάντηση είχε τη μορφή ημερίδας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές, πλέον, παρουσίαζαν τα πορίσματα της έρευνάς τους. Ακολουθούσε συζήτηση και το σεμινάριο ολοκληρωνόταν με μία σύνοψη από τον επιμορφωτή ή την επιμορφώτρια του εκάστοτε τμήματος.



Σχήμα 1. Οργανωτικό πλαίσιο σεμιναρίων μικτής μάθησης



Στο τέλος του κάθε σεμιναρίου, οι επιμορφούμενοι συμπλήρωναν ένα σύντομο φύλλο αξιολόγησης, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, για τη μορφή και το περιεχόμενο του σεμιναρίου, το οποίο παρακολούθησαν. Συγκεντρώθηκαν, και θεωρήθηκαν έγκυρα, συνολικά 826 ερωτηματολόγια των Περιφερειών Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, Αττικής, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Κεντρικής Μακεδονίας και Κρήτης. Έγινε, έπειτα, επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων βάσει του στατικού πακέτου SPSS (έκδοση 17.0) και των ποιοτικών δεδομένων βάσει της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (με τα παραδείγματα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης).

Η επεξεργασία των φύλλων αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με στόχο την ανατροφοδότηση της ομάδας εργασίας της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» για τη βελτίωση αυτής της μορφής σεμιναρίων.

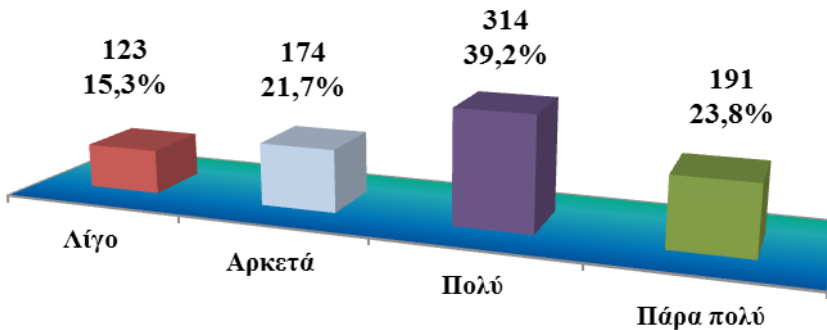
### 3.0 ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Ανταπόκριση προσδοκιών

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των Περιφερειών Αν. Μακεδονίας & Θράκης (3,8%), Αττικής (23,4%), Ηπείρου (12,5%), Θεσσαλίας (13,9%), Κεντρικής Μακεδονίας (30,3%) και Κρήτης (16,1%) υποστηρίζουν ότι τα σεμινάρια

ρια μικτής μάθησης, τα οποία παρακολούθησαν, ανταποκρίθηκαν σε πολύ και πάρα πολύ υψηλό βαθμό στις αρχικές τους προσδοκίες (63,0%).

Γράφημα 1. Ανταπόκριση αρχικών προσδοκιών



Η πλειονότητα, λοιπόν, των εκπαιδευτικών αποτιμούν θετικά τα σεμινάρια μικτής μάθησης, τα οποία παρακολούθησαν, και εκφράζουν την ικανοποίησή τους. Η εικόνα του παραπάνω γραφήματος συμπληρώνεται από τις πρότυπες αναφορές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σημειώνεται, χαρακτηριστικά, ότι τα οφέλη από τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης ήταν αρκετά και αφορούσαν στην απόκτηση νέας γνώσης, αλλά και στον εμπλουτισμό του ήδη υπάρχοντος γνωστικού τους κεφαλαίου.

**«Ήταν κάτι που έλειπε από τα συνηθισμένα... Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου». «Εμείνα ευχαριστημένος, διότι είχε ξεκάθαρους στόχους, εφαρμογή και αξιολόγηση της εφαρμογής. Ήρθα σε επαφή με μία νέα μέθοδο την οποία δοκίμασα στην πράξη και έλαβα ανατροφοδότηση». «Πολύ (ανταποκρίθηκε το σεμινάριο στις προσδοκίες μου) στον βαθμό που γνώρισα μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, η οποία έχει πολύ καλή εφαρμογή στην τάξη». «Το σεμινάριο ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στις προσδοκίες μου, διότι κατέδειξε νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα των μαθητών». «Οι μαθητές μου, μαθητές Α΄ Γυμνασίου, που ενεπλάκησαν στο σεμινάριο, ενθουσιάστηκαν (...), οπότε το αποτέλεσμα ήταν θετικό, άρα θεωρώ ότι το σεμινάριο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου».**

Οι συμμετέχοντες, επίσης, αποκόμισαν οφέλη και αποτιμούν θετικά τα εν λόγω σεμινάρια λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα, όπως και λόγω του γεγονότος ότι τα σεμινάρια εστιάζονταν σε θέματα διδασκαλίας και πρακτικής φύσεως.

**«Νέες ιδέες μέσα από τον βιωματικό χαρακτήρα του σεμιναρίου...». «Είχε στοιχεία βιωματικής διδασκαλίας». «Η βιωματική μας εμπειρία ήταν χρήσιμη για την αξιοποίηση στην τάξη μικρών ευέλικτων ομάδων».**

### **3.2 Τα οφέλη της επιμόρφωσης**

Αναφορικά, ειδικότερα, με τα οφέλη τα οποία αποκόμισαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, γίνεται εμφανές ότι σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική μάθηση αποτέλεσε η εμπλοκή τους σε καταστάσεις που απαιτούσαν συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών με τους συναδέλφους τους (74,2%).

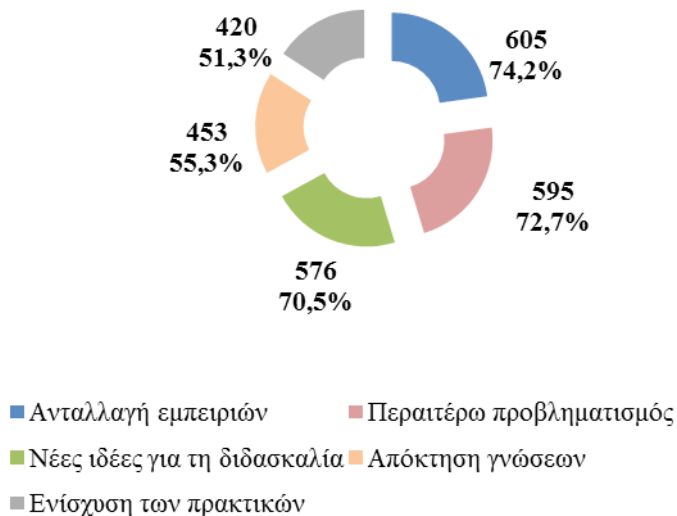
**«...η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ καίρια». «Το αισιόδοξο μήνυμα ήταν η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους». «Το σημαντικότερο γεγονός ήταν η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μας, καθώς και ιδεών για διάφορες δραστηριότητες μέσα στην τάξη...». «Πέρα από την ενημέρωση, υπήρξε μια ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, διευρύνοντας τον ορίζοντα της σκέψης μας, καταργώντας στεγανά και αναενώνοντας το οπλοστάσιό μας». «Ήταν μια καλή εμπειρία να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας, και να αναστοχαστούμε...».**

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αξιολογούν θετικά (72,7%) το γεγονός ότι τους δόθηκε η δυνατότητα να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης, κατά τις οποίες μπόρεσαν να διευρύνουν τον προβληματισμό τους για θέματα είτε περιεχομένου είτε μεθόδευσης της διδασκαλίας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποτελεί πραγματικότητα ότι τα εν λόγω σεμινάρια έδωσαν κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω προβληματισμό, για παραπέρα ενασχόληση με φλέγοντα ζητήματα, όπως είναι ο ρατσισμός, το διαφορετικό, ο «άλλος», η πολυγλωσσία κ.ά.

**«...Διεύρυνα τον προβληματισμό μου, πήρα ιδέες για την εφαρμογή καλών πρακτικών στην τάξη». «Με βοήθησε στο**

**να προβληματιστώ για τον τρόπο με τον οποίο πραγματεύομαι τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη». «Η συμμετοχή μου στο σεμινάριο με βοήθησε να αναρωτηθώ αν καταλαβαίνω πώς σκέφτονται τα παιδιά και αν τους δίνω αρκετές ευκαιρίες συμμετοχής στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». «Άρχισα να αναρωτιέμαι για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω και αν τελικά εμπλέκω σωστά τους μαθητές στη διδασκαλία μου».**

Γράφημα 2. Οφέλη μικτής μάθησης



Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη, ισχυρίζονται ότι τα σεμινάρια μικτής μάθησης πέτυχαν όχι μόνο την ενίσχυση του γνωστικού κεφαλαίου τους (55,3%), αλλά και την απόκτηση νέας εφαρμόσιμης γνώσης, χρήσιμης για την εκπαιδευτική πρακτική.

**«Επαρκής κατάρτιση, θεωρητική και βιωματική, με παραδείγματα και διλήμματα». «Ήταν πάρα πολύ εποικοδομητικό. Εμπλούτισα αρκετά τις γνώσεις μου και τις ιδέες μου πάνω στην εφαρμογή των μαθημάτων». «Έμαθα για μια μέθοδο, η οποία με βοήθησε να διευρύνω τον τρόπο διδασκαλίας, να εντάξω νέες μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να κινητοποιήσω τους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα».**

Υψίστης σημασίας παράμετρος, η οποία προστίθεται στα θετικά στοιχεία αυτής της μορφής επιμόρφωσης είναι η γνώση που πηγάζει από την πράξη και οδηγεί σε νέες ιδέες για τη διδασκαλία (70,5%). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, φαίνεται ότι δεν εφησυχάζει, αλλά αντιθέτως κινητοποιείται, αναζητά, ρωτά, θέτει απορίες, ερωτήματα και προβληματίζεται, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω, βέβαια, της εφαρμογής νέων πρακτικών στη διδασκαλία του και με τη συμβολή των ΤΠΕ.

**«Υπήρξαν πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες για δραστηριότητες με σκοπό τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας...». «Το σεμινάριο επεκτάθηκε στην εφαρμογή νέων πεδίων μέσα στην τάξη». «Αποκόμισα κάποιες ιδέες που μπορώ να εφαρμόσω και να συνδυάσω με τις δικές μου». «Πήρα αρκετές ιδέες για εφαρμογή στο σχολείο...».**

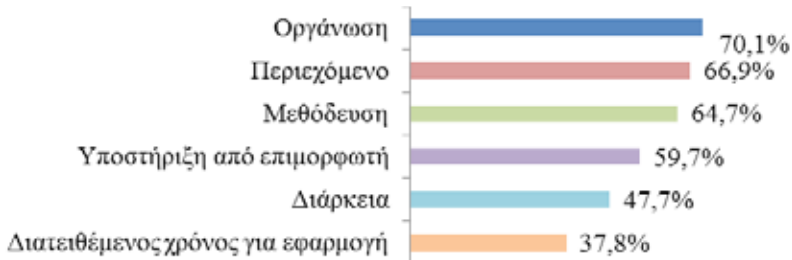
Για να θεωρηθεί, όμως, μια πρακτική αποτελεσματική οφείλει να υπακούει σε θεωρητικά ερείσματα και σε πορίσματα ερευνών. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί, είτε συνειδητά είτε όχι, κάποια θεωρία διδασκαλίας και μάθησης.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι τα σεμινάρια αυτά πέτυχαν να τροφοδοτήσουν τις πρακτικές τους (51,3%) μέσω ενός αρκετά εμπλουτισμένου και τεκμηριωμένου θεωρητικού πλαισίου.

### **3.3 Λόγοι ικανοποίησης**

Οι 826 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν και για τη μορφή, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση των σεμιναρίων και την υποστήριξη που έλαβαν από τις επιμορφωτικές ομάδες (βλ. Γράφημα 3). Αρχικώς, το οργανωτικό πλαίσιο, όπως η ενημέρωσή τους για τη στοχοθεσία των σεμιναρίων, το επιμορφωτικό-υποστηρικτικό υλικό που διανεμήθηκε και ο τρόπος, γενικότερα, οργάνωσης των σεμιναρίων, κρίνονται άκρως ικανοποιητικά σε ποσοστό που ξεπερνάει το 70,0%.

Γράφημα 3. Ικανοποίηση μορφής και περιεχομένου



Επιπλέον, η επιτυχία ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό, και από το περιεχόμενό του. Κάθε θεματική ενότητα είχε ως κεντρικό άξονα τη διαπολιτισμική οπτική και βάσει αυτής το περιεχόμενο των σεμιναρίων προσαρμοζόταν στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένα αρκετά υψηλό ποσοστό του συνολικού δείγματος (66,9%) να εκφράζει την ικανοποίησή του αναφορικά με τα περιεχόμενα μάθησης των σεμιναρίων υβριδικής μορφής.

**«Τελικά με ικανοποίησε το περιεχόμενο και το βρίσκω χρήσιμο». «Ήταν κάτι διαφορετικό που μου προκάλεσε το ενδιαφέρον. Βοηθήθηκα να ξεκαθαρίσω και να αποσαφηνίσω έννοιες, όπως συμμετοχή και διαφοροποίηση». «Είχε βιωματικό χαρακτήρα. Δεν ήταν μόνο θεωρία». «Πάρα πολύ ενδιαφέρουσες οι νέες γνώσεις και τεχνικές...».**

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για ένα σεμινάριο είναι η μεθοδολογία που ακολουθείται, τα μέσα και οι τεχνικές μάθησης που υιοθετούνται. Το γεγονός ότι συνδυάζεται η εμπλουτισμένη εισήγηση μέσω της εναρκτήριας και τελικής συνάντησης με την ασύγχρονη μορφή εκπαίδευσης (χρήση προγραμμάτων και εφαρμογών Η/Υ, επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δωματίων διαλόγου-forum) αξιολογείται θετικά. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ενισχύονται βιβλιογραφικά, θέτουν ερωτήματα, εκτίθενται σε καταστάσεις έρευνας, εκπονούν εργασίες, παρουσιάζουν τα πορίσματά τους' κάτι που αποτελεί για τους ίδιους μια πετυχημένη διαδικασία και πρακτική. Η πρακτική, λοιπόν, της εναλλαγής της συμβατικής/ παραδοσιακής μορφής επιμόρφω-

σης με άλλες μεθόδους και τακτικές, όπως είναι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και η καλλιέργεια της αυτόνομης μάθησής τους, κρίνεται άκρως ικανοποιητική σε ποσοστό 64,7%.

Η συγκεκριμένη, επίσης, μορφή επιμόρφωσης στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στον ρόλο του επιμορφωτή. Ο επιμορφωτής, δηλαδή, καλείται να δρα καταλυτικά ως ενισχυτής, όταν οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήματα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ώστε να προχωρήσουν ομαλά στη διεξαγωγή της έρευνάς τους. Στα συγκεκριμένα, λοιπόν, σεμινάρια οι επιμορφωτές φαίνεται να έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση των εκπαιδευτικών σε υψηλό βαθμό (59,7%).

**«Εξαιρετική αφήγηση, πολύ καλή διάλεξη από την επιμορφώτρια, πολύ καλό υλικό που μας μοιράστηκε, και οι δραστηριότητες πολύ πρωτότυπες». «Ναι, γενικά, ο επιμορφωτής μας βοήθησε σε μεγάλο ποσοστό στην έρευνά μας...».**

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, φαίνεται να μην αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά το χρονικό διάστημα του σεμιναρίου, κρίνοντας το μη επαρκές για την ολοκλήρωση της έρευνάς τους (47,7%). Το διάστημα, επίσης, που μεσολαβεί για την διεξαγωγή της έρευνάς τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δεν είναι, όπως αναφέρουν, αρκετό (37,8%).

**«Όσα παρουσιάστηκαν θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμα και θα με βοηθήσουν στην πράξη. Όμως, η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν πολύ μικρή».**

#### **4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Γίνεται, λοιπόν, εμφανές από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω ότι η μάθηση αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, μέσω της οποίας προσφέρεται γνώση με ποικίλες μεθόδους και υποστηρικτικά -ενίοτε, ψηφιακά- μέσα. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Elliot Masie (στο: Carman, 2005) ο άνθρωπος δεν μαθαίνει με μία μόνο μέθοδο, αλλά αντιθέτως έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί πολλαπλούς τρόπους μάθησης, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, μέσω της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο, μέσω διαδικτυακών υποστηρικτικών δομών, μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών με άλλα άτομα. Τα παραπάνω στοιχεία ορίζουν τη μικτή μάθηση, η οποία από ορισμένους μελετητές συγκεντρώνει πολύ περισσότε-

ρα πλεονεκτήματα σε σύγκριση με την αμιγώς εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Heinze & Procter, 2004). Υποστηρίζεται, ειδικότερα, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στερείται αμεσότητας, καθώς η διδασκαλία διεξάγεται, αποκλειστικά, μέσω του Η/Υ. Η μικτή, κατά πολλούς, μάθηση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συνδυάσει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης (DET, 2003). Συνεπώς, αυτή η σύγχρονη -συνδυαστική- μορφή επιμόρφωσης ανασύρει στην επιφάνεια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας τη σπουδαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων μικτής μάθησης.

Στην προκειμένη περίπτωση, οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έλαβαν μέρος στα σεμινάρια μικτής μάθησης, με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τις αξιολογήσεις τους παρουσιάζουν μία σαφή εικόνα για τα οφέλη που αποκόμισαν. Τα πλεονεκτήματα από την παρακολούθηση σεμιναρίων υβριδικής μορφής έρχονται σε άμεση συνάρτηση με την εύστοχη σχηματοποίηση, στην οποία προέβη στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα ο Gilly Salmon (2000). Ωστόσο, ένα από τα μειονεκτήματα αυτού του μοντέλου είναι ότι δεν γίνεται σαφής αναφορά στη συμβολή της διά ζώσης μάθησης. Στα πέντε, λοιπόν, στάδια αυτού του μοντέλου<sup>2</sup> (βλ. Σχήμα 2), μέσω της παρούσας έρευνας προστίθεται ένα ακόμη στάδιο (πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση), το οποίο αναφέρεται στην ενίσχυση της μάθησης και μέσω της παρουσίας των συμμετεχόντων σε συμβατική αίθουσα διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει μια διαδικασία πέντε σταδίων, όπου εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε καταστάσεις μικτής μάθησης. Πρόκειται, κατ' ουσίαν, για ορισμένα στάδια που κατακτώνται και καθιστούν αποτελεσματική τη μικτή μάθηση. Σύμφωνα, ωστόσο, με μεταγενέστερους μελετητές (βλ. ενδεικτικά: Lisewski & Joyce, 2003) λείπει από το συγκεκριμένο μοντέλο ένας βαθμός ευελιξίας, ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Απουσιάζει, δηλαδή, η σαφής αναφορά στη συμβολή της πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό, στο παραπάνω μοντέλο προστίθεται, στο κέντρο, η «πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση», η οποία ενισχύεται από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Γίνεται, δηλαδή, αντιληπτό ότι ένα μοντέλο μικτής μάθησης, σύμφωνα και με τις ομαδοποιημένες απαντήσεις των συμμετεχόντων/ ουσών καλλιέργει, σε σημαντικό βαθμό, στρατηγικές, οι οποίες υποβοηθούνται τόσο από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στην περίπτωση μας από την ασύγχρονη εκπαίδευση) όσο και από τη διά ζώσης πα-

2. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει προσαρμοστεί στα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα και έχει αναμορφωθεί μερικώς. Συγκεκριμένα, στα πέντε στάδια, τα οποία αναφέρονται από την βιβλιογραφία (βλ. Salmon, 2000) έχει προστεθεί ένα ακόμη στάδιο, το οποίο βρίσκεται, ως κεντρικός κύκλος, στο μέσον του Σχήματος 2.



ρουσία των εκπαιδευτικών με τον εκπαιδευτή τους σε κάποια -συμβατική- αίθουσα διδασκαλίας.



Σχήμα 2. Μοντέλο εμπλοκής συμμετεχόντων σε καταστάσεις μικτής μάθησης

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφώνονται διά βίου, να αναμορφώνουν τα γνωστικά τους σχήματα αναφορικά με το περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας τους, όπως, επίσης, και να αποκτούν, συνεχώς, δεξιότητες αποτελεσματικής μάθησης. Η μικτή μάθηση αποτελεί, σύμφωνα με έρευνες σ' αυτό το πεδίο, ένα πρόσφορο έδαφος για την αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες καταστάσεις, προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις, που υπακούουν στην απόκτηση νέων μορφών γραμματισμού, όπως είναι ο κριτικός, ο τεχνολογικός, ο διαδικτυακός και, βέβαια, ο ψηφιακός γραμματισμός.

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων γίνεται αντιληπτή η παιδαγωγική διάσταση αυτής της μορφής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, οι οποίοι συμμετείχαν στα εν λόγω σεμινάρια διαπίστωσαν ότι η μάθηση δεν είναι μία μονόδρομη διαδικασία, αλλά περιλαμβάνει τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ανάληψη ρόλων, την εμπλοκή σε καταστάσεις έρευνας, όπως και την ενεργοποίησή τους μέσω της συνεργατικής μάθησης' πόρισμα, το οποίο έρχεται σε άμεση συμφωνία με τα πορίσματα της έρευνας των Graham, Allen, & Ure (2003). Μία εκπαιδευτικός, χαρακτηριστικά, αναφέρει: «*Ηταν πραγματικά αναβαθμισμένη γνώση στην Παιδαγωγική*».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν άμεση πρόσβαση στη γνώση είτε μέσω των διαλέξεων του επιμορφωτή είτε μέσω της ενδεικτικής βιβλιογραφίας

που τους είχε παρασχεθεί είτε, ακόμη, μέσω της δικής τους αναζήτησης σε διαδικτυακές πύλες και σε ψηφιακές βάσεις δεδομένων. Η εύκολη πρόσβαση στη γνώση και η ευελιξία αυτής της μορφής επιμόρφωσης είναι παράγοντες κλειδιά για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών (Bonk & Graham, 2012).

Τέτοια, λοιπόν, μικτά και εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να αποτελέσουν έναν ευχάριστο οίονο και να δώσουν υποσχέσεις για ακόμη πιο αποτελεσματικά μικτά, υβριδικά, συνδυαστικά και ψηφιακά μαθησιακά πλαίσια, στα οποία ο εκπαιδευτικός θα μαθαίνει πώς να μαθαίνει, και θα προσαρμόζεται στη νέα μεθόδευση της διδασκαλίας, με συνδυασμό διά ζώσης και εξ αποστάσεως περιβαλλόντων, όπου η μάθηση θα προσφέρεται με ποικίλους τρόπους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities, and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> διεθνούς συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Ed.). (2012). *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brennan, R. (2003). *One size doesn't fit all: pedagogy in the online environment*. Volume 1, NCVER.
- Brito, C., Duarte, J. & Bai, M. (2010). ICT and in-service teachers' training: numbers and trends. *Digital Education Review*, 11, 67-76.
- Carman, J. M. (2005). Blended learning design: five key ingredients. *President Agilant Learning*, August 2005.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection for 100 key terms*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
- DET, (2003). *Blended Learning*. NSW Department of Education and Training.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). *Στρατηγικές και πρακτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*. Έργο: «Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την

- εκπόνηση μελετών» του μέτρου 2.1 «Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» της Ενέργειας 2.2.1. (Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πράξης). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Haller, H., List-Ivancovic, J., Freitag, L. & Scholze, T. (2007). *Blended learning in the European 3rd sector*. Evaluation report on blended learning in 3rd sector organizations. Διαθέσιμο στο: [http://www.blinc-eu.org/uploads/media/BL\\_Report.pdf](http://www.blinc-eu.org/uploads/media/BL_Report.pdf). Ανακτήθηκε στις: 24/09/2013.
- Heinze, A. & Procter, Ch. (2004). Reflections on the use of blended learning... Inan, F. A. & Lowther, D. L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944.
- Ismail, S., Almekhlafi, A. G. & Al-Mekhlafy, M. (2010). Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. *International Journal for Research in Education*, 27(1), 37-56.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Karagiorgi, Y. & Charalambous, K. (2006). ICT in-service training and school practices: in search for the impact. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 32(4), 395-411.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Μτφρ. Α. Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Liaw, S., Huang, H. & Chen, G. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers and Education*, 49, 1066-1080.
- Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-12.
- Marçal, J. & Caetano, A. (2010). Corporate blended learning in Portugal: current status and future directions. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eurodl.org/?p=archives&year=2010&halfyear=1>.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: a system view of online learning*. CengageBrain.com.
- OECD (2012). *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing.

- Salmon, G. (2000) *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. Kogan Page Limited: London.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Issue of Educational Technology*, 43(6), 51-54.
- Strother, J. (2002). An assessment of the effectiveness of e-learning in corporate training programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1). Available at: <http://www.icaap.org/iuicode?149.3.1.x>.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 294-302.

**Μενέλαος Χαρ. Τζιφόπουλος**

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

[mtzifopo@edlit.auth.gr](mailto:mtzifopo@edlit.auth.gr)

# Οι στάσεις των φοιτητών Φιλολογίας απέναντι στο μάθημα της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών

*Βασίλειος Ι. Τσιότρας*

## **ABSTRACT: The Attitudes of Philology Students towards the Ancient Greek Teaching Methodology Course**

The Ancient Greek Teaching Methodology Course at School of Philosophy (Aristotle University of Thessaloniki) aims to renew the teaching trends for this core subject in Secondary Schools. The students learn to design, organize and present a lesson at schools in Thessaloniki. The present research was carried out through open-ended type questionnaires during the year of 2010-2011 as part of the academic course. It aims at tracing and recording the beliefs and attitudes of Philology students, who attended the course for the first time. Throughout a qualitative analysis of data it has been shown that students adopt a positive attitude towards this academic course in particular and Ancient Greek in general. They subsequently propose the integration of the Teaching Course in the Philology Curriculum, so that their preparation as future educators would be improved.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

Από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 οι φοιτητές του **Τμήματος Φιλολογίας** του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν από το **Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής** —εκτός από τα εισαγωγικά μαθήματα παιδαγωγικής— και το μάθημα (703) «**Διδακτική Μεθοδολογία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (με εφαρμογές)**». Μπορούν επίσης να λάβουν μέρος στην **Πρακτική Άσκηση** (διάρκειας μιας εβδομάδας), να οργανώσουν και να υλοποιήσουν δική τους διδασκαλία σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης. Πράγματι, περισσότεροι από πεντακόσιους (500) φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας παρακολούθησαν τα μαθήματα Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών κατά τα έτη **2007-2014** και συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε δευτεροβάθμια σχο-

λεία. Κατά το ακαδημαϊκό έτος **2010-2011** κρίθηκε χρήσιμο από τον διδάσκοντα του μαθήματος να καταγραφούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι προτιμήσεις των φοιτητών αυτών απέναντι στη διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών (στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), δεδομένου ότι για τους περισσότερους ήταν η πρώτη ουσιαστική επαφή τους με τη διδακτική θεωρία και πράξη αλλά και την παιδαγωγική επιστήμη.

Η έρευνα είχε ανιχνευτικό και εμπειρικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε στο περιθώριο του μαθήματος της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών με τη χρήση **ερωτηματολογίου**. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την έρευνα αυτή και τα αποτελέσματά της (βάσει ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων), που είναι ενδεικτικά της γόνιμης αλληλεπίδρασης που μπορεί να αναπτυχθεί σε επίπεδο πανεπιστημιακών Τμημάτων αλλά και φοιτητών.<sup>1</sup>

## **2.0 Η ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΑΕ**

Το ακαδημαϊκό έτος 1984-85 σε εφαρμογή του νόμου 1268 η έως τότε ενιαία Φιλοσοφική Σχολή (=το Φιλοσοφικό Τμήμα) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διαιρέθηκε σε τρία Τμήματα: **Φιλολογίας, Ιστορίας & Αρχαιολογίας** και **Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας**. Η αυτόνομη των Τμημάτων είχε ως αποτέλεσμα κάθε ένα από αυτά να αναπτύξει με την πάροδο των ετών χωριστό πρόγραμμα σπουδών που οδηγούσε σε χωριστό πτυχίο. Ωστόσο, όλοι οι απόφοιτοι των Τμημάτων αυτών, παρά τη διαφορετικού περιεχομένου επιστημονική κατάρτισή τους, είχαν τη δυνατότητα να προσληφθούν στα σχολεία (Γυμνάσια & Λύκεια) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως «**Φιλολογοί**» (κλάδου ΠΕ 02) διδάσκοντας ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων (*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία, Ιστορία, Φιλοσοφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ψυχολογία, Λατινικά*), σε ορισμένα από τα οποία δεν είχαν επαρκώς εκπαιδευθεί (Ξωχέλλης, 2005: 117-120).

Στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής καθιερώθηκε να συμπληρώνουν την κατάρτισή τους οι φοιτητές κάθε Τμήματος επιλέγοντας τέσσερα ή πέντε μαθήματα από τα άλλα δύο Τμήματα. Η επιλογή των μαθημάτων ήταν ελεύθερη για τους φοιτητές και σύμφωνη με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Νέα κα-

---

1. Τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας σε φοιτητές (Φιλολογίας και Φ.-Π.) που παρακολουθούσαν το μάθημα της Διδακτικής των ΑΕ σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Θεματογραφία («Αγνωστο») του Λυκείου, βλ. Τσιότρας, 2012: 178-200.

τάσταση στις σχέσεις των Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής δημιούργησε η κατάργηση της Επετηρίδας διορισμού των εκπαιδευτικών (1997-1998) και η αντικατάστασή της από γραπτό διαγωνισμό διενεργούμενο από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), στον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαγωνίζονταν αφενός στο γνωστικό αντικείμενο και αφετέρου σε θέματα διδακτικής των φιλολογικών μαθημάτων και γενικότερης παιδαγωγικής. Παράλληλα, έγινε συζήτηση περί πιστοποιημένης παιδαγωγικής επάρκειας των μελλοντικών εκπαιδευτικών με απόπειρες νομοθετικής παρέμβασης (Ν. 2525/1997), που όμως δεν εφαρμόστηκαν (Παπαναούμ, 2003: 83-84· Ξωχέλλης, 2005: 39-40, 118-119).

Υπό αυτές τις συνθήκες τα Τμήματα Φιλολογίας και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής συμφώνησαν να δοθεί η αμοιβαία δυνατότητα στους φοιτητές εκάστου Τμήματος να παρακολουθούν συγκεκριμένα μαθήματα του ετέρου Τμήματος ενισχύοντας την κατάρτισή τους. Έτσι, από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 οι φοιτητές του Τμήματος Φ.-Π. απέκτησαν πρόσβαση σε περισσότερα μαθήματα **Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας** (ΑΕΦ), ενώ οι φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ως προσφερόμενο από το Τμήμα Φ.-Π. και να παρακολουθήσουν —εκτός από τα εισαγωγικά μαθήματα παιδαγωγικής— και το μάθημα της **Διδακτικής Μεθοδολογίας των ΑΕ**, συμμετέχοντας μάλιστα στην **Πρακτική Άσκηση** (διάρκειας μιας εβδομάδας), που υλοποιείται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης και προοριζόταν αρχικά αποκλειστικά για τους φοιτητές/τριες του Τμήματος Φ.-Π.

Οι τρεις Διδακτικές Μεθοδολογίες των φιλολογικών μαθημάτων (Νεοελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας και Αρχαίων Ελληνικών) συνδυάζοντας τη διδακτική θεωρία (-ιες) με την πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη, συναποτελούν τον Β΄ Κύκλο (διάρκειας τριών εβδομάδων) του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, όπως αναδιοργανώθηκε κατά τα έτη 2001-2004 με την ένταξή του στο ΕΠΕΑ-ΕΚ II του Υπουργείου Παιδείας. Στόχοι της Πρακτικής Άσκησης είναι η εξοικείωση των φοιτητών με τους χώρους της μελλοντικής εργασίας τους και η ανάληψη επαγγελματικής δράσης συμβάλλοντας στην πληρέστερη παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και τη έγκαιρη συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005: 103-104· Λιακοπούλου, 2012).<sup>2</sup>

Ειδικότερα, το μάθημα της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών εντάσσεται

2. Ευσύνοπτη περιγραφή της δομής της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Φ.-Π. (ΑΠΘ), που διαρθρώνεται σε τρεις διακριτούς αλλά αλληλένδετους κύκλους από τη Λιακοπούλου, 2012: 7. Περισσότερες λεπτομέρειες για την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης βλ. στην Ιστοσελίδα του Τμ. Φ.-Π.: <http://www.edlit.auth.gr/practice>

στον προβληματισμό για την **ανανέωση της διδακτικής μεθόδου** του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση βάσει των πορισμάτων της σύγχρονης φιλολογικής και παιδαγωγικής επιστήμης. Στο πλαίσιο του οι φοιτητές εξοικειώνονται με τη διδακτική παράδοση του μαθήματος, τους σύγχρονους σκοπούς και στόχους του, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας, ώστε να μπορούν να κατανοούν και να σχολιάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, να καταρτίζουν σχέδιο διδασκαλίας επί χάρτου (στόχοι, κύριες ιδέες, ενότητες, πλαγιότιπλοι, πορεία διδασκαλίας, χρήση ψηφιακών πηγών ΤΠΕ) ενός αρχαιοελληνικού κειμένου, και τέλος να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να πραγματοποιούν δική τους διδασκαλία σε πραγματική τάξη σχολείου της Θεσσαλονίκης.

### 3.0 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με την ενθάρρυνση των διδασκόντων του Τμ. Φιλολογίας περισσότεροι από πεντακόσιοι (500) φοιτητές/τριες παρακολούθησαν τα μαθήματα Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2007-2014 υλοποιώντας επιτυχώς διδασκαλίες σε δευτεροβάθμια σχολεία. Κατά το **ακαδημαϊκό έτος 2010-2011** διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι προτιμήσεις των φοιτητών/τριών του τμήματος αυτού σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε θέματα διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος, δεδομένου ότι για τους περισσότερους ήταν η πρώτη ουσιαστική επαφή τους με τη διδακτική θεωρία και πράξη αλλά και την παιδαγωγική επιστήμη.

Η έρευνα είχε ανιχνευτικό και εμπειρικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκε στο περιθώριο του ακαδημαϊκού μαθήματος με τη χρήση **ερωτηματολογίου**. Από τα 108 ερωτηματολόγια που δόθηκαν κατά το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο 2010-2011 επεστράφησαν συμπληρωμένα 74, ήτοι ποσοστό 68,52%, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Ο πληθυσμός της έρευνας

Εξάμηνο	N	%
ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ 2010-2011	71	65,74%
ΕΑΡΙΝΟ 2010-2011	37	34,26%
ΣΥΝΟΛΟ	108	100,0%
ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	75	68,52%



Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις τριών ειδών: α) **διχοτομικές**, που ζητούν μία καταφατική ή αρνητική απάντηση, ώστε οι απαντούντες να αποκαλύψουν τις πραγματικές τους στάσεις για ένα ζήτημα, β) **με κλίμακες ιεράρχησης**, που ξεπερνούν τους περιορισμούς των διχοτομικών ερωτήσεων διευκολύνοντας τη διαφοροποίηση της έντασης των απαντήσεων, γ) **με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής**, ώστε να αποτυπωθεί η ποικιλία των πιθανών απαντήσεων, και δ) **ανοιχτού τύπου**, που δίνουν στον συμμετέχοντα τη δυνατότητα να απαντήσει και να σχολιάσει με όποιο τρόπο αυτός κρίνει κατάλληλο (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 422-432).

Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τους ακόλουθους κύριους άξονες:

α) **Δημογραφικά δεδομένα**: αποτυπώνονται τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ειδικευση, εξάμηνο σπουδών).

β) **Χρησιμότητα/αναγκαιότητα του μαθήματος της Διδακτικής των ΑΕ**: Με τις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη γενικότερη στάση τους προς τα Αρχαία Ελληνικά, τα κίνητρα επιλογής του μαθήματος της Διδακτικής (επαγγελματική εξειδίκευση, εμπλουτισμό γνώσεων/ ανανέωση δεξιοτήτων, απόκτηση πρόσθετων επαγγελματικών προσόντων, παιδαγωγική επάρκεια για διορισμό στην Εκπαίδευση, προετοιμασία για τον Διαγωνισμό Εκπαιδευτικών ΑΣΕΠ), τον προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα του στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του Τμήματος.

γ) **Προτιμήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος**: Ζητήθηκε αρχικά από τους φοιτητές — με βάση τις παλαιότερες εμπειρίες τους από τη σχολική τάξη αλλά και το πανεπιστήμιο, τις ανάγκες αλλά και τις προσωπικές τους επιθυμίες— να επιλέξουν από έναν κατάλογο επτά θεματικών αξόνων τα θέματα στα οποία επιθυμούν να δοθεί περισσότερη έμφαση στο πλαίσιο της Διδακτικής, ώστε βελτιωθεί η κατάρτισή τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών (λ.χ. κριτική προσέγγιση Αναλυτικού Προγράμματος, σχολικών βιβλίων και μέσων διδασκαλίας, θεωρητικές αρχές και εφαρμογές Γενικής Διδακτικής, δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ, Η/Υ στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ΑΕ, παρουσίαση «καλών» εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας, ιστορική αναδρομή στη διδακτική παράδοση, καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, κ.ά.). Με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διερευνήθηκαν οι προτιμώμενες εκπαιδευτικές τεχνικές (παραδοσιακές/ενεργητικές). Χρησιμοποιήθηκε επίσης μια ανοιχτού τύπου ερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες των φοιτητών από το μάθημα της διδακτικής των ΑΕ, ώστε να καταγρα-

φούν προσωπικά σχόλια και πληροφορίες, που αλλιώς μπορεί να μην εντοπιζόνταν από το ερωτηματολόγιο (Cohen / Manion / Morrison, 2008: 430-431). Τέλος, διερευνήθηκε η ύπαρξη τυχόν δυσκολιών στην κατανόηση του θεωρητικού ή πρακτικού μέρους και η επιθυμία παρακολούθησης και των Διδακτικών Μεθοδολογιών της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας.<sup>3</sup>

Για την ποιοτική ανάλυση του υλικού έγινε ανάλυση περιεχομένου και περιγραφική αναπαράσταση, ενώ για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του «Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επίκουρο καθηγητή Δημήτρη Σταμοβλάση που βοήθησε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

#### 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τους απαντούντες οι 61 ήταν γυναίκες (81,3%) και 14 άνδρες (18,7%)· υπερτερούν αριθμητικά οι προερχόμενοι από τον **Τομέα Κλασικών Σπουδών** (64,0%), όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω αμεσότερης συνάφειας με το στενότερο αντικείμενο της επιστημονικής ειδίκευσής τους («*Αρχαία Ελληνική Φιλολογία*»), ωστόσο εκπροσωπούνται και οι άλλοι δύο Τομείς του Τμ. Φιλολογίας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2:

Πίνακας 2: Κατανομή κατά Ειδίκευση Σπουδών

Τομέας	Συχνότητα	%
Κλασικών Σπουδών	48	64,0
Μεσαιωνικών & Νέων Ελληνικών Σπουδών	22	29,3
Γλωσσολογίας	5	6,7
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

Οι περισσότεροι/ες διανύουν το τρίτο και τέταρτο έτος των σπουδών τους, έχουν δηλαδή ολοκληρώσει επιτυχώς τον κορμό των μαθημάτων Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας και έχουν ξεκινήσει τις σπουδές ειδίκευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπερτερούν οι φοιτητές/τριες του 5<sup>ου</sup>/6<sup>ου</sup> εξαμήνου (40 άτομα, ήτοι 53,3%, από τους οποίους 28 από τον Τομ.Κλ.Σπ.), οι οποίοι μόλις έχουν αρχίσει να παρακολουθούν τα μαθήματα ειδίκευσης:

3. Τις άρρητες προσωπικές θεωρίες, τις αντιλήψεις και γενικότερα τα οφέλη των φοιτητών του Τμ. Φ-Π. από την Πρακτική Άσκηση εν συνόλω ερευνήσε αναλυτικά και συστηματικά η Λιακοπούλου, 2012: 1-20.

**Πίνακας 3: Κατανομή ανά εξάμηνο Σπουδών**

Εξάμηνο	Συχνότητα	%
5ο	29	38,7
6ο	11	14,7
7ο	17	22,7
8ο	6	8,0
9ο & άνω	12	15,9
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

**α) Η στάση τους απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά**

Στο ερώτημα για τη στάση τους απέναντι στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών γενικότερα σχεδόν όλοι απάντησαν ότι είναι «θετική», ενώ μόνο μία φοιτήτρια σημείωσε «ουδέτερη/αδιάφορη» δηλώνοντας «είναι ένα μάθημα που ποτέ δε με συνεπήρε, ούτε το αντιπαθώ, πάντα το διάβαζα, γιατί έπρεπε». Οι υπόλοιποι φοιτητές/τριες επικαλέστηκαν διάφορους λόγους για να αιτιολογήσουν την ευνοϊκή προδιάθεσή τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, όπου η ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων αφορά αριθμό ατόμων που εκφράζουν μια δεδομένη άποψη.

**Πίνακας 4: Αιτιολόγηση θετικής γνώμης για τα ΑΕ**

	N
Γλώσσα προγόνων/βάση/ρίζες της ΝΕ γλώσσας	22
Διαχρονικότητα/σύνδεση με τον σύγχρονο κόσμο/ανθρωπογνωσία (πρότυπα συμπεριφοράς/διάπλαση χαρακτήρα)	21
Γνώση του παρελθόντος/ΑΕ πολιτισμού/κόσμου	14
Εκμάθηση ΑΕ γλώσσας ως αυταξίας	13
Οι εμπνευσμένοι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν το μάθημα στο σχολείο	10
Ανήκουν στην ιστορία/παράδοσή μας/εθνική αυτοσυνείδηση	7
Διεύρυνση πνευματικών/γνωστικών οριζόντων (αόριστα)	4
Απαρχή του Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού	2

Με άλλα λόγια, οι φοιτητές θεωρούν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών πολλαπλά ωφέλιμο και κατ'επέκταση απαραίτητη τη διδασκαλία του στη δευ-

τεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τονίζουν χαρακτηριστικά «η γενική παιδεία δεν νοείται χωρίς τη γνώση των απαρχών της παγκόσμιας παιδείας, που ήταν η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία», «το μάθημα είναι απαραίτητο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», «είναι λυπηρό το μάθημα των ΑΕ να αντιμετωπίζεται ως κάτι ξένο προς την εποχή μας», «είναι απαραίτητο για τη διασφάλιση του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της μέσης εκπαίδευσης». Παρά τη χρήση μεγαλόστομων και αόριστων εκφράσεων από τους συμμετέχοντες το σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι περισσότεροι φρονούν ότι πρόκειται για «ενδιαφέρον μάθημα». <sup>4</sup> Κατά συνέπεια, οι μελλοντικοί αυτοί εκπαιδευτικοί έχουν την πρόθεση να στηρίξουν έμπρακτα την παρουσία των ΑΕ στο σύγχρονο σχολείο. Η διαπίστωση αυτή είναι εξαιρετικά ενθαρρυντική σε μια περίοδο, κατά την οποία σε διεθνές επίπεδο οι κλασικές σπουδές σε πανεπιστήμια και σχολεία δέχονται πολλαπλή αμφισβήτηση, από την «εργαλειακή, χρησιμοθηρική ορθολογικότητα» που κυριαρχεί στην κοινωνία (Ρεγκάκος, 2002: 20-21).

### **β) Χρησιμότητα της Διδακτικής των ΑΕ**

Ως προς το μάθημα της Διδακτικής των Αρχαίων Ελληνικών, οι φοιτητές/τριες δηλώνουν στην πλειονότητά τους (73,3%) ότι το επέλεξαν με δική τους πρωτοβουλία, ενώ οι υπόλοιποι (26,7%) τονίζουν ότι ακολούθησαν την παρότρυνση συμφοιτητών τους που είχαν παρακολουθήσει το μάθημα σε περασμένα εξάμηνα. Οι λόγοι τους οποίους επικαλούνται για να εξηγήσουν την επιλογή τους μπορούν να κωδικοποιηθούν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5:

**Πίνακας 5: Λόγοι αυτόβουλης επιλογής της Διδακτικής**

	N
Ολοκλήρωση γνωστικού αντικείμενου με παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση	41
Σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον/ πρακτική άσκηση	15
Γνώση & εφαρμογή διδακτικών μεθόδων	6
Ως προσφερόμενο μάθημα από το Τμ. Φ-Π	5
Ενδιαφέρον ως γνωστικό αντικείμενο	5
Παρότρυνση καθηγητών Τμ. Φιλ.	5

4. Συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Γκλαβά / Καραγεωργίου, 2007, σε διορισμένους φιλολόγους, οι οποίοι στο σύνολό τους σχεδόν αναφέρουν ότι θεωρούν «έλλειμμα παιδείας αν οι μαθητές τελείωναν το γυμνάσιο, χωρίς να έρθουν καθόλου σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα» (96,8%).

Η ανάγκη συμπλήρωσης του γνωστικού ακαδημαϊκού αντικειμένου, που παρέχεται από το Τμ. Φιλολογίας, με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που απαιτείται για την είσοδο στο επάγγελμα του φιλολόγου-εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλεται από τους φοιτητές ως ο κύριος λόγος επιλογής του μαθήματος της Διδακτικής. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι φοιτητές έχουν αρχίσει να κοινωνικοποιούνται στον επαγγελματικό τους ρόλο ως μελλοντικοί ή υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Λιακοπούλου, 2012: 1-17). Ορισμένοι μάλιστα αναγνωρίζουν ρητώς την έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και διασύνδεσης με το σχολείο ως μειονέκτημα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους, όπως οι παρακάτω φοιτητές/τριες: «*το τμήμα στο οποίο φοιτώ δεν μου δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης με το ενδεχόμενο εργασιακό περιβάλλον, ούτε τις απαραίτητες γνώσεις των διδακτικών μεθόδων προκειμένου να ανταπεξέλθω με επιτυχία στη διδασκαλία της ΑΕ γλώσσας*», «*απουσία πρακτικής διδασκαλίας στο τμήμα Φιλολογίας με αποτέλεσμα την ανικανότητα των φιλολόγων να είναι και παιδαγωγοί*», «*στο τμήμα μας δεν υπάρχουν διαθέσιμα παρόμοια μαθήματα που να εστιάζουν στην πρακτική*». Μια φοιτήτρια του 7<sup>ου</sup> εξαμ. επισημαίνει χαρακτηριστικά «*με ενδιαφέρει η εκπαίδευση και όχι τόσο η έρευνα που χαρακτηρίζει κυρίως τη σχολή μου*».

Η **αλλαγή** στη στάση των φοιτητών του Τμ. Φιλολογίας είναι εμφανής σε σχέση με το παρελθόν: η άποψη ότι ο προσανατολισμός στο γνωστικό αντικείμενο εξασφαλίζει την επιτυχία της διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται ότι έχει αρχίσει να αναθεωρείται.<sup>5</sup> Οι αιτίες αυτής της αλλαγής πρέπει να αναζητηθούν στην αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου για την πρόσληψη εκπαιδευτικών μέσω γραπτού διαγωνισμού (από το ΑΣΕΠ) και την απαίτηση για παιδαγωγική επάρκεια των αποφοίτων των καθηγητικών σχολών (Ξωχέλλης, 2005: 119· Παπαναούμ, 2003: 83). Υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να ερμηνευτούν και τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερώτηση «*αν πιστεύουν ότι προετοιμάζονται επαρκώς κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου*», όπως φαίνονται στον Πίνακα 6:

---

5. Πρόκειται για τον λεγόμενο ακαδημαϊκό προσανατολισμό της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που στοχεύει στην κατοχή του επιστημονικού πεδίου και συνδέεται με στέρεες εγκύκλιες σπουδές, βλ. Λιακοπούλου, 2012. Πρβ. επίσης Ξωχέλλης, 2005:117-118 και Παπαναούμ, 2003: 47.

**Πίνακας 6: Επάρκεια προετοιμασίας ως διδασκόντων**

	Συχνότητα	%
καθόλου	16	21,3
λίγο	32	42,7
αρκετά	25	33,3
πολύ	2	2,7
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

Οι φοιτητές/τριες στην πλειονότητά τους πιστεύουν ότι δεν προετοιμάζονται επαρκώς από το Τμήμα τους για το μελλοντικό πεδίο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, καθώς «καθόλου» ή «λίγο» απάντησαν οι 48 από τους 75 (ήτοι 64,0%). Ωστόσο, αναγνωρίζουν το υψηλό επίπεδο επιστημονικής εξειδίκευσης των σπουδών που παρέχει το Τμ. Φιλολογίας, καθώς αναφέρουν: «το τμήμα προσφέρει επαρκή γνώση του γνωστικού αντικείμενου, αλλά μηδενική εξοικείωση με τη διδακτική πράξη», «πέρα από την επαρκή γνώση των αρχαίων ελληνικών που μου προσφέρει η σχολή μου». Τα μαθήματα λοιπόν της Διδακτικής καλύπτουν μια υπαρκτή ανάγκη των φοιτητών και ένα κενό στο πρόγραμμα σπουδών τους. Γι' αυτό τον λόγο οι φοιτητές στην πλειονότητά τους απαντούν ότι πρέπει το μάθημα της διδακτικής μεθοδολογίας των ΑΕ με ταυτόχρονη πρακτική άσκηση και εφαρμογή σε σχολεία να ενταχθεί υποχρεωτικά (81,3%) στο πλαίσιο των σπουδών τους (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7: Η διδακτική των ΑΕ στο Πρόγραμμα σπουδών**

	Συχνότητα	%
υποχρεωτικά στο πλαίσιο των σπουδών τους	61	81,3
προαιρετικά, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες	14	18,7
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

Στο ερώτημα (με δυνατότητα διπλής επιλογής) να εξειδικεύσουν τους λόγους για τους οποίους επιδίωξαν να συμμετάσχουν το μάθημα της μεθοδολογίας, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να ανανεώσουν τις δεξιότητές τους στη διδακτική μεθοδολο-

γία των ΑΕ (65,3%). Ο γνωστικός εμπλουτισμός προφανώς νοείται σε σχέση με την ενημέρωση για το συγκεκριμένο περιεχόμενο του μαθήματος της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας* στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Από την άλλη, πρόκειται μάλλον για μια πρώτη αφύπνιση λανθανουσών ή δυνάμει διδακτικών δεξιοτήτων και λιγότερο για ανανέωσή τους. Υψηλό ποσοστό φοιτητών δήλωσε ότι ενδιαφέρεται μέσω του μαθήματος να αποκτήσει πρόσθετα επαγγελματικά προσόντα (π.χ. παιδαγωγική επάρκεια) για τον μελλοντικό χώρο εργασίας τους (58,7%).<sup>6</sup> Η απόκτηση πρόσθετων προσόντων στηρίζεται στη λογική του ανταγωνισμού, καθώς μόνον οι καλύτεροι από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ) διορίζονται στη δημόσια εκπαίδευση (Παπαναούμ, 2003: 83), ενώ ο ένας στους πέντε συμμετέχοντες **ρητώς** αναφέρει ότι επιδιώκει να προετοιμαστεί μέσω του ακαδημαϊκού μαθήματος για τον εν λόγω διαγωνισμό (20%).

**Πίνακας 8: Λόγοι συμμετοχής στο μάθημα**

	N	%
εμπλουτισμό γνώσεων/ ανανέωση δεξιοτήτων	49	65,3
απόκτηση πρόσθετων επαγγελματικών/ τυπικών προσόντων (π.χ. παιδαγωγική επάρκεια για διορισμό στην Εκπαίδευση)	44	58,7
επαγγελματική εξειδίκευση	31	41,3
προετοιμασία για τον Διαγωνισμό Εκπαιδευτικών (ΑΣΕΠ)	15	20,0

**γ) Προτιμήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος της Διδακτικής**

Το ακαδημαϊκό μάθημα της Διδακτικής των ΑΕ περιλαμβάνει μια ευρύτατη ποικιλία θεμάτων (ιστορική αναδρομή, στοχοθεσία, μεθόδευση διδασκαλίας, περιεχόμενο των διδασκόμενων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρχαιοελληνικών κειμένων, διδακτικά παραδείγματα/σενάρια, καινοτόμες διδακτικές προτάσεις, κριτική Αναλυτικών Προγραμμάτων, κ.ά.). Ήταν λοιπόν χρήσιμο να διερευνηθεί ποια τμήματα των θεωρητικών παραδόσεων είλκυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον των φοιτητών, ώστε να δοθεί μελλοντικά μεγαλύτερη έμφαση στην πραγμάτευσή τους. Ζητήθηκε λοιπόν σε ερώτηση (*με δυνατότητα διπλής επιλογής*) να επιλέξουν με βάση **α)** τις παλαιότερες εμπειρίες τους από τη σχολική τάξη αλλά και το πανεπιστήμιο,

6. Για την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα υπάρχουν δύο συστήματα επιλογής: α) αυτά που βασίζονται στα τυπικά προσόντα που αποδεικνύουν την κατάρτιση των υποψηφίων (λ.χ. επετηρίδα πτυχιούχων) και β) αυτά που βασίζονται στον ανταγωνισμό, καθώς τα τυπικά προσόντα δεν επαρκούν, αλλά διορίζονται οι πιο ικανοί μέσω διαγωνισμού, βλ. Παπαναούμ, 2003: 83.

**β)** τις ανάγκες αλλά και τις προσωπικές τους επιθυμίες από έναν κατά-  
λογο επτά θεμάτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9:

**Πίνακας 9: Προτιμήσεις/εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών**

	N	%
Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις των ΑΕ κειμένων (λ.χ. σε συνδυασμό με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης)	57	76,0
Κριτική προσέγγιση Αναλυτικού Προγράμματος (στόχων, μεθόδων, επιλεγμένων κειμένων), σχολικών βιβλίων και μέσων διδασκαλίας	29	38,7
Παρουσίαση «καλών» εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας (= «επιτυχημένων συνταγών»)	26	34,7
Δημιουργική αξιοποίηση των ΤΠΕ, Η/Υ στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ΑΕ	24	32,0
Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές Γενικής Διδακτικής	11	14,7
Ιστορική αναδρομή στη διδακτική παράδοση του μαθήματος	1	1,3

Από τα παραπάνω δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι οι φοιτητές της Φιλολογίας ενδιαφέρονται περισσότερο για καινοτόμες διδακτικές προτάσεις (76,0%), που προσεγγίζουν τα αρχαιοελληνικά κείμενα από μια ιδιαίτερη οπτική (λ.χ. διαπολιτισμική εκπαίδευση) ή χρησιμοποιούν σύγχρονα εποπτικά μέσα (ΤΠΕ: Η/Υ, διαδίκτυο) σε πλαίσιο ψηφιακού γραμματισμού (32,0%). Από την άλλη, μεγάλο ποσοστό αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ολιστικά, ζητώντας να δοθεί έμφαση στην κριτική του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών βιβλίων και των μέσων διδασκαλίας (38,7%). Βέβαια, ο ένας στους τέσσερις επιθυμεί να ενημερώνεται για «καλές» εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας/ «επιτυχημένες συνταγές» (34,7%).<sup>7</sup> Οι απαντήσεις σε σχετική (ανοιχτή) ερώτηση είναι διαφωτιστικές των σύνθετων προσδοκιών/προτιμήσεων των φοιτητών, όπως η ακόλουθη φοιτήτρια που αναφέρει: «να εξοπλιστώ με θεωρητικές αρχές διδασκαλίας σε συνδυασμό με την εμπειρία της προετοιμασίας και της πραγματοποίησης της διδασκαλίας, αλλά και να πληροφορηθώ για τις αλλαγές στο ΔΕΠΠΣ και στο νέο σχολείο».

Ως προς τις εκπαιδευτικές τεχνικές (ερώτηση με δυνατότητα διπλής επιλογής) που χρησιμοποιούνται στο ακαδημαϊκό μάθημα, η πλειονότητα επι-

7. Για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «καλές πρακτικές» (best practice) βλ. Δημητριάδου, 2012, 1: δηλώνει ότι δουλεύει (what works) σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή κατάσταση.



θυμεί να επεκταθεί η πρακτική άσκηση (74,7%), μικρότερα ποσοστά επιλέγουν τη διάλεξη-συζήτηση (38,7%) και την εργασία σε ομάδες (30,7%), όπως φαίνεται στον Πίνακα 10.<sup>8</sup>

**Πίνακας 10: Εκπαιδευτικές τεχνικές**

	N	%
Πρακτική άσκηση	56	74,7
Διάλεξη-Συζήτηση	29	38,7
Εργασία κατά ομάδες	23	30,7
Συνδυασμός των ανωτέρω τεχνικών	22	29,3
Εξατομικευμένη εργασία	6	8,0

Η πρώτη επαφή με το σχολείο ως χώρο επαγγελματικής (και διδακτικής) δραστηριότητας είναι για τους φοιτητές της Φιλολογίας μια σημαντική εμπειρία, που τους καθιστά υποψήφιους ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Λιακοπούλου, 2012: 11-13). Οι φοιτητές/τριες επισημαίνουν σχετικά με τη διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποίησης μέσω της διδακτικής άσκησης στο σχολείο: «θέλω να αποκτήσω την πρώτη μου εμπειρία στο σχολείο ως καθηγητής», «να πραγματοποιήσω το όνειρό μου για μία ώρα, την ένταξή μου και τη διδασκαλία σε μια σχολική τάξη», «μια πρώτη εμπειρία της διδακτικής σε σχολείο μπροστά σε ακροατήριο», «είναι η πρώτη φορά που θα σταθούμε απέναντι σε μαθητές και αυτό θα μας δώσει αυτοπεποίθηση» και «μας δίνεται η δυνατότητα για πρώτη φορά να έρθουμε σε επαφή με τα παιδιά και να συνειδητοποιήσουμε τον ρόλο και τις ευθύνες μας ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί».

Τέλος, στην ερώτηση αν «υπάρχει κάποιο μέρος του μαθήματος (θεωρητικό ή πρακτικό) που ήταν δύσκολο να το κατανοήσουν» είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι μόνο ο ένας στους πέντε φοιτητές απάντησε καταφατικά (20,0%), όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.

**Πίνακας 11: Δυσκολίες κατανόησης**

	Συχνότητα	%
όχι	60	80,0
ναι	15	20,0
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

8. Για τις εκπαιδευτικές τεχνικές σε αμερικανικά πανεπιστήμια διαφωτιστικό είναι το άρθρο των Lammers / Murphy, 2002: 54-55: η διάλεξη (lecture) εξακολουθεί να κυριαρχεί αλλά συνδυάζεται με πιο ενεργητικές τεχνικές (active learning).

Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, τη χρήση ειδικής ορολογίας, αλλά και την κατάρτιση του σχεδίου διδασκαλίας «επί χάρτου», όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, όπου κωδικοποιούνται οι απαντήσεις των φοιτητών:

Πίνακας 12: Δυσκολίες σε ...

	N
θεωρητικό πλαίσιο (έννοιες, όροι) διδακτικής	7
σχέδιο διδασκαλίας	5
τη συνεργασία με τον μέντορα	2
τη διδακτική μεθοδολογία του "αγνώστου"	1
δυσκολία πρακτικής εφαρμογής	2

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Οι απόψεις των φοιτητών Φιλολογίας καταδεικνύουν τη γενικότερη θετική στάση τους προς τα Αρχαία Ελληνικά, αλλά και τα κίνητρά τους για την επιλογή του μαθήματος της Διδακτικής. Οι φοιτητές προκρίνουν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Διδακτικής των ΑΕ στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του Τμήματός τους και επιλέγουν εκπαιδευτικές τεχνικές και θέματα στα οποία επιθυμούν να δοθεί περισσότερη έμφαση στο πλαίσιο της Διδακτικής. Αποδίδουν λοιπόν μεγάλη σημασία στην ενίσχυση και συμπλήρωση του γνωστικού αντικειμένου, που παρέχεται από το Τμήμα Φιλολογίας, με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που απαιτείται για την είσοδο στο επάγγελμα του φιλολόγου, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Το μάθημα της Διδακτικής καλύπτει μια υπαρκτή ανάγκη των φοιτητών και ένα κενό στο πρόγραμμα σπουδών τους, καθώς αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση προς το σχολείο ως χώρο επαγγελματικής και διδακτικής δραστηριότητας. Αντί κατακλείδας παραθέτω ενδεικτικά τη γνώμη μιας φοιτήτριας του 5<sup>ου</sup> εξαμήνου: «*Αν μη τι άλλο μετά το μάθημα αυτό θα είμαι πιο υποψιασμένη και ανοιχτή απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές για τα ΑΕ. Έτσι, όταν και αν κληθώ να ασκήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θα μπορέσω να αποφύγω πολλά λάθη*».

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Cohen, L. / Manion, L. / Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκλαβάς, Σ. / Καραγεωργίου, Τ. (2007). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*, προσβάσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/news/anak.php>
- Δημητριάδου, Κ. (2012). Καλές πρακτικές σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και αγωγής, *Ενημερωτικό Δελτίου Ελληνικού Παρατηρητηρίου για τη διαπολιτισμική παιδεία και εκπαίδευση*, τεύχ. 1, 1-5.
- Lammers, W. J. / Murphy, J. J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom: A descriptive profile of a US public university, *Active Learning in Higher Education* 3/1, 54-67.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, *Action Research* 3, 1-20 (προσβάσιμο στο [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol3/Issue03\\_01\\_p01-20.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_01_p01-20.pdf)).
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 7), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, (Ο εκπαιδευτικός σήμερα 4), Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ρεγκάκος, Α. (2002). Η κλασική φιλολογία τον 21ο αιώνα, στο *Νεκρά γράμματα; Οι κλασικές σπουδές στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Πατάκης, 15-23.
- Τσιότρας, Β. (2012). Φοιτητές και Αρχαία Ελληνικά (Λυκείου): Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τη Θεματογραφία («Αδίδακτο»), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 53, 178-200.

**Βασίλειος Ι. Τσιότρας**

δρ.Φ. Διδάσκων Τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Τηλ. 6945288220  
[tsiotras@edlit.auth.gr](mailto:tsiotras@edlit.auth.gr)

# Αποτυπώνοντας τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη

*Βασιλική Σ. Φωτοπούλου  
Ιωάννης Καραντζής  
Αμαλία Α. Υφαντή*

## ABSTRACT

In this empirical study, we sought to explore undergraduate teachers-students' perceptions on certain aspects of their professional identity. Our research data were collected by using anonymously written questionnaires at the University of Patras Department of Primary Education, Greece. Taking into account that the professional identity is provided by various parameters in the context of undergraduate studies, our research data revealed that the students in our sample were acquainted with the issues of professional identity, they pointed out its multidimensional nature and underlined specific factors which are recognized as contributing to its formation.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** προπτυχιακοί φοιτητές, επαγγελματική ταυτότητα, Παιδαγωγικό Τμήμα

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερος πολύπλοκο και προϋποθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων από όσους το ασκούν (Sutherland et al., 2010). Οι Coldron & Smith (1999) επισημαίνουν ότι, μολονότι η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών επικυρώνεται επίσημα μέσω τυπικών κριτηρίων, εντούτοις, η έννοια τού να είναι κάποιος εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται μέσω της αλληλεπίδρασής του -σε κοινωνικό επίπεδο- με μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τους γονείς και τους μαθητές.

Αυτή η κοινωνική διαδικασία εκκινεί από την προπτυχιακή εκπαίδευση των σπουδαστών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αναπτύσσουν ένα σύνολο γνωρισμάτων απαραίτητων για την εις βάθος κατα-

νόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Shulman, 1998). Στο σύνολο των γνωρισμάτων αυτών, τα οποία αναπτύσσονται μέσω των εμπειριών των εκπαιδευτικών, συγκαταλέγεται η κατανόηση της παιδαγωγικής διάστασης και ο αντίκτυπός της στην πρόοδο των μαθητών, η διαχείριση και η οργάνωση της μάθησης και η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί στη βελτίωση των πρακτικών τους (Shulman & Shulman, 2004).

Η διαδικασία ωστόσο της εκμάθησης του τρόπου διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και επηρεάζεται από προσωπικά στοιχεία των εμπλεκομένων (McLean, 1999. Olsen, 2010). Οι προπτυχιακοί σπουδαστές που αποφασίζουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν ήδη διαμορφωμένες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες προέρχονται από τις εμπειρίες των ιδίων, όταν ήταν μαθητές, από τα προσωπικά τους βιώματα και τα χαρακτηριστικά τους (Pillen et al., 2013). Ταυτόχρονα, το εργασιακό πλαίσιο, όπου πρόκειται να λειτουργήσουν, διακρίνεται από μια πληθώρα προσδοκιών, τις οποίες καλούνται οι νέοι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν και προέρχονται, για παράδειγμα, από γονείς, μαθητές, συνεργάτες, το διευθυντή του σχολείου κ.λπ. (Stronach et al., 2002).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, χρειάζεται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις που προβάλλει το επάγγελμά τους. Η διαδικασία άλλωστε τού να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός αναφέρεται στον τρόπο που θα εκφράσει τον εαυτό του στην τάξη και θα προσαρμόσει προσωπικά στοιχεία του στις απαιτήσεις του σχολείου (Carter & Doyle, 1996). Αυτή η διαρκής διαδικασία συνύπαρξης και συμβιβασμού του προσωπικού με το επαγγελματικό στοιχείο τού να είναι και να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός προσδιορίζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Aslup, 2006. Olsen, 2010).

Γίνεται, συνεπώς, φανερό ότι η επαγγελματική ταυτότητα σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, οι οποίες μάλιστα ασκούν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, εξελίσσονται και αναπτύσσονται, καθώς και με τις στάσεις που υιοθετούν ενώπιον των εκπαιδευτικών αλλαγών (Chong & Low, 2009. Knowles, 1992). Έχει διατυπωθεί επίσης η άποψη ότι, μέσα στο σύνολο των στάσεων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων, που συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών, η διαδικασία της διαμόρφωσής της έχει ως αφετηρία της τις εικόνες για τους δικούς τους διδάσκοντες, όταν ήταν ακόμα μαθητευόμενοι, τις οποίες οι ίδιοι είχαν κομίσει κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (Lortie, 1975).

Οι Beauchamp & Thomas (2006) υποστηρίζουν ότι οι σπουδαστές-εκπαι-

δευτικοί, ήδη από την έναρξη της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης, έχουν αποκρυσταλλώσει ορισμένες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες όμως προέκυψαν από την πρότερη εμπειρία τους σαν μαθητές.

Αυτή η αρχική ταυτότητα των σπουδαστών-εκπαιδευτικών τείνει να βελτιώνεται μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία, καθώς αναπτύσσουν την αντίληψή τους για το επάγγελμά τους ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί. Η αρχική αυτή ταυτότητα διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους παρέχει η προπτυχιακή τους εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση στις σχολικές τάξεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Geijel & Meijers, 2005. Korthagen & Vasalos, 2005. Pillen et al., 2013).

Οι νεοεισερχόμενοι λοιπόν στον επαγγελματικό χώρο εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, η οποία δομείται τόσο πάνω σε στοιχεία του παρελθόντος, όπως είναι οι σχολικές εμπειρίες της μαθητικής τους ζωής, όσο και σε στοιχεία που προέρχονται από το τρέχον σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με το πώς οραματίζονται τον τύπο του εκπαιδευτικού και τη σχολική τάξη, όπου θα ενεργοποιηθούν στο μέλλον (Featherstone, 1993, σ. 109).

Οι Thomas & Beauchamp (2007, 2011) αναφέρουν ότι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και οραματίζεται τον εαυτό του στη θέση του επαγγελματία (στην περίπτωση μας: του εκπαιδευτικού) σηματοδοτεί την επαγγελματική του πορεία, την εξέλιξή του και την αποτελεσματική του επαγγελματική ανάπτυξη. Η συσχέτιση άλλωστε της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού με την επάρκειά του στο επάγγελμα καθώς και την αποτελεσματικότητά του έχει επισημανθεί και αλλού (βλ. π.χ.: Chong & Low, 2009. Pillen et al., 2013).

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η διερεύνηση των θέσεων προπτυχιακών φοιτητών Δ' έτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (εφεξής: ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Πατρών σχετικά με συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως αυτές εντοπίστηκαν στη σχετική επί του θέματος βιβλιογραφία. Έπεται η παρουσίαση της εμπειρικής μελέτης.

## **2.0 ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ**

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, κατά το τέλος του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Οι προπτυχιακοί φοιτητές Δ' έτους δημοτικής εκπαίδευσης συνιστούν τον πληθυσμό της έρευνάς μας

και ορίζουν και το πλαίσιο δειγματοληψίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε διότι, βάσει του Οδηγού Σπουδών του Τμήματος, οι φοιτητές του Δ΄ έτους έχουν πλέον διαμορφώσει ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα έχουν αποκτήσει μια πρώτη εμπειρία ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μέσω της υποχρεωτικής τους δραστηριοποίησης σε διδακτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται σε δημοτικά σχολεία (Πρακτική Άσκηση) (βλ.: Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ, 2013-2014, σσ. 11 & 14).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο, γνωστόν, ως παρέχει τη δυνατότητα της ταυτόχρονης διανομής σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων και διασφαλίζει την αντικειμενικότητα των απαντήσεων λόγω της ανωνυμίας του (Βάμβουκας, 2010, σ. 248-249. Κυριαζή, 2011, σ. 126-128).

Η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με επιτόπια μετάβαση σε αίθουσες και αμφιθέατρα, σε τυχαίες ημέρες, στο περιθώριο των ακαδημαϊκών μαθημάτων. Προηγήθηκε μια έρευνα-πρόσβαση σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μικρότερης έκτασης, προκειμένου να γίνει έλεγχος των ερωτήσεων και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του δείγματος.

Ειδικότερα, στους φοιτητές δημοτικής εκπαίδευσης μοιράστηκαν 130 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 111 συμπληρωμένα (ποσοστό απόκρισης: 85,38%). Το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, με ποσοστό απόκρισης: 34,04% (επί συνόλου 326 εγγεγραμμένων φοιτητών Δ΄ έτους για το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014). Το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό του υπό διερεύνηση πληθυσμού (41,8%), με βαθμό εμπιστοσύνης (αξιοπιστίας) 95% και εύρος λάθους (διάστημα εμπιστοσύνης)  $\pm 5\%$ .

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (*φύλο, έτος φοίτησης*, για περιπτώσεις φοιτητών πέραν του Δ΄ έτους) και στο δεύτερο μέρος τα κυρίως ερωτήματα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε συνολικά πέντε (5) ερωτήματα, ορισμένα από τα οποία είχαν συγκεκριμένα υποερωτήματα. Το περιεχόμενο των ερωτημάτων συνοψίζεται κατά την ιεραρχική τους σειρά ως εξής: 1) Κατά πόσον αποτελούσε πρώτη επιλογή το Τμήμα σπουδών (διχοτομικό ερώτημα Ναι/Όχι) (ερ. 1). 2) Ανάδειξη των παραγόντων, οι οποίοι επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος σπουδών των φοιτητών (ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων και με ημι-ανοικτού τύπου) (ερ. 2). 3) Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τη συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (ερώτημα ανοικτού τύπου) (ερ. 3). 4) Το τέταρτο ερώτημα (ερ. 4) βασίστηκε στα

αποτελέσματα έρευνας των Beijaard et al. (2000), που αναφέρονταν στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (κλειστού τύπου ερώτημα με ιεραρχική κατάταξη των απαντήσεων). 5) Το πέμπτο ερώτημα (ερ. 5) εστιάζει στη συσχέτιση μεταξύ του θεσπισμένου ρόλου που καλούνται οι φοιτητές να αναλάβουν μέσω των πρακτικών τους ασκήσεων στο σχολείο και της συναισθηματικής ταυτότητας στην εκπαιδευτική πράξη (κλειστού τύπου ερώτημα με δυνατότητα μίας μόνον απάντησης).

Για την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics (έκδοση 21), όπου έγινε ο προσδιορισμός των συχνοτήτων των μεταβλητών καθώς και ο έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των μεταβλητών. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μη-παραμετρικό κριτήριο  $\chi^2$  ανεξάρτητων δειγμάτων, στις περιπτώσεις που χρειαζόταν να εκτιμηθεί αν δύο ή περισσότερα δείγματα, τα οποία αποτελούνται από ονομαστικά δεδομένα, διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (Field & Hole, 2010, σσ. 244-257). Τέλος, για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, έγινε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων και, επιπλέον, αξιοποιήθηκε το εργαλείο Tagchedo, το οποίο προσέφερε τη δυνατότητα της οπτικοποίησης των απαντήσεων.

### 3.0 ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η κατανομή των 111 συνολικά προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία παρουσιάζεται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος

Φοιτητές ΠΤΔΕ					
Φύλο	Άνδρες	17	Έτος φοίτησης	4ο	111
	Γυναίκες	94		Άλλο	-
Σύνολο		111	Σύνολο		111

Όπως φαίνεται από τον ανωτέρω πίνακα, το σύνολο του δείγματος των φοιτητών φοιτούσαν στο Δ΄ έτος σπουδών και ως εκ τούτου δεν έγινε στατιστική επεξεργασία με το συγκεκριμένο δημογραφικό χαρακτηριστικό (έτος φοίτησης). Το δημογραφικό στοιχείο που αξιοποιήθηκε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ήταν το φύλο.



Ακολουθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των προπτυχιακών φοιτητών του δείγματος με βάση τα ερωτήματα της έρευνας.

Στο πρώτο ερώτημα (ερ. 1): «Αποτελούσε πρώτη σας επιλογή το Τμήμα όπου σπουδάζετε», η πλειονότητα των φοιτητών (83,78%) απάντησε θετικά (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:**

**Κατανομή συχνοτήτων (%) των απαντήσεων των φοιτητών στο 1<sup>ο</sup> ερώτημα**

Φοιτητές ΠΤΔΕ	Ναι		Όχι	
	n	%	n	%
	93	83,78	18	16,22

Το δεύτερο ερώτημα (ερ. 2) διερευνούσε τους παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου Τμήματος σπουδών: «Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: 1. Προσωπική επιλογή, 2. Οικογένεια, 3. Σχολείο (μαθητικές εμπειρίες), 4. Κοινωνικό περιβάλλον, 5. Τυχαία βρέθηκα με βάση τις μονάδες επιτυχίας, 6. Άλλοι παράγοντες (αναφέρατε ποιοι)».

Το ερώτημα έδωσε στους ερωτώμενους τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν παράγοντες. Ο επικρατέστερος παράγοντας ήταν η *προσωπική επιλογή* (90,10%) και μάλιστα, για την πλειοψηφία των ερωτώμενων, αυτός επιλέχθηκε ως ο αποκλειστικός παράγοντας (40,54%). Στο ημι-ανοικτό ερώτημα (Άλλοι παράγοντες, που επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος φοίτησης) εντοπίζεται η *επαγγελματική αποκατάσταση* για τους φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό απόκρισης 57,14% (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1: Παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή του Τμήματος**

Στο τρίτο ερώτημα (ερ. 3), («Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας»), ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην απόκτηση εμπειρίας σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα (ποσοστό απόκρισης: 37,83%), καθώς και στη γνωριμία με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ποσοστό απόκρισης: 16,21%).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των φοιτητών.

**Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών σχετικά με τη συμβολή των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας**

A/A	Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας	ΠΤΔΕ (%)
1	Γνωριμία με το αντικείμενο των σπουδών σε πραγματικές συνθήκες	10,81
2	Γνωριμία με το σχολείο και τη σχολική πραγματικότητα (το σχολικό χώρο)	14,41
3	Γνωριμία με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας και το διδακτικό αντικείμενο	14,41
4	Γνωριμία με τους μαθητές – Διαχείριση των μαθητών και των ιδιαιτεροτήτων τους και κατανόηση του τρόπου που μαθαίνουν	9,90
5	Απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας	37,83
6	Γνωριμία με τη σχολική τάξη σε πραγματικές συνθήκες	9,00
7	Επιτυγχάνεται η καλύτερη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα	7,20
8	Γνωριμία με το μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις απαιτήσεις, τα καθήκοντα και τις ευθύνες του σε πραγματικές συνθήκες	16,21
9	Γνωριμία με τις δυσκολίες και τα πρακτικά προβλήματα που καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός	3,60
10	Οι πρακτικές ασκήσεις παρέχουν ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να πειραματιστεί, και, μέσα από δοκιμές και λάθη καθώς και με την καθοδήγηση και τις συμβουλές των έμπειρων εκπαιδευτικών, αποκτά καλύτερη γνώση για το επάγγελμα	6,30
11	Μέσα από την πρακτική άσκηση γίνεται αντιληπτό κατά πόσον μάς ταιριάζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αντιλαμβανόμαστε τις ικανότητές μας ως εκπαιδευτικοί και κρίνεται η παραμονή μας σε αυτό	4,50
12	Επιτυγχάνεται η εφαρμογή όσων διδάχθηκαν στην πράξη, η σύνδεση θεωρίας και πράξης	21,62
13	Η πράξη είναι πιο σημαντική, διότι αποκτώνται γνώσεις που δεν προσφέρονται στα μαθήματα	5,40
14	Παρατηρείται απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης	10,81
15	Το σημαντικότερο στάδιο κατάρτισης στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών και ανάγκη αύξησης των πρακτικών ασκήσεων	1,80

Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην *απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας* (ποσοστό απόκρισης: 37,83%) καθώς στη *σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης* (ποσοστό απόκρισης: 21,62%). Σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων επίσης εστιάζει στη *δυνατότητα γνωριμίας με το αντικείμενο των σπουδών σε πραγματικές συνθήκες* (ποσοστό απόκρισης: 10,81%).

Ακολουθως και στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος, έγινε οπτικοποίηση των απαντήσεων, οπότε μάς δόθηκε η δυνατότητα να διαπιστωθεί ο βαθμός επαναληψιμότητας λέξεων και εννοιών στις απαντήσεις των φοιτητών. Έτσι, η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων/εννοιών αποτυπώθηκε με μεγαλύτερη γραμματοσειρά.

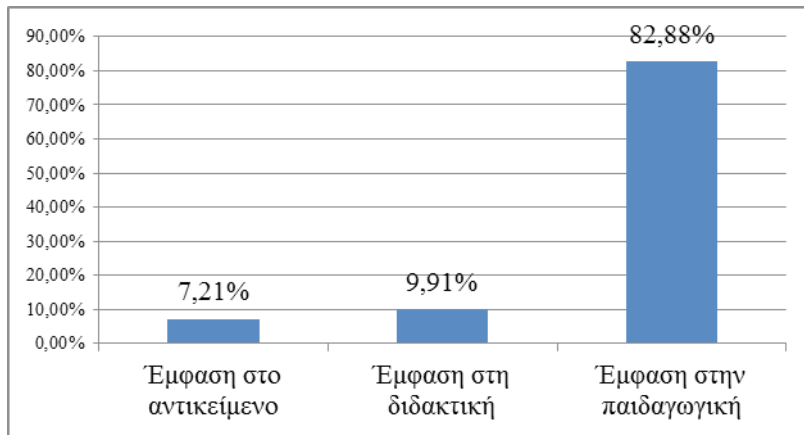
Η εικόνα που ακολουθεί παρουσιάζει ποσοτικοποιημένα τα ποιοτικά δεδομένα των απαντήσεων ως προς τη συνεισφορά της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Εικόνα 1).



**Εικόνα 1: Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας**

Όπως θα μπορούσε κάποιος να διαπιστώσει, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επαγγελματική εμπειρία και στην επαφή με τους μαθητές κατά την πρακτική άσκηση στα σχολεία, που κρίθηκαν μάλιστα ως απαραίτητες παράμετροι για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Εκτενής αναφορά έγινε, επίσης, στη συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη. Επιπλέον, τονίστηκε ότι με την πρακτική άσκηση αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις και τα καθήκοντα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, το οποίο πρόκειται να ακολουθήσουν.

Το τέταρτο ερώτημα (ερ. 4) βασιζόταν στις απόψεις των Beijaard et al. (2000), οι οποίοι είχαν ερευνήσει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μέσα από τρεις διαστάσεις, ήτοι: i) την *έμφαση στο αντικείμενο*, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα γνώσης και δεξιοτήτων, ii) την *έμφαση στη διδακτική*, όταν ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα διδακτικής και μάθησης και iii) την *έμφαση στην παιδαγωγική*, όταν ο εκπαιδευτικός δίδει έμφαση σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του μαθητή. Η *παιδαγωγική διάσταση* χαρακτηρίζεται ως η πλέον σημαντική και από τις δύο ομάδες του δείγματος (Γράφημα 2). Ο στατιστικός έλεγχος με το κριτήριο  $\chi^2$  ως προς το φύλο δεν αποκάλυψε διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των φοιτητών, με βάση τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας ( $p < 0.05$ ).

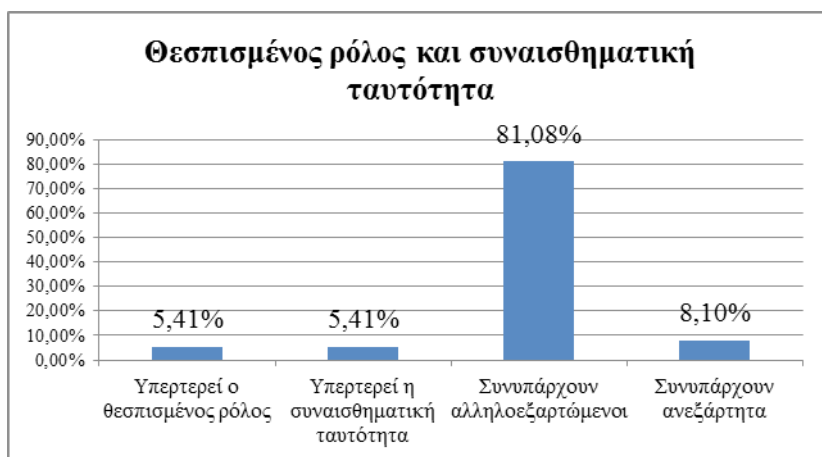


**Γράφημα 2: Απαντήσεις φοιτητών σχετικά με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000)**

Στο πέμπτο ερώτημα (ερ. 5) «Κατά τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης κληθήκατε να αναλάβετε καθήκοντα ενός ρόλου θεσπισμένου. Παράλληλα όμως υπάρχει και η συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θεωρείτε ότι: 1) υπερτερεί ο θεσπισμένος ρόλος, 2) υπερτερεί η συναισθηματική ταυτότητα, 3) συνυπάρχουν αλληλοεξαρτώμενοι, 4) συνυπάρχουν ανεξάρτητα». Οι ερωτώμενοι είχαν δυνατότητα μόνο μίας επιλογής (κλειστού τύπου ερώτηση με αμοιβαία αποκλειόμενες απαντήσεις). Το ερώτημα αυτό στηρίχθηκε στα αποτελέσματα μιας έρευνας των Cooper & Olson (1996), που διενεργήθηκε σε σπουδαστές-εκπαιδευτικούς και αποκαλύφθηκε ότι οι μελλο-

ντικοί εκπαιδευτικοί συχνά αναγκάζονται να καταπνίξουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα, όταν καλούνται να αναλάβουν τα καθήκοντα του θεσπισμένου ρόλου τους (Cooper & Olson, 1996, p. 87).

Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος (ποσοστό απόκρισης: 81,08%) συγκλίνει στην άποψη για τη *συνύπαρξη του θεσπισμένου ρόλου και της συναισθηματικής ταυτότητας*. Κατά τη στατιστική ανάλυση με το κριτήριο  $\chi^2$  ο παράγοντας φύλο δε διαφοροποίησε σημαντικά τις απαντήσεις των φοιτητών ( $p < 0.05$ ). Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μια τέτοια διαπίστωση ενισχύει τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, καθώς παρουσιάζονται αρκετά συνειδητοποιημένοι σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, το ρόλο που θα αναλάβουν και την επαγγελματική τους ταυτότητα, χωρίς να παραγνωρίζουν όμως τη σημαντικότητα της συναισθηματικής διάστασης της ταυτότητας, η οποία έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται.



**Γράφημα 3: Απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος σχετικά με το θεσπισμένο ρόλο και τη συναισθηματική ταυτότητα**

#### **4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από την εξέταση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι τελειόφοιτοι προπτυχιακοί φοιτητές του δείγματός μας έχουν ανεπτυγμένη αντίληψη της συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους καθώς και της ουσιαστικής συμβολής της εμπειρίας τους αυτής στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία στο σχολείο.

Ειδικότερα, για την πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, η επιλογή του Τμήματος και, κατ' επέκταση, του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν ήταν -πρωτίστως- αποτέλεσμα *προσωπικής επιλογής*, ενώ, σε φθίνουσα κατάταξη, ακολούθησε η *οικογένεια*. Ένα σημείο που χρήζει ξεχωριστής μνείας αφορά στην επιλογή του Τμήματος σπουδών, το οποίο για τη συντριπτική πλειοψηφία του συνόλου των φοιτητών αποτελούσε πρώτη επιλογή (ποσοστό απόκρισης: 83,78%). Ως προς τους επιμέρους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιλογή του Τμήματος, ξεχωρίζει η *επαγγελματική αποκατάσταση*, η οποία αναγνωρίζεται και σε άλλες μελέτες ως εξωγενής παράγοντας, που επηρεάζει την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (βλ. π.χ.: Watt & Richardson, 2008).

Η σημαντικότητα των ανωτέρω ευρημάτων έγκειται κυρίως στο ότι η επιλογή του Τμήματος σπουδών, σε συνδυασμό με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχουν αντίκτυπο στη μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην παραμονή τους στο επάγγελμα, καθώς και στην ποιότητα του έργου τους στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη, όπως επισημαίνεται και αλλού, ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικά πολύπλοκο και απαιτητικό (OECD, 2005. Watt & Richardson, 2008). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι τελειόφοιτοι φοιτητές του δείγματος παρουσιάζονται αρκετά συνειδητοποιημένοι ως προς το επάγγελμα που επέλεξαν να ακολουθήσουν.

Στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σημαντική, επίσης, αναδεικνύεται η δυνατότητα της προσαρμογής και της ευελιξίας των νέων εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Επιπροσθέτως, η συνεχής διαδικασία συνύπαρξης της προσωπικής επιλογής με την επαγγελματική διάσταση τού να είναι και να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός αποτελεί χαρακτηριστικό της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας (Pillen et al., 2013). Τα ανωτέρω αυτά κρίσιμα γνωρίσματα της επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού εντοπίστηκαν στις απαντήσεις του συνόλου των τελειόφοιτων φοιτητών στο ερώτημα που αφορούσε στις θέσεις τους για τις πρακτικές ασκήσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, συνέδεσαν την πρακτική άσκηση με τη δυνατότητα εξοικείωσής τους με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος που πρόκειται να ακολουθήσουν καθώς και με την απόκτηση εμπειριών στη σχολική τάξη. Παράλληλα, υπογράμμισαν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη κατά την άσκησή τους.

Επίσης, ο παράγοντας της παιδαγωγικής διάστασης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, που δίδει έμφαση σε θέματα που ενι-

σχούν την κοινωνική, τη συναισθηματική και την ηθική ανάπτυξη του μαθητή, αξιολογείται ως ο πλέον σημαντικός από τους φοιτητές και σχετίζεται με παρόμοια αποτελέσματα της έρευνας των Beijaard και των συνεργατών του (2000). Εναρμονίζεται ακόμη με τη μελέτη των Beijaard & De Vries (1997), σύμφωνα με την οποία αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν την παιδαγωγική πλευρά του επαγγέλματός τους ως πιο σημαντική από το γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική μέθοδο.

Τέλος, το ερώτημα που αναφέρεται στη συσχέτιση ανάμεσα στο θεσπισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική ταυτότητα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η πλειονότητα των φοιτητών εκτιμά ότι συνυπάρχουν αλληλοεξαρτώμενα. Η θέση αυτή των φοιτητών αποκαλύπτει την ολοκληρωμένη αντίληψη που έχουν για το έργο που πρόκειται να αναλάβουν, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει και μια ήδη διαμορφωμένη επαγγελματική ταυτότητα, η οποία συνδέεται με την προπτυχιακή εκπαίδευσή τους. Η θέση των φοιτητών σχετικά με τη συνύπαρξη του θεσπισμένου ρόλου και της συναισθηματικής ταυτότητας παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς δεν συμφωνεί με τις εργασίες των Nias (1989) και Cooper & Olson (1996), όπου αναφέρεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποκρύπτουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί σε διαφορετικά χαρακτηριστικά κουλτούρας για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011).

Διαπιστώνεται λοιπόν, με βάση τα δεδομένα της έρευνάς μας, ότι η επαγγελματική ταυτότητα του νέου εκπαιδευτικού αρχίζει να διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής του εκπαίδευσης και αποτελεί μια οντότητα που βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία ανασχηματισμού και αναπροσαρμογής. Η μελέτη συνεπώς της ταυτότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει πρωτίστως να εκκινεί από τη διερεύνηση των κινήτρων των νέων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς και των αντιλήψεών τους για το επάγγελμά τους. Απαιτείται, προς τούτο, γνώση και αξιοποίηση των στοιχείων που καθορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού- του νέου εκπαιδευτικού ιδιαίτερας- που θα μεταβεί μετά την ολοκλήρωση της προπτυχιακής εκπαίδευσής του στο σχολείο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Aslup, J. (2006). *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2006). *Imagination and reflection in teacher education: the development of professional identity from student teaching to beginning practice*, Symposium Proceedings of the 4th International Conference on Imagination and education, Opening doors to imaginative education: Connecting theory to practice. Vancouver, British Columbia, July.
- Beijaard, D. & De Vries, Y. (1997). Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20, 243-255.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttey and E. Guyton (Eds.), *Handbook on research in teacher education* (pp. 120-142). New York: Teachers College Press.
- Chong, S. & Low, E.L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity form pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Cooper, K. & Olson, M. (1996). The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, T. Boak, W.R. Bond. and D. Dworet, (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. London: Falmer Press.
- Featherstone, H. (1993). Learning from the first years of classroom teaching: the journey in, the journey out. *Teachers College Record*, 95(1), 93-112.
- Field, A. & Hole, G. (2010). *How to design and report experiments*. SAGE.
- Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- 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.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Knowles, G.J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge & New



- York: Teachers College.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLean, S.V. (1999). Becoming a teacher: the person in the process. In R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt (Ed.), *The role of self in teacher development* (pp. 55-99). New York: State University of New York Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Olsen, B. (2010). *Teaching for success: developing your teacher identity in today's classroom*. Boulder, London, CO: Paradigm.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- 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.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of

- beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ (ακαδ. έτος: 2013-2014) <http://www.elemedu.upatras.gr/>

**Βασιλική Σ. Φωτοπούλου**

Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος,  
Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής  
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ρίο 26504, Πάτρα. Τηλ.: 2610 969239.  
E-mail: vforopoulou@upatras.gr

**Ιωάννης Καραντζής**

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ρίο 26504, Πάτρα  
E-mail: karantzis@upatras.gr

**Αμαλία Α. Υφαντή**

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής,  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής  
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ρίο 26504, Πάτρα. Τηλ: 2610 997548, 997797, Fax: 2610 997797  
E-mail: ifanti@upatras.gr

# **Η αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους Σχολικούς Συμβούλους: παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Ιστορίας, στην Π/θμια Εκπ/ση, με χρήση Τ.Π.Ε.**

*Γεώργιος Χαλκιάς*

## **ABSTRACT**

The different approaches in teaching for the enhancement of the perceptive ability of pupils and the development of their critical thought in the subjects of the Analytical Syllabus of Elementary education are of vital importance as an educational practice for the support of pupils coexisting in mixed-ability classes. In this project, a process scheme along with the implementation of an educational seminar with the use of ICT are presented in order to enable the participating educators to broaden their student's horizons regarding critical and historical way of thinking.

## **1.0. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί αναγκαία διδακτική πρακτική για την υποστήριξη των μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας (Παντελιάδου, 2008:7).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός 10ωρου σεμιναρίου το οποίο πραγματοποιήθηκε σε δύο πεντάωρες ενδοσχολικές επιμορφωτικές συναντήσεις, με τη χρήση ΤΠΕ.

### **1.1. Σκοποί και στόχοι του σεμιναρίου**

Σκοπός του επιμορφωτικού σεμιναρίου ήταν να καταστήσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ικανούς να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους την ιστορική σκέψη, που προκύπτει από την εφαρμογή της επιστημονικής με-

θοδολογίας, της παιδαγωγικής και της ιστορικής επιστήμης και εκτός από την παροχή των ιστορικών γνώσεων να είναι σε θέση να αναπτύσσουν στους μαθητές την ικανότητα να κατανοούν ιστορικούς όρους και ιστορικές έννοιες, να τις συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυνητικές γενικεύσεις (ιστορικός εγγραμματισμός). Η επίτευξη του παραπάνω σκοπού μπορεί να υλοποιηθεί μόνον όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες στο αντίστοιχο πνευματικό τους επίπεδο. Έτσι ως επιμέρους στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος τέθηκαν οι εξής:

- ως προς το γνωστικό επίπεδο επιδιώχθηκε ο ορισμός του τρόπου παρακολούθησης και κατανόησης της γλώσσας ενός ιστορικού κειμένου, γραμμένου με τους ιστορικούς κώδικες και η κατάκτηση της βασικής εννοιολογικής δομής της Ιστορίας (έννοιες, συσχετίσεις, γενικεύσεις)
- σε επίπεδο ικανοτήτων ο εκπαιδευόμενος, μετά τη λήξη του προγράμματος, θα έπρεπε να μπορεί να αξιοποιεί την τεχνογνωσία, και ειδικότερα τη χρήση των Τ.Π.Ε στο μάθημα της Ιστορίας και να συνδέει με διαθεματικές προσεγγίσεις τις ιστορικές έννοιες και γνώσεις με τα άλλα μαθήματα
- σε επίπεδο στάσεων να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, σε ικανοποιητικό βαθμό, τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» του ιστορικού, να καλλιεργήσουν παρόμοιες δεξιότητες (αξιοποίηση ιστορικών πηγών) και να οικοδομήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που είναι κοινά αποδεκτές και χαρακτηρίζουν τον υπεύθυνο και δημοκρατικό πολίτη (Παπαρηγορίου, 2005:39-41).

## **1.2. Πλάνο υλοποίησης του σεμιναρίου**

Η υλοποίηση αυτής της παιδαγωγικής παρέμβασης του Σχολικού Συμβούλου έγινε στη 2<sup>η</sup> ενότητα του βιβλίου μαθητή και βιβλίου εργασιών Ιστορίας της Δ' Δημοτικού με τίτλο: «Αρχαϊκά χρόνια», με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και των Τ.Π.Ε (Κατσουλάκος, 2005:25-50).

Οι δύο ενότητες του 10ωρου προγράμματος, που πραγματοποιήθηκαν, σε δύο συνεχόμενα απογεύματα, ορίστηκαν ως εξής:

- 1η συνάντηση: εισαγωγή (γνωριμία, στόχοι του σεμιναρίου) – θεωρητικό πλαίσιο (αξιοποίηση ιστορικών πηγών και εικόνων) – α' πρακτική εφαρμογή (διαθεματικές προσεγγίσεις).
- 2η συνάντηση: β' πρακτική εφαρμογή (χρήση ΤΠΕ) – Αξιολόγηση. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόστηκαν: η εμπλουτισμένη εισήγηση,

## Γεώργιος Χαλκιάς

Η αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους ...

ο διάλογος, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες.

Τα εποπτικά μέσα που απαιτήθηκαν ήταν: ο πίνακας μαρκαδόρου, ο χαρτοπίνακας, η οθόνη προβολής, το μηχάνημα προβολής μέσω Η/Υ, 6 Η/Υ, τα βιβλία Ιστορίας Δ' Δημοτικού καθώς και έντυπα με οδηγίες και ασκήσεις.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
<b>1η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ</b>		
1η – 2η	16:00 – 17:30	Γνωριμία – προβληματική του σεμιναρίου – στοχοθεσία
15λεπτο διάλλειμα		
3η – 4η	17:45 – 19:15	Εισήγηση Συμβούλου για την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και της προτεινόμενης διδακτική πρακτικής - συζήτηση
15λεπτο διάλλειμα		
5η	19:30 – 20:15	Πρακτική άσκηση με διαθεματικές προσεγγίσεις
<b>2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ</b>		
1η – 2η	16:00 – 17:30	Πρακτική άσκηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
15λεπτο διάλλειμα		
3η – 4η	17:45 – 19:15	Πρακτική άσκηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.
15λεπτο διάλλειμα		
5η	19:30 – 20:15	Αξιολόγηση του σεμιναρίου- Συμπεράσματα

Πίνακας 1. Πλάνο υλοποίησης του σεμιναρίου.

## 2.0. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Το σεμινάριο πραγματοποιήθηκε σε δύο πεντάωρες απογευματινές συναντήσεις, μέσα σε αίθουσα στην οποία υπήρχαν 7 υπολογιστές και ένας βιντεοπροβολέας.

### 2.1. Υλοποίηση 1<sup>ης</sup> συνάντησης

Στο πρώτο δίωρο και σε συνεργασία του επιμορφωτή Σχολικού Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς, ορίστηκε η προβληματική του σεμιναρίου, και τέ-

θηκαν από κοινού οι προσδοκίες τους από αυτές τις συναντήσεις.

Αρχικά ζητήθηκε από τους επιμορφούμενους να αυτοπαρουσιαστούν και να αναφέρουν εν συντομία δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις στην ερώτηση: *«Γιατί το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται δύσκολο και απωθητικό για τους μαθητές/τριες, ιδιαίτερα των τριών μεγάλων τάξεων του Δημοτικού»*.

Ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από την εμπειρία τους στη διδακτική πράξη, με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή καταιγισμού. Οι απαντήσεις, αρχικά, καταγράφηκαν στον πίνακα πιστά, χωρίς κάποια διόρθωση και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Στη συνέχεια, με την αξιοποίηση της τεχνικής των ερωτήσεων-απαντήσεων και της συζήτησης, η ομάδα οδηγήθηκε σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν. Τέλος, ακολούθησε η σύνθεση όσων συζητήθηκαν, μέσα από την οποία προέκυψαν και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Κεδράκα, 2013:54-55).

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης για την προβληματική και τη στοχοθεσία του σεμιναρίου, των δύο πρώτων διδακτικών ωρών και την ανάπαυλα από το 15λεπτο διάλειμμα, ακολούθησε η *εμπλουτισμένη εισήγηση* του Συμβούλου, ο οποίος παρουσίασε το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης του ιστορικού γεγονότος στην τάξη (Κεδράκα, 2013:51-54). Έγινε αναφορά στα στοιχεία του ιστορικού γεγονότος (τόπος, χρόνος, τρόπος, αφορμή, αίτια, αποτελέσματα), καθώς και στους παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται (έδαφος, κλιματολογικές συνθήκες, υδατογραφία, οικονομική κατάσταση, επίπεδο παιδείας – πολιτισμού – θεσμών, ο ρόλος της προσωπικότητας). Ακολούθησε η παρουσίαση του τρόπου γραφής της Ιστορίας, αφού ο δάσκαλος, από τη στιγμή που καλείται να διδάξει μια ιστορική ενότητα, τηρουμένων των αναλογιών, λειτουργεί ως ιστορικός. Αναπαράγοντας την ιστορική γνώση μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές στην προβληματική της συγγραφής, μέσω της ιστορικής αφήγησης, της αξιοποίησης παραθεμάτων και του εικονογραφικού υλικού<sup>1</sup>. Για το λόγο αυτό έγινε παρουσίαση του τρόπου αξιοποίησης των εικόνων (ιστορική, εικαστική, συναισθηματική) και των παραθεμάτων (ιστορική, λογοτεχνική, φιλοσοφική, ανθρωπιστική), που εντάσσονται λειτουργικά στα επιμέρους κεφάλαια. Αναδείχθηκε, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο η δημιουργική ενασχόληση με τις εικόνες και τις ιστορικές πηγές, μπορεί να προσδώσει στους

---

1. Η παρουσίαση μιας διδακτικής ενότητας στην τάξη εμπεριέχει ουσιαστικά και τον προβληματισμό και τη διαδικασία της ιστορικής σύνθεσης.

μαθητές τη βεβαιότητα ότι τα κείμενα του βιβλίου τους είναι αποτέλεσμα έρευνας παρόμοιων πηγών. Παράλληλα προβλήθηκε η διαδικασία με την οποία γραπτές μαρτυρίες και παραθέματα χρησιμοποιούνται ως βάση για δραστηριότητες με διαθεματικές συνδέσεις και επεκτάσεις και ως εργαλείο μιας διαφορετικής προσέγγισης (Κατσουλάκος, 2005:5-9).

Όπως προκύπτει από την επιμέρους θεματολογία της διάλεξης του Συμβούλου, καταβλήθηκε προσπάθεια παρουσίασης μιας διδακτικής πρακτικής που εμπλέκει ενεργητικά και δημιουργικά τον μαθητή στην προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, λειτουργώντας ως ένας μικρός ερευνητής και αξιοποιώντας τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητές του στις διαθεματικές προεκτάσεις. Έτσι ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης, που ακούει και αναπαράγει τα ιστορικά γεγονότα, πρακτική που οδηγεί στην αποστροφή του από το μάθημα (Κουλαουζίδης, 2011:36-61).<sup>2</sup>

Με την ολοκλήρωση της εισήγησης του Συμβούλου, ακολούθησε η διατύπωση ερωτημάτων και προβληματισμών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, γεγονός που οδήγησε σε «κάθετη» και «οριζόντια» διαλογική συζήτηση. Μετά από ένα 15λεπτο διάλειμμα, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε ομάδες και προσπάθησαν να αξιοποιήσουν στην πράξη, όλα όσα ανέφερε ο εισηγητής (Κεδράκα, 2013:55-56).

Το σχέδιο εργασίας που κλήθηκαν να υλοποιήσουν είχε ως ενδεικτικό τίτλο «Στο εργαστήρι ενός αγγειοπλάστη». Οι ομάδες ανέλαβαν την οριζόντια ανάλυση (εξακτίνωση) του θέματος στην οικονομία (εμπόριο, επαγγέλματα, δείκτης βιοτικού επιπέδου κάθε εποχής, τουρισμός, σύγχρονα εργαστήρια), λειτουργικότητα (καθημερινή ζωή, διατροφικές συνήθειες, αποθήκευση αγαθών), ιστορία (εξέλιξη μέσα στο χρόνο, αξιοποίηση παραστάσεων ως ιστορικών πηγών, αρχαιοκαπηλία), τέχνες (κεραμική, ζωγραφική, συντήρηση έργων τέχνης), πολιτισμός (υλικά, συνήθειες, έθιμα. μουσειακά εκ-

---

2. Η αλλαγή της διδακτικής νοστροπίας των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς έχουν γαλουχηθεί από ένα εξεταστικό εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχου γνώσεων που αποκτήθηκαν με παθητικό τρόπο. Σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης κάθε ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα αντιλήψεων που έχει οικοδομηθεί κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του και το οποίο έχει εγχαραχθεί στην προσωπικότητά του ως αποτέλεσμα του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έλαβε χώρα η κοινωνικοποίηση του ενήλικου ατόμου. Συνακόλουθα ο Mezirow συνάγει και την παραδοχή ότι σε έναν ενήλικο δημιουργείται κίνητρο για μάθηση όταν η αντίληψή του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με μια συγκεκριμένη κατάσταση, όταν δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ πραγματικότητας και εμπειρίας. Η εκπαιδευτική προσέγγιση που προτείνει ο Freire είναι θεμελιωμένη σε τέσσερις σημαντικές έννοιες: (α) ο διάλογος, (β) η πράξη, (γ) η συνειδητοποίηση και (δ) η βιωμένη εμπειρία. Μέσω του διαλόγου είναι δυνατόν ο εκπαιδευτής να διευκολύνει την ανάδυση των στοιχείων της εμπειρίας που θα αποκαλύψουν τα αίτια της κοινωνικής κατάστασης που βιώνει ο εκπαιδευόμενος. Από την άλλη πλευρά με τη χρήση του ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να στοχαστεί κριτικά πάνω στην εμπειρία του και να προετοιμαστεί για την ανάληψη δράσης με στόχο τον μετασχηματισμό της.

θέματα). Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες δραστηριότητες που προτάθηκαν ανάλογα με τη θεματική της κάθε ομάδας: καταγραφή των προμηθειών μιας οικογένειας της εποχής και τον τρόπο αποθήκευσής τους, δημιουργία διαφημιστικού φυλλαδίου με σκοπό να προσελκύσουν τουρίστες στην Ελλάδα, σύνταξη επιστολής με θέμα την αρχαιοκαπηλία για δημοσίευση σε τοπική εφημερίδα, δραματοποίηση διαλόγου ανάμεσα σε έναν αγχειοπλάστη και σε αγοραστή εμπόρου, κατασκευές αγγείων από πλαστελίνη κ.α. (Κεδράκα, 2013:56-59). Στο τέλος οι ομάδες παρουσίασαν τη δουλειά τους σε κοινή συνεδρία στην αίθουσα, εκφράζοντας τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν και τις δυσκολίες που συνάντησαν (Κατσουλάκος, 2005:11-13).

## **2.2. Υλοποίηση 2<sup>ης</sup> συνάντησης**

Η δεύτερη συνάντηση διήρκησε 4 διδακτικές ώρες (2 διδακτικές περίοδοι της μιάμιση ώρας με ενδιάμεσο διάλειμμα 15 λεπτών). Ξεκίνησε με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, με τη χρήση των ΤΠΕ, με σκοπό να αναδειχθεί η ελληνική πόλη και τα ελληνικά επιτεύγματα στις σφαίρες του πνεύματος και της τέχνης κατά τα Αρχαϊκά χρόνια (Orivel, 1987:42-52).<sup>3</sup> Διδακτικοί στόχοι:

- ως προς το γνωστικό αντικείμενο, να προσεγγίσουν και να αναδείξουν οι επιμορφούμενοι
  - τον δεύτερο ελληνικό αποικισμό
  - τα διαφορετικά είδη πολιτευμάτων που υπήρχαν στην αρχαία Ελλάδα και τις θετικές και αρνητικές πλευρές του κοινωνικού και δημοσίου βίου
  - τον ρόλο των μαντείων και την τέλεση των Ολυμπιακών αγώνων στην αρχαιότητα
  - τα στοιχεία της αρχιτεκτονικής, της γλυπτικής και της αγγειοπλαστικής τέχνης
  - τα είδη της ποίησης που αναπτύχθηκαν αυτή την εποχή

---

3. Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, με τη χρήση Η/Υ και ειδικότερα με τα λογισμικά και Power Point, Google Earth και Inspiration, που είναι ευχάριστα για τα παιδιά του Δημοτικού, προκαλούν έντονα το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα την επίτευξη σε πολύ υψηλό βαθμό των στόχων του σεμιναρίου. Επίσης, καλλιεργείται η συνεργατικότητα, έτσι ώστε να συμμετέχουν και οι πιο αδύναμοι στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης αλλά και να προβληματιστούν και να αναπτύξουν κριτική κατανόηση σε σχέση με τα ιστορικά γεγονότα που σηματοδότησαν την πορεία τόσο του ελληνικού έθνους όσο και της ευρωπαϊκής ιστορίας. Παράλληλα τα παιδιά ενθουσιάζονται με το διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος που γίνεται με το λογισμικό Hot Potatoes αλλά και γενικότερα με την υλοποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος με χρήση ΤΠΕ.



- τις δύο μεγάλες πόλεις της αρχαιότητας, την Αθήνα και την Σπάρτη
- ως προς τη μαθησιακή διαδικασία να μάθουν να ενθαρρύνουν
- τη διαμαθητική επικοινωνία στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης
- την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης
- την ανάπτυξη του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας
- ως προς τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, να μάθουν
- να αξιοποιούν τον υπολογιστή ως πηγή πληροφόρησης
- να αναγνωρίζουν και να συνδέουν τις σωστές απαντήσεις σε εννοιολογικό χάρτη
- να κάνουν χρήση λογισμικών οπτικοποίησης

Για την υλοποίηση της δεύτερης ενότητας του σεμιναρίου απαιτήθηκαν 6 υπολογιστές<sup>4</sup>, βιβλία Ιστορίας Δ΄ τάξης και φύλλα εργασιών. Απαραίτητη προϋπόθεση κρίθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκτελούν εργασίες στο λογισμικό δημιουργίας και συμπλήρωσης κενών (Hot Potatoes), να συμπληρώνουν, πληκτρολογώντας στον υπολογιστή, έναν εννοιολογικό χάρτη (Inspiration), να ανοίγουν ένα φυλλομετρητή και να αναζητούν πληροφορίες σε ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια (Wikipedia).

Για τις ανάγκες του σεμιναρίου δημιουργήθηκε φάκελος στην επιφάνεια εργασίας των Η/Υ με όλο το απαραίτητο υλικό για την διδασκαλία. Δόθηκαν σαφείς οδηγίες για την εργασία που έπρεπε να πραγματοποιήσουν οι επιμορφούμενοι αλλά και για τον χρόνο που θα είχαν στην διάθεση τους για να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ο ρόλος του Συμβούλου, όταν οι επιμορφούμενοι δούλευαν στους υπολογιστές, ήταν υποστηρικτικός. Σε κάθε ερώτηση εκπαιδευτικού, ο Σύμβουλος απαντούσε με μία ερώτηση που οδηγούσε στην παραπέρα διερεύνηση. Η τελική απάντηση διαμορφωνόταν και αποτυπωνόταν μετά από συλλογική συζήτηση.

Επειδή οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ τάξης της περιφέρειας ευθύνης του Συμβούλου ήταν 24 και προκειμένου να καλυφθεί όλη η θεματική της ενότητας «Αρχαϊκά χρόνια», χωρίστηκαν σε 6 τετραμελής ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεών τους στη χρήση του Η/Υ.

1<sup>η</sup> ομάδα: Με τη χρήση του Google Earth βρήκαν τα παράλια της Με-

---

4. Ο υπολογιστής πρέπει να είναι συνδεδεμένος με το διαδίκτυο και να έχουν εγκατασταθεί τα παρακάτω λογισμικά: Οπτικοποίησης, Google Earth, Εννοιολογικής Χαρτογράφησης (inspiration), Γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσιάσεων (π.χ. Power Point), Ψηφιακής ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας (Wikipedia), Ηλεκτρονικής αξιολόγησης, (Hot Potatoes 6), Φυλλομετρητή (π.χ. Internet Explorer) και Ζωγραφικής (Tux paint).

σογείου και του Εύξεινου Πόντου, που γέμισαν από αποικίες. Τοποθέτησαν «καρφίτσες» στην Κάτω Ιταλία, στη Σικελία και στον Εύξεινο πόντο, όπου δημιουργήθηκαν οι πιο πολλές αποικίες. Στη συνέχεια αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο για κάποιες αποικίες και τις ενσωμάτωσαν στις «πινέζες» (πότε έγινε ο αποικισμός, από ποιους).

2<sup>η</sup> ομάδα: Ανέλαβε την προβολή παρουσίασης των πολιτευμάτων με τη βοήθεια του λογισμικού γενικής χρήσης δημιουργίας παρουσιάσεων MS Power Point. Η παρουσίαση θα έπρεπε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα να τα βοηθά στην οργάνωση και ομαδοποίηση των γνώσεών τους. Στη συνέχεια θα κατασκεύαζαν ένα σταυρόλεξο για παιδιά, οι απαντήσεις του οποίου βρίσκονταν στο αρχείο power point που δημιούργησαν.

3<sup>η</sup> ομάδα: Ασχολήθηκαν με το κεφάλαιο «Οι δεσμοί που ένωναν τους Έλληνες». Επισκέφθηκαν την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia και από την ιστοσελίδα: [http://el.wikipedia.org/wiki/ Ολυμπιακοί\\_Αγώνες](http://el.wikipedia.org/wiki/Ολυμπιακοί_Αγώνες), άντλησαν επιπλέον πληροφορίες για την τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων στα Αρχαϊκά χρόνια, για την αναβίωσή τους και την τέλεσή τους στη σύγχρονη εποχή. Στη συνέχεια προχώρησαν σε συγκρίσεις και διαπιστώσεις των αλλαγών που έχουν γίνει στο πέρασμα των αιώνων. Κατόπιν επισκέφθηκαν τη σελίδα της liverpedia για να βρουν την ερμηνεία του χρησμού της Πυθίας «*Ηξεις, αφήξεις ουκ εν πολέμω θήξεις*». Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τη χρησιμότητα του διαδικτύου για την άντληση πληροφοριών και να εισάγουν στη διδακτική τους πρακτική την επαφή των παιδιών με τη διαδικτυακή ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια.

4<sup>η</sup> ομάδα: Ασχολήθηκε με την τέχνη της αρχαϊκής εποχής. Χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα tux paint για να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν αγγεία, κίονες ή αγάλματα, διαφορετικά ο καθένας, και στη συνέχεια να τα εκτυπώσουν, παρουσιάσουν και ομαδοποιήσουν στην ολομέλεια της ομάδας.

5<sup>η</sup> ομάδα: Πραγματοποίησε διδακτική παρέμβαση με τη χρήση του λογισμικού inspiration στο κεφάλαιο «*Τα γράμματα*». Οι εκπαιδευτικοί, με την καθοδήγηση του Συμβούλου έφτιαξαν έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη με βασικές έννοιες του κεφαλαίου. Στη συνέχεια τα μέλη της ομάδας αναζήτησαν, μέσω της Wikipedia, έργα του διδακτικού ποιητή Ησίοδου και της λυρικής ποιήτριας Σαπφούς και «αναμόρφωσαν» τον εννοιολογικό χάρτη δημιουργώντας νέα «συννεφάκια».

6<sup>η</sup> ομάδα: Ανέλαβε τη συνόψιση των κεφαλαίων που αναφέρονται στην κοινωνία, το πολίτευμα και τη ζωή των πόλεων της Σπάρτης και της Αθήνας. Κάνοντας χρήση του λογισμικού hot potatoes, δημιούργησαν σταυρόλεξο

και άσκηση συμπλήρωσης κενών σε δοσμένες προτάσεις. Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν μεταξύ τους τις προτάσεις τους, ενώ οι ρόλοι εναλλάσσονταν, ώστε να γίνεται χρήση του υπολογιστή από όλους. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και ταυτόχρονα προάγεται ο διάλογος και η κριτική σκέψη (Vygotsky, 1978:71).

Οι εργασίες των ομάδων ολοκληρώθηκαν την πρώτη διδακτική περίοδο της μιάμιση ώρας και έγινε 15λεπτο διάλειμμα. Στη δεύτερη διδακτική περίοδο οι ομάδες παρουσίασαν τη δουλειά τους στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση.

### 3.0. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Μετά από ένα 15λεπτο διάλειμμα για ξεκούραση, η επιμόρφωση ολοκληρώθηκε με την τελευταία διδακτική ώρα, στην οποία έγινε η αξιολόγηση του σεμιναρίου σε τρεις άξονες (Κεδράκα, 2013: 86-90).

#### 1. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

α) *σχεδιασμός του προγράμματος* (περιεχόμενο και υλικό προγράμματος, εκπαιδευτικοί στόχοι αλληλουχία διδακτικών ενοτήτων, διάρκεια)

β) *τεχνικές και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν* (ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάπτυξη συμμετοχικότητας, σύνδεση θεωρίας και πράξης).

#### 2. Αποτελέσματα του προγράμματος

α) *ανταπόκριση* (εκπαιδευτικές μέθοδοι, περιεχόμενο και υλικό προγράμματος, ικανότητα εκπαιδευτή και οργάνωση)

β) *μάθηση* (αποκτηθείσα γνώση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους, ανάπτυξη ικανοτήτων, αλλαγή στάσεων)

γ) *συμπεριφορά* (αλλαγή συμπεριφορών, χρήση νέων γνώσεων και ικανοτήτων στη διδακτική πράξη).

#### 3. Εκπαιδευτής

α) *Οι γνώσεις του, η ικανότητά του να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, η ικανότητά να μεταδίδει με σαφήνεια και πρακτικότητα τις σχετικές γνώσεις και να καλύπτει τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες* (γνώση αντικειμένου, προετοιμασία, γνώσεις των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών)

β) *Οι σχέσεις με εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό κλίμα* (διαμόρφωση θετικού κλίματος, ανάπτυξη επικοινωνίας, δημιουργική αλληλεπίδραση).

Η αξιολόγηση όλων των παραπάνω παραμέτρων έγινε α) με διαλογική συζήτηση στο τέλος του σεμιναρίου, β) με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος) και γ) με την παρατήρηση του επιμορφωτή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Κατσουλάκος, Θ., Λένα, Μ., Καρυώτη Ι., Κατσαρού Χ. (2005). *Βιβλίο δασκάλου στο μάθημα της Ιστορίας Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Διόφαντος
- Κεδράκα, Κ., Φίλλιπς, Ν., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ. (2013). *Επιμόρφωση και συμβουλευτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΔΑ.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Εκπαιδευτικό υλικό*. Τεύχος Α. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου Σ., Αντωνίου, Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Παπαρηγορίου, Ι. (2005). Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο με βάση τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ και να νέα βιβλία για το Δημοτικό, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ.), *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*. Αθήνα: Π.Ι.
- Orivel, F. (1987). Educational Technology, In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University press.

**Γεώργιος Χαλκιάς**

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Τραπεζούντος 3 ΤΚ 54352 ΘΕΣ/ΝΙΚΗ (ΠΥΛΑΙΑ)  
6942059730 / 2333026673  
gchalkias@sch.gr

# **«Οι Νέες Τεχνολογίες (Εργαλεία Και Εφαρμογές Web2.0) στα Φιλολογικά Μαθήματα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία»: Ένα παράδειγμα επιμορφωτικού προγράμματος**

*Παναγιώτα Ψυχογυιοπούλου  
Περικλής Μεσσήνης  
Μαρία Αργυροπούλου  
Νικόλαος Καμπύλης*

## **ABSTRACT**

This paper aims to present the training programme of 20 philologists in Information and Communication Technologies (ICT), organized and ran during the school year of 2013-2014 in the computer lab of the Model Experimental Gymnasium of Patras. As part of the training based on a blended learning model and including 11 in person sessions (3.5 hours) and asynchronous actions (12 hours), the philologists experientially got familiar with the tools and applications of Web2.0. At the same time the paper presents the research aimed to evaluate the training programme. To achieve this objective, a special questionnaire including closed and open-ended questions was established.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αναβαθμίσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική αξιοποίηση του web 2.0 στη σχολική πράξη (blogs, wiki, social media, google docs κ.α.) ενδυναμώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και διακίνηση της πληροφορίας, επιτρέπει το άνοιγμα του σχολείου στο εγγύς και μακρινό περιβάλλον, ενώ συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου και του χώρου στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναδεικνύεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επιδρούν σε όλους τους το-

μείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και προκαλούν σημαντικές, ραγδαίες και συνεχείς αλλαγές. Πολλοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι η δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την απελευθέρωση των παραγωγικών, κριτικών και δημιουργικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι δυνατόν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να συμβάλλει στη μείωση πολλών ανεπιθύμητων χαρακτηριστικών της παραδοσιακής εκπαίδευσης και να προκαλέσει την απαρχή μιας περιόδου παιδαγωγικής αναγέννησης στη σχολική πραγματικότητα, η οποία ελπίζεται ότι θα έχει αντίκτυπο και στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι. (Ράπτης, και Ράπτη, 2002: 159 - 173).

Συγκεκριμένα, το Web2.0, δηλαδή ο παγκόσμιος ιστός της νεότερης γενιάς διαδικτυακών τόπων, εργαλείων και διαδικτυακών υπηρεσιών, που στηρίζονται στην πλήρη συμμετοχή των χρηστών στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου και την άμεση, απευθείας (online) συνεργασία μεταξύ των χρηστών, παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και τη γενική κουλτούρα των σημερινών νέων και παράλληλα δίνουν πολλές νέες δυνατότητες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπλέον, το Web2.0 προσφέρει πολλές νέες διδακτικές δυνατότητες, αλλά η εκμετάλλευση αυτών των δυνατοτήτων προϋποθέτει την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, γιατί, αν τα νέα αυτά εργαλεία χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια τυπικών, παραδοσιακών μαθημάτων, δε θα επιφέρουν και τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ευκολία στη χρήση τους, η προσβασιμότητά τους από παντού, η καινοτομία τους, η αλληλεπίδραση των χρηστών και η ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, η οικοδόμηση της γνώσης σε κοινωνικό πλαίσιο, η άμεση ανάρτηση και η δημοσίευση και των δημιουργηθέντων έργων, θεωρούνται κάποια μόνο από τα πλεονεκτήματά τους, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και να προκαλέσουν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. (Ζαγούρας, & άλ 2011: 62:65)

Στα διαδικτυακά περιβάλλοντα του Web 2.0 σημαντική είναι η συγγραφή των κειμένων και η διαπραγμάτευση των πληροφοριών μέσα από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες, σε αντίθεση με την ατομοκεντρική λογική. Στο πλαίσιο αυτό, επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι φιλόλογοι να γνωρίζουν ποιους τρόπους ανάγνωσης και γραφής αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, ποιες μορφές νέου γραμματισμού καλλιεργούν, με ποιον τρόπο και σε ποιο εύρος, καθώς ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα κείμενα στο πλαίσιο των περιβαλλόντων του Web 2.0 δεν μπορεί παρά να επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τα κείμενα γενικότερα. (Ζαγούρας, Χ., & άλ 2010: 216-218).

Οι νέες διαστάσεις του διαδικτύου, Web 2.0, με εφαρμογές και περιβάλλοντα ελεύθερης πρόσβασης, ευνοούν την κοινωνική δικτύωση και το ρόλο των χρηστών ως συνδημιουργών ψηφιακού περιεχομένου, και αναδεικνύουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο παραπάνω πλαίσιο παρουσιάζουμε μια μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης με τίτλο «Οι Νέες Τεχνολογίες (Εργαλεία Και Εφαρμογές Web2.0) στα φιλολογικά μαθήματα και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία», το οποίο διοργανώθηκε και λειτούργησε το σχολικό έτος 2013-2014 στο εργαστήριο Πληροφορικής του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Πάτρας. Η επιμόρφωση βασίστηκε στο μοντέλο της μεικτής μάθησης και περιλάμβανε : 11 διά ζώσης συνεδρίες (διάρκειας 3,5 ωρών) και ασύγχρονες δράσεις (διάρκειας 12 ωρών), που διεξήχθησαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και συνόδευαν τις διά ζώσης συνεδρίες. Ο σκοπός του σεμιναρίου ήταν η εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη χρήση σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων WEB 2.0 που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα και ανέξοδα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των επιμορφωτικών υποχρεώσεων του σχολικού συμβούλου, αλλά και κάτω από το θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων που στοχεύει στη καινοτομία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Οι φιλόλογοι παρήγαγαν φύλλα εργασίας, προτάσεις για διδασκαλία με χρήση υπολογιστή σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα, οι οποίες εφαρμόστηκαν ή θα εφαρμοστούν στα εργαστήρια των σχολείων τους.

Χρησιμοποιήσαμε τα εργαλεία και τις εφαρμογές του Web 2.0, για να δομήσουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που στόχευε στην εξοικείωση των φιλολόγων με ένα ολοκληρωμένο πρότυπο εργασίας μέσω των ΤΠΕ. Παράλληλα αναγνωρίσαμε ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες επικοινωνιακές συνθήκες που απαιτούν παραγωγή, κατανόηση και κριτική επεξεργασία νέων κειμενικών ειδών (πολυτροπικά κείμενα).

Για την επιμόρφωση, λοιπόν, των φιλολόγων επιλέξαμε το Web 2.0 δεδομένου ότι προσφέρουν υπηρεσίες, εφαρμογές, λειτουργίες και εργαλεία που είναι εύκολα στη χρήση, καινοτόμα και προσβάσιμα από παντού. Ταυτόχρονα διαθέτουν ευχάριστο και χρηστικό περιβάλλον διεπαφής, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και ενισχύουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Επειδή θεωρούμε, ότι η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα μπορούσε να ενδιαφέρει και άλλους σχολικούς συμβούλους που επιθυμούν να επι-

μορφώσουν εκπαιδευτικούς στις (ΤΠΕ) και αντιμετωπίζουν δυσκολία λόγω της λειτουργίας ελάχιστων προγραμμάτων επιμόρφωσης Β επιπέδου σε κά-θε περιφερειακή ενότητα ή και όσους ενδιαφέρονται ερευνητικά για την ενδοσχολική επιμόρφωση καταθέτουμε την εμπειρία μας σε αυτήν την ει-σήγηση, η οποία κρίθηκε σκόπιμο να αξιολογηθεί μέσα από μια διαδικασία ποσοτικής έρευνας. Προτάσσουμε στην παρούσα εργασία, λοιπόν, κάποιες πληροφορίες σχετικές με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτούργησε η επιμόρφωση, ένα μέρος των εισηγήσεων, καθώς και τα αποτελέσματα αξι-ολόγησης του προγράμματος.

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του τρόπου εφαρμο-γής του επιμορφωτικού προγράμματος που αφορά τις ΤΠΕ, ώστε να διερευ-νηθεί, μέσω της καταγραφής των αναστοχαστικών αντιλήψεων των επιμορ-φούμενων, ο βαθμός επίτευξης των αρχικών στόχων. Έτσι, προκειμένου να αποτυπωθεί και να διερευνηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρο-να να λειτουργήσει ως μια εκ των υστέρων αξιολόγηση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολό-γιο. Η έρευνα εστιάζει στην ομάδα των φιλολόγων που επιμορφώθηκαν.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επελέγη η ποσοτική μέθοδος με την τεχνι-κή της τυποποιημένης συνέντευξης (ερωτηματολόγιο). Έχοντας επίγνωση του πόσο καθοριστική είναι η σωστή δόμηση και διατύπωση του ερωτη-ματολογίου, έγινε σχολαστικός σχεδιασμός του προκειμένου να εξασφα-λιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών δεδομένων (Cohen & Manion 2000:380-387). Προσδιορίστηκε το περιεχό-μενό του με σαφήνεια, και συγκροτήθηκαν έξι θεματικοί άξονες: ο πρώτος αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (φύλο, ηλι-κία και επίπεδο ακαδημαϊκής μόρφωσης), ο δεύτερος την προηγούμενη εμπειρία σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ο τρίτος το εκπαιδευτικό υλικό, ο τέταρτος τις εργασίες που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι, ο πέμπτος την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές, ο έκτος την οργάνωση και το χρονο-διάγραμμα και ο έβδομος μια ανοικτή ερώτηση που αφορούσε προτάσεις για βελτίωση ενός τέτοιου προγράμματος.

Το ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε συνολικά από 41 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 2 ήταν ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν τε-τράβαθμης κλίμακας τύπου Likert με επιλογές καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, ενώ υπήρξε και μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής.



Αξιοποιήθηκε η εφαρμογή Google drive με τη βοήθεια της οποίας αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια κοινοποιήθηκε μέσω e-mail ο σύνδεσμος ανάρτησης ([https://docs.google.com/forms/d/1rmDvzFjrwWXhBWV8Eux68valbARP3H8oh2FGO97t\\_38/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1rmDvzFjrwWXhBWV8Eux68valbARP3H8oh2FGO97t_38/viewform?usp=send_form)) και οι επιμορφούμενοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε από τις 26 έως τις 29 Μαΐου 2014. Από τους 20 συμμετέχοντες απάντησαν οι 17.

### **3.0 Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων έγινε εξαγωγή τους σε αρχείο Excel και ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel 2010. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα δεδομένα που προέκυψαν.

#### **3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Από τους ερωτώμενους που απάντησαν το 88,24% ήταν γυναίκες και το 11,76% άνδρες, ενώ σε ποσοστό 70,59% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50. Σχετικά με το επίπεδο της ακαδημαϊκής μόρφωσής τους σε ποσοστό 23,53% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και μόνο σε ποσοστό 5,88% δηλαδή ένα άτομο ήταν κάτοχος διδακτορικού.

#### **3.2 Η προηγούμενη εμπειρία σε επιμορφωτικά προγράμματα**

Οι εκπαιδευόμενοι, είχαν σε σημαντικό ποσοστό 64,71% παρακολουθήσει μεικτά προγράμματα. Αυτό υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονταν για την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση και που ταυτόχρονα ήταν θετικά διακείμενοι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στα μαθήματα τους. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από τις κατά απόλυτη πλειοψηφία θετικές απαντήσεις τους στη ερώτηση για τα προγράμματα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Ειδικότερα, το 82,35% θεωρούν ότι η επιμόρφωση στις ΤΠΕ είναι απαραίτητη, το 11,76 ότι είναι το μέλλον και το 5,88 ότι είναι ενδιαφέρον. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στην πλειοψηφία τους έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας κάτω από 50 ώρες (58,82%), ενώ το 23,53% έχει παρακολουθήσει ανάλογης διάρκειας με το συγκεκριμένο πρόγραμμα και μόνο δύο άτομα (11,76%) έχουν παρακολουθήσει προγράμματα διάρκειας 80-120 ωρών και

τέλος ένα άτομο πάνω από 120 ώρες (5,88%). Οι απαντήσεις εδώ αφήνουν να διαφανεί κάποιο έλλειμμα στις επιμορφώσεις και μάλιστα σ' ένα τέτοιο θεματικό αντικείμενο αυτό γίνεται πιο έντονο, αν λάβει κανείς υπόψη ότι απαιτείται μεγαλύτερη διάρκεια.

### **3.3. Εκπαιδευτικό υλικό**

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό και την αξιοποίηση προηγούμενων εμπειριών –κάτι το οποίο αποτελεί και βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων – φαίνεται ότι σε ποσοστό 58,82% είχε συχνές αναφορές σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ενώ σε ποσοστό 41,18% λίγο. Έτσι υποδηλώνεται η τήρηση σε γενικές γραμμές αυτής της βασικής αρχής και κατά συνέπεια τέθηκε μια καλή βάση για την επιμορφωτική διαδικασία (Κόκκος, 2008:125-133).

Από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων γίνεται φανερό ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κάλυπτε το σύνολο των εκπαιδευτικών αντικειμένων όπως αυτά είχαν οριστεί στον αρχικό προγραμματισμό(47,06% πάρα πολύ και 52,94% πολύ) και την ίδια στιγμή είχε άμεση σχέση με τα αντικείμενα της καθημερινής εκπαιδευτικής τους πράξης (4,18% πάρα πολύ & 52,94% πολύ). Επίσης, ήταν κατανοητό (47,06% πάρα πολύ & 52,94% πολύ), φιλικό ως προς τον τρόπο γραφής του (64,71%πάρα πολύ & 35,29% πολύ), ανταποκρίθηκε στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών (29,41% πάρα πολύ, 64,71% πολύ & μόνο ένας επιμορφούμενος/η δήλωσε λίγο ) και η διατύπωση των φύλλων εργασίας ήταν απλή και κατανοητή (76,47% πάρα πολύ & 23,53% πολύ). Τέλος το υλικό λειτούργησε ενισχυτικά στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σε ποσοστό 29,41% πάρα πολύ και 70,59% πολύ.

### **3.4. Εργασίες**

Οι εργασίες που ακολουθούσαν την ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας έδωσαν την ευκαιρία στους επιμορφούμενους να μελετήσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό (58,82% πάρα πολύ & 41,18% πολύ), να εμποδίσουν καλύτερα την ύλη (47,06% πάρα πολύ, 47,6% πολύ και μόνο ένας λίγο) και να τηρήσουν ένα χρονοδιάγραμμα μελέτης (76,47% πολύ, 17,65% λίγο και μόνο σ' έναν δεν έδωσαν αυτή την ευκαιρία). Την ίδια στιγμή οι εργασίες τους έδωσαν την ευκαιρία να λειτουργήσουν με βάση τις προσωπικές τους απόψεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποσοστό 70,59%, ενώ σε ποσοστό 11,76% τους έδωσαν αυτή την ευκαιρία λίγο και

σε ποσοστό 17,65% καθόλου.

Στο ερώτημα αν οι εργασίες τους έδωσαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους συνεπιμορφούμενους τους απαντούν θετικά και μάλιστα σε ποσοστό 29,41% πάρα πολύ, 52,94% πολύ. Ενώ μόνο σε ποσοστό 17,65% απαντούν λίγο. Ανάλογες σε ποσοστό είναι και οι απαντήσεις για τις ομαδικές εργασίες που έγιναν στις δια ζώσης συναντήσεις. Δηλαδή οι ομαδικές εργασίες τους έδωσαν την ευκαιρία εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ποσοστό 23,53% πάρα πολύ, 64,71% πολύ και μόνο σε ποσοστό 11,76% λίγο. Οι ομαδικές εργασίες στις συναντήσεις φαίνεται να μη διαμόρφωσαν μια καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία σε σχέση με τις εξ αποστάσεως εργασίες. Έτσι σε ποσοστό 47,06% τους έδωσαν την ευκαιρία πάρα πολύ, 29,41% πολύ, ενώ σε ποσοστό 23,53% λίγο.

Τέλος οι ομαδικές εργασίες έδωσαν την ευκαιρία επικοινωνίας με τους επιμορφωτές σε ποσοστό 94,12%. Το τελευταίο υποδηλώνει τον καθοδηγητικό ρόλο των επιμορφωτών και την υποστηρικτική παρουσία τους κατά τη διάρκεια των ομαδικών δια ζώσης εργασιών.

### **3.5 Επιμορφωτές και επικοινωνία**

Η αξιοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών από τους επιμορφωτές φαίνεται να αποτελούσε μια γενικευμένη στάση, αφού σε ποσοστό 94,12% οι επιμορφούμενοι απάντησαν θετικά. Μόνο ένα άτομο δήλωσε λίγο. Στην ερώτηση αν οι επιμορφωτές κατείχαν το αντικείμενο εκπαίδευσης το 88,24% δήλωσε πάρα πολύ και το 11,76% πολύ. Επίσης οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους δήλωσαν ότι οι επιμορφωτές λειτούργησαν θετικά στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους για το αντικείμενο (76,47% πάρα πολύ & 23,53% πολύ), ενισχυτικά στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (52,94% πάρα πολύ & 47,06% πολύ), ενισχυτικά στην ένταξή τους στις εκπαιδευτικές ομάδες ( 35,29 πάρα πολύ & 64,71% πολύ) και βοηθητικά για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό υλικό (70,59% πάρα πολύ & 29,41% πολύ). Επίσης από τις απαντήσεις των επιμορφούμενων προκύπτει ότι οι επιμορφωτές ήταν πρόθυμοι να λύσουν τις απορίες τους στα δύσκολα σημεία της ύλης σε ποσοστό 94,12% πάρα πολύ και 5,88% πολύ. Στο ερώτημα αν οι επιμορφωτές/τριες τους/τις ενθάρρυναν να διατυπώνουν και να συζητούν τις απόψεις τους σε ποσοστό 64,71% απάντησαν πάρα πολύ, 29,41% πολύ και 5,88% λίγο. Τέλος και αναφορικά με τις εργασίες οι επιμορφωτές τους παρείχαν την απαραίτητη υποστήριξη για την πραγματοποίηση των εργασιών ( 82,35% πάρα πολύ & 27,65% πολύ),

τα σχόλια διόρθωσης των εργασιών ήταν φιλικά και ενθαρρυντικά για τη συνέχιση των προσπαθειών τους (52,94% πάρα πολύ & 47,06% πολύ) και ήταν αναλυτικά υποδεικνύοντας τρόπους αποφυγής λαθών (64,71% πάρα πολύ & 1,29% πολύ).

### **3.6 Οργάνωση και χρονοδιάγραμμα**

Σχετικά με την οργάνωση και το χρονοδιάγραμμα του επιμορφωτικού προγράμματος οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι η αίθουσα που χρησιμοποιήθηκε για την εκπαιδευτική διαδικασία δεν ήταν η πλέον κατάλληλη (41,18% λίγο & 11,76% καθόλου ενώ 47,06% πολύ). Ταυτόχρονα θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατάλληλα για την εκπαιδευτική διαδικασία (32,59% πάρα πολύ, 58,82% πολύ και 5,88% λίγο) και τα εκπαιδευτικά υλικά ήταν κατάλληλα (29,41%πάρα πολύ & 70,49% πολύ). Στην ερώτηση για την τήρηση του χρονοδιαγράμματος απάντησαν ότι σε ποσοστό 41,18% τηρήθηκε πάρα πολύ, 52,94% πολύ και μόνο ένα άτομο απάντησε ότι τηρήθηκε λίγο. Αναφορικά με τη διάρκεια του προγράμματος δηλώνουν ότι ο χρόνος δεν ήταν επαρκής σε ποσοστό 52,94% ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Την ίδια στιγμή δηλώνουν ότι οι ώρες διεξαγωγής του προγράμματος τους διευκόλυναν στην παρακολούθησή του σε ποσοστό 82,36%.

### **3.7 Οι λόγοι που τους οδήγησαν στην παρακολούθηση του προγράμματος**

Από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε αυτή την ανοικτή ερώτηση γίνεται φανερό πως κυρίαρχο λόγο για τη συμμετοχή τους αποτελεί η ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η εξοικείωση με νέα διδακτικά εργαλεία, τεχνικές και τρόπους εφαρμογής τους μέσα στην τάξη αλλά και η προσαρμογή των ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών τους απασχολεί ιδιαίτερα και φαίνεται να είναι το ζητούμενο από το πρόγραμμα. Πιο κάτω παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις:

- *Θέλησα να ενημερωθώ για δυνατότητες αξιοποίησης των Η/Υ τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω απ' αυτήν, γιατί μερικές φορές αισθάνομαι ότι υστερώ απέναντι στους μαθητές μου στον τομέα αυτόν. Θεωρώ ότι δε μου είναι όλες διαθέσιμες ούτε εύκολες στη χρήση, αλλά καλό είναι να τις γνωρίζω.*

- *Θεωρώ ότι ο Η/Υ είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για το σύγχρονο εκπ/κό, αν και σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να τον υποκαταστήσει. - Η πληροφόρηση και εξοικείωση με προγράμματα απαραίτητα στη σύγχρονη εκπαίδευση, όπως τα wikis, οι εφαρμογές Web 2.0, οι εννοιολογικοί χάρτες κ.α., που θα καταστήσουν το σχολικό μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. -- Για να γνωρίσω νέες προτάσεις διδασκαλίας. -Γιατί “γηράσκω αεί διδασκόμενος”.*
- *Η χρήση νέων τεχνολογιών δίνουν μεγάλες δυνατότητες στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να κατακτήσουν το αγαθό της γνώσης με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Για όλους αυτούς τους λόγους θεώρησα απαραίτητη τη συμμετοχή μου στο συγκεκριμένο σεμινάριο.*

### **3.8 Προτάσεις για βελτιώσεις και αλλαγές**

Οι προτάσεις για βελτίωση συσχετίζονται απόλυτα με τα δεδομένα που έχουμε από τις προηγούμενες απαντήσεις. Έτσι κυρίαρχη πρόταση αποτελεί αυτή που αφορά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιθυμούν να είναι μεγαλύτερη ώστε να υπάρχει χρόνος για αφομοίωση των πληροφοριών και για την πρακτική εφαρμογή τους. Άλλες προτάσεις που τέθηκαν αφορούσαν την ανάγκη περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τέτοιων που να τους βοηθούν να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις αλλά και την ανάγκη επέκτασης και εμπλουτισμού του συγκεκριμένου σεμιναρίου.

### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η ανάγνωση και επεξεργασία των παραπάνω δεδομένων που στόχο είχε την αποτίμηση του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος, κάνει φανερό ότι το εκπαιδευτικό υλικό είχε δομηθεί σε πλήρη αντιστοιχία με το προβλεπόμενο σχέδιο δράσης και λειτούργησε ενισχυτικά για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ταυτόχρονα ο συνδυασμός της αξιοποίησης των προηγούμενων γνώσεών τους με την αναγνώριση της αξίας αυτών που έμαθαν για την καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη, αποτέλεσε βασικό στοιχείο αποδοχής του υλικού.

Οι εργασίες, την ίδια στιγμή αποτέλεσαν πολύτιμο εργαλείο για την μελέτη και την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και στοιχείο ενισχυτικό της επικοινωνίας με τον/την επιμορφωτή/τρια. Αναφορικά με την

επικοινωνία που διαμορφώθηκε ή θα μπορούσε να διαμορφωθεί για την πραγματοποίηση των εργασιών φαίνεται ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στις ατομικές και τις ομαδικές εργασίες. Ενώ η συνεργασία θα ήταν αναμενόμενη στις ομαδικές εργασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται στις διαζώσεις συναντήσεις, μια λειτουργική επικοινωνία προς την κατεύθυνση της εξυπηρέτησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Αντίθετα στις ατομικές εργασίες φαίνεται να επικοινωνήσαν περισσότερο. Το τελευταίο θέτει ερωτήματα σχετικά με την κουλτούρα συνεργασίας η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, όταν αυτή αποσκοπεί στην παραγωγή κοινού έργου. Τα ερωτήματα αποκτούν πιο επιτακτικό χαρακτήρα τη στιγμή που η διαθεματικότητα, η διεπιστημολογικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα γίνονται επιταγές στην σύγχρονη εκπαίδευση.

Οι επιμορφωτές/τριες λειτούργησαν ενισχυτικά στη διαδικασία της μαθησιακής πράξης εμψυχώνοντας τους/τις επιμορφούμενους/ες, διευκρινίζοντας και επεξηγώντας τα δύσκολα σημεία της ύλης και καθοδηγώντας για τον τρόπο της μελέτης τους. Ταυτόχρονα επεδίωξαν τη δημιουργία συνεργασιών αλλά και την επικοινωνία μεταξύ των επιμορφούμενων. Σχετικά με την οργάνωση και την τήρηση του χρονοδιαγράμματος διαπιστώθηκε ικανοποίηση από τη μεριά των επιμορφούμενων, χωρίς να παρουσιαστούν αποκλίσεις από τον αρχικό προγραμματισμό.

Τέλος γίνεται φανερή η ανάγκη για επιπλέον και μεγαλύτερης διάρκειας επιμόρφωση, πράγμα που υποδηλώνει ότι στην εδραιωμένη θέση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων η απάντηση μπορεί να έρθει μόνο μέσω συνεχών και κατάλληλα στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Υπάρχει μέσα στον καθένα μας ο φόβος της αλλαγής και του αγνώστου και η νέα τεχνολογία αντιμετωπίζεται συχνά με δυσπιστία από τους/τις φιλολόγους καθώς η υιοθέτησή της οδηγεί συχνά σε αλλαγή.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Ζαγούρας, Χ., & άλ., (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ
- Ζαγούρας, Χ., & άλ., (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την*

- εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ*
- Cohen, L. & Lawrence, M. (2000). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2008). Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). Δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης: η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρας μας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και εκπαίδευση* σσ. 159 – 173 τεύχος 1, Αθήνα: Ατραπός

**Παναγιώτα Ψυχογιοπούλου**

Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Αχαΐας (έδρα Πάτρα),  
Αγ. Παρασκευής 1, 26331 Πάτρα, 2610320832,  
ppsixo1@gmail.com

**Περικλής Μεσσήνης**

Εκπαιδευτικός ΠΠΓ Πάτρας,  
Γρηγορίου Μπεκίρη 24, Παραλία Πατρών 26500, 693604500,  
permess@sch.gr

**Μαρία Αργυροπούλου**

Διευθύντρια ΠΠΓ Πάτρας,  
Διονύσου 15, 26331 Πάτρα, 2610624235,  
mariaarg@pat.forthnet.gr.

**Νικόλαος Καμπύλης**

Εκπαιδευτικός ΠΠΓ Πάτρας,  
Αντιμέδοντος 5, 26442 Πάτρα, 2610420921  
kabinikos@yahoo.gr





# ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



# Η εκπαίδευση στα σχολεία του Μοναστηρίου μέσα από τις αρχειακές πηγές

*Kristijan Veljanov*

## ABSTRACT

The continuous research of the family archives of Monastiri (Bitola) presents new data on the curriculum. The manuals and extracurricular devices located and retained by the families of the descendants students in Greek schools of Monastiri (Bitola) are not only precious family heirlooms, but also and historical documents. Through them, we discover the causes for the social behavior of the Monastirians. From the notes on the same textbooks made by the owners, we are presented with a new world of children and a wider field of folklore and anthropological study. We discover the content of antiquity courses and, in particular, are shown the contents of the courses of Ancient Greek and Latin and the manuals, the titles and authors of ancient works that teachers taught in the city's schools.

## 1.0 ΟΙ ΠΗΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ. Η ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σύμφωνα με τον Τσάλλη (1932) «η αρχή της επιδόσεως των χριστιανών εις τα γράμματα και εις την παιδείαν χρονολογείται από του έτους 1830», με την ίδρυση του πρώτου και μοναδικού σχολείου από τον Ν. Βαρνάβα. Το σχολείο αυτό αποτελέιτο από οχτώ (8) τάξεις, εκ των οποίων πέντε του Δημοτικού Σχολείου και τρεις του Ελληνικού. Τη συντήρηση του σχολείου είχαν αναλάβει η Εκκλησία και μερικοί ευκατάστατη πολίτες με μοναδικό διδάσκοντα τον Ν. Βαρνάβα. Μετά τον θάνατο του Βαρνάβα ένα μέρος των μαθητών του συνέχισαν το έργο του στο ίδιο σχολείο και οι υπόλοιποι ίδρυσαν άλλα τρία σχολεία.<sup>1</sup> Αυτά τα σχολεία ήταν κοινοτικά, χρηματοδοτούταν δηλαδή από την ελληνική κοινότητα του Μοναστηρίου.

---

1. Οι συνεχιστές του έργου του Βαρνάβα ήταν οι εξής: ο Γεώργιος Παπακοσμάς με βοηθό τον Χαράλαμπο Τριανταφυλλίδη ίδρυσαν ίδρυσαν το **Κεντρικό Δημοτικό Σχολείο**, οι Κωνσταντίνος Γεώρσης, Ναούμ Νάκας και Αναστάσιος Τζέρρος το **Ελληνικό Σχολείο**, οι Σπάσης και Κωνσταντίνος Παπαναούμ το **Β' Δημοτικό Σχολείον** και ο Κωνσταντίνος Κτενάς το **Γ' Δημοτικό Σχολείο** (Τσάλλης, 1932).

Το έτος 1851 λειτούργησε και ένα ιδιωτικό σχολείο, η ονομαζόμενη Ιδιωτική Σχολή Μαργαρίτου Δήμιτσα (ή Δήμιτζα) (Τσάλλης, 1932), με καταγωγή από την Αχρίδα. Σε αυτή η Σχολή, εκτός από τον Διευθυντή, δίδασκαν και οι δάσκαλοι Αναστάσιος Πηγεών, Σεραφείμ Ματλής και Ν. Χαλκιοπούλος. Είχε τάξεις Δημοτικού, Ελληνικού και μία Γυμνασιακή, καθώς διέθετε και οικοτροφείο. Το σχολείο αυτό λειτούργησε μέχρι το έτος 1865.

Ο Γεωργιάδης (1984), ο οποίος και ο ίδιος παρακολούθησε από κοντά τον κοινοτικό βίο κατά τα έτη 1903-1912 ως δημοσιογράφος, παραθέτει τη συμβολή στο Ημερολόγιον «Μικρασιατικών» στην οποί γίνεται καταγραφή των «Σχολών της πόλεως» (Γεωργιάδης, 1984). Καταγράφονται, λοιπόν, ένα Γυμνάσιον, μία Μουσική και Αστική Σχολή, τέσσερα Αρρεναγωγεία, ένα Παρθεναγωγείο και δέκα Νηπιαγωγεία, με συνολικό αριθμό διδασκομένων σε όλα τα εκπαιδευτήρια 2.380, 25 δασκάλους και 29 δασκάλες. Τονίζει ο Γεωργιάδης (1984) ότι τα Ελληνικά Εκπαιδευτήρια Μοναστηρίου πληρούσαν και όλους τους κανόνες υγιεινής.<sup>2</sup>

Το Γυμνάσιο Μοναστηρίου ήταν αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σμυρνιού- Παπαθανασίου, 1996), γεγονός για το οποίο τεκμήρια αποτελούν τα πανεπιστημιακά πτυχία<sup>3</sup> Μοναστηριωτών που είχαν σπουδάσει στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Από την εκτενέστερη ανάλυση που μας παραθέτει η Ηλιάδου- Τάχου (2003) για το Γυμνάσιο Μοναστηρίου, γνωρίζουμε πως η πρώτη γυμνασιακή τάξη περιλαμβάνεται στην ιδιωτική σχολή του Δήμιτσα το 1851. Σύμφωνα με την ίδια, η πρωιμότερη δημοσίευση προγράμματος του Γυμνασίου και Ελληνικού Σχολείου Μοναστηρίου ανήκει στον Σ. Βούρη για το έτος 1871. Στην ίδια μελέτη, αναφέρεται πως οι τύποι κοινοτικών σχολείων μέσης εκπαίδευσης που επικρατούν στο Μοναστήρι κατά την περίοδο που εξετάζεται, υφίστανται πολλές μεταβολές. Αυτές αφορούν στη σχέση δευτεροβάθμιου σχολείου με το Αστικό σχολείο στοιχειώδους εκπαίδευσης. Σύμφωνα με πληροφορίες που αντλεί από το Βιβλίο Γενικού Ελέγχου για το έτος 1876-1877, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρρένων στο Μοναστήρι περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών: τριετές Ελληνικό Σχολείο και τριετές Γυμνάσιο, το οποίο δεν ταυτίζεται με το μεταγενέστερο εξατάξιο Γυμνάσιο, αφού περιλαμβάνει τον πλήρως διαχωρισμένο προκαταρκτικό κύκλο του Ελληνικού σχολείου.

---

2. Τα στοιχεία αυτά παρατίθενται στην στο ημερολόγιο του Νικόλαου Χαρ. Γεωργιάδη από της 30.08.1906

3. Βλ. Παράρτημα, εικ. 1

Το 1880 τέσσερις από τους μαθητές με υψηλή επίδοση στην Γ' Γυμνασίου, συγκροτούν για πρώτη φορά την τέταρτη γυμνασιακή τάξη και το σχολείο γίνεται εφτατάξιο. Τέλος, το 1912-1913, το Ελληνικό Γυμνάσιο ολοκληρώνει τη λειτουργία του ως οκτατάξιο.

Από τις αναφορές του προξένου της Ελλάδος στο Μοναστήρι, Γουλιέλμου Φοντάνα (Γούναρης, 2000), τα προβλήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονται στο ακατάρτιστο εντόπιο προσωπικό, το οποίο ίσως να μην είχε μητρική την ελληνική γλώσσα και στις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, η πλημμελής διδασκαλία της ιστορίας, η απουσία της «πατριδογραφίας» και η απαίτηση για ισάξιες επιδόσεις με αυτές των παιδιών στο ελληνικό βασίλειο. Ο Γούναρης (2000), ως σοβαρότερο μειονέκτημα του Γυμνασίου Μοναστηρίου παρουσιάζει τον κλασικό προσανατολισμό του.

Όσον αφορά στη συντήρηση των ελληνικών εκπαιδευτηρίων της πόλης και της περιοχής του Μοναστηρίου, όλα τα σχολεία ιδρύθηκαν, λειτούργησαν και συντηρούνταν από τους ντόπιους και απόδημους Μοναστηριώτες (Κολτσίδας, 2003). Ο Κολτσίδας (2003) αναφέρει πως «οι Μοναστηριώτες καλλιέργησαν επιτυχώς τα ελληνικά γράμματα με την άριστη εκπαιδευτική οργάνωση, το ικανό και άμεμπτο διδακτικό προσωπικό, το συνεχές και έντονο ενδιαφέρον των σχολικών εφορειών». Για το Γυμνάσιο Μοναστηρίου αναφέρει ότι διέθετε πλούσια βιβλιοθήκη και «πρωτοπόρα για την εποχή» εποπτικά όργανα για τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων. Συγκαταλέγει το Γυμνάσιο Μοναστηρίου στα επτά «πιο παλιά και ονομαστά Γυμνάσια του Αλύτρωτου Ελληνισμού, από το Δυρράχιο μέχρι και την Τραπεζούντα» και κάνοντας αναφορά στον Τσάλλη (1932), σημειώνει το γεγονός πως οι απόφοιτοί του γίνονταν δεκτοί στο Πανεπιστήμιο Αθηνών «χωρίς προηγουμένως να τους υποβάλει σε εισαγωγικές εξετάσεις».

### **1.1 Η συνεισφορά της παρούσας εργασίας**

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθ' όλα αξιόλογη, αν και αξιοποιείται άπειρο πλήθος δημοσιευμένων και επίσημων αρχείων που φυλάσσονται στις βιβλιοθήκες και τα ιστορικά αρχεία της Ελλάδος, διακρίνεται έλλειψη οικογενειακού αδημοσίετου αρχαιακού υλικού. Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια κάλυψης αυτού του κενού διά της παρουσίασης μερικών εγγράφων τα οποία μέχρι και σήμερα βρίσκονται στην κατοχή των απογόνων των μαθητών των ελληνικών εκπαιδευτηρίων. Η έρευνα της εκπαιδευτικής ιστορίας στην περιοχή του Μοναστηρίου, αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο στάδιο της συλλογής και καταγραφής του υλικού από τα οικογενειακά αρχεία.

Η παρούσα εισήγηση, λοιπόν, αξιοποιώντας αρχαιακές πηγές της Μητρόπολης Πελαγονίας, κυρίως όμως αδημοσίευτα οικογενειακά αρχεία, αποσκοπεί στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής κατάστασης στην πόλη του Μοναστηρίου και τα περίχωρά της, των τελών του 19ου αιώνα και αρχών του 20ου, φέρνοντας στο φως νέα στοιχεία.

Η ύπαρξη πτυχίων του Πανεπιστημίου Αθηνών Μοναστηριωτών που φοίτησαν στο Γυμνάσιο Μοναστηρίου (εικ. 1), επιβεβαιώνει τις θέσεις των συγγραφέων που υποστηρίζουν πως οι απόφοιτοι του Γυμνασίου γίνονταν δεκτοί στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο, δηλαδή ότι εθεωρείτο ισάξιο των Γυμνασίων που λειτουργούσαν και στην Ελλάδα κατά την ίδια περίοδο. Από την έως τώρα έρευνα δεν έχουν προκύψει στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τη θέση πως αυτό συνέβαινε χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις (Σμυρνιού- Παπαθανασίου, 1996 και Κολτσίδα, 2003), κάτι το οποίο μένει να αποκαλυφθεί στη συνέχεια της έρευνας.

Θεωρώ σημαντικό να τονίσω πως όταν γίνεται λόγος για την ιστορία της εκπαίδευσης στο Μοναστήρι, αναπόσπαστο κομμάτι του Μοναστηρίου πρέπει πάντα να θεωρούνται και τα περίχωρα, δηλαδή οι κοινότητες Μεγαρόβου, Τυρνόβου, Γκοπεσίου, Κρουσόβου, Νιζόπολης και μερικά ακόμα χωριά με λιγότερο έντονο το ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο. Κι αυτό διότι, παρατηρώντας κανείς τα επίθετα των οικογενειών σε αυτές τις κοινότητες και αναλύοντας τα οικογενειακά δέντρα, εύλογα καταλήγει στο συμπέρασμα πως πρόκειται για συγγενικά μεταξύ τους πρόσωπα. Παρατηρείται εύκολα πως το Μοναστήρι ως εμπορικό, πολιτικό και πολιτιστικό κέντρο υποκινεί την εσωτερική διακίνηση ιδεών και ανθρώπων στο βιλαέτι Μοναστηρίου. Επομένως, και τα στοιχεία που μας παρουσιάζονται και αναφέρονται σε κάποια κοινότητα, δεν θα έπρεπε να μας εκπλήξουν ή να θεωρηθούν ως κάτι ξένο προς το Μοναστήρι ή προς την έρευνα περί Μοναστηρίου.

Όλοι οι ερευνητές ανεξαιρέτως συμφωνούν ότι τα ελληνικά εκπαιδευτήρια του Μοναστηρίου ενισχύονταν οικονομικά από τους απόδημους Μοναστηριώτες. Απόδειξη για αυτά αποτελούν οι πολυάριθμες επιστολές προς και από τους ευεργέτες των σχολείων, άλλες φορές άμεσα και άλλες μέσω των εκπροσώπων τους.

Εδώ παρατίθεται ένα παράδειγμα, εκείνο της επιστολής προς την κυρία Μαρία Κουρτή, γόνος της ιδιαίτερα ευκατάστατης Μοναστηριώτικης οικογένειας Λάλα, με καταγωγή από το Μεγάροβο, η οποία κατά την περίοδο που λαμβάνει τις επιστολές διαμένει στη Βιέννη (εικ. 2). Στην επιστολή αυτή δείχνουν την ευγνωμοσύνη τους οι εφοροεπίτροποι του Ελληνικού Στυλιδείου Νηπιαγωγείου στην κυρία Κουρτή για την γενναιοδωρία της προς

τους φτωχούς κατοίκους του Μεγαρόβου. Ως ελάχιστη επιβεβαίωση της ομαλής λειτουργίας, της αποστέλλουν και μία εικόνα (μάλλον φωτογραφία) από την διεξαγωγή των εξετάσεων στις 27.06.1893, η οποία δεν διασώζεται μαζί με την επιστολή.

Για την συνεχή τους λειτουργία, τα ελληνικά εκπαιδευτήρια είχαν συνεχώς την ανάγκη οικονομικής ενίσχυσης και οι εφοροεπίτροποι συνεχώς αναζητούσαν πόρους. Κάτι το οποίο προκύπτει από τις πάρα πολλές επιστολές, οι οποίες, εκτός από ευχαριστίες προς τους ευεργέτες, περιλαμβάνουν και εκκλήσεις βοήθειας και οικονομικής υποστήριξης. Το περιεχόμενο και οι παραλήπτες αυτών των επιστολών δείχνουν τον ζήλο και την επιμονή των υπεύθυνων της εκάστοτε κοινότητας για τη βέλτιστη οργάνωση της παιδείας.

Η Εκκλησία, και συγκεκριμένα ο Μητροπολίτης της Μητρόπολης Πελαγονίας, ο οποίος ήταν ταυτόχρονα και πρόεδρος της κοινότητας, μεταξύ άλλων είχε και την ευθύνη των εκπαιδευτηρίων. Από μία επιστολή που διασώζεται σε οικογενειακό αρχείο, διαβάζουμε πως το 1894 ο Μητροπολίτης θεώρησε πως δεν θα έπρεπε να προσφέρει το απαιτούμενο από την κοινότητα ποσό. Διαμαρτυρόμενοι οι εφοροεπίτροποι, και όπως αναφέρεται στην επιστολή, μετά από πλήθος προφορικών εξηγήσεων, στις 31.03.1894 (βλ. Παράρτημα) συνέθεσαν μία επιστολή προς τον Οικουμενικό Πατριάρχη, εκφράζοντάς το παράπονό τους για τη στάση του Μητροπολίτη.

Σχετικά με την οικονομική κατάσταση των ελληνικών κοινοτήτων των περιχώρων του Μοναστηρίου, συγκεκριμένα του Μεγαρόβου, όπως φαίνεται από πολλές σημειώσεις, υπολογισμούς και επίσημα αποδεικτικά πληρωμής και είσπραξης, γινόταν προσπάθεια απόλυτης διαφάνειας των εργασιών της Εφορίας. Από ένα σημείωμα που διασώζεται, συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα οι δασκάλες του ΠαρθENAγωγείου Μεγαρόβου, δεν διέθεταν μονιμότητα στη θέση εργασίας τους, αλλά και ότι καλύπτονταν και τα έξοδα μεταφοράς και διαμονής. Από το σημείωμα αυτό, που μαζί με άλλα δύο κείμενα, αποτελούν συμπληρώματα επιστολής προς τον ευεργέτη των Στυλιδίων Σχολείων, τον κύριο Στέργιο Στυλίδη, φαίνονται η ετήσια μισθοδοσία και η κατάρτιση των δασκάλων στο Στυλίδειο ΠαρθENAγωγείο Μεγαρόβου για το σχολικό έτος 1894-1895.

Από το υλικό που φυλάσσεται μέχρι σήμερα ανάμεσα στις Μοναστηριώτικες οικογένειες του Μοναστηρίου, σώζεται μεταξύ άλλων και ένας Οδηγός της Ελλάδος για τα έτη 1910-1911. Σε αυτόν, οι σελίδες 89 έως 95 παρουσιάζουν το το βιλαέτι και την πόλη του Μοναστηρίου. Πέρα από της εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες για κάποιον που θα ταξίδευε εκείνη την επο-

χή σε αυτόν τον τόπο, στοιχεία για τη σύσταση του πληθυσμού, τις διάφορες κοινότητες, εκκλησίες και επαγγέλματα, περιέχει και πληροφορίες για τα σχολεία της πόλης. Εδώ απαριθμούνται τα εξής σχολεία:

«Σχολεία της εκκλησίας. Επαρχίας Πελαγονείας 50 με διδασκάλους και διδασκαλίσσας 70 και μαθητάς και μαθητριάς 2428.

- **Σχολεία Ελληνικά Μοναστηρίου**
- **Γυμνάσιον** πλήρες με καθηγητάς 11 και μαθητάς 191. Γυμνασιάρχης Γ. Αναγνωστόπουλος.
- **Παρθεναγωγείων** περιλαμβάνον γυμνασιακόν τμήμα και εξετάξιον αστικήν σχολήν με διδασκαλίσσας 11 και μαθητριάς 627.
- **Αστική σχολή αρρένων** με διδασκάλους 6 και μαθητάς 280.
- **Κεντρικόν νηπιαγωγείον**, με 2 διδασκαλίσσας και 125 νήπια.
- 8 νηπιαγωγεία με 13 διδασκαλίσσας και 534 νήπια.»

Στη συνέχειά παρουσιάζοντά κατά τον ίδιο τρόπο και τα σχολεία των υπόλοιπων κοινοτήτων.

Μόνο εάν θεωρήσουμε ότι τα περιεχόμενα αυτού του οδηγού συμφωνούν με την επικρατούσα κατάσταση που παρουσιάζεται σε αυτόν για το Μοναστήρι την περίοδο για την οποία συντάσσεται ο Οδηγός αυτός, τότε προσθέτουμε στον κατάλογο τον γυμνασιάρχων (Ηλιάδου- Τάχου, 2003) του Γυμνασίου Μοναστηρίου για το έτος 1910-1911 το όνομα του Γ. Αναγνωστόπουλου.

Από το περιεχόμενο μερικών εκ των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνταν στα ελληνικά εκπαιδευτήρια Μοναστηρίου, είναι εμφανές πως, αντίθετα με την άποψη που υιοθετεί ο Γούναρης (2000) σχετικά με το πρόγραμμα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα σχολεία ήταν εφοδιασμένα με τα πλέον σύγχρονα διδακτικά βοηθήματα της εποχής. Ακόμα, η πληθώρα διηγημάτων, μυθιστορημάτων και άλλων βιβλίων, που και αυτά ακόμα διατηρούνται σε πολύ καλή κατάσταση με χρονολογίες από το 1750 και εξής, μας αποδεικνύουν ότι, όχι μόνο οι φιλομαθείς Μοναστηριώτες διέθεταν θέληση για διεύρυνση των οριζόντων τους, αλλά και ότι ελάχιστα ή καθόλου διέφερε το περιεχόμενο των σπουδών τους από αυτό εντός του Ελληνικού Κράτους.

## 2.0 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη θέση του επιλόγου θα ήθελα να προσθέσω πως αυτή η παρουσίαση ενός δείγματος του υλικού που έχει συλλεχθεί από αρχεία που βρίσκονται αυτή τη στιγμή στο Μοναστήρι, αποτελεί μέρος της προετοιμασίας μου για



την τελική εργασία μου στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Το υλικό που βρίσκεται στην κατοχή των οικογενειών των οποίων οι πρόγονοι φοίτησαν στα ελληνικά εκπαιδευτήρια του Μοναστηρίου και των περιχώρων, συλλέγεται οργανωμένα κατά τους τελευταίους μήνες. Ο όγκος του εκπλήσσει πραγματικά, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέχρι πρόσφατα οι περισσότεροι ερευνητές της εκπαιδευτικής ιστορίας αυτής της περιοχής, πίστευαν ότι κατά τα έτη 1912-1913, τα περισσότερα έγγραφα και βιβλιοθήκες είχαν μεταφερθεί αρχικά στη Φλώρινα και εν συνεχεία σε αρχεία της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας. Αυτή η ανακάλυψη θα φέρει στο φως πολλά καινούργια στοιχεία, θα απορρίψει κάποιες πεποιθήσεις σχετικά με την ελληνική παιδεία στο Μοναστήρι, τις σχέσεις των σχολείων, και πολύ σημαντικότερο, των ίδιων των οικογενειών, με τον υπόλοιπο, τότε, Ελληνισμό και την υπόλοιπη Ευρώπη. Εμφανίζονται, παράλληλα, και καινούργια στοιχεία για τη σύνθεση του πληθυσμού, την κοινωνική, εμπορική, πολιτική και πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των κοινοτήτων εντός της πόλης, αλλά και μεταξύ της ίδιας της πόλης με άλλα, μεγαλύτερα πολιτιστικά κέντρα. Ακόμα, είναι αρκετά εκείνα τα ευρήματα που μας παρουσιάζουν μία μεταφορά και χρήση των ερεθισμάτων που δέχονταν οι Μοναστηριώτες ταξιδιώτες ανά τον κόσμο, με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους στην πατρίδα τους.

Το σημαντικότερο όλων, ωστόσο, αποτελεί το γεγονός ότι πολλά από τα έως τώρα δεδομένα, μέσα από αυτή την έρευνα θα αναθεωρηθούν. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η έναρξη της οργανωμένης ελληνικής παιδείας. Αυτή, σύμφωνα με τον Τσάλλη (1932), στον οποίο αναφέρονται όλοι οι μετέπειτα ερευνητές, ξεκινά το έτος 1830 με το σχολείο του Βαρνάβα, παράλληλα δηλαδή με την ανέγερση του Ναού του Αγίου Δημητρίου στο Μοναστήρι. Από την έρευνα αυτή ενδέχεται να εμφανιστούν στο φως νέα στοιχεία τα οποία θα μεταποτίσουν αυτό το γεγονός ακόμα και σε διαφορετικό αιώνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1 - Πτυχίο Πέτρου Τσάλλη



Εικόνα 2 - Επιστολή προς την κ. Μ. Κουρτή

Κείμενο:

«Εις Βιέννην

Ευγενεστάτη Κυρία,

Το Μεγάροβον, υπέρ του οποίου η υμετέρα σεβαστή οικογένεια επεδείξατο αείποτε μέγα ενδιαφέρον επί χρόνον μακρόν και πολύ αρχαιότερον μάλιστα, ως και σήμερον ακόμη, εκ των αυτών ευγενών αισθημάτων ορμωμένη, ουχί μικρόν ποσόν ετησίως εξησφάλισε υπέρ των πτωχών της ημετέρας κοινότητος, μη δυνάμενον ποσώς και κατ' ουδένα τρόπον να λησμονήση τοιαύτας εξόχους αρετάς, λαμβάνει το θάρρος να αποστείλη υμίν την εικόνα των εξετάσεων του Ελληνικού Στυλιδείου Νηπιαγωγείου, γενομένων εν υπαίθρω εν τη περιοχή της Εκκλησίας του Μεγαλομάρτυρος Αγίου Δημητρίου την 27ην Ιουνίου 1893, υπό τα υψηλά και αρχαία δένδρα, εις ένδειξιν μεγίστης ευγνωμοσύνης.

Τεκμήριον, λοιπόν, απλούν, σύντομον και (δυσανάγνωστο) την ατελή ταύτην εικόνα προσφέρει υμίν το πολυφίλητον Μεγάροβον και δέεται του Υψίστου υπέρ της μακροβιότητος υμών και απάσης της σεβαστής οικογενείας.

Διατελούντες μετά της προσηκούσης υπολήψεως και βαθυτάτου σεβασμού, υποσημειούμεθα.

Οι Εφοροεπίτροποι των Εκπαιδευτικών Καταστημάτων Μεγαρόβου»

*Επιστολή προς τον Οικ. Πατριάρχη κ. κ. Νεόφυτο, σσ. 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup>  
Κείμενο:*

«ΑΝΑΦΟΡΑ ΠΡΩΤΗ  
ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΥ ΘΕΙΟΤΑΤΗΝ ΠΑΝΑΓΙΟΤΗΤΑ  
ΤΟΝ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΝ ΠΑΤΡΙΑΡΧΗΝ κ. κ. ΝΕΟΦΥΤΟΝ  
ΤΟΝ ΠΑΝΣΕΒΑΣΤΟΝ ΗΜΩΝ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΔΕΣΠΟΤΗΝ  
ΔΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΣΙΝ  
ΑΦΟΥ ΕΔΕΙΞΕΝ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΝ Η ΕΔΩ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΣ

Παναγιώτατε Δέσποτα,

Θεία ευδοκία η αρετή της Υμετέρας αγαθότητος ανύψωσε την Υμετέραν θειοτάτην Παναγιότητα επί του Πατριαρχικού θρόνου, από του ύψους του οποίου, ως από αστεροσκοπείου, θεωμένη τον μέγαν και ευρύτατον ορίζοντα της Εκκλησίας μας, κέκληται να οδηγήση το ποίμνιον αυτής ένθα πάντων αι θερμαί ευχαί καλούσι. Είνε δεδοξασμένον το όνομα του Υψίστου, Όστις ευδοκεί να ανυψώση τας αρετάς εις τον προσήκοντα βαθμόν δια την υπέρ του πλάσματος Αυτού πρόνοιαν. Πάντες, λοιπόν, ευχόμεθα από καρδίας όπως Κύριος ο Θεός διαφυλάξη την υγείαν Αυτής επί έτη πολλά διά την ευημερίαν και προαγωγήν της Εκκλησίας του ημετέρου Γένους.

Από της αναχωρήσεως της Υμετέρας θειοτάτης Παναγιότητος από της επαρχίας ταύτης, του χωρίου ημών Μεγαρόβου τα δημόσια πράγματα περιήλθον εις ήκιστα ευχάριστον θέσιν. Πάσαι όμως αι ανωμαλίας ήσαν ανεκταί και ήττον βλαβεραί, αφού εβλέπομεν τα ημέτερα Ελληνικά Σχολεία, το πολύτιμον τούτο κληροδότημα των πατέρων, λειτουργούντα οπωσούν καλώς, καίτοι μετ' (:) είχαν την επάρκειαν των πόρων, συμπληρουμένων πάντοτε από της επιχορηγήσεως της Ιεράς ημών Μητροπόλεως, της μόνης ταύτης ζωτικής και κυρίας ικμάδος των ημετέρων σχολείων.

Αλλά το φθινόπωρον τούτο, ο προ τινων ετών διατηρών το ημέτερον Νηπιαγωγείον, καλός ημών πατριώτης εν Βλαχία, ακούων ότι το Παρθεναγωγείον μας βαίνει εις μαρασμόν, γενναίω αισθήματι κινούμενος, αναλαμβάνει την διατήρησιν, προικίζει αυτό με εκατόν (100) ναπολεόνια, άτινα αξιοί διά μόνην την αξιοπρεπή διατήρησίν του επ' ονόματι αυτού Παρθεναγωγείου να δαπανώνται, και ούτω σώζει το Παρθεναγωγείον μας από την κολόβωσιν, οποίαν έμελλε να υποστή, διότι και η επιχορήγησις του επιδόματος της Ιεράς ημών Μητροπόλεως δεν επήρκει πλέον να αντισηκώση την ελάττωσιν των πόρων και προσόδων, αφού εξέλειπαν τα έσοδα εκ του δάσους μας και άλλα πολλά εστείρευσαν και βαθμηδόν στειρεύουσι. Χαρά κα-

τέλαβε πάντας τους Μεγαροβίτας και πάντα ενδιαφερόμενον επί τω αγαθώ τούτω ευεργήματι του ημετέρου πατριώτου, διότι όχι μόνον ανακουφίζεται η κοινότης από 50/60 λίρας, όσας αύτη εξώδευε υπέρ αυτού, αλλά και η αναβίωσις του Παρθεναγωγείου επαγγέλλεται.

Αλλ' όμως η Ιερά Μητρόπολις, νομίζουσα ότι διά του ευεργετήματος τούτου αι πρόσοδοι προς διατήρησιν των σχολείων Μεγαρόβου ανήλθον εις την επάρκειαν και ότι καθήκον αγαθοποιίας ποιεί, αφαιρούσα από των σχολείων αυτού το τέως αυτοίς διδόμενον επίδομα, χωρίς ποσώς να δώση προσοχήν εις τας διαφόρους προφορικές εξηγήσεις και εις τας δύο αναφοράς, επιδοθείσας αυτή παρά της Εφοροεπιτροπής, όπου σαφώς εκτίθενται οι ισολογισμοί των τελευταίων ετών και καθαρώς καταφαίνεται η ανεπάρκεια και η οικονομική δυσχέρεια των σχολείων των αρρένων, και μη εννοούσα ποσώς να πεισθή, ηρνήθη πλέον από του παρόντος φθινοπώρου (1893) την χορηγίαν του εν λόγω επιδόματος και μόνον τα σχολεία του Μεγαρόβου απέκλεισε από του καταλόγου των τοιούτων δωρημάτων της Ιεράς Μητροπόλεως, προς γενικήν λύπην απάντων των Μεγαροβιτών.

Επειδή, λοιπόν, ο αποκλεισμός ούτος και η άρνησις απάδει σκληρώς προς το συμφέρον των ημετέρων σχολείων και επειδή η τοιαύτη απόφασις ήκιστα καλλιεργεί το αγαθοποιόν πνεύμα και αφήνει να καταρρέουσι μαραινόμενα τα σχολεία Μεγαρόβου μάλιστα, όπερ και κατά το παρελθόν εξυπηρέτησεν πολύ τον εκπαιδευτικόν ενταύθα των Ελληνικών γραμμάτων περίβολον, διότι εν τοις σχολείοις αυτού συνέρρεον μαθηταί εξ όλων των πέριξ μερών και αυτών των Βιτωλίων υπολειπομένων, και, επειδή σιωπώντες και παραδεχόμενοι την αρνητικήν απόφασιν αυτής, είμεθα ηναγκασμένοι εκ νέου να κολοβώσωμεν τα σχολεία μας, όπερ μας δυσαρεστέι ή κάλλιον μας θανατώνει και, επειδή το τοιούτον άδίκον μέτρον συνηγορεί μάλλον προς τας προσηλυτιστικάς αποπείρας των εποφθαλιμώντων και καταδοκούντων τοιαύτην ευκαιρίαν διά το Μεγάροβον, διά τους λόγους τούτους και διά πλείστους άλλους, λαμβάνομεν το θάρρος διά της παρουσίας μας να παρακαλέσωμεν την Υμετέραν θειοτάτην Παναγιότητα θερμώς, όπως λάβη οίκτον και τείνη χείρα αρωγόν υπέρ των ημετέρων Ελληνικών εκπαιδευτηρίων, ενεργούσα παρά τοις αρμοδίοις προς αντικατάστασιν και εξασφάλισιν διά του λοιπού της επιχορηγήσεως του επιδόματος ακεραίου και ανελλιπώς οίον τάχιστα.

Κολακευόμεθα ότι είμεθα μάλλον αρμόδιοι να εκφέρωμεν την προσήκουσαν γνώμην υπέρ του αληθούς συμφέροντος των ημετέρων σχολείων και καθικετεύομεν θερμώς την Υμετέραν θειοτάτην Παναγιότητα, όπως αι θερμαί ημών παρακλήσεις εισακουσθώσι προσηκόντως, προς πρόληψιν

οιασδήποτε ταπεινώσεως των ημετέ-ρων σχολείων.

Εν (;επί) τούτοις κατασπαζόμενοι την παναγίαν δεξιάν της Υμετέρας θειο-  
τάτης Παναγιότητος, διατελούμεν ευπειθέστατα τέκνα.

Τη 31η Μαρτίου 1894

Οι προκάτοχοι Έφοροι των Ελληνικών

Εκπ. καταστημάτων Μεγαρόβου

Βιτώλια και Μεγάροβον

Οι νυν Εφοροεπίτροποι  
των Ελληνικών

Εκπ. καταστημάτων Μεγαρόβου

Θεόδωρος Γουραμάρις

Στέργιος Δόγα

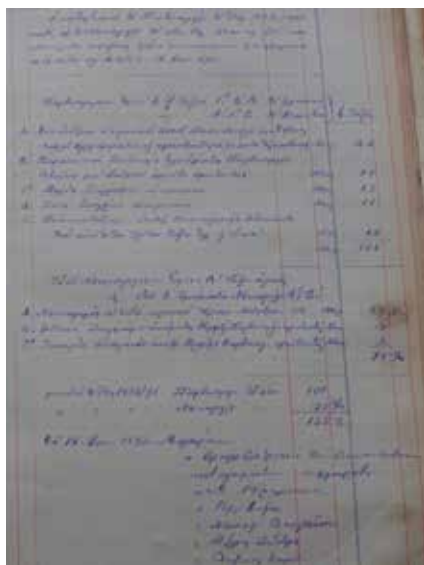
Ναούμ Βαρζάκου (;)

Στέργιος (;)

Θωμάς Δόγα

Λάγκος (;) Καρδίκης

Τω Παναγιωτάτω και θειοτάτω  
Οικουμενικώ Πατριάρχη, τω πανσεβάστω ημίν  
Πατρί και Δεσπότη κ. κ. Νεοφύτω  
Εις Κωνσταντινούπολιν»



The image shows a handwritten document, likely a salary list, with columns of text and numbers. The text is in Greek and appears to be a list of names and their corresponding salaries. The document is somewhat faded and the handwriting is cursive.

**Εικόνα 3 - Σημείωμα μισθοδοσίας**

Κείμενο:

### ΜΙΣΘΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΩΝ

Ο καταρτισμός του Παρθεναγωγείου του έτους 1894/1895, καθώς και του Νηπιαγωγείου του ίδιου έτους είναι ως εξής και η ακόλουθος σημείωσις εστάλη επισυνημμένη εις το γράμμα προς αυτόν σελ. 42/43.

18 Δεκεμβρίου 1894.

Παρθεναγωγείον έχει έξι τάξεις: Γ', Β', Α' του Ελληνικού και Δ', Γ', Β' του Δημοτικού.

Α'. Διευθύντρια η περυσινή Αναστασία Παπαδοπούλου Καλή εγγράμματος και χρηστοηθεστάτη, μετά της κατοικίας, ναπολεόνια 44.

Β'. Παρασκευή Κοντοπούλου, τελειόφοιτος Παρθεναγωγείου Βιτωλίων, με βαθμόν άριστα, πρωτοετής, ναπολεόνια 18.

Γ'. Μαρία Ζωγράφου η περυσινή, ναπολεόνια 13.

Δ'. Ζωή Τσιολάκου η περυσινή, ναπολεόνια 11.

Ε'. Παπασωτήριος, διετής Πανεπιστημίου Αθηνών διά την ανωτάτην τρί-

την τάξιν Ελληνικού και Ιερά, ναπολεόνια 15

-----  
101

Το δε Νηπιαγωγείον έχει Α΄ τάξιν Αστικής και δύο τμήματα Νηπιαγωγείου Α΄ και Β΄.

Α΄ Νηπιαγωγός η ίδια περυσινή, Χρυσ. Νάστου, ναπολεόνια 27, ½

Β΄. Αθηνά Ζωγράφου, απόφοιτος Στυλιδείου Παρθεναγωγείου, πρωτοετής, ναπολεόνια 4

Γ΄. Ζαχαρία Αναστασίου, απόφοιτος Στυλιδείου Παρθεναγωγείου, πρωτοετής, ναπολεόνια 4

-----  
35, ½

Μισθοί του έτους 1894/95 Παρθεναγωγείου (;) το πλέον 101

Νηπιαγωγείου

35, ½

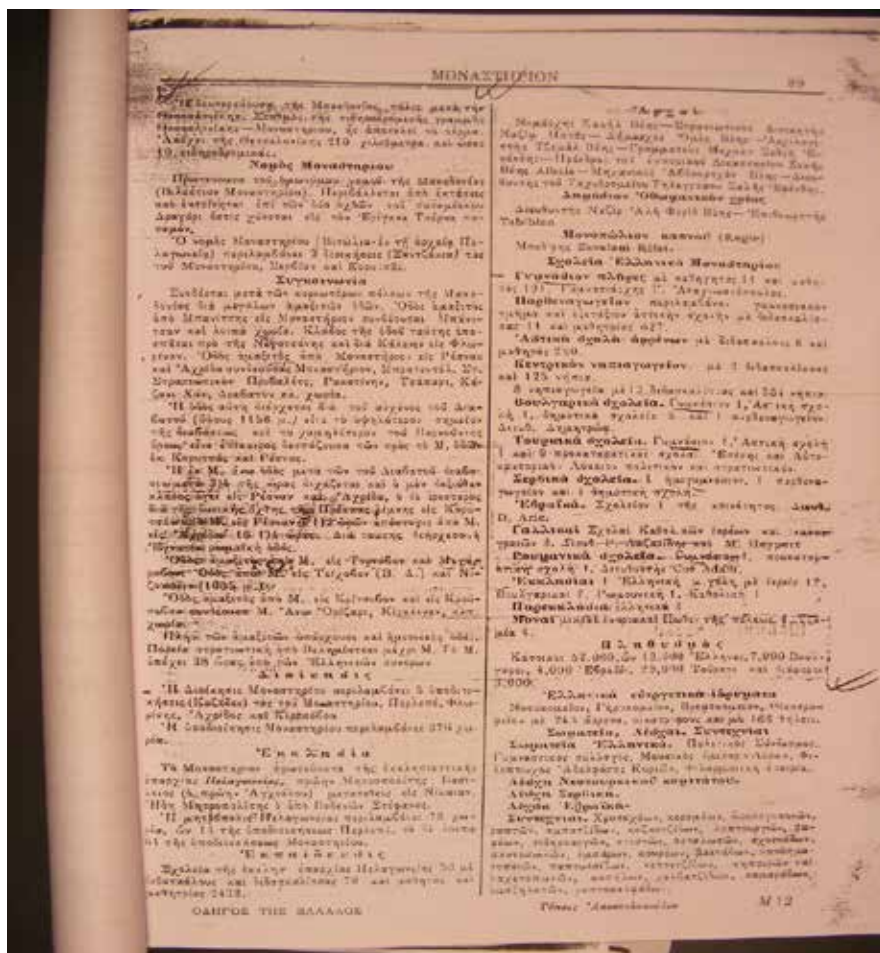
Τη 18<sup>η</sup> Δεκεμβρίου 1894. Μεγάροβον.

Οι Εφοροεπίτροποι των Εκπαιδευτικών  
Καταστημάτων Μεγαρόβου



Εικόνα 4 – Οδηγός της Ελλάδος 1910-1911





Εικόνα 5 – Οδηγός της Ελλάδος 1910-1911, σ.89

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Αγοραστός, Β. Λ. (1892). *Εκλεκτά Νεοελληνικά Αναγνώσματα*. Θεσσαλονίκη: τυπ. «Η Μακεδονία»

Αρχείο της Ι. Μητροπόλεως Πελαγονίας

Γεωργιάδης, Ν. Χ. (1984). *Όσα έγραψα στο Μοναστήρι*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών

Γούναρης, Β. Κ. (2000). *Στις όχθες του Υδραγόρα*. Αθήνα: Στάχυ

Ζάλλης, Α. Γ. (1993). *Αλφαβητάριον*. Φλώρινα: Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας

- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2000). *Η εκπαίδευση στην Δυτική και Βόρεια Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος
- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2003). *Ο Ελληνισμός του Μοναστηρίου Πελαγονίας. Κοινοτικός βίος και εκπαίδευση. Μέσα από τους φακέλους της Ι. Μητροπόλεως Πελαγονίας του Αρχείου της Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος
- Ιδιωτικά Οικογενειακά Αρχεία
- Κολτσίδας, Α. (2003). *Ιστορία του Μοναστηρίου Πελαγονίας και των περχώρων του. Η εθνική και κοινωνική διάσταση του Ελληνισμού του Μοναστηρίου και της ευρύτερης περιοχής του – Συμβολή στην Ιστορία του Βόρειου Ελληνισμού*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Σμυρνιού- Παπαθανασίου, Β. (1996). *Μοναστήρι. Ιστορική περιπλάνηση στην πάτρια γη*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος
- Τσάλλης, Π. Γ. (1993). *Το δοξασμένο Μοναστήρι*. Φλώρινα: Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας

**Veljanov Kristijan**

Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας,  
Φλώρινα, Ελλάδα  
ul. Ohridska 33, Bitola F.Y.R.O.M.  
Τηλ. : +38947520074 Τηλ. (κινητό) : +38975879978  
email : sfagis@gmail.com

# Λόγοι περί Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1844-1888)

Ελένη Βελώνη

## ABSTRACT

The study of university discourses offers opportunities not only highlighting aspects of Greek University, but also of Greek society and history. In this paper, is presented, analyzed and evaluated “discourses about education” which are delivered by Professors from the University of Athens from 1844 to 1888. Specifically, we study the discourses of N. Vamvas (1844), K. Kontogonis (1856), N.M Damalas (1873) and P. Paparrigopoulos (1888). These discourses reflect the ideology of the authors and the University in general. The University converses with society. Political influences, ideological axes and perceptions relating to education are detected in these discourses.

Η μελέτη πανεπιστημιακών λόγων προσφέρει δυνατότητες ανάδειξης πτυχών όχι μόνον του ελληνικού Πανεπιστημίου αλλά και της ελληνικής κοινωνίας και ιστορίας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται, αναλύονται και αξιολογούνται λόγοι περί αγωγής που εκφωνήθηκαν από Καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1844 έως το 1888. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι λόγοι του Ν. Βάμβα (1844), του Κ. Κοντογόνη (1856), του Ν.Μ. Δαμαλά (1873) και του Π. Παπαρρηγόπουλου (1888)<sup>1</sup>. Κεντρομόλος δύναμη του Πανεπιστημίου Αθηνών- τις δεκαετίες που εκφωνήθηκαν οι λόγοι αυτοί - αποτελεί ο εθνοκεντρικός του χαρακτήρας και η αντίληψη του φωτοδότη-μεταλαμπαδευτή (Μπουζάκης, 2008:235-237. Χατζηστεφανίδου, 2002: 654). Οι λόγοι αυτοί αποτυπώνουν την ιδεολογία (ή τα ιδεολογήματα) των συντακτών τους, αλλά και του Πανεπιστημίου εν γένει. Το Πανεπιστήμιο με αυτό τον τρόπο συνδιαλέγεται με την κοινωνία και καθιστά κοινωνούς των δημιουργιών αυτών πλήθος κόσμου. Στο πλαίσιο της έρευνας, αναζητώνται οι ιδεολογικοί άξονες αλλά και οι αντιλήψεις, οι απόψεις αναφορικά με την αγωγή, το περιεχόμενο και τους σκοπούς της, όπως πηγάζουν από τους λόγους των Καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

1. Από τη μελέτη των πανεπιστημιακών λόγων κατά την πρώτη πεντηκονταετηρίδα λειτουργίας του Πανεπιστημίου Αθηνών προκύπτει ότι αυτοί οι τέσσερις λόγοι αναφέρονται σε θέματα αγωγής.

Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, το ελληνικό Πανεπιστήμιο είναι επιφορτισμένο με πλήθος αρμοδιοτήτων, οι οποίες δεν είναι στεγανά (και με την στενή έννοια του όρου) εκπαιδευτικές. Καλείται, μεταξύ άλλων, να παραγάγει το ανθρωπινό δυναμικό που θα στελεχώσει τον δημόσιο τομέα, αλλά και να καλλιεργήσει τα γράμματα και την επιστήμη, τα οποία θα μεταλαμπαδεύσει και στις περιοχές που τελούν υπό οθωμανική κυριαρχία και με αυτό τον τρόπο να ενισχύσει το εθνικό φρόνημα των εκεί ευρισκομένων Ελλήνων (Λάμπας, 2004: 123, 131-132). Το Πανεπιστήμιο είχε σκοπό να λειτουργήσει επωφελώς «*υπέρ μιας κοινωνικής και εθνικής αναγέννησης*» και λειτούργησε ως όργανο και φορέας της κυρίαρχης ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας. Οι λόγοι που εκφωνήθηκαν από τους Καθηγητές του Πανεπιστημίου σε τελετές ή επετείους αντανakλούν και την ιδεολογική ταυτότητα του Ιδρύματος, υποστηρίζουν την εθνική επιλογή και της παρέχουν νομιμοποίηση. Οι τελετές αυτές προσέλκυαν όχι μόνο τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας αλλά και εκπροσώπους της πολιτικής και θρησκευτικής ηγεσίας, καθώς και αρθρογράφους του περιοδικού και ημερήσιου τύπου, οι οποίοι στη συνέχεια κατέγραφαν τα διαδραματιζόμενα. Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο των εκφωνούμενων λόγων αποκτούσε αυτόματα ένα ευρύ αναγνωστικό κοινό. Τα κείμενα των λόγων εκδίδονταν αυτοτελώς ύστερα από ένα χρονικό διάστημα, καθιστώντας προσβάσιμα τα νοήματα και τις ιδέες που διατυπώνονταν και εκφράζονταν από το Πανεπιστήμιο.

### **1.0 Λόγος κατά την ανάληψη της πρυτανείας από το Νεόφυτο Βάμβα<sup>2</sup> (1844)** [*Η ανάγκη της ορθής και συστηματικής παιδείας*]

Ο Καθηγητής της Σχολής της Φιλοσοφίας Νεόφυτος Βάμβας στον λόγο ανάληψης της πρυτανείας κατά το ακαδημαϊκό έτος 1844-1845 επισήμανε ότι η αναγκαιότητα μιας ολοκληρωμένης παιδείας «*ήτον εις την Ελλάδα άμεσος και αναγκαία συνέπεια της από του δεσποτισμού ελευθερώσεως αυτής*». Σημείωσε με αυτό τον τρόπο ότι η απόκτηση ελευθερίας συνιστά απαραίτητη και ικανή συνθήκη για την πνευματική ανάπτυξη και πρόοδο ενός λαού, καθώς «*ο δεδουλωμένος συμπιέζεται πανταχόθεν και περιορίζεται όλος εις την υλικήν ύπαρξιν αυτού*». Ανέφερε ότι η ευημερία ενός λαού προϋποθέτει

---

2. Ο Νεόφυτος Βάμβας (1776-1855) υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους Έλληνες λογίους του 19ου αι. Διορίστηκε το 1837 τακτικός καθηγητής φιλοσοφίας και ανέλαβε σχολάρχης της οικείας Σχολής, αξίωμα στο οποίο χρημάτισε ξανά το ακαδημαϊκό έτος 1841-1842, 1842-1843, 1843-1844, ενώ εκλέχθηκε Πρύτανης το ακαδ. έτος 1844-1845[Εμμ. Φυριπλής (2009). Περί εκλογής των Αρχών Διοίκησης του Οθώνειου Πανεπιστημίου. Εκλογικές διαδικασίες. Πανεπιστημιακά και ευρύτερα πολιτικά δρώμενα. τ. Α'. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 187, 200].

την ύπαρξη αρετής, η οποία καλλιεργείται μέσα από την απόκτηση της ορθής παιδείας. Διασαφηνίζει ότι την ορθή παιδεία συγκροτούν κώδικες διαγωγής ή κρίσεις, οι οποίες εκπορεύονται από τον ορθό λόγο και αποτελούν κριτήρια που οδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο άνθρωπος «*εκπληροί ως λογικόν και ηθικόν ον τα προς τον Θεόν καθήκοντα αυτού, τα προς εαυτόν, και τα προς τον πλησίον*» (Βάμβας, 1844: 1-3).

Η συστηματική παιδεία είναι το κρηπίδωμα της ακριβούς γνώσης «*εις την οποίαν αντίκειται η άστατος και επιπόλαιος σπουδή*». Η «*άτακτος και ασύστατος παιδεία*» καθίσταται επιβλαβής για το κοινωνικό σύνολο και «*ασυγκρίτως χειροτέρα της παντελούς αμάθειας*» (Βάμβας, 1844:3). Ως εκ τούτου, επιτακτική αναδύεται η ανάγκη ορθής και συστηματικής παιδείας προκειμένου να «*μορφώνη τους αξίους άνδρας της υψηλής υπηρεσίας, και εις πάντα πολίτην να δίδη ενταυτώ όσον είναι αναγκαίον να μανθάνη προς το καλόν πολιτεύεσθαι*». Έτσι, προτεραιότητα της πολιτειακής αρχής πρέπει να είναι η «*διοργάνισις και συντήρησις των διδακτικών καταστημάτων, από των εσχάτων μέχρις αυτού του Πανεπιστημίου*», το οποίο, κατά τον Βάμβα, έγινε. Επιλογικά, προτρέπει τους νέους να ακολουθήσουν το παράδειγμα των ένδοξων προγόνων τους, οι οποίοι με πενιχρά «*μέσα παιδείας*», «*κατώρθωσαν μεγάλα και ένδοξα, διότι είχαν γενναία φρονήματα και αισθήματα*» (Βάμβας, 1844: 3-4).

Ο Βάμβας αναδεικνύει την ορθή αγωγή ως συστατικό στοιχείο ενός υγιούς κοινωνικού ιστού και μιας ευνομούμενης πολιτείας, καθώς ορίζει τις ανθρώπινες σχέσεις με τον Θεό, με τον εαυτό μας και με το περιβάλλον μας. Ακόμη, επισημαίνει ότι η αγωγή, προκειμένου να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, θα πρέπει να είναι οργανωμένη και μεθοδική. Έμφαση δίνει, επίσης, στην κοινωνική διάσταση της αγωγής, ως μέσο με το οποίο θα επιτευχθεί η κοινωνική ευημερία και συνακόλουθα η εθνική ευδοκίμηση.

## 2.0 Λόγος της Επετείου Εγκαθίδρυσεως του Πανεπιστημίου από τον Κωνσταντίνο Κοντογόνη (1856) [Λόγος περί αγωγής]

Ο Καθηγητής της Σχολής της Θεολογίας Κ. Κοντογόνης<sup>3</sup> ορίστηκε από την Ακαδημαϊκή Σύγκλητο να εκφωνήσει λόγο στην επέτειο εγκαθίδρυσης του Πανεπιστημίου που τελούνταν την 20<sup>η</sup> Μαΐου (ΙΑΠΑ, Πρακτικά Συγκλήτου (9.2.1856): 2). Ο Κ. Κοντογόνης επέλεξε να μιλήσει για την αγωγή των παιδιών, την οποία θεωρούσε θεμέλιο λίθο μιας ευνομούμενης και ενάρετης κοινωνίας. Στο προοίμιο της ομιλίας του, χαρακτήρισε την εορτή της εγκαθίδρυσης του πανεπιστημίου «*πάνδημον, φαιδρά και χαρμόσουνον*». Ακολούθως, τόνισε ότι η ίδρυση του πανεπιστημίου ελάχιστα μόνον χρόνια (1830-1837) μετά την απελευθέρωση της χώρας, κατέδειξε ότι το ελληνικό έθνος «*άξιον ενομίσθη*» να υποδεχτεί και να στηρίξει το Ίδρυμα αυτό, μέσω του οποίου θα βελτιστοποιήσει τις διανοητικές του δυνάμεις και θα διαχειριστεί την ελευθερία του, επιπλέον, δε, θα μεταδώσει τα πνευματικά φώτα που θα διοχετευθούν και «*εις τους έξω αδελφούς ημών*». Ειδικότερα, σημειώνει ότι προορισμός του Πανεπιστημίου δεν θα πρέπει να είναι μόνον η γνωσιακή, διανοητική και πνευματική ανάπτυξη, αλλά και η απόκτηση ηθικών αρετών, «*η εκπαίδευσις ανδρών, δυναμένων έπειτα να συντελέσωσιν εις την των επιστημών επιδοσιν τε και τελειοποίησιν*» (Κοντογόνης, 1856: 3-5).

Στη συνέχεια, εκφράζει την κοινή βούληση να στηρίζεται η χώρα στην ευνομία και η κοινωνία να ευημερεί, μια επιθυμία η οποία μπορεί να εκπληρωθεί με τη συμβολή όλων των πεπαιδευμένων πολιτών. Κατά συνέπεια, κρίνει σκόπιμο στον παρόντα λόγο να υπομνήσει στους γονείς «*πόσην περί της των τέκνων αυτών αγωγής πρέπει να λαμβάνωσι πρόνοιαν, εις την κοινήν αφορώντες ευημερίαν*». Από τον Κ. Κοντογόνη υπογραμμίζεται ότι παθογενή κοινωνικά φαινόμενα προκαλούνται από την παραμέληση της αγωγής των παιδιών. Η σχολική εκπαίδευση αυτή καθ'εαυτήν δεν επαρκεί, είναι αναγκαίο να συμπορευτεί με την υγιή ανατροφή των παιδιών. Η πρώτη και θεμελιώδης διδαχή των γονέων προς τα παιδιά τους πρέπει να είναι, κατά τον ομιλητή, η ευσέβεια, η οποία οδηγεί στην ηθική ολοκλήρωση και

---

3. Ο Κωνσταντίνος Κοντογόνης (1812-1878) διορίστηκε έκτακτος καθηγητής στη Θεολογική σχολή το 1837, ενώ το 1841 γίνεται τακτικός, θέση την οποία κατέχει μέχρι το 1878. Διετέλεσε Πρύτανης το ακαδημαϊκό έτος 1854-55, ενώ στο αξίωμα του Κοσμήτορα της Θεολογικής Σχολής αναδείχθηκε 18 φορές. Το 1862 του απονεμήθηκε, με τη συμπλήρωση 25ετούς διδασκαλίας και προσφοράς στο οικείο Τμήμα, ο τίτλος του επίτιμου διδάκτορος της Θεολογίας. [Δ. Α. Δημητριάδης, (επιμ.) (1916). Απάνθισμα βιογραφικών των από συστάσεως του Ελληνικού Πανεπιστημίου εκλιπόντων τον βίον καθηγητών αυτού. 1837-1916. Αθήνησι. σσ. 22-23. Δημ. Μπαλάνος (1937). Εθνικών και Καποδιστριακών Πανεπιστημίων Αθηνών. Εκατονταετηρίς 1837-1937. Ιστορία της Θεολογικής Σχολής. τ. Α'. Αθήνα: Τύποις «Πυρσού» ΑΕ. σσ. 6-7].

διαφυλάσσει από παντός είδους δεισιδαιμονίες (Κοντογόνης, 1856: 6-11).

Ακόμη, προσθέτει ότι ο σώφρων πατέρας προσανατολίζει το παιδί του σε ένα επάγγελμα το οποίο συμβαδίζει με το ήθος του παιδιού του, ενώ, επιλέγει για τον υιό του ωφέλιμες κοινωνικές συναναστροφές. Συμπληρώνει ότι οι μέθοδοι αγωγής διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και εξαρτώνται από το χαρακτήρα του κάθε παιδιού. Γι' αυτό, οι γονείς ως «*φυσικοί παιδαγωγοί εις τούτο*» θα πρέπει να έχουν σαφή γνώση της προσωπικότητας και της ψυχосύνθεσης του παιδιού και να δρουν με αυστηρότητα, η οποία όμως σε κάθε περίπτωση είναι ή θα πρέπει να είναι «*συγκεκριαμένη*» με επιείκεια και προσήνεια. Παραθέτει, μάλιστα, σχετικά παραδείγματα επιφανών προσώπων (Κοντογόνης, 1856: 13-16). Οι απόψεις που καταγράφονται, ενισχύονται με χωρία από τον Πλούταρχο, τον Σένεκα, τον Απόστολο Παύλο κ.ά.

Συμπερασματικά, ο Κ. Κοντογόνης αποφαινεται ότι η ανταπόκριση των γονέων σε αυτή την ηθική επιταγή είναι βαρύνουσα, όχι μόνον για τον οικογενειακό κύκλο αλλά και για το σύνολο της κοινωνίας. Η «*πατρίς*» χρειάζεται ελευθερία για να ευημερήσει, η ελευθερία, όμως, είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από την αρετή των πολιτών. Γι αυτό, προτρέπει τους γονείς να επιδοθούν σε αυτό τον αγώνα, τον οποίο οι διδάσκαλοι θα συνεχίσουν και στο Πανεπιστήμιο ώστε οι «*καρποί*» να είναι, πλέον, οι «*ευγενεστάτοι*» (Κοντογόνης, 1856: 16).

### **3.0 Λόγος κατά την Εορτή των Τριών Ιεραρχών από τον Νικόλαο Μ. Δαμαλά<sup>4</sup> (1873) [Λόγος περί της αληθούς παιδείας και της παρ'ημίν διαδόσεως ταύτης]**

Ο Καθηγητής της Σχολής της Θεολογίας Ν. Δαμαλάς εκφώνησε επίσημο λόγο κατά την Εορτή των Τριών Ιεραρχών το 1873 (ΙΑΠΑ, Πρακτικά Συγκλήτου (16.12.1872): 4-5), λόγο στον οποίο μνημονεύει την έμπνευση του Επισκόπου Ευχαΐτων Ιωάννου να συνδέσει σε κοινό εορτασμό τους Τρεις Ιεράρχες, οι οποίοι έδρασαν περίπου την ίδια χρονική περίοδο και εργάστηκαν υπέρ της εξάπλωσης της παιδείας. Συμβατή χαρακτηρίζει προς «*τον εθνικόν ημών χαρακτήρα και την πνευματικήν τάσιν*» την καθιέρωση της εορτής των γραμμάτων. Με αυτό τον τρόπο, το ελληνικό έθνος κατέδειξε τη σημα-

---

4. Ο Νικόλαος Δαμαλάς (1842-1892) διορίστηκε έκτακτος Καθηγητής στη Σχολή της Θεολογίας στις 13 Ιανουαρίου του 1868, ενώ το 1872 προήχθη σε τακτικό Καθηγητή και δίδαξε για είκοσι συναπτά έτη. Χρημάτισε Πρύτανης κατά το ακαδημαϊκό έτος 1878-1879 και Κοσμητορας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1873-1874, 1883-1884, 1887-1888 και 1891-1892 [Δ.Α. Δημητριάδης, Απάνθισμα Βιογραφικών...ό.π., σ. 51-52, Δ. Μπαλάνος, Εθνικών και Καποδιστριακών...ό.π., τ. Α', σ. 9].

σία που προσδίδει στην παιδεία, καθώς αναδεικνύει τους Τρεις Ιεράρχες ως αξιομίμητα πρότυπα για τη νεολαία (Δαμαλάς, 1873: 7-9).

Στη συνέχεια, ο αγορητής προσέγγισε εννοιολογικά την λέξη παιδεία και ανέφερε ότι περιλαμβάνει τα μέσα με τα οποία το άτομο διαμορφώνεται σε ολοκληρωμένο άνθρωπο «κατά τε το σώμα και το πνεύμα» και την διακρίνει σε τρεις κατηγορίες: την *προπαιδεία*, την *εγκύκλιο παιδεία* και την *επιστημονική ή κυρίως παιδεία*. Ο Δαμαλάς, ανάμεσα στις επιστήμες που ασχολούνται με την οντολογία και τον προορισμό του κόσμου, τοποθετεί στην υψηλότερη βαθμίδα την φιλοσοφία και τη θεολογία. Ωστόσο, κατά τον ομιλητή, ολοκληρωμένες απαντήσεις στα θέματα αυτά μόνον η θεολογική επιστήμη πέτυχε να δώσει, καθώς ερμηνεύει και φωτίζει με ενάργεια και εντελώς «την αιτίαν και τον σκοπόν του εξωτερικού κόσμου» (Δαμαλάς, 1873: 9-12).

Η εξάπλωση της παιδείας στις σύγχρονες κοινωνίες, σε αντίστιξη με τις αρχαίες, αποτελεί, κατά τον αγορητή, αντικείμενο της κρατικής μέριμνας και δεν εναποτίθεται μόνον στην πρωτοβουλία ατόμων. Η διάδοση της παιδείας συνιστά δομικό στοιχείο «αληθούς πολιτισμού», μόνον όταν, παράλληλα με τις εξειδικευμένες γνώσεις κάθε αντικειμένου, «μετοχετεύονται εις όλας τας κοινωνίας τας τάξεις αι θείαι της θρησκευτικής παιδείας αλήθειαι» (Δαμαλάς, 1856: 16). Ο Καθηγητής της Σχολής της Θεολογίας τάσσεται υπέρ μιας παιδείας, η οποία θα ερείδεται στη θεολογική γνώση, καθώς η επιστήμη της θεολογίας, απαντώντας στα ζητήματα της αιτίας και του σκοπού του κόσμου, καθίσταται ανώτερη των άλλων επιστημών.

Ωστόσο, υποστηρίζει ότι η πολιτεία δεν μερίμνησε για τους αποφοίτους της Θεολογικής σχολής «ώστε εξερχόμενοι του πανεπιστημίου και γινόμενοι ιερείς να έχωσι πόρον τινά, όπως, ελεύθεροι όντες των του βίου μεριμνών καιπραματειών, διαδίδωσιν εις τον λαόν τα σωτήρια της αληθινής παιδείαςνάματα». Το θέμα της «αποκαταστάσεως πεπαιδευμένου κλήρου» παραμένει έωλο. Πολιτεία και Εκκλησία αποσκοπούν στη διαμόρφωση χρηστών πολιτών και γι αυτό θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη «εις πραγματοποιήσιν του κοινού σκοπού διά της εν τω πανεπιστημίω προπαρασκευής καταλλήλων της αληθούς παιδείας διδασκάλων και της προχειρίσεως αυτών και μόνων εις πρεσβυτέρους και εφημερίους», υπέρ του κοινωνικού συνόλου (Δαμαλάς, 1856: 17, 19, 22).



#### 4.0 Λόγος κατά την ανάληψη της πρυτανείας από τον Πέτρο Παπαρρηγόπουλο (1888) [Οι σκοποί της παιδείσεως και της αγωγής]

Ο Καθηγητής της Νομικής Σχολής Π. Παπαρρηγόπουλος<sup>5</sup> στην τελετή ανάληψης των πρυτανικών καθηκόντων κατά το ακαδημαϊκό έτος 1888-1889 εκφώνησε τον νεομισμένο λόγο στον οποίο ανέφερε ότι τρεις πρέπει να είναι οι σκοποί της *«καλώς νενομημένης παιδείσεως και αγωγής· γνώσις, ήθος και κράτυνσις του σώματος»*. Η επίτευξη αυτών πραγματοποιείται *«διά της επιστημονικής μορφώσεως, της ηθικής διαπλάσεως και της σωμαστικής»*. Ο αγορητής επισημαίνει προεξαγγελτικά ότι θα εστιάσει την προσοχή του στο γνωσιακό στόχο, καθώς αποτελεί σημαίνοντα και βαρύνοντα σκοπό της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Παπαρρηγόπουλος, 1890: 5-6).

Υπογραμμίζει ότι η καλλιέργεια των επιστημών από το Πανεπιστήμιο δεν ήταν μέχρι τότε πλήρης και δεν είχε καταφέρει να δώσει ουσιαστική ώθηση στην γνώση. Τα αίτια εντοπίζονται κυρίως στο *«κατά τι νωθρόν της επιστημονικής εργασίας, εξ ου η επιστήμη ούτε προάγεται ούτε μεταδίδεται προσηκόντως, και το προς την ανωτέραν παιδείυσιν απaráσκευον των φοιτητών, εξ ου ατελής η κάρπωσις αυτής»*. Τονίζει ότι οι καθηγητές θα πρέπει να διακατέχονται από ζήλο για την επιστήμη τους προκειμένου να τον μεταφέρουν και στους φοιτητές τους. Ακολουθώντας, εντοπίζει *«το απaráσκευον των φοιτητών προς την λυσιτελή αυτής χρήσιν, διά το ατελές της γυμνασιακής παιδείσεως»*, χωρίς να αποδίδει εν γένει την τελική ευθύνη σε εκείνους. Καταγράφει ότι ο μεγάλος αριθμός γυμνασίων και η ανάγκη στελέχωσης τους καθιστά πολλές πανεπιστημιακές έδρες κενές με αποτέλεσμα οι φοιτητές να μην *«αποκομίζουν τους προσδοκωμένους καρπούς»*. Σημειώνει, μάλιστα, ότι θα πρέπει *«μετά παρρησίας»* να επισημαίνονται οι ανεπάρκειες και να κατατίθενται τρόποι επίλυσης τους. Ωστόσο, αναφέρει ότι πρόκειται για το νεότερο Πανεπιστήμιο στην Ευρώπη- με πενήνταετή παρουσία- στο οποίο *«πολλά τα διορθώσεως και έτι πλείονα τα της αναπληρώσεως χρήζοντα»*. Πρόκειται, όμως, για ένα Ίδρυμα το οποίο έχει προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στο ελληνικό έθνος και στην ελληνική πολιτεία (Παπαρρηγόπουλος, 1890: 6, 10-11, 13-16).

Παρατηρούμε, συνολικά, ότι τέσσερις καθηγητές από τρεις διαφορετι-

5. Ο Πέτρος Παπαρρηγόπουλος (1817-1891) διορίστηκε υφηγητής του Ρωμαϊκού Δικαίου (1840), επειδή όμως η θέση ήταν άμισθη, ακολούθησε τον δικαστικό κλάδο και συνέχισε την ακαδημαϊκή του πορεία το 1845, οπότε και διορίστηκε τακτικός καθηγητής Αστικού Δικαίου στη Νομική Σχολή. Διετέλεσε Κοσμητορας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1848-49, 1851-1852, 1856-57, 1860-61, 1870-71, 1873-74 και Πρύτανης κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1862-63 και 1888-89 [Ιω. Καρακώστας (2012). Ιστορία της Νομικής Σχολής Αθηνών. Οθώνειο Πανεπιστήμιο (1837-1862). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σσ. 222-225].

κές σχολές (Φιλοσοφία, Θεολογία και Νομική) σε τρεις διαφορετικές επετειακές εκδηλώσεις παρουσιάζουν το θέμα της αναγκαιότητας της υγιούς και ισορροπημένης αγωγής και παιδείας ως θεμέλιο λίθο της κοινωνικής ευημερίας και της εθνικής ευπραγίας. Η κλασική παιδεία μαζί με την θρησκεία συμπράττουν προκειμένου να επέλθει η πνευματική ανάπτυξη του λαού. Ο «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός» αποτέλεσε μία από τις συνιστώσες της εθνικής ιδεολογίας. Η πολιτική ιδεολογία που διατρέχει τους λόγους αυτούς κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα είναι κυρίως εθνικο-θρησκευτική. Η θρησκεία αναδεικνύεται ως σημαντικό προσδιοριστικό και ενοποιητικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, σε μία εποχή που πρωταρχικό μέλημα είναι η επίτευξη εσωτερικής ενότητας και η προσάρτηση περιοχών που ήταν ακόμη υπό οθωμανική κυριαρχία. Σκοπούμενο κατά την περίοδο αυτή είναι η διάπλαση ενός πολίτη, ο οποίος θα ενισχύσει και θα συνδράμει το έθνος-κράτος, ενός πολίτη με ορθή αγωγή και παιδεία που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού ιστού και στη λειτουργία μιας ευνομούμενης πολιτείας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βάμβας, Ν. (1844). *Σύντομος Ομιλία εν τη διαδοχή της πρυτανείας Την α΄ Οκτωβρίου 1844.*
- Δαμαλάς, Ν.Μ. (1873). *Λόγος κατ' εντολήν της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου εκφωνηθείς εν τω Ιερώ της Ζωοδόχου Πηγής Ναώ τη 30 Ιανουαρίου 1873 εορτή των Τριών Ιεραρχών τελεσθέντος του μνημόσυνου υπέρ των ευεργετών και συνδρομητών του Πανεπιστημίου, Αθήνησι: Τύποις Εφημερίδος των Συζητήσεων.*
- Δημητριάδης, Δ.Α. (επιμ.) (1916). *Απάνθισμα βιογραφικόν των από συστάσεως του Ελληνικού Πανεπιστημίου εκλιπόντων τον βίον καθηγητών αυτού. 1837-1916.* Αθήνησι.
- Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρακτικά Συγκλήτου (9.2.1856), σ. 2. Πρακτικά Συγκλήτου (16.12.1872), σσ. 4-5.
- Καράκωστας, Ιω. (2012). *Ιστορία της Νομικής Σχολής Αθηνών. Οθώνειο Πανεπιστήμιο (1837-1862).* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κοντογόνης, Κ. (1856). *Λόγος εκφωνηθείς τη κ' Μαΐου 1856, επετείω ημέρα της καθιδρύσεως του Πανεπιστημίου Όθωνος.* εν Αθήναις: Τύποις Λαζάρου Δ. Βιλαρά.
- Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα.* Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ.
- Μπαλάνος, Δ. (1937). *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.*

- Εκατονταετηρίς 1837-1937. Ιστορία της Θεολογικής Σχολής*. τ. Α΄. Αθήνα: Τύποις «Πυρσού» ΑΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (2008). Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου, το 1836/7, μέχρι τον Οργανισμό του 1932: Θεσμοί, αντιλήψεις. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006)*. Αθήνα: Gutenberg, 233- 242.
- Παπαρρηγόπουλος, Π. (1890). *Λόγοι Πέτρου Παπαρρηγόπουλου Πρυτάνεως του Έθνικού Πανεπιστημίου κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1888-1889*. Αθήνησι: Τυπογραφείον Παλιγγενεσία.
- Φυριππής, Εμμ. (2009). *Περί εκλογής των Αρχών Διοίκησης του Οθώνειου Πανεπιστημίου. Εκλογικές διαδικασίες. Πανεπιστημιακά και ευρύτερα πολιτικά δρώμενα*. τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηστεφανίδου, Σ. (2002). Η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και η Συμβολή της στη Διαμόρφωση της Ελληνικής Εθνικής Ιδεολογίας (1837-1911), Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 651-670.

**Ελένη Βελώνη**

Μ.Α. Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας· υπ. Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Μανδροκλέους 45 – Αθήνα Τ.Κ. 11744  
2109215924  
elvelnax@hotmail.com

# Η «δίκη των τόνων» (1941-1942): μια ερμηνεία της πειθαρχικής δίωξης του Ι.Θ. Κακριδή

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας

## ABSTRACT

Purpose of this announcement is to present the process and explain the reasons for the disciplinary prosecution of the professor of the Athens University Ioannis Th. Kakridis. In the winter of 1941, during the German occupation, within the walls of said school started professor Kakridis' persecution and final referral to the Disciplinary Board, because he published books in simplified tonic system. The majority of professors seem to react as the body against a colleague who did not sit in the D. Chair of Classical Philology of Athens Philosophical School by direct election, but by removal from the University of Thessaloniki, based on Metaxian Obligatory Law 1430/38. They react when correlations allow it. They react rather more to that Kakridis is a demoticist in a school with opposite ideological sign and placement on the language issue. The issue was not the tones, but the demotic language itself.

## 1.0 ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ- Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η «Δίκη των Τόνων» αφορούσε στην πειθαρχική δίωξη του καθηγητή της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωάννη Κακριδή από τη σχολή του εξαιτίας της έκδοσης συγγραμμάτων από τον τελευταίο σε απλοποιημένο τονικό σύστημα<sup>1</sup>. Η δίωξη ξεκίνησε το φθινόπωρο του 1941. Πιο συγκεκριμένα:

Η διαδικασία της παραπομπής του Ι. Θ. Κακριδή άρχισε όταν ο καθηγητής Εμμανουήλ Πεζόπουλος, ισχυρός άνδρας της Φιλοσοφικής Σχολής εκείνη την περίοδο, σε συνεδρίασή της στις 31 Οκτωβρίου 1941, έκανε γνωστό ότι καθηγητής της Σχολής κυκλοφόρησε βιβλίο «με απλοποιημένο τονικό σύστημα». Το σώμα των καθηγητών αποφάσισε το ζήτημα να τεθεί στην

---

1. Τον τίτλο φαίνεται να τον εισήγαγε ο ίδιος ο Ι. Κακριδής κατ' αναλογία της «Δίκης φωνηέντων» του Λουκιανού (Mackridge, 2013: 380).

επόμενη συνεδρίαση της σχολής. Τελικά, με μόνο θέμα της ημερήσιας διάταξης της Φιλοσοφικής και με τίτλο «Συζήτησις περί του ζητήματος της μεταβολής του ορθογραφικού συστήματος υπό καθηγητού της Σχολής» το καθηγητικό σώμα της σχολής συνήλθε στις τρεις επόμενες συνεδριάσεις (14,17 και 18 Νοεμβρίου 1941), με σκοπό την παραπομπή του Ι. Κακριδή.

Ο Ι. Κακριδής παραδέχτηκε αμέσως ότι το ζήτημα αφορούσε στον ίδιο και ότι στα τρία βιβλία του: α) Φιλολογική ερμηνεία, β) Ελληνική κλασική παιδεία στη β' έκδοση του 1941, γ) Ερμηνευτικά σχόλια στον Επιτάφιο του Θουκυδίδη μετέβαλε το τονικό σύστημα αλλά όχι το ορθογραφικό. Υποστήριξε επίσης, ότι δεν μετέβαλε το περιεχόμενο των βιβλίων. Συνεπώς, κατά τον ίδιο, ούτε η διατύπωση του θέματος της ημερήσιας διάταξης ήταν ορθή, ούτε οι επιστημονικές θέσεις και απόψεις του μπορούσαν να τεθούν υπό έλεγχο νομιμότητας από το σώμα των καθηγητών της Σχολής (Η δίκη των τόνων, 1998: 1).

Ο Κακριδής υποστήριξε ότι με την τονική απλοποίηση μπορούσε ο λαός να μάθει ευκολότερα μια γλώσσα με δύσκολη ορθογραφία. Κατά τον ίδιο, ο περιορισμός των τριών τονικών σημείων και η κατάργηση των πνευμάτων θα περιόριζε τις ορθογραφικές δυσκολίες: τονικά σύμβολα, τα οποία δεν προέρχονταν από τους κλασικούς αλλά από τους αλεξανδρινούς χρόνους. Έκρινε φυσιολογική και επιστημονική την παρέμβασή του καθότι από το 1929, μέσα από σχετικό δημοσίευσμά του στο γερμανικό περιοδικό *Gnomon*, ζητούσε την τονική απλοποίηση. Θεώρησε δε ότι με την απλοποίηση του τονικού συστήματος δεν έκανε τίποτε περισσότερο από αυτό που είχαν ευχηθεί να γίνει «δι' εθνικούς και πάλι λόγους» οι καθηγητές Γεώργιος Σωτηριάδης, Χρίστος Τσουντας, Γεώργιος Χατζιδάκις. Ο τελευταίος μάλιστα, ο οποίος είχε πεθάνει εκείνη τη χρονιά (1941) σε συνεδρία της Ακαδημίας Αθηνών το 1929 είχε υποστηρίξει ότι οι τόνοι και τα πνεύματα δεν ήταν αρχαία ελληνική κληρονομιά αλλά μεταγενέστερη επινόηση (Η δίκη των τόνων, 1998: 2)<sup>2</sup>.

Από την άλλη πλευρά, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική και Πρόεδρος της Ακαδημίας Αθηνών το 1941, επισήμανε τον κίνδυνο όχι μόνο από τη γλώσσα αλλά και από τα διδάγματα και το περιεχόμενο των βιβλίων του Ι. Κακριδή σχετικά με το αρχαιοελληνικό πνεύμα. Ο Ν. Εξαρχόπουλος, ήθελε να στιγματίσει τον Ι. Κακριδή ως

---

2. Το επιχείρημα αυτό χρησιμοποίησαν σχεδόν όλοι όσοι υπερασπίστηκαν τον Κακριδή κατά την ανακριτική διαδικασία. Μια επισκόπηση του αιτήματος της τονικής απλοποίησης μέχρι τη Δίκη έκανε στην κατάθεσή του -υπέρ του Ι. Κακριδή- ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης (Η δίκη των τόνων, 1998: 131-135).

αντεθνικό στοιχείο, επικίνδυνο να διδάξει στη νέα γενιά της χώρας, χαρακτηρίζοντας τις θέσεις του δεύτερου, σχετικά με την αξία του αρχαίου ελληνικού κόσμου «ως εγκληματικά» (Η δίκη των τόνων, 1998: 7). Σε συνέχεια των παραπάνω αιτιάσεων και ο καθηγητής Αντώνιος Χατζής, ανέφερε ότι ο Ι. Κακριδής «γινώσκει τα έργα της πολιτείας των κομμουνιστών της Ρωσίας» (Η δίκη των τόνων, 1998: 12), ενώ του απέδωσε και την κατηγορία ότι απεργάζεται και την εισαγωγή του λατινικού αλφαβήτου.

Τον Ιανουάριο του 1942 και μετά από τις τρεις συνεδριάσεις αποφασίστηκε από τη Φιλοσοφική σχολή με πλειοψηφία δεκατριών καθηγητών έναντι δύο που αρνήθηκαν ψήφο (Σ. Κουγέας, Ι. Θεοδωρακόπουλος) και από τον Νικόλαο Βέη, να σταλεί η υπόθεση στην Πρυτανεία και στο Υπουργείο. Η Σύγκλητος αποφάσισε, υιοθετώντας το πνεύμα και τις θέσεις της Φιλοσοφικής (Η δίκη των τόνων, 1998: 43), να τεθεί το θέμα στο αρμόδιο Πειθαρχικό συμβούλιο του Πανεπιστημίου<sup>3</sup>. Το Πειθαρχικό συμβούλιο με βάση το άρθρο 327 του Ν. 5343/32 «περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών» (Ο νέος Οργανισμός: 90-91) οριζόταν πενταμελές και αποτελούνταν από: α) τους προέδρους του Συμβουλίου της Επικρατείας, του Αρείου Πάγου και του Ελεγκτικού Συνεδρίου, β) τον πρόεδρο της Ακαδημίας Αθηνών, ο οποίος για το 1941 ήταν ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και γ) τον πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον καθηγητή του αστικού δικαίου της Νομικής Σχολής Γεώργιο Μπαλή.

Ο Κακριδής ζήτησε τρεις φορές την εξαίρεση του προέδρου της Ακαδημίας Αθηνών Ν. Εξαρχόπουλου και του πρύτανη του Αθήνησι Γ. Μπαλή. Στην αρχική του αίτηση το αιτιολογικό ήταν ότι και οι δύο κινούνταν από προσωπική εμπάθεια προς το πρόσωπό του και έτσι δεν μπορούσαν να κρατήσουν αμερόληπτη στάση κατά τη διαδικασία της πειθαρχικής του δίωξης καθότι είχαν ήδη από πριν εκφράσει αρνητικές κρίσεις για το πρόσωπό του. Στις άλλες δύο αιτήσεις του, κατά την πορεία της ανακριτικής διαδικασίας, το επιχείρημά του ήταν ότι ο πρύτανης Γ. Μπαλής εξέτασε μάρτυρες εχθρικά διακείμενους προς τον Κακριδή και δεν είχε εξετάσει τους καθηγητές Σ. Κουγέα και Ν. Βέη που αντιτάχθηκαν από την αρχή στην πειθαρχική του δίωξη. Ιδιαιτέρως για τον Ν. Εξαρχόπουλο, ανέφερε ότι υπήρξε ο κύριος κατηγορός του με προσωπική αντιδικία προς τον ίδιο, επικρίνοντας και το επιστημονικό του έργο (Η δίκη των τόνων, 1998: 49)<sup>4</sup>.

3. Εκφράστηκε ακόμη και «ευχή απολύσεως», προκειμένου να δώσει το ίδιο το Πανεπιστήμιο στον Κακριδή «το μάθημα που πρέπει» από τον Καθηγητή της Ιατρικής και Πρόεδρο του Οικονομικού Συμβουλίου του Πανεπιστημίου Βασίλειο Αιγινίτη (Η δίκη των τόνων, 1998: 41-42).

4. Μάλιστα κατά τη δεύτερη αίτηση εξαίρεσης των Ν. Εξαρχόπουλου και Γ. Μπαλή, ο Ι. Κακριδής υποστήριξε ότι ο πρώτος είπε προς τον Ι. Θεοδωρακόπουλο «εσείς οι δύο είσθε τέρατα και θα φύγετε

Μετά το πρώτο στάδιο της προδικασίας επιδόθηκε στις 30 Μαΐου 1942 έγγραφη κλήση σε απολογία του Ι. Κακριδή με τις τρεις παρακάτω κατηγορίες:

α) κατά την πανεπιστημιακή διδασκαλία του, αντί να εξάρει την εκπαιδευτική αξία της αρχαιότητας, ζητούσε -και μέσα από τα βιβλία του- να αναμετρηθεί με τον αρχαίο κόσμο και έτσι να κλονίσει την αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού,

β) στα δημοσιεύματά του μεταχειρίστηκε γλωσσικό και λεκτικό ιδίωμα εντελώς τεχνικό και ξένο- ακατάληπτο από τους πολλούς καθώς και ορθογραφικό σύστημα απομακρυσμένο από την ελληνική γλώσσα,

γ) δήλωσε προς τους φοιτητές πως θα τους εξετάσει στο βιβλίο του «Ελληνική Κλασική Παιδεία», αναγκάζοντάς τους να το αγοράσουν,

δ) μη αρκούμενος στη διδασκαλία επιζητούσε να επιβάλει «τρόπον τινά διαπραξικοπήματος» τις γλωσσικές του ιδέες (Η δίκη των τόνων, 1998: 63).

Η πειθαρχική δίωξη κατά του Ι. Κακριδή στηρίχθηκε στο Σύνταγμα του 1911. Με την κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος από το διδακτορικό καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου το 1936 καταλύθηκαν οι διατάξεις του Συντάγματος του 1927, το οποίο στο άρθρο 21 προέβλεπε την ελευθερία της επιστήμης, της τέχνης και της διδασκαλίας και παράλληλα δεν προέβλεπε διάταξη σχετικά με τη γλώσσα της εκπαίδευσης.

Τελικά, ο Ι. Κακριδής, μέσα από σθεναρή υπερασπιστική γραμμή, απέφυγε μια μεγάλη ποινή. Με βάση την υπ. αριθμ. 4/ 24 Ιουλίου 1942 απόφαση του Πειθαρχικού Συμβουλίου του επιβλήθηκε η ποινή της προσωρινής απόλυσης δύο μηνών από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στηρίχθηκε στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1911 όπου ορίζονταν ότι η εκπαίδευση τελούσε υπό την εποπτεία του κράτους, στο άρθρο 14 του ίδιου Συντάγματος που όριζε ότι η ελεύθερη διατύπωση των σκέψεων ενός εκάστου «τελεί υπό τον όρον της τηρήσεως των νόμων του Κράτους» (Η δίκη των τόνων, 1998: 282) και στο άρθρο 32 του Ν. 5343/32 όπου η γενική Συνέλευση των καθηγητών αποφαινόταν για τα εκπαιδευτικά και επιστημονικά ζητήματα του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, η επιλογή της γλωσσικής μορφής και οι κανόνες χρήσης της γλώσσας ήταν απολύτως κρατική -και όχι ιδιωτική- αρμοδιότητα<sup>5</sup>. Αξίζει πάντως να αναφερθεί ότι οι καθηγητές της Νομικής Αθηνών οι οποίοι υπερασπίστηκαν τον Ι. Κακριδή -και για τους οποίους θα γίνει ειδικότε-

---

από το Πανεπιστήμιον» (Η δίκη των τόνων, 1998: 63). Ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, είχε εναντιωθεί στην εκλογή της Σοφίας Γεδεών στην επικουρική έδρα της Παιδαγωγικής, (Νικολοπούλου, 2011: 572-573) επιλογή η οποία έχαιρε της υποστήριξης του Ν. Εξαρχόπουλου, σφοδρού πολέμιου της δημοτικής.

5. Ως γνωστόν, το άρθρο 107 του Συντάγματος του 1911 προέβλεπε ως επίσημη γλώσσα του κράτους αυτή στην οποία γράφονταν τα επίσημα κείμενα του κράτους, δηλαδή την καθαρεύουσα κατ' ουσίαν. Το άρθρο αυτό χαρακτηρίστηκε ως γλωσσικός συμβιβασμός του Ελ. Βενιζέλου (Φραγκουδάκη, 1977).

ρη αναφορά παρακάτω- στήριξαν την επιχειρηματολογία τους κατά κανόνα στη συνταγματική προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας και έρευνας καθώς και στο ότι η πειθαρχική δίωξη πανεπιστημιακού για επιστημονικές θέσεις ήταν αδιανόητη. Πάντως, ο Κακριδής απαλλάχθηκε από την κατηγορία ότι ήθελε μέσα από την αναμέτρηση με τον αρχαίο κόσμο να κλονίσει την αξία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού καθώς και από το ότι προσπάθησε να εμπορευτεί στους φοιτητές τα συγγράμματά του.

Μετά την επιβολή της ποινής από το Πειθαρχικό Συμβούλιο του Πανεπιστημίου, ο Ι. Κακριδής προσέφυγε, τον Απρίλιο του 1943, με αίτηση ακυρώσεως της απόφασης του Πειθαρχικού Συμβουλίου στο Συμβούλιο της Επικρατείας, το οποίο απέρριψε την αίτηση με οριακή πλειοψηφία έξι κατά και πέντε υπέρ<sup>6</sup>. Το τελευταίο υπό την προεδρία του αντιπροέδρου του Π. Πουλίτσα -μετέπειτα προέδρου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας- αποφάσισε, το Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου, ότι η «αρχή της ελευθερίας της πανεπιστημιακής διδασκαλίας αφορά κυρίως εις τα επιστημονικά ζητήματα και δεν δύναται να θεωρηθή επεκτεινομένη και εις την χρήσιν της γλώσσης προς διδασκαλίαν, και της γραφής αυτής, ήτις δεν δύναται να είναι άλλη ή η υπό του νόμου καθωρισμένη» (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 21). Έτσι η όποια ελευθερία εντός του πανεπιστημίου μπορούσε να αφορά στη διδασκαλία όχι όμως και στη γλώσσα διδασκαλίας. Επιπροσθέτως και σύμφωνα με την αιτιολογική απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας η ελεύθερη έκφραση γνώμης περί το γλωσσικό είχε το χαρακτήρα διάδοσης των ιδεών -καλύτερα επιβολής τους- σε άπειρους σπουδαστές μέσα από το κύρος που έδινε στον πανεπιστημιακό δάσκαλο η πανεπιστημιακή έδρα.

## 2.0 Η ΣΥΓΚΥΡΙΑ- Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Οι ενέργειες για την πειθαρχική δίωξη του Ι. Κακριδή έλαβαν χώρα στη συγκυρία των συνθηκών που δημιούργησε στην Ελλάδα η κατοχή από τις δυνάμεις του Άξονα, με κυρίαρχη την πείνα του πληθυσμού<sup>7</sup>. Σε αυτή τη συγκυρία, η ίδια η λειτουργία του Πανεπιστημίου ήταν αμφίβολη. Πιο συ-

---

6. Η μειοψηφούσα άποψη θεώρησε ότι: α) ήταν βάσιμη η αίτηση εξαίρεσης του Ν. Εξαρχόπουλου από το Ι. Κακριδή μιας και ο πρώτος είχε διατυπώσει δριμύτατους χαρακτηρισμούς για το έργο του δεύτερου, πράγμα το οποίο δεν μπορούσε να τον οδηγήσει σε αποκάλυπτη κρίση, β) η ακαδημαϊκή ελευθερία είχε να κάνει για τον πανεπιστημιακό καθηγητή μόνο με ό,τι ρητώς απαγορευόταν και γ) η συνταγματική διάταξη του 1911 για τη γλώσσα της εκπαίδευσης έκτοτε, είτε είχε τροποποιηθεί συνταγματικά -όπως το 1927 με τη μη αναγραφή σχετικής διάταξης- είτε είχε αλλάξει με κοινό νόμο (Πρακτικά Συμβουλίου Επικρατείας, 1943).

7. Σύμφωνα με το Σταύρο Θωμαδάκη (1984: 130) στην περιοχή πρωτευούσης τον πρώτο χειμώνα της κατοχής «πέθαιναν καθημερινά 1.000 άτομα».



γκεκριμένα: Εκφράστηκε ο προβληματισμός για την βιωσιμότητα της λειτουργίας του Πανεπιστημίου μιας και τα έσοδά του ήταν σαφώς μειωμένα λόγω α) του ότι οι φοιτητές δεν έδιναν τις εισφορές τους (δίδακτρα, εξέταστρα) εξαιτίας οικονομικής αδυναμίας ή λόγω στράτευσης και β) ελάττωσης των ενοικίων που εισέπραττε από τα καταστήματά του και αμφιβολίας είσπραξης εσόδων από τα χρεόγραφα στα οποία είχε επενδυθεί η κινητή περιουσία του (Μπαλή, 2013: 104). Το Πανεπιστήμιο δεν έκλεισε τελικά τις πύλες του, αν και η εκπαιδευτική διαδικασία περιορίστηκε κυρίως στη διεξαγωγή εξετάσεων, μέσα από τις οποίες οι φοιτητές ζητούσαν ευεργετικά προνόμια για την αποπεράτωση των σπουδών τους και όχι την απαίτηση διεξαγωγής μαθημάτων.

Επιπλέον, από μερίδα των καθηγητών αλλά και την πλειοψηφία των φοιτητών των δύο ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της πρωτεύουσας (Ε.Κ.Π.Α και Ε.Μ.Π), σε εκείνη τη χρονική συγκυρία συζητιόνταν και το ζήτημα του εορτασμού της -πρώτης- επετείου της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1940, γεγονός το οποίο έφερε σε αντιπαράθεση καθηγητές με την κατοχική κυβέρνηση (Ελευθερίου, 1992: 22)<sup>8</sup>.

Ο ίδιος ο Ι. Κακριδής βρισκόταν σε μειονεκτική θέση και ως προς τη στάση του απέναντι στις δυνάμεις κατοχής και τις επιδιώξεις της φιλοκατοχικής κυβέρνησης του Στρατηγού Τσολάκογλου. Καταρχάς, στις 30 Οκτωβρίου 1940 μαζί με τους συναδέλφους του Ι. Θεοδωρακόπουλο, Ν. Λούρο και Κ. Τσάτσο ζήτησαν να καταταγούν στο ελληνικό στρατό προκειμένου να πολεμήσουν στο αλβανικό μέτωπο (Μπαλή, 2013: 88), ενέργεια η οποία τον άφηνε μάλλον έκθετο στην κατοχική συγκυρία. Δεύτερον, στις 19 Αυγούστου 1941 ο Ι. Κακριδής, μαζί με δώδεκα αντιστασιακούς καθηγητές του Αθήνησι υπέγραψαν επιστολή προς τον πρύτανή τους με την οποία διαμαρτύρονταν για την παρανομία της εντολής από τις Ιταλικές στρατιωτικές και πολιτικές αρχές να δώσουν όρκο υποστήριξης προς τις τελευταίες (Μπαλή, 2013: 121-122). Επιπλέον, ως «ανωμάλως διορισθείς» από την δικτατορία του Ι. Μεταξά, μιας και δεν είχε πάρει την απόλυτη πλειοψηφία των καθηγητών της σχολής κινδύνευε με απόλυση, αφού με βάση το Ν.Δ 575 της 6/13 Οκτωβρίου 1941 «περί εκκαθάρισεως του πανεπιστημίου Αθηνών και άλλων Ανωτάτων Σχολών» του υπουργού Παιδείας Κ. Λογοθετόπουλου της

---

8. Η ημέρα εκείνη θεωρήθηκε από την πολιτική ηγεσία του τόπου ως «μη εξαιρετέα», άρα τα μαθήματα έπρεπε να γίνουν κανονικά. Ο Κωνσταντίνος Τσάτσος μάλιστα απολύθηκε προσωρινά από το Πανεπιστήμιο εξαιτίας του ότι δήλωσε -από τις 24 Οκτωβρίου 1941- κώλυμα διδασκαλίας για εκείνη την ημέρα και μετέφερε το μάθημά του την προηγούμενη, όταν οι φοιτητές τον περίμεναν σε ένα κατάμεστο αμφιθέατρο όπου και έβγαλε αντιστασιακό λόγο (Μπαλή, 2013: 158-160) (Τσάτσος, 2000: 287-293).

κυβέρνησης Γ. Τσολάκογλου οριζόταν η σύσταση σχετικής επιτροπής για την απόλυση ή όχι καθηγητών (Μπαλή, 2013: 130). Άλλωστε από την αρχή της κατοχικής περιόδου είχε εκδηλωθεί από την πολιτική ηγεσία της χώρας η δυσaráεσκεια για το καθεστώς του Ι. Μεταξά. Δυσaráεσκεια την οποία ενθάρρυνε παντοιοτρόπως η κυβέρνηση Γ. Τσολάκογλου (Μπαλή, 2013: 153), η οποία ήθελε να αλλάξει τους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς συσχετισμούς<sup>9</sup>. Χαρακτηριστικά, με απόφαση της κατοχικής κυβέρνησης και για λόγους υπεράσπισης της εθνικοφροσύνης, στάλθηκαν τριακόσιοι σπουδαστές της Σχολής Ευελπίδων στο Πολυτεχνείο, αλλά και στο Πανεπιστήμιο, χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις (Ελευθερίου, 1992: 23-24, 32).

Κυρίως όμως, η πειθαρχική δίωξη του Ι. Κακριδή πρέπει να ειδωθεί μέσα από τη δημιουργία του αντίπαλου δέους στη Φιλοσοφική Αθηνών, αυτή της Θεσσαλονίκης, από το 1926 (με τη Φιλοσοφική να λειτουργεί εντός του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης ως πρώτη σχολή). Το Αθήνησι είχε αντιταχθεί στην ίδρυση του νέου -τότε- θεσμού, χωρίς να καταφέρει τελικά να έχει λόγο στη διαμόρφωση των όρων λειτουργίας του (Σιμενή, 2008: 275-283). Οι καθηγητές του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης ήταν κατά βάση δημοτικιστές, σε αντίθεση με τους αντίστοιχους των Αθηνών. Επίσης, κάποιοι από τους μετέπειτα κατηγορούς του Ι. Κακριδή είχαν δυσκολευτεί -παρότι αρχικά εκλέχθηκαν- να γίνουν αποδεκτοί στη Θεσσαλονίκη (Παπανούτσος, 1978: 107). Σε μια περίοδο μάλιστα όπου η δημοτική κέρδισε έδαφος, η συντηρητική Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών βρισκόταν σε μεταβατικό στάδιο: μετακλήσεις καθηγητών, αποχωρήσεις καθηγητών λόγω ηλικίας συνταξιοδότησης, υποστήριξη αρκετών νέων διδακτορικών διατριβών, εκλογές επικουρικών καθηγητών<sup>10</sup>.

---

9. Σύμφωνα και με την Αγγέλα Καστρινάκη η παραπομπή του Ι. Κακριδή «ενέχει, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, στοιχεία συνεργασίας ή, έστω αξιοποίησης των ευκαιριών που προσέφερε το νέο [φιλοκατοχικό] καθεστώς» (Καστρινάκη, 2005: 107).

10. Σε σχέση με το μικρόκοσμο της Φιλοσοφικής σχολής Αθηνών, η πειθαρχική δίωξη του Ι.Θ. Κακριδή ήρθε έπειτα και από τρία άλλα γεγονότα που έδειχναν τις διεργασίες εντός της: α) την αυτοκτονία -το Σεπτέμβριο του 1937- του υφηγητή της ίδιας σχολής Ιωάννη Συκουτρή, αυτοκτονία η οποία άφησε σκιές στις σχέσεις μεταξύ των καθηγητών της Φιλοσοφικής (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 167-171) και β) την απόρριψη της διδακτορικής διατριβής του Μιχ. Σακελλαρίου με θέμα την Πελοπόννησο κατά τη δεύτερη Τουρκοκρατία (1715-1821) (Σακελλαρίου, 2010). Επιπλέον, λίγο μετά την εκκίνηση της πειθαρχικής δίωξης του Ι. Κακριδή, ο Καθηγητής Γ. Σακελλαρίου κακοποιήθηκε -από μέλη μάλλον της ΟΚΝΕ. Κατηγορήθηκε για προσπάθεια εκφασισμού-ολοκληρωτικού ελέγχου της πανεπιστημιακής ζωής καθότι είχε ζητήσει την απαλλοτρίωση των χώρων του τετραγώνου γύρω από το Μέγαρο Θεωρητικών Επιστημών προκειμένου να δημιουργηθεί πανεπιστημιακό campus, σύμφωνα με τα αμερικάνικα πρότυπα που ισχυρίστηκε ότι μετέφερε (Σακελλαρίου, 1944).

Επιπλέον, κατά τη συγκυρία εκείνη, με πολιτικές παρεμβάσεις προβλεπόταν η μετάκληση καθηγητών από άλλα Πανεπιστήμια, κατ' ουσία από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης προς το αντίστοιχο της Αθήνας. Ήδη από την περίοδο της διακυβέρνησης του Γεώργιου Παπανδρέου στο Υπουργείο παιδείας προβλέφθηκε διαδικασία μετάκλησης καθηγητών<sup>11</sup>. Αυτό συνεχίστηκε και εντάθηκε κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Ι. Μεταξά.

Οι καθηγητές φαίνεται ότι αντέδρασαν κατά πλειοψηφία σαν σώμα απέναντι σε έναν ομότεχνο ο οποίος δεν κατέλαβε την Δ' έδρα της Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Αθηνών με άμεση πλειοψηφική εκλογή, αλλά κατ' ουσία με μετάκλησή του από τη δημοτικιστική Φιλοσοφική το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου κατείχε αντίστοιχη έδρα από το 1933. Ειδικότερα, ο Ι. Κακριδής μετακλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με βάση το -μεταξικό- Α.Ν 1430/38 αν και κατά τη διαδικασία εκλογής του έλαβε πέντε ψήφους υπέρ και οκτώ κατά<sup>12</sup>. Σίγουρα επρόκειτο για διαδικασία μη συνάδουσα με τα πανεπιστημιακά ήθη<sup>13</sup>, παρότι ήταν συνηθισμένη κατά την προηγούμενη δεκαετία. Έτσι, αντέδρασαν σαν σώμα απέναντι σε έναν συνάδελφό τους ο οποίος ήταν δημοτικιστής. Δημοτικιστής, ο οποίος σε ένδειξη θάρρους δε δίστασε να κάνει το εναρκτήριο μάθημά του στη δημοτική. Η δημοτική δεν ήταν απλά ένα μέσο διδασκαλίας. Συμβόλιζε ως στάση, από την πλευρά των υποστηρικτών της, την ανάγκη συγχρονισμού με τη ζωντανή ελληνική πραγματικότητα, το νέο ελληνισμό.

Οι καθηγητές της Φιλοσοφικής του Αθήνησι ήθελαν να ξεκαθαρίσουν τα πράγματα σε σχέση με ό,τι συμβόλιζε για αυτούς, αλλά και για την πορεία του γλωσσικού ζητήματος, η περίοδος διακυβέρνησης του Ι. Μεταξά

11. Με αυτόν τον τρόπο κατέλαβε την έδρα του Δημόσιου και Ιδιωτικού βίου των Βυζαντινών στη Φιλοσοφική Αθηνών ο Φαίδων Κουκουλές το διάστημα 1931-32, καιίτοι σφοδρός κατήγορος του Ι. Κακριδή, όντας και κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής (Καραμανωλάκης, 2006: 319). Μάλιστα ο Φ. Κουκουλές, καταθέτοντας στη «Δίκη», στο πλαίσιο της κατοχής και των σπουδών, ενημέρωνε για το περιεχόμενο εκπομπής του ραδιοφωνικού σταθμού του Βερολίνου σχετικά με τη στροφή των πανεπιστημιακών της -ναζιστικής- Γερμανίας προς «τα αρχαία Ελληνικά πρότυπα» (Η δίκη των τόνων, 1998: 41).

12. Εναντίον του Ι. Κακριδή είχαν ψηφίσει οι: Φ. Κουκουλές, Απ. Αρβανιτόπουλος, Κ. Λογοθέτης, Εμμ. Πεζόπουλος, Ερ. Σκάσης, Ν. Εξαρχόπουλος, Θ. Βορέας, Γ. Οικονόμος. Υπέρ του ψηφίσαν οι: Αντ. Χατζής, Ν. Βέης, Κ. Άμαντος, Ι. Καλιτσουνάκης, Σ. Κουγέας (Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α, 1937-1939:182).

13. Με την ίδια διαδικασία μετακλήθηκε στην Β' έδρα της Φιλοσοφίας, στη Φιλοσοφική Αθηνών και ο Ι. Θεοδωρακόπουλος, γαμπρός του Ι. Κακριδή, παρότι την ίδια θέση ήθελε και ο Γεώργιος Σακελλαρίου, ο οποίος λίγο αργότερα αντικατέστησε τον αποχωρήσαντα Θεόφιλο Βορέα (Σακελλαρίου, 1944: 13-14). Όμως, άλλοι καθηγητές φαίνεται ότι δε δέχτηκαν να κάνουν χρήση αυτής της ευεργετικής διάταξης. Χαρακτηριστικά, ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης δεν δέχτηκε τη διαδικασία της μετάκλησης στη Φιλοσοφική Αθηνών, από τη Θεσσαλονίκη, από το οποίο είχε αποχωρήσει για λόγους υγείας το 1934, λέγοντας κατηγορηματικά, ακόμη και κατά τη μεταξική περίοδο: «μόνο αν με ψηφίσουν» (Αλυσανδράτος 2010: 76).

(Mackridge, 2013: 380, 382). Εκ του ασφαλούς, διότι αφενός ο δικτάτορας είχε πεθάνει από τις αρχές του 1941, αφετέρου διότι έβλεπαν ότι οι συνεργάτες του κατακτητή αντιτάχθηκαν στο καθεστώς Ι. Μεταξά. Ειδικότερα, ως προς τη γλώσσα, επί επτανήσιου Μεταξά κέρδισε η δημοτική εντός της εκπαίδευσης, εισήχθη σε πιο πολλές τάξεις του σχολείου και το καθεστώς έδωσε εντολή σε επιτροπή γλωσσολόγων υπό τον Μ. Τριανταφυλλίδη να συντάξει γραμματική της δημοτικής. Σε αυτή την επιτροπή δεν υπήρχε ούτε ένα μέλος από τη Φιλοσοφική της Αθήνας. Οι καθηγητές που εναντιώθηκαν στον Κακριδή, εναντιώθηκαν και στη δημοτική τονίζοντας ότι η δημοτική επιβλήθηκε σε ανώμαλες πολιτικά περιόδους, όπως αυτή της δικτατορίας της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου «διά πραξικοπημάτων»<sup>14</sup>. Άλλωστε με τη μεταξική επιβολή διακόπηκε η παράδοση, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, κάθε μία από τις δύο γλωσσικές μορφές να ταυτίζεται εν πολλοίς με τη μια ή την άλλη πολιτική παράταξη (Χαραλάμπους, 1993: 39-40)<sup>15</sup>.

Η δημοτική κέρδιζε -όλο και περισσότερο- έδαφος και στην επιστήμη. Χαρακτηριστικά, εκείνη την περίοδο συστάθηκαν όμιλοι δημοτικιστών γιατρών και δικηγόρων (Δρακουλίδης, 1944: 98-99). Επιπλέον, κέρδιζε και εντός του Πανεπιστημίου. Ως έκφραση της γλώσσας του λαού ήταν κοντά σε όσα μελετούσαν οι Βυζαντινολόγοι καθηγητές της Φιλοσοφικής Αθηνών, μαθητές του Κάρλ Κρουμπάχερ Σ. Κουγέας, Κ. Άμαντος, Ν. Βέης: τη μελέτη του βίου των Βυζαντινών (Καραμανωλάκης, 2006). Η καθημερινότητα του βίου των Βυζαντινών, συνέδεε την επιβίωση της ελληνικότητας του Βυζαντίου με τις εθνικές και πολιτικές επιδιώξεις του παρόντος και ειδικότερα με τις αντιπαραθέσεις του ελληνικού με τους άλλους βαλκανικούς εθνικισμούς στις διαφιλονικούμενες περιοχές της Μακεδονίας (Καραμανωλάκης, 2006: 324,333). Έτσι, αν κάποτε η δημοτική γλώσσα στήριξε τις διεκδικήσεις του ελληνικού εθνικισμού στη Μακεδονία με την ευκολότερη γλωσσική αφομοίωση των αλλόγλωσσων πληθυσμών, στο μεσοπόλεμο οι βυζαντινές έδρες στο Πανεπιστήμιο δια της μελέτης της τέχνης, της γλώσσας

---

14. Η κατηγορία αυτή αποδόθηκε για το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού από τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 212). Ο Ν. Εξαρχόπουλος τόνισε τις παρεμβάσεις υπέρ της δημοτικής τόσο κατά το Κίνημα της Εθνικής Άμυνας στη Θεσσαλονίκη που οδήγησε στην εισαγωγή της δημοτικής στο σχολείο το 1917, όσο και κατά την περίοδο του Ι. Μεταξά (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 213-216). Και ο Αντ. Χατζής -καίτοι ωφελήθηκε και αυτός από τις μεταξικές ευεργετικές διατάξεις και μετακλήθηκε στο Αθήναι- έκανε αρνητική αναφορά στην δικτατορική επιβολή Μεταξά: «ήλθεν η δικτατορία της 4ης Αυγούστου, ήτις συνεκλόνησεν τα πάντα» (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 444). Ο Αντ. Χατζής είχε αρχικά διοριστεί από το καθεστώς του Θ. Πάγκαλου στη Θεσσαλονίκη, δίδαξε λίγο σε αυτό και μετά το 1936 άρχισε να διδάσκει στη Φιλοσοφική των Αθηνών (Φούκας, 2010: 87-88, 142).

15. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '40 -όντας νωπές οι μνήμες- πρόσωπα που κατέθεσαν στη «Δίκη των τόνων» κράτησαν αμφίθυμη στάση κατά την αποτίμηση του καθεστώτος Μεταξά. Βλ. χαρακτηριστικά τις καταθέσεις των Γ. Παπανδρέου και Κλέανδρου Λάκωνα- Καρθαίου (Η δίκη των τόνων, 1998: 172 και 159 αντίστοιχα).

και του βίου των Βυζαντινών στήριξαν τα ερείσματα για την ελληνικότητα της Μακεδονίας κατά τους μέσους χρόνους<sup>16</sup>.

Πολύ περισσότερο η δημοτική κέρδιζε στο χώρο της λογοτεχνίας και του τύπου. Άλλωστε επιφανή μέλη της γενιάς του '30, τα οποία έγραφαν σε δημοτική και στο έργο τους υποστήριξαν τη σημασία του νέου ελληνισμού και την αξία της λαϊκής δημιουργίας, υπερασπίστηκαν τον Κακριδή ενώπιον του Πειθαρχικού Συμβουλίου του Πανεπιστημίου Αθηνών (Γ. Θεοτοκάς, Κ.Θ. Δημαράς, Κ. Τσάτσος, Ι. Θεοδωρακόπουλος, Αγγ. Χατζημιχάλη).

Τον Ι. Κακριδή υπερασπίστηκαν πολλοί φοιτητές του αλλά και άνθρωποι στο χώρο του πνεύματος και της πολιτικής (Ν. Κριτικός, Γ. Παπανδρέου, Αλ. Μυλωνάς, Μ. Τριανταφυλλίδης, Θρ. Σταύρου, Αλ. Δελμούζος, Αλ. Διομίδης κ.ά). Επίσης, υποστηρίχθηκε από καθηγητές του Αθήνησι (Λ. Ζέρβας, Δ. Χόνδρος, Γ. Σωτηρίου, Ν. Λούβαρης, Δ. Μπαλάνος) κυρίως της φιλελεύθερης μερίδας της Νομικής σχολής (Αλ. Σβώλος, Αλ. Λιτζερόπουλος, Γρ. Κασιμάτης, Κ. Τριανταφυλλόπουλος, Κ. Τσάτσος- ο τελευταίος μάλιστα ανέλαβε τη νομική υπεράσπιση του Ι. Κακριδή, μαζί με τον αδερφό του Θεμιστοκλή), αλλά και από κάποιους της Ιατρικής- εμβληματικές φυσιογνωμίες της δημοτικής (Π. Κόκκαλης, Ν. Λούρος)<sup>17</sup>. Πολλοί από αυτούς πρωτοστάτησαν στην καθιέρωση της δημοτικής μεταπολεμικά. Οι Ν. Κριτικός, Γ. Παπανδρέου, Αλ. Μυλωνάς μαζί με τον Κακριδή ήταν οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Έτσι, είχαμε να κάνουμε με τη σύγκρουση δύο κόσμων, σύμφωνα με την έκφραση του διευθυντή της «Νέας Εστίας» Πέτρου Χάρη: «Δύο κόσμοι, που δεν έχουν τίποτα το κοινό, δύο κόσμοι που φαίνονται όχι εχθροί αλλά ξένοι, ολωσδιόλου ξένοι μεταξύ τους» (Η δίκη των τόνων, 1998: ιγ')<sup>18</sup>. Το πόσο ξένοι ήταν μεταξύ τους

16. Άλλωστε σε αυτή τη συγκυρία και το πολιτικό πλαίσιο των αντικρουόμενων διεκδικήσεων των βαλκανικών εθνικισμών, δεν ήταν τυχαία και η ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής του Δευτέρου Πανεπιστημίου (Θεσσαλονίκης) με σαφή δημοτικιστικό προσανατολισμό, όπως ήδη αναφέρθηκε (Σιμενή, Μπουζάκης, Δούκας, 2011: 522).

17. Ο Π. Κόκκαλης απολύθηκε από τον συνάδελφό του, Υπουργό Παιδείας και κατόπιν Πρωθυπουργό των κατοχικών κυβερνήσεων Κ. Λογοθετόπουλο. Οι λόγοι της απόλυσης είχαν να κάνουν και με προσωπικές αντιπαραθέσεις εντός της Ιατρικής σχολής (Μπαλή, 2013: 126-127, 233). Εκ των υπερασπιστών του Ι. Κακριδή, ο Αλ. Σβώλος απολύθηκε με Συντακτική Πράξη του 1944 λόγω της συμμετοχής του στην αντίσταση και οι καθηγητές του Πολυτεχνείου Δ. Κιτσίκης και Ν. Κριτικός απολύθηκαν με το Β.Δ. της 11.10.1946, συνεπεία του Θ' Ψηφίσματος (Παπαστράτης, 2002: 54). Οι διδάσκοντες του Αθήνησι, οι οποίοι υποστήριξαν τον Ι.Θ. Κακριδή ήταν συνολικά είκοσι.

18. Οι δύο αυτοί κόσμοι εκφράστηκαν εμβληματικά ο καθένας και μέσα από την ξεχωριστή έκδοση βιβλίων υποστηρικτικών των θέσεών τους. Οι μεν υποστηρικτές του Ι. Κακριδή ξεκίνησαν το 1943 με την έκδοση της Δίκης των Τόνων στηριζόμενοι -κυρίως- στην παρουσίαση της γραμμής την οποία ακολούθησαν, αλλά και ο ίδιος, για τη νομική υπεράσπισή του, ενώ οι κατηγοροί του καθαρευουσιάνοι με την έκδοση τον επόμενο χρόνο της Αντιδικίας των Τόνων στηριζόμενοι στις θέσεις τις οποίες ανέπτυξαν -κυρίως- κατά τη διαδικασία των συνεδριάσεων της Φιλοσοφικής σχολής, ως αυθεντικοί εκπρόσωποι αυτής.

μπορεί να το διαπιστώσει κανείς από την ανάγνωση των πρακτικών της δίκης. Κόσμοι οι οποίοι γνώριζαν το πρόβλημα και δεν έλεγαν να συμφιλιωθούν, να βρουν ένα κοινό σημείο τομής. Οι καθαρευουσιάνοι της Φιλοσοφικής των Αθηνών θεωρούσαν άκαιρη την τονική απλοποίηση και ανώριμο τον Κακριδή για την κατάληψη της έδρας (Η δίκη των τόνων, 1998: 57) (Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α, 1937-1939:182)<sup>19</sup>. Εκτιμώντας την κατάσταση μάλλον ρεαλιστικά, ο Εμμ. Πεζόπουλος κατά τη διαδικασία εκλογής του τελευταίου είχε προβλέψει ότι θα προξενηθούν συγκρούσεις και κακά «διά τās φιλολογικάς και γλωσσικάς αυτού θεωρίας» (Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α, 1937-1939:174). Αλλά και ο Σπυρίδων Μαρινάτος, αν και δήλωνε κατά του γλωσσικού φανατισμού, τον απέδιδε αυτόν μόνο στους Κακριδή και Θεοδωρακόπουλο αποκαλώντας τους «πρωτοπαλλήκαρα του δημοτικισμού» (Η δίκη των τόνων, 1998: 17).

Δύο κόσμοι όμως, οι οποίοι στη μεταπολεμική περίοδο αναδιατάχθηκαν μερικώς, με τα μέλη τους να μην ακολουθούν πάντα κοινή πορεία. Χαρακτηριστικά, οι Κ. Τσάτσος και Ι. Θεοδωρακόπουλος μεταπολεμικά ακολούθησαν, λόγω και της ισχυρής παρουσίας τους στη συντηρητική παράταξη, πιο συντηρητικές πολιτικές -αλλά και εκπαιδευτικές- επιλογές (Χαράλαμπος, 1993: 45-49).

Το θέμα της Δίκης των τόνων ξέφυγε από τα στενά όρια της Φιλοσοφικής και άγγιξε την ευρύτερη κοινωνία, παρότι οι καθηγητές του ιδρύματος αρχικά θέλησαν να αποδώσουν δικαιοσύνη, να επιβάλουν γρήγορη ποινή εντός των πανεπιστημιακών τειχών- ίσως και δυνάμει της έκτακτης ιστορικής κατάστασης και των ευνοϊκών συνθηκών που έδινε η διοίκηση των δύο πρώτων πνευματικών ιδρυμάτων της χώρας από τους συντηρητικούς Ν. Εξαρχόπουλο και Γ. Μπαλή.

Αρκετά από τα επιχειρήματα τα οποία χρησιμοποίησαν οι δύο πλευρές, κατ' ουσίαν υπέρ η κατά της μιας ή της άλλης γλωσσικής μορφής επιβίωσαν και κατόπιν, κατά τη συνέχεια του γλωσσικού ζητήματος. Όπως για παράδειγμα το επιχείρημα ότι η δημοτική δεν είχε ούτε γραμματική, ούτε και συντακτικό. Ή το ότι η καθιέρωση της δημοτικής στην εκπαίδευση ευθυνόταν για την πτώση του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, όπως υποστήριξε ο Σπ. Μαρινάτος κατά τις συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής (Η αντιδικία των τόνων, 1944: 89-92). Ή την κατηγορία ότι οι δημοτικιστές απεργάζονταν τελικά, διαμέσου και της καθιέρωσης του μονοτονικού συστήματος, την εισαγωγή του λατινικού αλφαβήτου.

---

19. Άλλωστε, το ζήτημα δεν ήταν οι τόνοι, το σύστημα του τονισμού, αλλά η ίδια η δημοτική γλώσσα, όπως τόνισε και ο συνάδελφος, υπερασπιστής και γαμπρός του Ι.Θ. Κακριδή, Καθηγητής Φιλοσοφίας στην ίδια σχολή Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος (Η δίκη των τόνων, 1998: 22).

Εν κατακλείδι, το ζήτημα δεν ήταν τελικά η μορφή της γλώσσας. Ήταν γενικότερα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και ειδικότερα ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών (Δημαράς, 1974: να'). Έτσι, ως προς το τελευταίο οι θέσεις του Ι. Κακριδή ήταν σχετικά πρόδρομες -όχι όμως και πρωτοδιατυπωμένες- σε σχέση με ό,τι επικράτησε μεταπολεμικά και κέρδισε μεταπολιτευτικά στην Ελλάδα στο δίπολο αρχαιογλωσσία- αρχαιογνωσία. Το ζήτημα, εντός -αλλά και εκτός- της Φιλοσοφικής των Αθηνών, δεν ήταν η γλώσσα αλλά η διατήρηση των ιερών κειμηλίων του Έθνους. Το ίδιο το έθνος (Φραγκουδάκη, 2001: 142). Πόσο μάλλον όταν στην κατοχική και μετακατοχική συγκυρία εκφραζόταν η θέση ότι το πανεπιστήμιο «είναι μάλλον ίδρυμα εθνικών παρά εκπαιδευτικών» (Παπαστράτης, 2004: 84).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αλισανδράτος, Γ. (2010). *Μανόλης Α. Τριανταφυλλίδης (1883-1959). Σελίδες από τη ζωή και το έργο του*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη
- Δημαράς, Αλ. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας (Τόμος Β': 1895-1967)*. Αθήνα: Ερμής
- Δρακουλίδης, Ν. (1944). *Το γλωσσικό μας πρόβλημα και η δημοτική στην επιστήμη*. Αθήνα: Κορυδαλός
- Ελευθερίου, Λ. (1992). *Το Πολυτεχνείο και η ΕΠΟΝ Θεσσαλονίκης στην Εθνική Αντίσταση: αναμνήσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Η αντιδικία των τόνων (εκ των συνεδριών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών)*. Αθήνα: Τζάκας- Δελαγραμμάτικας, 1944
- Η δίκη των τόνων. Η πειθαρχική δίωξη του καθηγητή Ι.Θ. Κακριδή*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 1998
- Θωμαδάκης, Στ. (1984). Μαύρη αγορά, πληθωρισμός και βία στην οικονομία της κατεχόμενης Ελλάδας, στο: *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950: ένα έθνος σε κρίση*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 117-144
- Ι.Α.Ε.Κ.Π.Α- Ε' Έκτακτη Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, 10 Μαρτίου 1939. *Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής*, τόμος 17 (1937-1939) [Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών], σ. 174-182
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1837-1932*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.) Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών- Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας
- Καστρινάκη, Αγγ. (2005). *Η λογοτεχνία στην παραγμένη δεκαετία 1940-50*.

Αθήνα: Πόλις

- Mackridge, P. (2013). *Γλώσσα και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα 1766-1976* (μτφρ. Γρ. Κονδύλης). Αθήνα: Πατάκης
- Μπαλή, Χ. (2013). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά το διάστημα 1938- 1945: η περίπτωση της Νομικής Σχολής*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή- Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Αθήνα
- Νικολοπούλου, Π. (2011). Η θεωρητική θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως ανεξάρτητης επιστήμης, στο λόγο των Παιδαγωγών της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (1947-1967), στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις, τομ. Β΄ «Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2012»*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 567-582
- Ο νέος Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών (Νόμος 5343 της 23 Μαρτίου 1932) μετά αγορεύσεων*. Αθήνα: Θεοφιλόπουλος- Εφημερίδα των νόμων, χ.χ.
- Παπανούτσος, Ευ. (1978). *Αλέξανδρος Δελμούζος: η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ
- Παπαστράτης, Π. (2002). Η εκκαθάριση των δημοσίων υπηρεσιών στην Ελλάδα τις παραμονές του εμφυλίου πολέμου, στο: Baerentzen, L., Ιατρίδης, Γ., Smith, OI. (επιμ). *Μελέτες για τον εμφύλιο πόλεμο (1945-1949)*. Αθήνα: Ολκός, σ. 47-66
- Παπαστράτης, Π. (2004). Η εκκαθάριση του Πανεπιστημίου μετά την Απελευθέρωση, στο: Mazower, M. (επιμ.). *Μετά τον Πόλεμο: η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα 1943-1960*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 73-86
- Πρακτικά Διασκέψεως Συμβουλίου της Επικρατείας, 24<sup>ης</sup> Ιουλίου 1943
- Σακελλαρίου, Γ. (1944). *Πανεπιστημιακά, μέρος πρώτον: Φως εις το σκότος. Η επιχειρηθείσα τω 1942 οργάνωσις του εσωτερικού βίου των φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών και αι δύο δολοφονικαί απόπειραι κατά του εισηγητού αυτής*. Αθήνα: Τυπογραφείο Κωστόπουλου- Θωμίδη
- Σιμενή, Π. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές 1899-1926*. Αθήνα: Gutenberg
- Σιμενή, Π., Μπουζάκης, Σ., Δούκας, Τ. (2011). *Μεταρρυθμίσεις στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1911-1982*, στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις, τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 511-555
- Τσάτσος, Κ. (2000). *Λογοδοσία μιας ζωής*. Τομ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων Φραγκουδάκη, Άν. (1977). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής



**Τριαντάφυλλος Δούκας**

Η «δίκη των τόνων» (1941-1942): μια ερμηνεία της πειθαρχικής δίωξης του Ι.Θ. Κακριδή ...

---

Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Χαραλάμπους, Δ. (1993). Όψεις του γλωσσικού ζητήματος στην Ελλάδα:  
από τη Δίκη των Τόνων στην καθιέρωση του μονοτονικού (1941-1982),  
*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 39-62

**Τριαντάφυλλος Β. Δούκας**

Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών  
Αριστοτέλους 20- Ελληνικό, Τ.Κ. 16777, 2109617717  
triantdoykas@yahoo.gr

# Η συμβολή της ελληνικής διανόησης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της Σοβιετικής Ένωσης (1920-1936)

Σοφία Ηλιάδου - Τάχου  
Παρασκευή Πουγαρίδου

## ABSTRACT

The assessment of contribution of Greek Intellectual elite from the Greek speaking areas of USSR is interesting not just because it points out the applied policy of the Soviet socialistic government for the heterogeneity of the population-according to their understanding- but mainly because it reveals the ways and the means that the mediators that applied the educational policy, used in order to reshape the new national education system. The rich local literature reveals the role of the Greek speaking elite in USSR after the domination of Bolsheviks on the Greek speaking areas on 1920 until the beginning of Stalin's acts of exile. The aim of this study is to describe this literature and everything around their topics and the role of the local Intellectual elite on the ways that they determine this literature and through them their contribution to the local educational policy.

## 1.0. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΙΑΝΟΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Μετά την επικράτηση των μπολσεβίκων, την περίοδο 1920-1934, υιοθετείται από τους ηγέτες τους μια πολιτική που διαμορφώθηκε από τον Λένιν, η οποία πρέσβευε την πλήρη ισότητα όλων των εθνών και των γλωσσών μέσα στο νέο κράτος (Marx & Engels, 1848). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι ελληνικές κοινότητες, κατόρθωσαν να αναπτυχθούν πολιτισμικά, να καλλιεργήσουν τα ήθη και έθιμά τους και να ξεχωρίσουν με τη μορφωτική τους παρουσία σ' όλους τους τομείς.

Μία από τις βασικές μορφές μορφωτικής δράσης σε επίπεδο ελληνικής διανόησης ήταν η εκδοτική δραστηριότητα. Οι εκδοτικοί οίκοι που φαίνεται ότι λειτουργούσαν την περίοδο αυτή στις ελληνόφωνες περιοχές της ΕΣΣΔ ήταν : α) το Εκδοτικό *Κομμουνιστίς* με έδρα το Ροστόβ επί του Ντον για τους

Έλληνες της Νότιας Ρωσίας και της Υπερκαυκασίας, ο οποίος σύμφωνα με τα ως σήμερα καταγραφέντα βιβλία, εξέδωσε μέσα σε μια δεκαετία (1928-1937) 546 ελληνικά βιβλία, 259 στην ποντιακή γλώσσα και 287 στη νεοελληνική γλώσσα (Καρπόζηλος & Καρπόζηλου, 1988-89), β) το Εκδοτικό Κολλεχτιβιστίς, με έδρα τη Μαριούπολη για τον ελληνισμό της Ουκρανίας, που άρχισε τη δράση του το 1930, γ) το Εκδοτικό στην κωμόπολη Κρίμσκαγια, που αποτελούσε το διοικητικό κέντρο της αυτόνομης ελληνικής περιοχής και δ) το εκδοτικό της εφημερίδας *Κόκινος Καπνάς* στο Σοχούμ (Αγτζίδης, 2010). Η ελληνική διανόηση εμφανίστηκε διχασμένη στο ζήτημα της εκπαιδευτικής γλώσσας. Η ανάγκη κατασκευής της εκπαιδευτικής γλώσσας στη Σοβιετική Ένωση προβλήθηκε ως επιτακτική, ενώ η πρώτη τάση που εμφανίστηκε αφορούσε στην καταδίκη της καθαρεύουσας. Στις 10 Μαΐου 1926 στην Πανενωσιακή Σύσκεψη των Ελλήνων διανοουμένων στη Μόσχα, την Πανσυνδεσμιακή Σύσκεψη, η Κεντρική Επιτροπή του Νέου Αλφαβήτου πρότεινε τη χρησιμοποίηση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της μειονότητας και της εκπαίδευσης στη θέση της καθαρεύουσας, και τη χρήση της ποντιακής ή της μαριουπολίτικης διαλέκτου για τα σχολεία των ενήλικων αγραμμάτων ή ολιγογραμμάτων (Τοπχαράς, 1928: 4-10) και αποδέχτηκε την πρόταση της Κεντρικής Επιτροπής του Νέου Αλφάβητου για την αντικατάσταση της ιστορικής ορθογραφίας από τη φωνητική.

## **2.0. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΙΑΝΟΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ**

### **2.1. Οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας**

Στους σκοπούς και στους επιμέρους στόχους της έρευνας συμπεριλαμβάνονται:

- α) η ειδολογική κατάταξη των εγχειριδίων των εκπροσώπων της ελληνικής διανόησης
- β) η θεματική ταξινόμησή τους
- γ) η κατάταξή τους με κριτήριο τον τόπο και τον οίκο έκδοσής τους
- δ) η παρουσίαση των θεμάτων που επιλέχτηκαν από τους συγγραφείς
- ε) η κατάταξή τους με κριτήριο τη χρονολογία έκδοσής τους και
- στ) η συναγωγή συμπερασμάτων για τη συνεισφορά της ελληνικής διανόησης στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα την περίοδο αυτή.

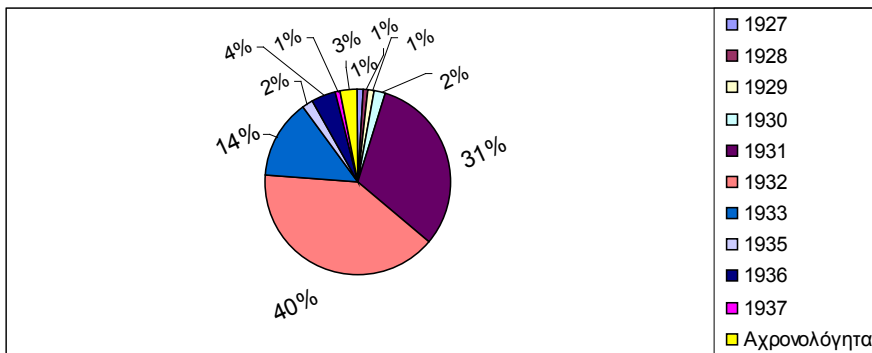
## 2.2. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι σύνθετη επειδή το πλήθος των εγχειριδίων και των θεμάτων που απασχόλησαν τους συγγραφείς αποκλείει την επιλογή μιας και μόνης μεθόδου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν, η ποιοτική ανάλυση σε συνδυασμό με την ιστορική ερμηνευτική μέθοδο (Garraghan, 1946).

Σε ότι αφορά στην ποιοτική ανάλυση, ως μονάδα δειγματοληψίας ορίστηκαν τα εγχειρίδια και τα βιβλία που εκδόθηκαν στις ελληνόγλωσσες κοινότητες της Σοβιετικής Ένωσης (Krippendorf, 1980), ενώ ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το «θέμα», επειδή θεωρήθηκε ότι αποτυπώνει τον αξιακό κώδικα των ελληνόγλωσσων πληθυσμών της Σοβιετικής Ένωσης (Holsti, 1969).

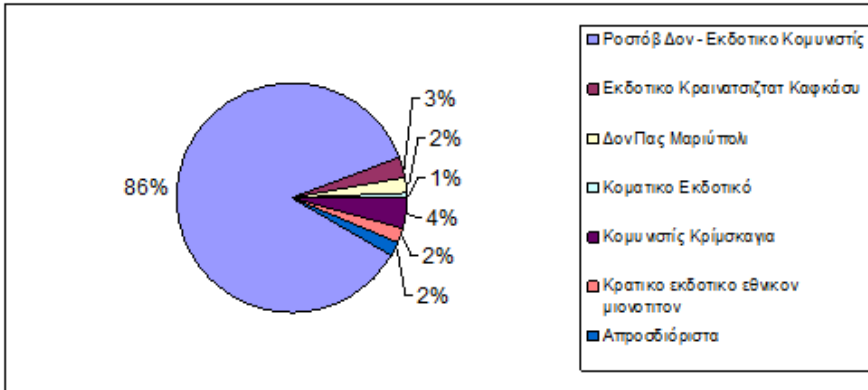
## 2.3. Περιγραφή του δείγματος

Το αρχαικό υλικό της έρευνας προέρχεται από τρία αρχεία και στο σύνολό του αριθμεί 100 βιβλία. Στο πρώτο από τα αρχεία, αυτό της Βιβλιοθήκης «Ιωάννης Συκουτρής» της Ακαδημίας Αθηνών, βρίσκονται τα 66 από αυτά, τα 21 είναι μέρος του ανέκδοτου ιδιωτικού αρχείου του Κωνσταντίνου Φωτιάδη, ενώ 13 βιβλία βρέθηκαν στην προσωπική βιβλιοθήκη του Δημήτρη Γληνού. Όλα είναι γραμμένα στο φωνητικό αλφάβητο και στην ποντιακή διάλεκτο. Στην πλειοψηφία τους έχουν εκδοθεί στον εκδοτικό οίκο του Κομμουνιστί στο Ροστόβ του Δον μεταξύ των ετών 1931-1933. Στην παρούσα εισήγηση διατηρήθηκε η ορθογραφία του πρωτοτύπου.



Γράφημα 1: Έτος έκδοσης των βιβλίων

Τα βιβλία ταξινομούνται αρχικά με κριτήριο: α) τον χρόνο έκδοσης, β) τον τόπο και τον οίκο έκδοσης. Ενδεικτικό για τον χρόνο έκδοσης των βιβλίων είναι το γράφημα 1. Σε αυτό βλέπουμε ότι το 1932 εκδόθηκε το 40% των βιβλίων που έχουμε στη διάθεσή μας, το 1931 εκδόθηκε το 31% από αυτά, ενώ το 1933 εκδόθηκε το 14% του δείγματος.



Γράφημα 2: Εκδοτικός οίκος

Με κριτήριο τον τόπο έκδοσης των βιβλίων που περιλαμβάνονται στα προαναφερθέντα αρχεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους (86%) εκδόθηκε στον εκδοτικό οίκο του Κομμουνιστί στο Ροστόβ του Δον, ενώ τα υπόλοιπα βιβλία (14%) εκδόθηκαν στους οίκους των Κραϊνατσιζατ του Β. Καυκάσου, Δον Μπας της Μαριούπολης, Κομμουνιστί της Κρίμσκαγια ή στο Κομματικό Εκδοτικό. Σε δύο περιπτώσεις δεν ήταν δυνατό να προσδιοριστεί ο τόπος έκδοσης των βιβλίων, καθώς βρέθηκαν ακέφαλα.

Επομένως, η πλούσια εκδοτική παραγωγή της περιόδου 1931-1933 μπορεί να αποδοθεί κυρίως στον εκδοτικό οίκο Κομμουνιστής του Ροστόβ-Δον. Σε αυτό συνηγορούν και οι πηγές της περιόδου, στις οποίες καταγράφεται ότι το 1931-1932 οργανώθηκε ανεξάρτητο εκδοτικό στον εκδοτικό οίκο Κομμουνιστής, το τιράζ του οποίου έφτασε τις 500.000, ενώ οι ονομασίες των βιβλίων έφτασαν τις 174. Το 1933 καλυτέρευσε η ποιότητα των βιβλίων και το περιεχόμενό τους, ενώ από την 1η Σεπτεμβρίου, εκδόθηκαν 21 τίτλοι βιβλίων για τα σχολεία της 1ης βαθμίδας (Φοτιαδης, 1933).

Άλλη μια μορφή ταξινόμησης είναι η διάκρισή τους σε πρωτότυπα και μεταφράσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό μέρος των βιβλίων ήταν

μεταφράσεις έργων Ρώσων που υιοθετήθηκαν για τον κομματικό προσανατολισμό τους, όπως ο Στάλιν και ο Λένιν, αλλά και άλλων που ξεχώριζαν για την ποιότητα της φιλολογικής τους εργασίας, όπως ο Τολστόι, ο Νεβέροφ, ο Γράσκοφ. Από τους Έλληνες συγγραφείς συναντώνται πολύ συχνά ο Κ. Τοπχαράς, ο Δ. Εριστέας, ο Γ. Κανονίδης, ο Γ.Θ. Λεφκόπουλος αλλά και οι Α.Κόκινος, Θ. Γριγοριάδης, ο Γ. Φοτιάδης και Α. Εριθριάδης ως μεταφραστές.

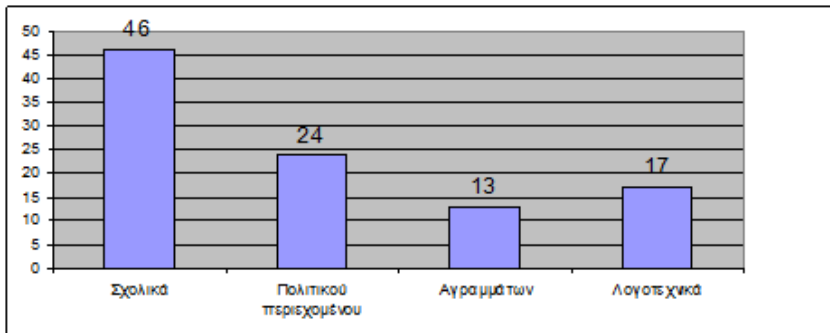
Αν επιχειρήσουμε τώρα μια θεματική ταξινόμηση στο δείγμα διαμορφώνουμε τις εξής ταξινομικές κατηγορίες:

1) Σχολικά εγχειρίδια

2) Βιβλία πολιτικού περιεχομένου

3) Βιβλία αγραμμάτων (Ως «βιβλία των αγραμμάτων» χαρακτηρίζουμε εκείνα που απευθύνονται στους αγράμματους. Πρόκειται για μία γραμματική, που προσδιορίζεται «Γραμματική για ιλικιομένους» και πολλά βιβλία με πρακτικές συμβουλές για την οικιακή οικονομία, τις αγροτικές εργασίες κ.α.)

4) Λογοτεχνία



Γράφημα 3: Θεματική ταξινόμηση βιβλίων

Όπως παρατηρούμε στο Γράφημα 3, τα περισσότερα βιβλία είναι σχολικά εγχειρίδια (46), ακολουθούν τα βιβλία πολιτικού περιεχομένου (24), τα λογοτεχνικά (17), ενώ λιγότερα από όλα είναι τα «βιβλία των αγραμμάτων» (13).

Τα περισσότερα από τα σχολικά βιβλία είναι βιβλία Μαθηματικών (8) και Αλφαβητάρια- Αναγνωστικά (7). Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται 6 βιβλία Φιλολογίας και 6 Κοινωνιολογίας, 5 Γραμματικές, 4 Φυσιογνωσίας και οδηγίων για εκπαιδευτικούς, 3 Γεωγραφίας, 1 Φυσικής, 1 Χημείας και 1 Βιολογίας.

Σε ότι αφορά στα σχολικά εγχειρίδια η παρουσία πολλών βιβλίων κοινωνιολογίας μπορεί να συσχετιστεί με την απουσία του μαθήματος της ιστορίας

από το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της περιόδου, καθώς και την υιοθέτηση ενός ρόλου πολιτικής διαπαιδαγώγησης ή προπαγάνδας από το ανάλογο μάθημα. Αν συσχετίσουμε τον αριθμό των βιβλίων για τα φιλολογικά μαθήματα με αυτόν των μαθημάτων των φυσικών επιστημών, θα παρατηρήσουμε ότι υπάρχει και σημαντικός αριθμός βιβλίων πρακτικού προσανατολισμού.



Γράφημα 4: Σχολικά εγχειρίδια

#### 2.4. Ποιοτική ανάλυση

Στη συνέχεια διαμορφώθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του λόγου των συγγραφέων σε τρεις ταξινομηκές κατηγορίες: α) στα βιβλία πολιτικού περιεχομένου, β) στα «βιβλία των αγραμμάτων» και γ) στα βιβλία λογοτεχνίας.



Γράφημα 5: Βιβλία πολιτικού περιεχομένου

### 2.4.1. Βιβλία πολιτικού περιεχομένου

Σε ότι αφορά στα **βιβλία πολιτικού περιεχομένου** οι βασικές κατηγορίες αποτυπώνονται στο γράφημα 5.

Ειδικότερα, οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

**α) «Εμείς και οι άλλοι»:** Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται έργα που στοχεύουν στη σύγκριση του κομμουνιστικού καθεστώτος με πολιτικά συστήματα άλλων χωρών. Εκτενείς αναφορές στη θεματική αυτή γίνονταν στα *κακά τις μπυρζυαζίας, στο ζιγό των καπιταλιστών*, στην ανορθόδοξη συμπεριφορά *τις μπυρζυαζίας που στρέφετε ενάντια στο σοβιετικό μέτωπο*. Σε κάθε περίπτωση, οι συγγραφείς προχωρούσαν σε μία φαινομενική σύγκριση των μερών, αναδεικνύοντας την υπεροχή του σοβιετικού καθεστώτος.

**β) Η ιστορία του μπολσεβικισμού και η σύγχρονη πραγματικότητα:** Πρόκειται για βιβλία που παρουσίαζαν το φαινόμενο του μπολσεβικισμού στην ιστορική διάσταση του χρόνου. Τα γεγονότα που επιλέγονταν να παρουσιαστούν εξήραν τη σημασία του και δε χαρακτηρίζονταν από αντικειμενικότητα στην περιγραφή ή στην παρουσίαση των πρωταγωνιστών τους. Τα σχετικά με τη σύγχρονη των συγγραφέων εποχή, είχαν τον ρόλο του πολιτικού διαφωτιστή, αφού παρουσίαζαν είτε ομιλίες του Στάλιν είτε την απόπειρα κατά του Λένιν είτε τα προβλήματα στη μαρξιστική διαπαιδαγώγηση.

**γ) Προτροπή στους νέους- Πρότυπα και χειραγώγηση:** Στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν έργα που στόχευαν στους κομσομόλους. Η ομάδα στην οποία στόχευαν γινόταν σε κάποιες περιπτώσεις αντιληπτή με σαφήνεια από τον τίτλο τους ακόμα- *Για το Κομσομόλ ή Επαναστατικός αγώνας Κομσομόλων*- ενώ σε άλλες περιπτώσεις υπονοούνταν - *Νέι μαχιταδες*-. Στην κατεύθυνση του προσεταιρισμού και της χειραγώγησης της νεολαίας προβάλλονταν πρότυπα ανδρών που υπηρέτησαν το προλεταριάτο και διακρίθηκαν μέσα σε αυτό, όπως ο Εφρέμοβιτς Βοροσσίλοβ, ενώ σε άλλες περιπτώσεις στρατεύοταν και η ποιητική τέχνη για λόγους προπαγάνδας- *Τραγυδό το πεντάχρονο* (Τραγούδια για τους μπολσεβίκους και τον αγώνα τους).

**δ) Η κίνηση του κολχόζ:** Στην τελευταία θεματική περιλαμβάνονταν έργα που αφορούσαν στην αγροτική πολιτική του κολχόζ, στην εργασία σε αυτά, στην ανάγκη της κοινής εργασίας, της στράτευσης και της αφοσίωσης στις αρχές του κομμουνισμού για την επίτευξη του κοινωνικού μετασχηματισμού.

Τα βιβλία πολιτικού περιεχομένου έδιναν έμφαση στη διάσταση της προτροπής - καλέσματος στους νέους να ενστερνιστούν τα ιδανικά του σοσιαλισμού. Με μικρή διαφορά οι συχνότητες κατανέμονταν ισόποσα στις δυο υποκατηγορίες, αναφορικά με την ιστορική πορεία και την πραγματικότητα



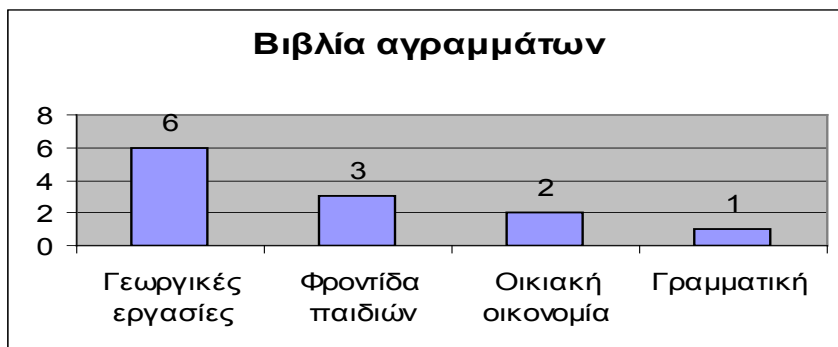
του μπολσεβικισμού, τη σύγκρισή του με άλλα καθεστώτα, για να σημειώσουμε μικρότερο αριθμό έργων αναφορικά με το κολχόζ και την κίνησή του.

Κατηγορία	Παράθεμα
«Εμείς και οι άλλοι»	Ο Βενιζέλος-ματοβαμένος διμιοσ τον εργατον κε τον εργαζομενον τις Ελαδας,[...] ετιμαζι κιμερα λισαζιμενος κενουρια μακελια, έστιλε στη Ροσια στρατό κε ςτόλο για να πνικι τι ςοσικι επαναστασι μέσα στο έμα (Αλέκκις, 1931).
Η ιστορία του μπολσεβικισμού και η σύγχρονη πραγματικότητα	Σιντροφι! [...] Η πολσεβικι καμιάν κεχόριζαν τα προβλίματα τι θεωρητικις δυλιάς κε τι μαρξικιστικολενικιστικις διαπεδαγογις ασα προβλίματα τι ςιρας τι επαναστατικις πραχτικις (Ποστίσσεβ, Στέτς, 1931).
Προτροπή στους νέους- Πρότυπα και χειραγώγηση	Ο Βοροςίλοβ εγέντον μέλος τυ κόματος [...] αφκασιν καθοδίγισιν τυ Λένιν (Νικολάεβ, 1932).
Η κίνηση του κολχόζ	Το ζιτιμαν για να μπεν σο κολχοζ απες κινονικον τροφιν προτα πρέπι να σιζιτιετε ςι ςινςδριασιν... (Γρομοβ, 1932).

Πίνακας 1: Αποσπάσματα βιβλίων πολιτικού περιεχομένου

#### 2.4.2. «Βιβλία των αγραμμάτων»

Σε ότι αφορά στα «βιβλία των αγραμμάτων» οι βασικές κατηγορίες αποτυπώνονται στο Γράφημα 6.



Γράφημα 6: Τα «βιβλία των αγραμμάτων»

Ειδικότερα, οι κατηγορίες είναι οι ακόλουθες:

**α) Γεωργικές-αγροτικές εργασίες:** Στην κατηγορία περιλαμβάνονται βιβλία που περιέγραφαν αποτελεσματικές για τις γεωργικές και τις αγροτικές εργασίες πρακτικές που μπορούσαν να αυξήσουν την παραγωγικότητα της μονάδας και να προφυλάξουν τον εργάτη από μάταιο κόπο. Οι τίτλοι των έργων καθιστούσαν σαφές στον μελετητή το είδος των εργασιών που λάμβαναν χώρα στις εν λόγω περιοχές- τεχνική και περιποίηση καπνού, φύλαξη αυγών κ.α.

**β) Φροντίδα παιδιών:** Αντικείμενο αυτής της ομάδας ήταν η παροχή πρακτικών οδηγιών στους γονείς αναφορικά με την υγιεινή των παιδιών τους. Έτσι, περιγράφονταν με σαφήνεια τα συμπτώματα ασθενειών, συνοδευόμενα από εικόνες, και προτεινόταν τρόποι αντιμετώπισής τους από τους γονείς. Προτεινόταν ακόμη «καλές συνήθειες» για την ανατροφή των παιδιών.

**γ) Οικιακή οικονομία:** Πρόκειται για δυο βιβλία που πραγματεύονταν προβλήματα του νοικοκυριού, της φορολογίας του, έδιναν πρακτικές συμβουλές για την οργάνωσή του και για την αποφυγή κάθε είδους σπατάλης.

**δ) Γραμματική για ηλικιωμένους:** Η παρουσία ενός μόνο βιβλίου σε αυτήν τη θεματική, θα μπορούσε να αποτελεί ένδειξη του πρακτικού προσανατολισμού της ζωής. Στο βιβλίο επεξηγούνταν βασικοί κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού με χρήση πολλών παραδειγμάτων.

Τα μισά από τα βιβλία των αγραμμάτων που σώζονται στα υπό μελέτη αρχεία ήταν προσανατολισμένα στην παροχή πρακτικών συμβουλών στους εργατοχωρικούς για την εκπόνηση της καθημερινής εργασίας τους. Επιτελούσαν βοηθητικό ρόλο, πράγμα που γινόταν ιδιαίτερα αισθητό και από την παραστατική εικονογράφηση που προσδιορίζει τις σελίδες τους.

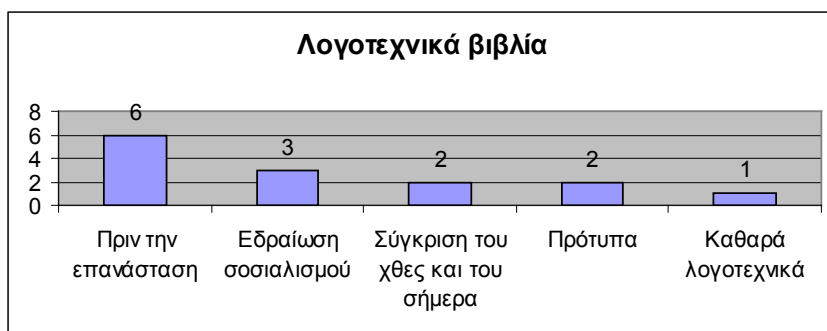
Κατηγορία	Παράθεμα
Γεωργικές-αγροτικές εργασίες	Ο καπνόν φιτρόν ρολια τα χοματα [...].ι πισοιτα κε ι ποσοιτα τι εσοδιας τι καπνυ εκσαρτιετε, εκσον ασο χομαν κε το κερων ασο ορθον το τερεμαναθε ρον κερων κε ασο ενκερον τιν υπορκαν (Σελεσκεριδισ, 1932).
Φροντίδα παιδιών	Το μορον ατο ρο κερων εγρικα καλιτερεμαν, αρχινα να φερ το προτον τιν δυναμιν[...] μονον ασυ διαβεν μιαν εβδομαδαν (Σολοβιοβ, 1932).

Οικιακή οικονομία	Τα σπαρτα τι λινό-τολγυντς, τι παμπακι κε ταλα τα ςπορας φορολογιόταν [...] στα κολεχτιβικα νικοκιρια... (Ανώνυμο, μτφ, Κόκινυ, 1933)
Γραμματική για ηλικιωμένους	Ό,τι μιλυμε, διαβάζυμε, γράφυμε ινε προφορικός κε γραφτός λόγος (Λεφκόπυλος, χ.χ.)

Πίνακας 2: Αποσπάσματα από τα «βιβλία των αγραμμάτων»

### 2.4.3.Βιβλία λογοτεχνίας

Αναφορικά με τα βιβλία λογοτεχνίας οι βασικές κατηγορίες είναι οι εξής:



Γράφημα 7:Λογοτεχνικά βιβλία

**α)Τα χρόνια πριν την επανάσταση: η εποχή της πείνας και της καταστροφής.** Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονταν τα βιβλία που, όπως υποστήριζαν οι εκδότες τους στον πρόλογό τους, αναδείκνυαν *τα χρόνια της πείνας και της καταστροφής*. Στις περιγραφές και τις αφηγήσεις τους σκιαγραφούνταν με τα μελανότερα χρώματα η περίοδος πριν την επανάσταση. Στη διάρκειά της οι εργάτες δούλευαν ολημερίς κάτω από άθλιες συνθήκες και είχαν να αντιμετωπίσουν τον μόχθο και την πείνα. Ο εμφύλιος και οι συνθήκες ζωής της υπαίθρου, με όλες τις δυσχέρειες που τις χαρακτήριζαν επανέρχονταν διαρκώς και καθόριζαν τη φυσιογνωμία-μια κοινή φυσιογνωμία- για την κατηγορία αυτών των κειμένων.

**β) Τα χρόνια της εδραίωσης του σοσιαλισμού:** Στην κατηγορία αυτή εντάσσονταν τα έργα που περιέγραφαν τον αγώνα για την εδραίωση των νέων αρχών του σοσιαλισμού. Σε ορισμένα από αυτά παρουσιαζόταν η μαρξιστική θεωρία, ενώ τα «μεγάλα γεγονότα» περιγράφονταν και αναλύονταν με *μαρξιστική, προλετάρική ανάλυση*. Ο αναγνώστης παρακολουθούσε την καθημερινή ζωή και τους αγώνες των αγροτών, των κτηνοτρόφων, των εργατών, που αγωνίζονταν σκληρά, αλλά πάντα με αίσθηση της πλήρους δικαιοσύνης και της ισότητας όλων στο νέο οικοδόμημα. Σε πολλές περιπτώσεις γινόταν αναφορά στα προβλήματα εργασίας που αντιμετώπιζαν οι σύγχρονοι εργαζόμενοι, ωστόσο πάντα αυτό γινόταν με στόχο να επενδυθεί η ιδέα της ειρηνικής αναδόμησης της σοβιετικής δημοκρατίας, η οποία θα μπορούσε να επέλθει με την πίστη όλων σε αυτήν και την αποδοχή των αρχών της.

**γ) Σύγκριση του χθες και του σήμερα:** Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσαν να ενταχθούν τα κείμενα και των δυο παραπάνω κατηγοριών, μιας και έμμεσα σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις υπήρχε μια λανθάνουσα σύγκριση ανάμεσα στο παροπλισμένο και πλήρες καταστροφών τσαρικό καθεστώς από τη μία και το πολλά υποσχόμενο, δίκαιο και ισότιμο σοσιαλιστικό μέλλον από την άλλη. Ωστόσο, σε μία περίπτωση η σύγκριση γινόταν με έναν τρόπο παραπάνω από άμεσο και σαφή.

Στο έργο *Πριν και Ιστερνα* ο συγγραφέας Α. Κόκινος, δήλωνε από τον πρόλογο ότι στις προθέσεις του είναι να παρουσιάσει τη ζωή των φτωχών εργατών της ρωμείκης μάζας πριν τον Οκτώβρη. Περιέγραφε την πρόθεσή του να γράψει ένα είδος έπους, που στα δυο πρώτα βιβλία του θα αναφερόταν στη ζωή πριν και μετά την επανάσταση, ενώ στο τρίτο βιβλίο θα αναφερόταν στις δυσκολίες που συναντούσαν οι συγγενείς τους που προτίμησαν τον δρόμο της Ελλάδας. Δινόταν έμφαση στα ιδεώδη του προλεταριάτου, που εμπνέονταν από τη διδασκαλία του Μαρξ, του Λένιν και του Στάλιν και οδηγούσαν στις επιτυχίες του σοσιαλισμού, χτίζοντας μια κοινωνία χωρίς τάξεις.

Η σύγκριση με τη ζωή στην Ελλάδα είναι και το αντικείμενο του βιβλίου *Τα γράματα τι θιαμ τι Σοφιας στον ανεπισιονατς τον αρχοντσογλι*. Πρόκειται για μια σειρά 14 επιστολών που στέλνει μια Ελληνίδα, εγκατεστημένη πια στην Ελλάδα, στους συγγενείς της που βρίσκονται στην ΕΣΣΔ. Στα γράμματα περιγραφόταν έμμεσα η οικονομική, κοινωνική κατάσταση των προσφύγων. Γινόταν αναφορά στη θρησκεία, στην ύπαρξη εκκλησιών και την πίστη των κατοίκων, στις αγροτικές εργασίες, αλλά και στο γλωσσικό ζήτημα, στην εικοσιτετραγράμματη γραφή, στους μαλλιαρούς και στις ανούσι-

ες δασείες και τα πνεύματα. Αξίζει να τονιστεί ότι ενώ στα πρώτα γράμματά της η θεία Σοφία καλούσε τους συγγενείς της να έρθουν στην Ελλάδα, όπου ακόμη τα χρήματα είχαν αξία, οι επιστολές που ακολουθούσαν μάλλον απαξιώνουν την εγκατάσταση στην πατρογονική εστία και υπηρετούν την αφοσίωση στις αρχές του σοσιαλισμού.

**δ) Πρότυπα:** Στην κατηγορία αυτή υπάγονταν κείμενα ή ποιήματα που εξυμνούσαν την επανάσταση και τους πρωταγωνιστές της. Έτσι, στο έργο *Τοκσαρέας* τονιζόταν ότι η χώρα πρέπει να ξέρει τους μαχητές της. Ακολουθεί σειρά ποιημάτων αφιερωμένων σε προσωπικότητες που πρωτοστάτησαν στον αγώνα, *Σον Μοδόρον τον μαχητήν, Σον Πανίκαν ασο Νοβοροσίκ, Σον Χαπάρ...* Στο ίδιο πνεύμα της προβολής μιας σωστής σοσιαλίζουσας συμπεριφοράς λειτουργούσε και το διήγημα *Ι Πσιλένα*, που περιγράφει τη δράση μιας μεγάλης σε ηλικία γυναίκας που ανέλαβε την ηγεσία της τοπικής οργάνωσης ενός χωριού, που φημιζόταν για τους αγροίκους κατοίκους του, και πέτυχε να υπερασπιστεί τις γυναίκες της περιοχής. Το διήγημα τασσόταν στην προβολή της γυναίκας ως ισότιμου μέλους στην υπηρεσία της σοσιαλιστικής ανοικοδόμησης, ενώ τονιζόταν έμμεσα ο ρόλος που υπαγόρευε στον καθένα, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες που ο ίδιος πίστευε ότι έχει, η ιστορική και κυρίως η πολιτική συγκυρία.

**ε) Καθαρά λογοτεχνικό περιεχόμενο:** Μόλις ένα κείμενο της παραπάνω συλλογής έχει καθαρά λογοτεχνικό περιεχόμενο, χωρίς να φαίνεται κάποια άμεση σχέση με τα πολιτικά συμφραζόμενα της περιόδου. Ο *Πετιχιμένος Νινβιτ* περιγράφει τη ζωή στην ύπαιθρο, όπου ο άνθρωπος προσπαθούσε να αντιταχθεί στις αντιξοότητες των καιρικών συνθηκών και να επιβιώσει.

Η μισή σχεδόν από τη διασωθείσα λογοτεχνική παραγωγή αφιερώνεται στην περιγραφή των δεινών της ζωής πριν την οκτωβριανή επανάσταση, γεγονός που μαρτυρά μάλλον την πρόθεση να θυμίσει οικεία κακά, να προκαλέσει την αποστροφή για εκείνη την περίοδο, αλλά και να διασφαλίσει με έναν έμμεσο τρόπο τη συμμετοχή των αναγνωστών στην προσπάθεια εδραίωσης της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Κατηγορία	Παράθεμα
Τα χρόνια πριν την επανάσταση: η εποχή της πείνας και της καταστροφής	Λαλίας, ζσαματάδες, γυρνυταν ςκιλια, γαραλαίζνε μορα, βλαςτιμυν αγυρ, χοντρολαλυν ι γινεκ, κι ανάμεζε ςατο τι βαβιλονιαν τα τραγοδιας... (Σεραφίμοβιτζ, 1932)

Τα χρόνια της εδραίωσης του σοσιαλισμού	Για να παρουσιαστούν πλήρεια τα τέμπα τις ζήμερον ι ζοι τις παραγογίς, τα ζιτίματα τις ανασιγκροτικίς περιόδου, πρέπει να πάρουν μέρος στί φιλολογία ι εργατικές μάζες [...] τα χοραφία [...] να παρουσιασουν ζιμια στίν παραγογι(Σολοχοβ, 1931).
Σύγκριση του χτες και του σήμερα – Σύγκριση με τη ζωή στην Ελλάδα	Έρθες εζί πα, ίπεν, Νικόλα, να πινας κε ς «αγια χοματα» αμον ςκιλος ζιν ζτραταν με τεμας να πσοφας (Εριστέας, 1930).
Πρότυπα	Όλεμυν απόρα έχομε ίδια δικεόματα(Καμανί, 1932)
Καθαρά λογοτεχνικό	Έκυες πος τα κορονας που επέταναν έςςκιζαν τον αέραν με τα φτερά τυν (Στεπνιτσκι, 1931)

Πίνακας 3: Αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά βιβλία

## ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ...

Η συμβολή της ελληνικής διανόησης στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού είναι καθοριστική. Σε μια περίοδο που οι ηγέτες των μπολσεβίκων υιοθέτησαν την πολιτική που διαμορφώθηκε από τον Λένιν στη βάση της πλήρους ισότητας όλων των εθνών και των γλωσσών, η ελληνική διάνοηση οργανώθηκε στο πεδίο της τοπικής αυτοδιοίκησης, εξέδωσε σημαντικό αριθμό εφημερίδων, βιβλίων και σχολικών συγγραμμάτων, τα οποία είχαν ως σκοπό τους την ένταξη των ελληνόγλωσσων πληθυσμών στο σοβιετικό οικοδόμημα. Παρά το γεγονός ότι η εκδοτική παραγωγή είναι στρατευμένη και προπαγανδίζει τις σοσιαλιστικές αρχές ή εξαίρει τη σημασία τους σε σχέση με τις αρχές του καπιταλισμού, χωρίς να διστάζει σε πολλές περιπτώσεις να προχωρήσει σε άμεση σύγκριση με το καθεστώς της Ελλάδας, μακαρίζοντας τους πληθυσμούς που επέλεξαν την ΕΣΣΔ για τη μετεγκατάστασή τους, αρθρώνει τον δικό της λόγο και δίνει τις δικές της κρίσιμες απαντήσεις σε ζητήματα γλώσσας, πολιτισμικής έκφρασης και εκπαίδευσης. Τέλος, οι ελληνόφωνες περιφερειακές ελίτ προετοιμάζουν την ένταξη των επερχόμενων γενεών σε μια ελληνόγλωσση εκπαίδευση, η οποία εναρμονιζόταν σύμφωνα με τα οράματά τους με τη σοβιετική κοινωνία και τους στόχους της. Θεωρημένη λοιπόν μέσα από αυτό το πρίσμα, η συνεισφορά της ελληνικής διανόησης στο σοσιαλιστικό οικοδόμημα κρίνεται ουσιαστική.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### Ξενόγλωσση

- Altstadt, A L. (1989). Nationality education policy in the Russian empire and the Soviet Union. *Journal of Muslim Minority Affairs*, (10), 450 – 46.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition ed. London and New York: Verso.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in Communication Research*. Illinois: Free Press.
- Fitzpatrick, Sh. (1970). *The Commissariat of Enlightenment. Soviet organization of Education and the Arts under Lunacharsky*. Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, Sh. (1992). *The cultural front: power and culture in revolutionary Russia*. Cornell University Press.
- Fitzpatrick, Sh. (1979). *Education and social mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, Sh. (1994). *Stalin's peasants: resistance and survival in the Russian village after collectivization*. New York: Oxford University Press.
- Garraghan, G.J. (1946). *A guide to historical method*. Fordham University Press: New York.
- Jorgensen , M. & Phillips L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Mass: Addison – Wesley.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis- An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Marx, K. & Engels, Fr. (1848). Manifesto of the communist party, εις <http://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Manifesto.pdf> (Ανακτήθηκε στις 6/8/2014).
- Willig, C. (ed.) (1999). *Applied Discourse Analysis: Social and Psychological Intentions*. London: Sage.

### Ελληνόγλωσση

- Ανώνυμο (1933). *Ι πολοζζένια για ταγροτικον το ναλογ ζα 1933*. (μτφ. Α. Κοκινυ). Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστίς.
- Αγτζίδης, Βλ. (1997). *Παρευξείνιος Διασπορά. Οι ελληνικές εγκαταστάσεις στις βορειοανατολικές περιοχές του Εύξεινου Πόντου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αγτζίδης, Βλ. (2010). *Ο Κόκκινος Καπνάς και ο Ελληνισμός του Καυκάσου (1932-1937)*. Αθήνα: Ιστορική Μνήμη.

- Αλέκσις (1931). *Ι ελινικι μπυρζυαζία στο ενιεο αντισοβιετικο μέτοπο*. Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστίς.
- Γκόλια, Π. (2003). Η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών την ΕΣΣΔ (1917- 1938). Προπαγάνδα και ιδεολογική χειραγώγηση. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Γρηγοριάδης, Π. Γ. (1973). *Ο Πόντος και το Καρς*. Αθήνα.
- Γρομόβ, Α. (1932). *Πος να διοργανόνομε το κινονικόν τιν τροφίν σα κολχόζια κε σι χοράφι τα δυλιάς* (μτφ. Κ. Καρδί). Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστίς.
- Εριστέας Δ. (1930). *Τα γράματα τι θιαμ τι Σοφίας ζον ανιπσιονατς τον αρχο-ντζόγλι*. Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστίς.
- Ζαπάντης, Α. (1989). *Ελληνο-σοβιετικές σχέσεις 1917-1941*. Άγγελος Σ. Βλάχος (μτφ). Αθήνα: Εστία.
- Καμανιν Φ. (1932). *Ι Πσιλένα. Διιγμαν*. (μτφ. ΧΜ. Τσακάλοβ). Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστίς.
- Καρπόζηλος, Απ. (1985). Οι Έλληνες της Μαριούπολης (Ζντάνοφ) και η δι-άλεκτός τους. *Αρχείον Πόντου*, 40, 97-111.
- Καρπόζηλος, Απ. (1984). Ρωσοποντιακά. *Αρχείον Πόντου*, 38, 153-176.
- Καρπόζηλος, Απ. & Καρποζήλου, Μ. (1988-89). Ελληνοποντιακά βιβλία στη Σοβιετική Ένωση. *Αρχείον Πόντου*, 42, 57-104.
- Καρπόζηλου, Μ. (1991). Ελληνική Εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση. Ιωάννινα.
- Λεφκόπουλος, Γ.Θ. (αχρον.). *Γραμματικι για τυς ιλικιομένυς. Μορφολογία-Σιντακ-σι*. Μαρυπολι: Δον Μπας.
- Νικολάεβ, Ν. (1931). *Ο Κλιμέντ Εφρέμοβιτς Βοροσιλοβ. Βιογραφία*. (μτφ. Μ. Φ. Παρτσαλίδι). Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστίς.
- Ξανθοπούλου-Κυριακού, Α. (1993-1994), Μεταναστεύσεις των Ελλήνων στον Καύκασο κατά τον 19ο αιώνα, *Δελτίον Κέντρου Μικρασιατικών σπουδών*, 10, 91-172.
- Ξανθοπούλου-Κυριακού, Α. (1995), Πώς βρέθηκαν οι Έλληνες στην Υπερ-καυκασία, στο Βλ. Αγτζίδης (επιμ.) *Οι άγνωστοί Έλληνες του Πόντου*. Εται-ρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας: Αθήνα, 25-30.
- Πότσισσεβ, Π. & Στέτς Α. (1931). *Τα προβλήματα τι σιράς σο μαρκσιςτικό-λε-νινιστικόν τιν διαπεδαγόγισιν :αρά λόγια τι Π. Πότσισσεβ κε Α. Στέτςκι π' ελέ-χταν σιν Σοβεςζάνιαν τι Κυλτπρόπι τι Κ.Ε. τι Π.Κ.Κ.(μπ.)* (μτφ. Δ. Γαβριλίδι). Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστίς.
- Ρούσος, Π.(αχρον.). *Η διδασκαλία του σ.Στάλιν και η ελληνική γλώσσα*. Νέα Ελλάδα.
- Σελεσκερίδης, Γ.Γ., (1932). *Ι τεχνική κε ι οργάνοσι τι φιτέματι τι καπνύ σα κολχό-ζια κε εμπορεβματικά φέρμας*, Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστίς.
- Σεραφίμοβιτς, Α. (1932). *Απσιμάτενεν χαλαρδία*. Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστίς.
- Σολόβιοβ Μάσσκοβιτς, Β.Σ. (1932). *Ι λιμική κε πος επορούμε να πέρομε τεμπριά-*



- θε (μετ. Κ. Καρδί). Ροστόβ-Δον: Κομμουνιστές.
- Σολόχοβ, Μ. (1931). *Ο τσοπάνις :δίγιμα* (μετ. Α. Εριθριάδι). Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστές.
- Στάλιν, Ι.(1950). *Απάντηση στους συντρόφους κολχόζνικους, Ζητήματα λενινισμού*. ΚΕ ΚΚΕ, 416-417.
- Στεπνίτσκι, Σ. (1931). *Το πετύμενον νινβίτ*. Ροστόβ-Δον : Κομμουνιστές
- Τοπαράς, Κ. (1928). *Γραμματικι τις νεοελληνικις γλωσσας*, Ροστόβ Δον : Κομμουνιστές.
- Φοτιάδης, Γ. (1933). Στο χιλιοστόν φύλλον του Κομμουνιστί, Κομμουνιστίς, φ.1000.
- Φωτιάδης, Κ. (1991). *Ο Ποντιακός Ελληνισμός της τέως Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη.
- Φωτιάδης, Κ. (1999). *Ο Ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Φωτιάδης, Κ. (1990). *Ο Ελληνισμός της Κριμαίας*. Αθήνα
- Φωτιάδης, Κ. (1990). *Μαριούπολη: Δικαίωμα στη μνήμη*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Φωτιάδης, Κ.(1999). *Εγκαταστάσεις των Ελλήνων του Πόντου στον Καύκασο και τη Νότια Ρωσία κατά την οθωμανική περίοδο* στο [http://benl.primedu.uoa.gr/database1/Egkatastaseis\\_Ellinwn\\_ston\\_Kaukaso.pdf](http://benl.primedu.uoa.gr/database1/Egkatastaseis_Ellinwn_ston_Kaukaso.pdf) .
- Φωτιάδης, Κ. (2006). *Αλησμόνητες πατρίδες του Ευξείνου και του Καυκάσου*. Θεσσαλονίκη : Πυραμίδα.
- Φωτιάδης, Κ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2007). *Η παιδεία στον Πόντο 1682-1922*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χασιώτης, Λ. (1997). *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Σοφία Ηλιάδου - Τάχου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
3<sup>ο</sup> χλμ. Φλώρινας – Νίκης, Φλώρινα, Τ.Κ. 53100  
Τηλ: 6972241033, e-mail: siliadou@uowm.gr

**Παρασκευή Πουγαρίδου**

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Χρυσοστόμου Σμύρνης 7, Φλώρινα, Τ.Κ. 53100  
Τηλ: 6970155635, e-mail: ppougari@yahoo.gr

# «Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα από τον Τύπο της εποχής

Κατερίνα Καυχίτσα

## ABSTRACT

The “Skiadika” riots that broke out in 1859 were the “baptism of fire” for the revolutionary emergence of youth (high school and university students), shook the people and the king’s throne and paved the way for fighting anti-othon demonstrations. The aim of this work is the Press study of the time as an instrument for promoting this student movement. The newspapers we have dealt with are *Elpis*, *Athena*, *Helios*, *Hellene* and the main instrument of anti-dynastic Golden Youth, *Mellon tis Patridos* as well as the anti-othon sheet *Avgi*. These newspapers “present”, in this case and “store” too much information identified and evaluated. Our research has shown that all the newspapers devote space for “Skiadika” on the specific distinction that some of them consider them just as a trivial youth event, while others insist that they had constituted the beginning of a new era of mobilizations and struggles for Otho’s expulsion.

Η ανακοίνωση αυτή αναφέρεται στη δύσκολη, λόγω των πολλών αλλαγών που συντελούνταν στο πολιτικό σκηνικό, εποχή πριν από την εκθρόνιση του Όθωνα. Ειδικότερα, η προσοχή επικεντρώνεται στο έτος 1859, όταν γίνεται η πρώτη από τη νεολαία δυναμική αντίδραση (φοιτητές, σπουδαστές και μαθητές), τα λεγόμενα «Σκιαδικά». Τα «Σκιαδικά» που αποτελούν και το πλαίσιο της έρευνάς μας αποτέλεσαν το «βάπτισμα του πυρός» για την επαναστατική εμφάνιση της νεολαίας, και άνοιξαν τον κύκλο των μαχητικών αντιοθωνικών εκδηλώσεων.

Οι αλλαγές που λάμβαναν χώρα στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ευνοούσαν την πολιτική αντίδραση· και την πολιτική αυτή αντίδραση ενσάρκωνε με ειλικρίνεια, και μέσα στην ειλικρίνεια και τον αυθορμητισμό της γινόταν μάλλον ασυγκράτητη, η νεολαία, και περισσότερο οι φοιτητές (Καρολίδης, 1922: 152). Την περίοδο εκείνη παρατηρείται στην Ελλάδα ένα και-

## Κατερίνα Καυχίτσα

«Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα ...

νοφανές φαινόμενο, οι αυτόνομες, ενίοτε μη καθοδηγούμενες ή στην εξέλιξή τους χειραγωγούμενες, κινητοποιήσεις της νεολαίας. Οι νέοι, και κυρίως οι φοιτητές και οι σπουδαστές, διαθέτοντας, κατά τεκμήριο, μορφωτικό επίπεδο υψηλότερο από εκείνο της προηγούμενης γενιάς, κοινωνική ευαισθησία και ιδέες με σαφή φιλελεύθερο προσανατολισμό, άρχισαν να δραστηριοποιούνται πολιτικά, παράλληλα με την υπόλοιπη κοινωνία (Παπαγεωργίου, 2004: 488).

Η αφορμή για τα «Σκιαδικά» ήταν πολύ απλή: οι μαθητές των γυμνασίων καθώς και οι φοιτητές αποφάσισαν να φορούν ενδεικτικά εγχώρια ψαθάκια «ψάθινα της Σίφνου λιτά σκιάδια, μόνον κόσμον έχοντα ταινίαν βαμβακεράν, τα εθνικά χρώματα παριστώσαν» (Ευαγγελίδης, 1893: 608 και Κυριακίδης, 1892: 65), τα κοινώς αποκαλούμενα από τον αρχικό τόπο κατασκευής τους και «σκιάδια της Σίφνου» (έτσι, άλλωστε, έχουν μείνει στην ιστορία) αντί των συνηθισμένων ευρωπαϊκών καπέλων. Τα σκιάδια παρά τον ισχυρισμό των φοιτητών ότι επιλέχθηκαν για να συμβάλλουν στην υποστήριξη της ντόπιας παραγωγής (Ευαγγελίδης, 1893: 608) καθώς και για να ξεχωρίζουν από τους μη σπουδάζοντες νέους (Σκανδάμης, 1869: 479), ήταν μια έμμεση εκδήλωση της αντιπολιτευτικής τους στάσης. Με την ενδυματολογική αυτή επιλογή, η νεολαία ήθελε να διαδηλώσει την αντίθεσή της προς καθετί το εισαγόμενο -συμπεριλαμβανομένης, κατά συμβολισμό και συνειρμό και της βαυαρικής δυναστείας (Ρούσσο, 1975: 453). Το γεγονός όμως αυτό τα Ανάκτορα το είδαν ως συνομωτική διαδικασία. Οι αστυνόμοι χαρακτηρίζοντας σχεδόν ως ενάντιους του πολιτεύματος όσους φορούσαν τα σκιάδια, τους συνελάμβαναν, τους χτυπούσαν και κατέστρεφαν επιτόπου τα ψάθινα καπελάκια (Κόκκινος: 1970: 532). Οι έμποροι, εξάλλου, που πλήττονταν από αυτή την απόφαση των νέων θέλησαν να γελοιοποιήσουν τους μαθητές και προέτρεψαν τους υπηρέτες τους να φορέσουν και αυτοί τα φθηνά σκιάδια. Η νεολαία απάντησε με ομαδική εκδήλωση που είχε το χαρακτήρα αντικαθεστωτικής πλέον διαδήλωσης.

Την Κυριακή 10 Μαΐου του 1859 πλήθος μαθητών και φοιτητών συγκεντρώθηκαν στο Πεδίον του Άρεως φορώντας επιδεικτικά τα «επίδικα» σιφνέικα σκιάδια. Την ώρα που ο Όθων και η Αμαλία έκαναν τον καθιερωμένο κυριακάτικο περίπατό τους, οι αστυνομικοί επιτέθηκαν βίαια στους νέους. Τότε πολλοί αγανακτισμένοι πολίτες ενώθηκαν με την νεολαία και κατ' αυτόν τον τρόπο πήραν έκταση οι σφοδρότατες κατά τα άλλα συμπλοκές. Μετά από επέμβαση της αστυνομίας και λόγω του «υπερβάλλοντος ζήλου» του αστυνομικού διευθυντή Δημητριάδη, γενικεύτηκαν οι συγκρούσεις, οι οποίες και συνεχίστηκαν αμείωτες και την επόμενη ημέρα και μά-

λιστα και μέσα στον χώρο του Πανεπιστημίου όπου και κατέφυγαν διωκόμενοι οι φοιτητές (11.5.1859) (Παπαρρηγόπουλος, 1932: 821-822 και Βουρνάς, 1999: 387-388). Τελικά, τα «Σκιαδικά» έκλεισαν με την απαίτηση των νέων και την παράλληλη ικανοποίησή τους από την κυβέρνηση αφενός της απομάκρυνσης του αστυνομικού διευθυντή και αφετέρου της απελευθέρωσης των συλληφθέντων στα επεισόδια φοιτητών.

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να παρακολουθήσουμε τη θέση των εφημερίδων που κυκλοφορούσαν εκείνη την εποχή απέναντι στη συγκεκριμένη αντίδραση. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε εφημερίδες που διάκινται θετικά απέναντι στους μαθητές-φοιτητές καταδικάζοντας την επέμβαση της αστυνομίας και την αδιαφορία της Κυβέρνησης, εστιάζοντας παράλληλα στο πάθος της νεολαίας και σχολιάζοντας τον χαρακτήρα της έντονης αντίδρασης κατά του Θρόνου αλλά και σε εφημερίδες που δεν θεωρούν σημαντικό το όλο εγχείρημα των νέων και μειώνουν την αξία του, ισοδυναμώντας το με απλή αταξία των νέων. Οι εφημερίδες με τις οποίες θα ασχοληθούμε είναι η *Ελπίς*, η *Αθηνά*, ο *Ήλιος*, ο *Έλλην* και το κατεξοχήν όργανο της αντιδυναστικής Χρυσής Νεολαίας, το *Μέλλον της Πατρίδος*, αλλά και το αντιοθωνικό φύλλο *Αυγή*.

Η εφημερίδα *Ελπίς* φαίνεται να κρατά ισορροπία μεταξύ των δύο πλευρών του συμβάντος, δηλαδή μεταξύ των μαθητών-φοιτητών και της Αστυνομίας, εφόσον στην περιγραφή των όσων εκτυλίχθηκαν ευθείες είναι οι βολές της και προς τα δύο μέρη. Χαρακτηριστικά αναφέρει για την Αστυνομία πως «αγνοούμεν τις πρώτος έδωκεν αφορμήν, αλλ' εν τούτοις τα δύο μέρη ήλθον εις σύγκρουσιν, ώστε να επέμβη η Αστυνομίαν, ήτις εις την περίστασιν ταύτην δεν έδειξεν την απαιτουμένην φρόνησιν, και ως φαίνεται, εν τη απερισκέπτω ορμή, την οποίαν δυστυχώς βλέπομεν παντού και πάντοτε εν Ελλάδι από μέρους των εχόντων εις χείρας εκτελεστικήν εξουσίαν, εκακομεταχειρίσθη τινας των μαθητών(!)» (*Ελπίς*, 1002: 2-3). Ωστόσο, η εφημερίδα θεωρεί ότι πίσω απ' όλες αυτές τις ταραχές ουσιαστικά δεν κρύβονται οι μαθητές αλλά ορισμένοι που υποκινούν όλα αυτά τα επεισόδια προς ίδιον όφελος. Υπάρχουν πολλοί «*ταραχοποιοί των Αθηνών*», «*οι ζητούντες παντοιοτρόπως να γεννώσι σκάνδαλα*», «*οι αισχροί λιβελλογράφοι*», οι οποίοι χρησιμοποιώντας την αφέλεια και την απειρία των μαθητών προσπάθησαν να δημιουργήσουν χάος στην πόλη, όπως υποστηρίζει η εφημερίδα και γι' αυτό καλεί την Κυβέρνηση να τους επιβληθεί με όποιο μέσο μπορεί. Χρησιμοποιώντας ακόμη και τα παιδιά, προσπάθησαν να αντιταχθούν στο βασιλιά και να προκαλέσουν αναρχία, γι' αυτό πρέπει να πέσει βαρύς ο πέλεκυς της δικαιοσύνης. Η εφημερίδα δεν φείδεται χαρακτηρισμών για τους «αναρχι-

## Κατερίνα Καυχίτσα

«Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα ...

κούς», αυτούς οι οποίοι, όπως γράφει, παρείσφρυσαν στην ειρηνική διαδήλωση των νέων θέλοντας να κάνουν μεγαλύτερο κακό. Στηρίζει την νεολαία που παρά την περιορισμένη κρίση της ανεφώνησε «Ζήτω ο βασιλιάς, ζήτω το υπουργείο» και την καλεί να έχει πάντα σεβασμό στους νόμους και την δικαιοσύνη (Ελπίς, 1002: 2-3).

Μέσα από μια μακροσκελή περιγραφή των συμβαινόντων, η εφημερίδα *Αθηνά*, παρουσιάζεται να είναι με το μέρος των μαθητών, οι οποίοι «κηρυχθέντες εχθροί της παρακαίρου πολυτελείας της φερούσης την δυστυχίαν εις πολλούς οίκους, ηθέλησαν να δώσουν αυτοί το παράδειγμα της οικονομίας και φειδούς» (Αθηνά, 2768: 2) αγοράζοντας τα ντόπια σκιάδια. Ωστόσο, η αντίδραση των εμπορουπηρετών, όπως αποκαλεί χλευαστικά τους εμπόρους γενικότερα, οι οποίοι και αντιδρούν έντονα σε αυτή την κίνηση οδήγησε σε έκτροπα. Η εφημερίδα στέκεται ιδιαίτερα στη στάση που επιδεικνύει η αστυνομία απέναντι στους μαθητές, η οποία «κατά την συνήθειάν της επέπεσεν έτι μάλλον κατά των μαθητών με βούνευρα και άλλας ράβδους, τας οποίας συνήθως φέρον οι καλοί της αστυνομίας μας κλητήρες και αυτός ακόμη ο διευθυντής της αστυνομίας με τας οποίας κτυπούν βαρβάρως τους πολίτας» (Αθηνά, 2768: 2). Με την περιγραφή της έντασης των γεγονότων στην Νεάπολη (στη σημερινή οδό Ιπποκράτους), στις οδούς Ερμού και Αιόλου καθώς και στην πλατεία των Ανακτόρων παρουσιάζει η *Αθηνά* αφενός το μένος των αστυνομικών αρχών, κατά των μαθητών και, αφετέρου, την αδιαφορία των πολιτικών αρχών και ιδιαιτέρως του Κ. Προβελέγγιου, υπουργού των Εσωτερικών, ο οποίος και δεν λάμβανε καμία μέριμνα για όλα όσα συνέβαιναν στο Πεδίο του Άρεως, αρχικά. Έτσι η εφημερίδα υποστηρίζει πως οι μαθητές αγανακτώντας με την όλη κατάσταση, συγκεντρώθηκαν έξω από τα ανάκτορα και «κραύγαζαν ανευφημίες υπέρ της Α.Μ. και αράς κατά της διευθύνσεως» (Αθηνά, 2768: 2). Ωστόσο, επειδή πολλοί ήταν εκείνοι οι πολίτες που υποστήριξαν τους μαθητές και τάχθηκαν στο πλευρό τους, η εφημερίδα καταλήγει το άρθρο της 13<sup>ης</sup> Μαΐου 1859 για τα «Σκιαδικά», επισημαίνοντας πως «αδίκως αποδίδουσι τινες το κίνημα εις τους φοιτητάς του πανεπιστημίου και τους μαθητάς των γυμνασίων, ενώ αι ομηγύρεις αποτελούντο εξ ανθρώπων της τάξεως του λαού, και δια τούτο πιστεύομεν ότι η εξουσία θέλει απολύσει πάντας τους φυλακισθέντας, ως μη υποπεσόντας εις τας υπό των άρθρων του Ποινικού νόμου προβλεπωμένας» (Αθηνά, 2768: 2). Η εφημερίδα στο επόμενο φύλλο της συνεχίζει να καταλογίζει ευθύνες στην πολιτική και αστυνομική ηγεσία και ιδιαιτέρως στον Δημητριάδη, ο οποίος δεν γνωρίζει «τι εστί υπηρέτης πολιτείας και τι πολίτης, τι εστί Σύνταγμα και τι νόμοι» (Αθηνά, 2768: 2). Η κριτική που του ασκεί η εφημερίδα είναι δρι-

μεία και υποστηρίζει πως το αθών αυτό κίνημα των μαθητών και των δυσारेσστημένων πολιτών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως στάση εναντίον του Θρόνου (*Αθηνά*, 2768: 2).

Η εφημερίδα *Ήλιος*, από την πλευρά της, δεν φαίνεται να δίνει, στο πρώτο της δημοσίευμα, εξαιρετικά πολύ μεγάλη σημασία στα «*Σκιαδικά*», μιας και ο χώρος που τους αφιερώνει δεν ξεπερνάει το ένα μονόστηλο της εφημερίδας και μάλιστα στο οπισθόφυλλό της. Λίαν περιληπτικά αναφέρει τα όσα έχουν συμβεί, δίνοντας έμφαση στην άδικη όπως χαρακτηρίζει επίθεση του Διευθυντού της Αστυνομίας στους 4.000 και πλέον, κατά την εκτίμησή της εφημερίδα, συγκεντρωμένους σπουδαστές. Επίσης, επισημαίνει πως κατά την 11<sup>η</sup> Μαΐου που το σώμα του ιππικού μπήκε μέσα στο Πανεπιστήμιο όπου ευρίσκονταν μαζεμένοι μαθητές και φοιτητές: «*οι μαθηταί αταράχως υπερασπίσαντο εαυτούς... οι μαθηταί επί 24 ώρας αμυνόμενοι εις ουδεμίαν αταξίαν εξώκειλαν*» (*Ήλιος*, 212: 4). Δεν αργεί να κάνει έκκληση προς την ιδίαν την Κυβέρνηση να επιβάλει τη δικαιοσύνη, απελευθερώνοντας τους συλληφθέντες μαθητές, γιατί ο αίτιος της ταραχής, ο οποίος αδίκησε, κορόιδευσε και χτύπησε μετά βαρβαρότητας ήταν ο ίδιος ο Δημητριάδης. Άλλωστε, η εφημερίδα δεν μένει μόνο στα γεγονότα των «*Σκιαδικών*» αλλά αναφέρει ότι η έχθρα της νεολαίας εναντίον του Διευθυντή της Αστυνομίας ήταν δίκαιη και αναγόταν σε παλαιότερη εποχή, μιας και ο Δημητριάδης κατέλυε όποτε ο ίδιος ήθελε την ελευθεροτυπία και χωρίς να έχει εισαγγελική εντολή προέβαινε σε κατασχέσεις και δημεύσεις εφημερίδων, χτυπούσε τους εργαζόμενούς τους, καταστρέφοντας τα τυπογραφεία τους και μη πηγαίνοντας σε δίκες για τα όσα έκανε (*Ήλιος*, 212: 4). Η νεολαία βλέποντας όλα αυτά δεν μπορούσε να μένει άπραγη κι έτσι το κύμα της αγανάκτησης και της οργής μεγάλωσε εναντίον και του Δημητριάδη και του Θρόνου που δεν είχε κάνει τίποτα για να τον σταματήσει. Έτσι, αμέριστη είναι η συμπαράσταση της εφημερίδας προς τους μαθητές που αποφάσισαν να πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους. Κλείνοντας την αναφορά στα «*Σκιαδικά*», η εφημερίδα προτρέπει: «*Συνέλθωμεν άπαντες. Εννοήσωμεν οι μεν ότι η νέα γεννεά ουδόλως διεφθάρη αλλ' εστίν Ελληνική και ότι επιζή φίλη αυτής και γενέτειρα [...], εννοήσωμεν και οι δε ότι, διά της τάξεως συμβαδιζούσης μετά της ελευθερίας συμπηγνύονται τα κράτη και προοδεύουσιν*» (*Ήλιος*, 212: 4).

Διαφορετική είναι η οπτική της εφημερίδας *Έλλην*. Η εφημερίδα δεν ανάλωνται στην περιγραφή των γεγονότων αν και τα καταδικάζει, ωστόσο εμμένει στη θέση της πως αν οι μαθητές δεν είχαν ενεργήσει αυθαίρετα, όλη αυτή η κατάσταση θα είχε αποσοβηθεί. Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος

## Κατερίνα Καυχίτσα

«Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα ...

με τον οποίον επιφανειακά σκιαγραφεί τα τεκταινόμενα: «Κατά το διάστημα του κινήματος της 11<sup>ης</sup> Μαΐου πλήθος μέν περιέργων πολιτών παρηκολούθει τους εκατόν ή εκατόν πενήκοντα μαθητάς των Γυμνασίων τους συρρέουσοντας τελευταίον εις το Πανεπιστήμιον, η δ' ένοπλος δύναμις επιτήρει τα γινόμενα εν άκρα αταραξία. Ευχαρίστως δε λέγομεν ότι εις την περίπτωσιν ταύτην, άπαντες απέδωκαν δικαιοσύνην εις την παραδειγματικήν πειθαρχίαν του ελληνικού στρατού» (Έλλην, 71: 3). Η εφημερίδα τάσσεται με το μέρος της αστυνομίας, η οποία προσπαθεί να επιβάλλει την τάξη «εν μέσω του κλύδωνος φωνών συγκεχυμένων και δυσδιακρίτων», ενώ θεωρεί ότι και η χρήση βίας επιτρέπεται, εφόσον «οι οχλαγωγικοί εκτραχηλισμοί και αι αγοραΐαι φωνασκίαι» συνεχίζουν να καταλύουν το πνεύμα ηρεμίας και τάξης που υπήρχε προηγουμένως (Έλλην, 71: 3). Επίσης, η εφημερίδα σχολιάζει με καυστικό τρόπο την απαίτηση του εξεγερμένου πληθυσμού για την αποπομπή του διοικητή της αστυνομίας Δημητριάδη. Ο τελευταίος υποστηρίζει η εφημερίδα υποχρεώθηκε να επιτελέσει το ιερό καθήκον του να επιβάλλει την τάξη κι αυτό έπρεπε να γίνει αναγκαστικά μόνο μέσω της βίας, μιας και οι μαθητές ήταν ανήσυχα πνεύματα και δεν υπήρχε άλλος τρόπος να τους σταματήσει. Μάλιστα, δεν αρκείται σ' αυτό αλλά σχολιάζει ότι η αξίωση για την άμεση παύση δημοσίου υπαλλήλου από την κυβέρνηση «είναι το αυτό ως αν εκηρύττομεν εν τη παραφορά ημών, ότι η Κυβέρνησις του Κράτους πρέπει να καταβιβασθή από της υψηλής αυτής θέσεως εις τας τριόδους και απαρνούμενη την ίδιαν αυτής πεποίθησιν, να εκτελή δίκην παθητικού οργάνου, αλλοτρίας βουλήσεως» (Έλλην, 71: 3). Η υποστήριξη που παρέχει στον Δημητριάδη είναι περισσότερο από οφθαλμοφανής.

Τέλος, οι δύο πιο ενεργές εφημερίδες της εποχής, το *Μέλλον της Πατρίδος* και η *Αυγή* που αποτελούσαν τα αντίπαλα δέη δύο διαφορετικών στρατοπέδων, της Αντιπολίτευσης των νέων και του Θρόνου αντίστοιχα, δυστυχώς δεν μας έχουν δώσει πλήρη τα άρθρα για το τι υποστηρίζουν σχετικά με τα «Σκιαδικά». Το *Μέλλον της Πατρίδος* ξεκίνησε να εκδίδεται τον Νοέμβριο του 1859, οπότε τον Μάιο δεν κυκλοφορούσε ακόμη, ενώ τα φύλλα της *Αυγής* για το εν λόγω διήμερο του Μαΐου δεν έχουν διασωθεί, όπως προκύπτει από το ηλεκτρονικό αρχείο των ψηφιοποιημένων εφημερίδων της Βιβλιοθήκης της Βουλής, το οποίο και συμβουλευτήκαμε για να προβούμε στην ανακοίνωση αυτή. Ωστόσο, και οι δύο εφημερίδες σε μεταγενέστερα των γεγονότων φύλλα τους κάνουν μνεία και επικαλούνται τα «Σκιαδικά», τα οποία και μνημονεύονται από το *Μέλλον της Πατρίδος* ως θαραλλέα κίνηση εναντίον του Θρόνου και από την *Αυγή* μάλλον ως επιπόλαιη αντίδραση ταραχοποιών νεανίων.

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να επισημανθεί ότι στις βουλευτικές εκλογές που ακολούθησαν ως φυσικό επακόλουθο των αλυσιδωτών αντιδράσεων που προκάλεσαν τα γεγονότα της σπουδάζουσας νεολαίας τον Αύγουστο του 1859 (Μοσχόπουλος, 1997: 79), εκλέγεται στο Κοινοβούλιο από την αντιπολιτευτική παράταξη ο νεαρός και φιλελεύθερος Μεσολογγίτης βουλευτής, Επαμεινώνδας Δεληγιώργης. Η συγκεκριμένη εκλογή θεωρήθηκε σημαντική νίκη της αντιπολίτευσης, γιατί ο Δεληγιώργης ήταν ένας από τους πιο μαχητικούς πολέμιους του αγώνα εναντίον του Όθωνα (Μπαμπούνης-Φυριππής, 2012: 60) και ένας από τους πρωτεργάτες του *Μέλλοντος της Πατρίδος*. Όπως αναφέρει και ο ιστορικός Οδυσσεάς Δημητρακόπουλος: «στο πρόσωπο του νεαρού δικηγόρου με τον ορμητικό χαρακτήρα η αντιπολίτευση και κυρίως η νεολαία βρήκε τον άξιο εκπρόσωπό της. Ο Δεληγιώργης μαζί με τον Βούλγαρη και τον Κανάρη στα αμέσως επόμενα χρόνια ως την έξωση του Όθωνος, πρωτοστάτησε στον αντιδυναστικό αγώνα» (Δημητρακόπουλος, 1977: 188).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βουρνάς, Τ. (1999). *Ιστορία της νεώτερης Ελλάδας (1821-1909)*, Αθήνα: Πατάκης.
- Δημητρακόπουλος, Οδ. (1977). Ο αντιδυναστικός αγώνας και η έξωση του Όθωνος 1833-1881, Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (Ι.Ε.Ε.), τ. ΙΓ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ευαγγελίδης, Τρύφων (1893). *Ιστορία του Όθωνος, Βασιλέως της Ελλάδος (1832-1862)*, Αθήνα: Αριστείδης Γ. Γαλανός.
- Καρολίδης, Π. (1922). *Σύγχρονος Ιστορία των Ελλήνων και των λαών της Ανατολής 1821 μέχρι 1921*, Αθήνα.
- Κόκκινος, Δ. (1970). *Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα.
- Κυριακίδης, Επ. (1892). *Ιστορία του σύγχρονου Ελληνισμού*, Αθήνα.
- Μοσχόπουλος, Γ. (1997). *Ιστορία του Νέου Ελληνικού Κράτους. Πολιτικές προσεγγίσεις*, τ. Α' [1832-1940], Αθήνα: Χριστινάκης.
- Μπαμπούνης, Χ. – Φυριππής, Εμ. (2012). "Οι Καθηγηταί του Πανεπιστημίου Όθωνος εκλέγουσιν ίδιον Βουλευτήν...". Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπαγεωργίου, Στέφ. (2004). *Από το Γένος στο Έθνος. Η θεμελίωση του ελληνικού κράτους (1821-1862)*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1932). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα.
- Ρούσσοσ, Γ. (1975). *Νεώτερη Ιστορία του Ελληνικού Έθνους 1826-1974*, τ. Β', Αθήνα: Ελληνική Μορφωτική Εστία.



## **Κατερίνα Καυχίτσα**

«Σκιαδικά» (1859): κορυφαία αντίδραση της νεολαίας εναντίον του Όθωνα μέσα ...

Σκανδάμης, Α. Σ. (1969). *Ο ελληνικός τύπος κατά την περίοδο της βασιλείας του Όθωνος: 1832- 1862*, Αθήνα.

### **Εφημερίδες**

*Αθηνά*, αρ. φύλ. 2768 (13/5/1859).

*Έλλην*, αρ. φύλ. 71 (18/5/1859).

*Ελπίς*, αρ. φύλ. 1002 (12/5/1859).

*Ήλιος*, αρ. φύλ. 212 (13/5/1859).

### **Κατερίνα Καυχίτσα**

Φιλολόγος-Ιστορικός με ΜΑ στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελευ-  
θερίου Βενιζέλου 70-72, 157 73 Ζωγράφου, 6944945254  
email: katerinakaf@yahoo.gr

# Νεοελληνικός Διαφωτισμός και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός: Ιδεολογικές Συνέχειες και Αδιέξοδες Επιβιώσεις κατά τον Δημήτρη Γληνό

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Όταν ο μαρξιστής ιστορικός και ιδρυτής του Κέντρου Μαρξιστικών Μελετών και Ερευνών Φίλιππος Ηλιού (1931-2004)<sup>1</sup> σημείωνε στο περιθώριο της 3ης σελίδας από το προσωπικό του αντίτυπο της *Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (α΄ έκδ., 1948) του Κωνσταντίνου Θ. Δημαρά, την άποψή του για τη γνώμη του γραμματολόγου ότι το Βυζάντιο και ο νέος ελληνισμός αλληλοπεριχωρούνται ιστορικά, ίσως δεν φανταζόταν ότι έθιγε ένα σταθερό σημείο αντιλογίας με τους νεότερους λογίους και θιασώτες της μετακένωσης του Διαφωτισμού στο νεότευκτο έθνος, παραπέμποντας όμως στην ορολογία ενός συνεχιστή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού: «χωρίς αυτό να σημαίνει πως η Νεώτ[ερη] Ελλάδα είναι διάδοχος του Βυζ[αντίου] με την μορφή που την παρουσιάζουν οι μεγαλοϊδεάτες ιστορικοί. Απλώς είναι μια μορφή επιβίωσης (με το περιεχόμενο που δίνει ο Γληνός στη λέξη) πολύ συνειθισμένη μες στην ιστορία. Κι' ακόμα είναι η μορφή συνειδητής πορείας των συντηρητικών κύκλων»<sup>2</sup>. Μάλιστα, η αναφορά του Ηλιού στον Γληνό δεν είναι καθόλου συμπτωματική, δεν πρόκειται δηλαδή για μια περίπτωση τυπικής παραπομπής σε κάποιον ομοϊδεάτη συγγραφέα και στοχαστή. Ιδίως εάν αναλογιστούμε πως σήμερα το πολύπλευρο έργο του πρωτοπόρου παιδαγωγού, εκπαιδευτικού, συγγραφέα και πολιτικού διανοητή Δημήτρη Γληνού (Σμύρνη, 22.8.1882 - Αθήνα, 26.12.1943)<sup>3</sup> είναι εξαιρετικής σημασίας

1. Για την ιδεολογική του συγκρότηση βλ. Άννα Ματθαίου & Πόπη Πολέμη, «Φίλιππος Ηλιού (1931-2004)», *Αρχειοτάξιο*, τεύχ. 6, Μάιος 2004, σσ. 5-9 και Αφιέρωμα στον Φίλιππο Ηλιού, *Ιστορικά*, τεύχ. 41, Δεκ. 2004, σσ. 279-454 και τεύχ. 42, Ιούν. 2005, σσ. 4-74.

2. Βλ. Π. Πολέμη, «Με σεβασμό και ασέβεια. Ο Φίλιππος Ηλιού αναγνώστης και εργογράφος του Κ. Θ. Δημαρά», *Ο Ερασιστής*, 25, 2005, σσ. 337-352.

3. Βασική βιβλιογραφία για τη ζωή και το έργο του Δημ. Γληνού θεωρούμε την ακόλουθη: Τ. Βουρνάς, *Δημήτρης Γληνός: Ο Δάσκαλος του Γένους* [1960], Αθήνα 1975· Φ. Χατζιδάκη, «Δημήτρης Γληνός», *Νέα Εστία* τεύχ. 1187, Χριστούγεννα 1976· Έλλη Αλεξίου, «Δημήτρης Γληνός (Εκατό χρόνια από τη γέννησή του)», *Νέα Εστία* τεύχ. 1326, 1 Οκτ. 1982· Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983· Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Δημήτρης Γληνός: Παιδαγωγός και φιλόσοφος, Πρακτικά Διημερίδας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1983· Φ. Ηλιού, «Εισαγωγικό σημείωμα», στον τόμο *Δημ. Γληνού, Άπαντα*, τόμ. Α' (1898-1910), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983· Ι. Αυδή-Καλκάνη, «Ο Δημήτρης Γληνός και ο αγώνας της γυναίκας», *Ο Αγώνας της Γυναίκας* 17, Ιαν.-Μάρτ. 1983· Ευαγγ. Κοκκίνη, *Δημήτρης Γληνός, 1882-1943: Η εποχή, η ζωή και το έργο του* - Τα

για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Ως γνωστόν, το International Bureau of Education της UNESCO συμπεριέλαβε τον Γληνό μεταξύ των εκατό σημαντικότερων διανοουμένων, πολιτικών, κ.λπ. όλου του κόσμου, των οποίων ο στοχασμός και η δράση συνέβαλαν αποφασιστικά στην υπόθεση της εκπαίδευσης από την αρχαιότητα έως την εποχή μας<sup>4</sup>.

Μεταξύ άλλων, το όνομα του Γληνού συνδέθηκε με τα οράματα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού<sup>5</sup> και της εκπαιδευτικής αναγέννησης στη χώρα

---

αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου 1910-1920, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα· Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, Δημήτρης Γληνός: Ο πνευματικός ταγός, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1997· Φ. Ηλιού, «Δημήτρης Γληνός: από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην κοινωνική επανάσταση», εφημ. *Τα Νέα*, 8 Φεβρ. 2000· Κ. Μαυρέας & Γ. Δ. Μπουμπούς (επιμ.), *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού* [1946], εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2003· Ε. Ζούζουλα & Κ. Θεριανός, «Δημήτρης Γληνός: Ο αγωνιστής δάσκαλος, ο ριζοσπάστης παιδαγωγός», *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης* τεύχ. 68-69, Δεκ. 2003-Φεβρ. 2004· Μ. Μπέλλα, *Η Ανωτέρα Γυναίκα Σχολή του Δημήτρη Γληνού (1921-1923) και η Εκπαίδευση των Γυναικών στην Ελλάδα*, μεταπτ. εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα 2011· Αφιερώματα περιοδικών: *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, Ιαν. 1944· *Ελεύθερα Γράμματα* 32-33, 21 Δεκ. 1945· *Επιθεώρηση Τέχνης* 119-120, Νοέ.–Δεκ. 1964· *Τομές* 7, Δεκ. 1976· *Διαβάζω* 61, 26 Ιαν. 1983· *Εθνική Αντίσταση* 102, Απρ.-Ιούν. 1999· *Νέα Κοινωνιολογία* 36, Άνοιξη 2003· *Όματα Παιδείας* 15-16, Σεπτ. 2003-Φεβρ. 2004.

4. Βλ. Marie Eliou, «Dimitri Glinos (1882-1943)», *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), τόμ. 23, 3/4, 2000, σσ. 559-574.

5. Για την κατανόηση του πνεύματος της εποχής ως προς το γλωσσικό ζήτημα βλ. Ν. Γιαννιός, *Δημοτικισμός και Σοσιαλισμός*, Αθήνα 1927· Α. Π. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, εκδ. Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, Αθήνα 1971· Του ίδιου, *Το κρυφό σχολειό*, Αθήνα 1950· Του ίδιου, *Μελέτες και πάρεργα*, Αθήνα 1958· Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας*, 2 τόμ., εκδ. Ερμής, Αθήνα [ανвт.] 1980· Γ. Χ. Καλογιάννης, *Ο Νουμάς και η εποχή του (1903-1910). Γλωσσικοί και ιδεολογικοί αγώνες*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1989· Γ. Ν. Λαμφιδής, *Οι περιπέτειες της δημοτικής: Η συνταγματική απαγόρευση (1911), η αναγνώριση (1976), το μονοτονικό (1982)*, Αθήνα. 1993· Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1976· Ε. Κριαράς, *Πρόσωπα και θέματα από την ιστορία του δημοτικισμού*, τόμ. 2, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1986· Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 7<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1992· Κ. Δ. Μαλαφάντης, «Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας» στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα της ιστορίας της εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις*, τόμ. Α': *Ιστοριογραφικά ρεύματα – Μακρές περίοδοι – Εκπαίδευση εκτός συνόρων – Τοπική ιστορία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σσ. 399-412· Του ίδιου, «Το γλωσσικό ζήτημα κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό», στα *Πρακτικά του Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Αθήνα 7-9 Νοε. 2002, στην ιστοσελίδα [http://www.pee.gr/wrcontent/uploads/praktika\\_synedriou\\_files/e\\_athena/sin\\_ath.html](http://www.pee.gr/wrcontent/uploads/praktika_synedriou_files/e_athena/sin_ath.html)· Γ. Μπαμπινιώτης, «Γεώργιος Χατζιδάκις η θέση του στο γλωσσικό ζήτημα και η συμβολή του στην απόκτηση της γλωσσικής μας ταυτότητας», στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*, εκδ. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα 2011, σσ. 447-459· Χ. Νούτσος, «Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931)» στον τόμο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 22-24 Ιανουαρίου 2004*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007, σσ. 233-241· Π. Σιμενή, *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899 - 1926)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008· Λ. Σκούρα, «Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)», στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών 30 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011*, Πάτρα 2011, σσ. 299-313· Της ίδιας, «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του '20 & του '30», στον τόμο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών 4-6 Οκτωβρίου 2002*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σσ. 241-268· Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*, εκδ. Ολκός, Αθήνα 1999· Της ίδιας, «Η στάση του Ελευθερίου Βενιζέλου στο γλωσσικό: Το Σύνταγμα του 1911» στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης

μας: το 1911 δραστηριοποιήθηκε στον Εκπαιδευτικό Όμιλο όπου, μεταξύ άλλων, είχε και τον συντονισμό της έκδοσης του περιοδικού του· πρωτοστάτησε στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Συνδέσμου των Λειτουργών της Μέσης Εκπαιδύσεως (Φεβρ. 1915)· ενταγμένος πολιτικά στην αριστερά του Βενιζελισμού, συνήθως σε συνεργασία με τους Αλ. Δελμούζο και Μ. Τριανταφυλλίδη, αγωνίστηκε από διοικητικές και μη θέσεις για την επίλυση του γλωσσικού ζητήματος και την αναμόρφωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες: τη σύνταξη των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913, διάταγμα Προσωρινής Κυβέρνησης (1917) για την εισαγωγή της δημοτικής στα σχολεία, οργάνωση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1924-26)<sup>6</sup>. Για να αντιληφθούμε καλύτερα τον ρόλο του ως διανοούμενου, χρειάζεται να εγκύψουμε τόσο στη συμβολή του στο αναφυέν γλωσσικό ζήτημα, όσο και στις ιδεολογικές καταβολές των απόψεών του στον Νεοελληνικό Διαφωτισμό.

Γνωρίζουμε πως στην αυγή του εικοστού αιώνα η έξαρση του γλωσσικού ζητήματος –με αφορμή τη μετάφραση του Ευαγγελίου στη δημοτική, τα γνωστά «Ευαγγελικά» (1901), καθώς και την παράσταση στα νέα ελληνικά της Ορέστειας του Αισχύλου από το Βασιλικό Θέατρο, τα «Ορεστειακά» (1903)– βρήκε σε πρωταγωνιστικό ρόλο όχι μόνον φοιτητές, πανεπιστημιακούς ταγούς και κυβερνητικούς παράγοντες, αλλά οδήγησε σε άμεση εμπλοκή στον ιδεολογικό αγώνα εκπαιδευτικούς και επιστήμονες με μαχητική διάθεση, όπως ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης (1883-1959) και ο Γληνός<sup>7</sup>. Ήδη από τις αρχές του αιώνα εκδηλώνονται και οι πρώτες κινήσεις για επέκταση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, τον τύπο και τους άλλους τομείς της πνευματικής ζωής, με την ίδρυση διαφόρων πνευματικών σωματείων, όπως η εταιρεία «Η Εθνική Γλώσσα» (1905), το πρώτο δημοτικιστικό σωματείο και πρόδρομος του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», της

---

(επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα, Σύγχρονες προσεγγίσεις*, ό.π., σσ. 407-419· Μ. Τριανταφυλλίδης, «Το γλωσσικό ζήτημα και η Ακαδημία Αθηνών», *Επιστήμη και Ζωή*, τεύχ. 5, 1933· Του ίδιου, *Οι νέοι και το γλωσσικό ζήτημα*, Αθήνα 1934· Του ίδιου, *Σταθμοί της γλωσσικής μας ιστορίας*, τόμ. Α', Αθήνα 1937· Δ. Χαλαράμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987. Οπωσδήποτε το πληρέστερο βιβλίο για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος: Α. Ε. Μέγας, *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, 2 τόμοι, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα [1925-1927] 1997.

6. Για το κυριότερο έργο του Γληνού βλ. τις εκδόσεις Δ. Γληνός, *Άπαντα*, τ. Α'-Β', εκδ. φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις Φ. Ηλιού, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983· *Ο σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας*, εκδ. Αθηνά, Αθήνα 1924· *Ένας άταφος νεκρός: μελέτη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, εκδ. Ράλλης, Αθήνα 1925· *Εθνος και γλώσσα*, εκδ. Αθηνά, Αθήνα 1971· *Δημ. Γληνός Εκλεκτές Σελίδες*, 2η έκδ., εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1971-1975.

7. Βλ. Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, ό.π., τόμ. Α', σσ. 35-38 και Ά. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, «Ευαγγελικά και Ορεστειακά», στον τόμο Γ. Μπαμπινιώτης (επιστ. επιμ.), *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*, ό.π., σσ. 253-281 (εδώ σ. 258).

οποίας την ιδρυτική διακήρυξη είχε συντάξει ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου<sup>8</sup>, το «Αδελφάτο της Δημοτικής» (1908) του ιατρού και λογιού Φώτη Φωτιάδη (1849-1940) στην Κωνσταντινούπολη, «Ο Σύλλογος για την εθνική γλώσσα Σολωμός» (1908) στα Χανιά, και την ίδια περίοδο κυκλοφορούν ορισμένα έργα που αναφέρονται στη σχέση του σχολικού οργανισμού με τη γλώσσα και τη ζωή γενικότερα, εκφράζοντας καθαρά τις ανησυχίες της εποχής<sup>9</sup>, με αποτέλεσμα να μη διαλάβει της προσοχής των ιστορικών και φιλολόγων μελετητών της περιόδου το ιδεολογικό και πολιτισμικό υπόστρωμα που παρέπεμπε στις καταβολές του κινήματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και των εκπροσώπων του· εκεί όπου η διεκδίκηση της ζωντανής γλώσσας του λαού αποτέλεσε καίριο αίτημα<sup>10</sup>.

Για τη συσχέτιση των ιδεολογικών καταβολών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού η βιβλιογραφία είναι εκτενέστατη· δεν θα αναδιφήσουμε τα γνωστά πορίσματά της. Η θεώρηση των ιδεών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, όπως προσαρμόστηκαν στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας και Παιδείας και εκφράστηκαν στα κείμενα της λόγιας ελληνικής γραμματείας<sup>11</sup>, προϋποθέτει, ανάμεσα στα άλλα ζητήματα, τη μελέτη ενός κεφαλαιώδους θέματος πνευματικής λειτουργίας: κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού τίθενται εκ νέου τα όρια του γλωσσικού ζητήματος, προς μία γλωσσική σχετική μονογλωσσία. Η *Μελέτη της κοινής ελληνικής διαλέκτου* (1818) του Παναγιώτη Κοδρικά (1750/55-1827), αποτελεί κατά την περίοδο αυτή μία από τις σημαντικότερες και συστηματικότερες προσπάθειες κωδικοποίησης γραπτής γλώσσας.

Έχοντας, λοιπόν, ως αφητηρία και βάση αυτή τη συνειδητοποίηση στη βασική βιβλιογραφική παραγωγή σχετικά με το έργο και τη δράση του Γληνού, φιλοδοξούμε να παρακολουθήσουμε και να εξετάσουμε τη διάχυση, υιοθέτηση και την, ως ένα βαθμό, εφαρμογή των εκπαιδευτικών, κυρίως, ιδεών, στόχων και οραματισμών του σπουδαίου πνευματικού και αναμορφωτικού κινήματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (περ. 1730-1830) κατά τα μετεπαναστατικά χρόνια, δηλαδή κατά τον ύστερο 19ο και κατά το πρώ-

8. Βλ. Α. Δημαράς (επιμ.), *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*, εκδ. Εστία, Αθήνα [ανατ.] 1997, σ. λ'.

9. Βλ. Λ. Σκούρα, «Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα», στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012 στην ιστοσελίδα [http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/106\\_Skouira.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/106_Skouira.pdf).

10. Βλ. ενδεικτικά Θ. Γραμματάς, *Γλώσσα και ιδεολογία στον νεοελληνικό διαφωτισμό*, εκδ. Κουλτούρα, Αθήνα 1991.

11. Βλ. Π. Μ. Κιτρομηλίδης, *Tradition, Enlightenment and Revolution: The Making of Modern Greece*, Cambridge MA: Harvard University Press, 2013 = *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ελλ μετάφρ. Στ. Γεωργούδη, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα 2009 (μετάφρ. από προηγ. έκδ. της διδ. διατριβής του συγγραφέα, 1978).

το μισό του 20ού αιώνα. Οπωσδήποτε, θα επικεντρωθούμε στις γλωσσοεκπαιδευτικές θέσεις και στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του μαχόμενου Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, όπως τον αντιλήφθηκε ο Γληνός, καθώς το καινούργιο αυτό κοινωνικό κίνημα συμπεριέλαβε αυτούσια ή τροποποιημένα πολλά από τα αιτήματα και τις ιδέες του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

\*

Την εποχή της γέννησης του Γληνού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου οι βάσεις τέθηκαν την περίοδο 1833-37, έδινε έμφαση στον κλασικισμό, τον αρχαϊσμό και την άκαμπτη φορμαλιστική ρύθμιση της διδασκόμενης ύλης· παρουσίαζε, επομένως, αποκλίσεις από τους στόχους των Ελλήνων διαφωτιστών που οραματίστηκαν υποδειγματικά εκπαιδευτικά δημιουργήματα. Ο Γληνός αρχικά σπούδασε φιλολογία στην Αθήνα. Μετά τον γάμο του (1908) και με την οικονομική στήριξη του πεθερού του ο Γληνός αναχώρησε για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία –πρώτα στην Ιένα και κατόπιν στη Λειψία, κοντά στους διάσημους Rudolf C. Eucken (1846-1926) και Wilhelm M. Wundt (1832-1920)–, πατρίδα των νεότερων ευρωπαϊκών παιδαγωγικών ρευμάτων. Ας μη λησμονούμε πως οι μεταφράσεις σημαντικών έργων του γερμανικού Διαφωτισμού επέδρασαν στην εξέλιξη του αντίστοιχου νεοελληνικού χώρου<sup>12</sup>. Στην Ελλάδα κατά την ίδια περίοδο πολλοί εκπαιδευτικοί μεταβαίνουν κυρίως στη Γερμανία, για να πραγματοποιήσουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, όπου έρχονται σε επαφή με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις<sup>13</sup> που προτείνουν μια νέα στάση απέναντι στο παιδί· στάση η οποία απαιτούσε την προσαρμογή του σχολείου στην παιδική φύση, μετατρέποντας τη σχολική διδασκαλία από δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική<sup>14</sup>. Σημειωτέον πως η μετεκπαίδευση των μεγαλύτερων Ελλήνων παιδαγωγών και φιλοσόφων του αιώνα μας, λ.χ. του Γληνού, του Σπυρ. Μωραΐτη (1848-1917), του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880-1956), του Νικολάου Εξαρχόπουλου (1874-1960), του Μιχάλη Παπαμαύρου (1861-1963), του Σπυρίδωνος Καλλιάφα (1885-1964), του Ευάγγελου Παπανούτσου (1900-1982) και του Μανόλη Τριανταφυλλίδη<sup>15</sup> σε γερμανικά πανεπιστήμια αποτελεί μία επιπλέον μαρτυρία των γερμανικών πνευματικών επιδράσε-

---

12. Βλ. Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1977, σ. 283.

13. Βλ. Γ. Κοντομήτρος, *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος 2006.

14. Βλ. Ν. Τερζής, *Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986, σσ. 28-29.

15. Βλ. Θ. Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, εκδ. Δ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1986, σσ. 36-37.

ων στη νεοελληνική επιστήμη και φιλοσοφία της παιδείας. Εκεί η γνωριμία του με τον Γεώργιο Σκληρό (Γ. Κωνσταντινίδη, 1878-1919) τον εξοικείωσε με τις σοσιαλιστικές ιδέες και είχε αποφασιστική επίδραση στη μετέπειτα πορεία του, καθώς και στη σοσιαλιστική ιδεολογία των δημοτικιστών όπως την γνωρίζουμε από τη λεγόμενη «γερμανική» ομάδα φοιτητών γύρω από το Γεώργιο Σκληρό (Αλέξανδρο Δελμούζο, Δημήτρη Γληνό, Μανόλη Τριανταφυλλίδη κ.ά.)<sup>16</sup>.

Το 1923, η σημειολογία της παρομοίωσης του Γληνού για τον μικρό μαθητή, στο πλαίσιο των παιδαγωγικών προσδοκιών, ως άνθους που αναμένεται και πρέπει να ανθίσει, αποκαλύπτει τη δική του διαφωτιστική θέση: «Δεύτερος πόλος της παιδείας είναι η ψυχή του παιδιού, που θα πλαστή ή καλύτερα που θανοίξει σα λουλούδι και θα καρπίση»<sup>17</sup>. Αξιοσημείωτη επ' αυτού είναι η έντονη κριτική που άσκησε ο Γληνός στα νομοσχέδια του 1899, υποστηρίζοντας ότι ανατρέπεται η «ισοπολιτεία των Ελλήνων, διότι είναι επιβλαβές [...] ν' απολύονται από του σχολείου και να ρίπτονται εις τον αγώνα της ζωής παιδιά μόλις δεκαετή»<sup>18</sup>. Την ίδια εποχή παρατηρείται για πρώτη φορά η εγκατάλειψη των γαλλογερμανικών προγραμμάτων διδασκαλίας χάριν της υιοθέτησης των αντίστοιχων σκανδιναβικών, όπως αναφέρεται στις προγραμματικές επαγγελίες του κόμματος του Γ. Θεοτόκη. Πλέον οι τρεις πρωτεργάτες της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης) επισκέπτονται όλες τις μεγάλες πόλεις της χώρας, καταρτίζοντας προγράμματα και οργανώνοντας συνέδρια, μαθήματα και φροντιστήρια<sup>19</sup>. Χαρακτηριστικές, άλλωστε, είναι και οι κριτικές του Γληνού και του Δελμούζου, οι οποίοι θεώρησαν τα νομοσχέδια αυτά ως την πρώτη ουσιαστική συμβολή στη μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Η λογική της εκπαίδευσης έπρεπε, κατά τη γνώμη τους, να εκσυγχρονιστεί με τη στροφή της στην ικανοποίηση των πρακτικών αναγκών του ελληνικού λαού<sup>20</sup>.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 επιχειρήθηκαν πολλές προσπάθειες για εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως

16. Βλ. τα σχόλια του Φ. Ηλιού στα Άπαντα Γληνού, *ό.π.*, τόμ. Α' και C. Gonsa, «Αυτοβιογραφικά κείμενα Ελλήνων κομμουνιστών. Η ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος της Ελλάδας μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο», *Μνήμων* 17, 1995, σσ. 107-129.

17. Δ. Γληνός, «Το βασικό πρόβλημα της Παιδείας», *Εργασία* τόμ. 1, 1923-1924 (=Εκλεκτές Σελίδες, τόμ. 1, *ό.π.*, σ. 64).

18. Δ. Γληνός, *Εκλεκτές Σελίδες*, *ό.π.*, σσ. 106-107 και 112-114.

19. Βλ. Γ. Γάτος, *Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ.43.

20. Βλ. Δ. Γληνός, (1925), *Ένας άταφος νεκρός*, *ό.π.*, σσ. 104-107 και Αλ. Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό*, εκδ. Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Αθήνα 1950, σ. 16.

η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, η ίδρυση του Μαράσλειου Διδασκαλείου με Διευθυντή τον Δελμούζο και η λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας με Διευθυντή τον Γληνό. Τρεις σημαντικές προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώθηκαν<sup>21</sup>: η πρώτη το 1913 από την Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Ιωάννη Τσιριμώκο, η δεύτερη το 1929 από την Κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου με υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Γόντικα και η τρίτη το 1964, όταν στην Κυβέρνηση ήταν ο Γεώργιος Παπανδρέου και στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ο ίδιος με υφυπουργό τον Λουκή Ακρίτα. Στην πρώτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν από την Βουλή και έμειναν στο «χρονοντούλαπο της Ιστορίας»<sup>22</sup>. Στη δεύτερη και τρίτη προσπάθεια μεταρρύθμισης, τα νομοσχέδια ψηφίστηκαν και έγιναν οι νόμοι 4373/1929, 4397/1929 και 4379/1964. Αυτές οι τρεις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μπορούν να μελετηθούν ως περιπτώσεις φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ήταν αντίθετη με συγκεκριμένες μεταβολές που θεωρούνταν απειλή για το υφιστάμενο εκπαιδευτικό καθεστώς, εξέφρασε την αντίθεσή της<sup>23</sup>. Ο Γληνός έσπευσε να ασκήσει έντονη κριτική για την παρέμβαση αυτή: «Τον δίδαξαν (τον λαό) πως για να ζήσει, να γίνει μεγάλος και δοξασμένος σαν τους μεγάλους και δοξασμένους προγόνους του, πρέπει να ξαναζωντανέψει τις φόρμες της ζωής τους. Ανάσταση του αρχαίου Πολιτισμού! Στη νεότερη Αθήνα θα ξαναπερπατήσουν Σωκράτηδες και Πλάτωνες, Φειδίες... Αρκεί να ξαναγράψουμε και να ξαναμιλήσουμε την αρχαία γλώσσα»<sup>24</sup>. Θα μπορούσε κανείς π.χ. να διακρίνει τρεις στόχους στη γενικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, που έφερε τη σφραγίδα του Γληνού: την εκπαίδευση «των μεγάλων λαϊκών μαζών», την αναγνώριση και προβολή της «πρακτικής μορφώσεως» και την «επίγνωσιν των στοιχείων του νεοελληνικού πολιτισμού»<sup>25</sup>.

Θερμοκοιτίδα όμως των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών, οραματισμών του Γληνού υπήρξε ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος»

---

21. Βλ. Σ. Μπουζάκης & Π. Σιμενή, «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις του 1913, 1929 και 1964», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχ. 8 2009, σσ. 73-92.

22. Βλ. Γληνός Δημ., *Ένας άταφος νεκρός*, ό.π.

23. Βλ. Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991, σ. 41.

24. Δ. Γληνός, «Δημοκρατία, αντίδραση, παιδεία», *Αναγέννηση* φυλ. 2, 1927. Το κείμενο είναι ανατ. στις *Εκλεκτές Σελίδες*, ό.π., τόμος Γ', και στον τόμο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις - Κρίσεις - Απόψεις, 1956-1965*, εκδ. Προοδευτική παιδεία, Αθήνα 1966.

25. Βλ. Μπ. Νούτσος, «Ο Δ. Γληνός και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929», *Η Αυγή*, 13/2/2004.



που, όπως εύστοχα σημειώνει ο Γ. Κόκκινος, «έδρασε αρχικά ως «όμιλος στοχασμού» (*société de pensée*), ως δεξαμενή ιδεών, ως ομάδα διανοουμένων οι οποίοι επεξεργάστηκαν θέσεις και προτάσεις για την αναγκαιότητα της γλωσσικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια όμως ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος*, συνδυάζοντας τη διανοητική λειτουργία με τον πολιτικό ακτιβισμό, μετασχηματίστηκε σε «ιδεολογική ομάδα πίεσης» με εξειδικευμένους στόχους, οι οποίοι επικεντρώνονταν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με βάση τις αρχές και το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού: καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, θέσπιση του σχολείου εργασίας, εισαγωγή νέων παιδαγωγικών πρακτικών, αναθεώρηση του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων, εκσυγχρονισμός του αξιακού υπόβαθρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας κλπ.

Μάλιστα, στο διάστημα 1917-1920, «επαναστατικώ δικαίω» και μέσα στη νοσηρή ατμόσφαιρα του Εθνικού Διχασμού, από ομάδα πίεσης με εξειδικευμένους στόχους ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* μετεξελίχθηκε σε «θεσμική ομάδα πίεσης» ταυτιζόμενος με τους ίδιους τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς του βενιζελικού κράτους. Η θεσμική εμπλοκή του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* έγινε πραγματικότητα μετά την καθοριστική επιλογή του Ελευθερίου Βενιζέλου να αναδεχθεί ως πολιτικό πρόγραμμα της κυβέρνησης του τη συνισταμένη των θέσεων και προτάσεων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού προσφέροντας, συγχρόνως, κυβερνητικά αξιώματα σε ανώτατες θέσεις του γραφειοκρατικού μηχανισμού του Υπουργείου Παιδείας σε ηγετικές μορφές του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Γληνός, Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης) με προφανή στόχο την έγκαιρη και αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»<sup>26</sup>. Οι γλωσσικές θέσεις των πρωτεργατών του Ομίλου προκάλεσαν την αντίδραση του Υπουργού της Παιδείας Θεόδωρου Τουρκοβασίλη (1891-1975)<sup>27</sup>, ο οποίος καταφέρθηκε εναντίον των στελεχών «του Εκπαιδευτικού Ομίλου ή μάλλον... Εκπαιδευτικού Όμιλου, ήτοι των αγωνιώντων οπαδών της διαβόητου “εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης”» που «κατέλαβον, λοιπόν, το υπουργείον της Παιδείας [...], γενικός δε γραμματεύς του Υπουργείου εγκατεστάθη ο κ. Γληνός, ούτινος γνωστά ομοίως τα γλωσσικά φρονήματα, ο οποίος έχει όχι μόνον αριστεράς εκπαιδευτικάς αρχάς, αλλά και αριστεράς κοινωνικάς αρχάς»<sup>28</sup>. Η κριτική των αντιπάλων απέκτησε και

26. Γ. Κόκκινος, «Κοσμοθεωρία, ιδεολογία, πολιτική στράτευση. Η περίπτωση του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880-1956)», *Μνήμων* 24, 2002, σσ. 227-268 (εδώ σ. 231).

27. Το 1933 ανέλαβε υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση συνασπισμού του Παναγή Τσαλδάρη. Επί κυβερνήσεως του Γ. Κονδύλη το 1935 ανέλαβε εκ νέου το Υπουργείον της Παιδείας.

28. «Εισηγητική έκθεσις προς την Βουλήν των Μ. Ευλαμπίου, Υφυπουργού επί των Οικονομικών και

ιστορικά επιχειρήματα, όταν οι δημοτικιστές αντιμετώπισαν την κατηγορία ότι διασπούν την ενότητα της εθνικής ιστορίας. Από την πλευρά τους προτίμησαν την κοινωνιολογία από την ιστορία, με αποτέλεσμα η εν λόγω αδυναμία πρόσληψης των ιστορικών μεγεθών της ιστορικής σπουδής να στερήσει τον ηγεμονικό χαρακτήρα από τον Δημοτικισμό<sup>29</sup>. Μπόλιασε ωστόσο το διανοητικό κλίμα της εποχής με ευαισθησίες για το άμεσο παρελθόν του έθνους και κυρίως για τις πολιτισμικές πλευρές της ιστορίας — ό,τι εννοούσε ο Γληνός ως «παράδοση»<sup>30</sup>.

Όπως συνέβαινε και με τους λογίους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, που υποστήριζαν σθεναρά τις απόψεις τους και συγκρούονταν ακόμη και μεταξύ τους, επήλθε αναπόφευκτα λόγω των ιδεολογικών εμμονών των μελών του η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927), η οποία συνιστά τομή στην ιδεολογικοπολιτική τοποθέτηση του Δημήτρη Γληνού, αλλά και μιας μεγάλης μερίδας διανοούμενων που συντάχθηκαν μαζί του σε μια σειρά προγραμματικών θέσεων για την ελληνική εκπαίδευση, αποκρυσταλλωμένων σε τρεις άξονες: θρησκευτικό, εθνικό και κοινωνικό<sup>31</sup>. Στην περίπτωση δηλαδή του Δελμούζου, ο σταδιακός συντηρητικός ιδεολογικοπολιτικός αναπροσανατολισμός, μετά τον οριστικό διχασμό του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, δεν εκφράστηκε ως θέση αλλά ως αντίθεση στα μαρξιστικά ιδεολογικοπολιτικά προτάγματα των παλαιών του συναγωνιστών, όπως ο Γληνός. Ο αναπροσανατολισμός αυτός συγκαλύφθηκε, κατά την Άννα Φραγκουδάκη, υπό το ένδυμα της αξιολογικής ουδετερότητας, της πολιτικής «αποστρατείας» και της γενικότερης απαξίωσης της πολιτικής<sup>32</sup>. Εφεξής τον αγώνα για τον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό εκ-

---

Θ. Τουρκοβασίλη, Υπουργού Παιδείας, 9 Αυγούστου 1933», στον τόμο Κ. Σιφναίος, *Πανδέκται νέων νόμοι και διαταγμάτων*, τόμ. ΙΓ', Τύποις Α. Ιλιτσάλη, Αθήνα 1933 (Αγόρευσεις Θεοδώρου Τουρκοβασίλη, Υπουργού Θρησκευμάτων και Παιδείας..., σ. 5). Βλ. Λ. Βεντούρα, «Η νομοθεσία πρί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», *Μνήμων* 14, 1992, σσ. 91-114 (εδώ σ. 109).

29. Α. Λιάκος, «Προς επισκευήν ολομελείας και ενότητας. Η δόμηση του εθνικού χρόνου», στον τόμο *Επιστημονική συνάντηση στη μνήμη του Κ.Θ. Δημαρά, Αθήνα 18 - 19 Φεβρουαρίου 1993*, Αθήνα 1993, σσ. 171-199 (εδώ σ. 192).

30. Βλ. Δ. Γληνού *Απαντα*, επιμ. Φ. Ηλιού, ό.π., τόμ. Α', σσ. 549-550, 558 και D. Tziouvas, *The Nationism of the Demotists and its Impact on their Literary Theory (1888-1930)*, εκδ. Hakkert, Αμστερνταμ 1986, σσ. 77-85.

31. Βλ. την υπό εκπόνηση διατριβή (υπ. στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) της Κικής Αμαραντίδου, *Από τον εκπαιδευτικό στον κοινωνικό δημοτικισμό. Εκπαίδευση, μεταρρύθμιση και επανάσταση στο έργο του Δημήτρη Γληνού* (Φλώρινα, 2014) [πληροφορίες στην ιστοσελίδα [http://www.glinos.gr/v1/tnew/show\\_new/32](http://www.glinos.gr/v1/tnew/show_new/32)].

32. Α. Φραγκουδάκη, «Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911», *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - Παράρτημα*, Ιωάννινα 1977, αναδημ. στο βιβλίο ίδιας ίδιας, *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980. Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, σσ. 126-136.

συγχρονισμό αντικατέστησε στη συνείδηση του Γληνού η προσέγγιση του έθνους ως οργανικής κοινότητας και η υπερταξική και ουδέτερη θεώρηση της οντότητας του κράτους<sup>33</sup>.

Ωστόσο, η ριζοσπαστικοποίηση της μερίδας αυτής σχετίστηκε με την απογοήτευση από τις παλινωδίες που είχαν καταγραφεί στο ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από την πλευρά των κομμάτων του φιλελεύθερου χώρου, με αποτέλεσμα η ομάδα που συσπειρώθηκε γύρω από το Γληνό και αυτοπροσδιορίστηκε πολιτικά και εκπαιδευτικά στον ασαφή και ρευστό χώρο του εκπαιδευτικού σοσιαλισμού, να ασκήσει συστηματική κριτική στις προσπάθειες των κυβερνήσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου για την εγκαθίδρυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να ανταποκρίνεται στο εγχείρημα του αστικού εκσυγχρονισμού, καταγγέλλοντας το σχολείο ως όργανο συντήρησης του κοινωνικού καθεστώτος. Επιπρόσθετα, στην περίοδο του κοινωνικού δημοτικισμού, ο Γληνός αποτελεί το σημείο αναφοράς παιδαγωγών, εκπαιδευτικών και διανοούμενων που συγκροτούσαν την αντίληψη του αριστερού ρεύματος για την εκπαίδευση, όπου το σχολείο αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός επιλογής των στελεχών της αστικής τάξης, μιας απαίδευτης μάζας που «κοινωνικοποιείται», ώστε να καταλήξει παθητικός αποδέκτης της κοινωνικής τάξης.

Από τη στιγμή που ο Γληνός αναλαμβάνει τον ρόλο του πνευματικού ταγού του Κ.Κ.Ε.<sup>\*34</sup>, αντιλαμβάνεται την ολοκληρωτική επικράτηση του κομμουνισμού ως το τέλος της Ιστορίας και οι απόψεις του για την παιδεία και το εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνονται στη λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αποσκοπεί σε μια παιδεία απελευθερωτική, έτσι που να εξυπηρετηθεί το ιδανικό μας επαναστατημένης αταξικής κοινωνίας. Καθώς, μάλιστα, ο Γληνός εκφράζει αυθεντικά τις θέσεις αυτές στο πλαίσιο διαφορετικών αντιμαχόμενων κοσμοθεωριών (ανάγκη μεταρρύθμισης του αστικού σχολείου, αρχικά, αποσκοπώντας στην κοινωνική αναμόρφωση και τον εκδημοκρατισμό και, κατόπιν, αμφισβήτηση του αστικού σχολείου), έχει ιδιαίτερη σημασία να καταγραφούν οι μετατοπίσεις στη θεώρηση του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως αυτές ορίστηκαν στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα στις ιδεολογικοπολιτικές διαδρομές του Γληνού από τον εθνικισμό, τον δημοτικισμό, τον βενιζελισμό, τη σοσιαλδημοκρατία και, τέλος, τον κομμουνισμό<sup>35</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται από μέρους μας και η κριτική

33. Βλ. Γ. Κόκκινος, *ό.π.*, σ. 238.

34. Βλ. Μ. Μελετόπουλος, «Δημήτρης Γληνός. Από τον Μιστριώτη στον Στάλιν», *Νέα Κοινωνιολογία* 36, 2003, σσ. 100-140.

35. Για τα «σχέδια μιας αυτοβιογραφίας, γράμματα και διάφορα άλλα αυτοβιογραφικά του Δημήτρη Γληνού» βλ. Α. Σβώλος κ.ά., *Στη μνήμη του Δημήτρη Γληνού*, Αθήνα 1946 (Ιστορική Βιβλιοθήκη. 4).

αποτίμηση των θέσεων και της δράσης του Δημήτρη Γληνού, καθώς αναδεικνύονται οι πιθανές αντιφάσεις και τα αδιέξοδα μιας σημαντικής μορφής στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής σκέψης<sup>36</sup>.

\*

Τον Δεκέμβριο του 1940 κυκλοφόρησε από τον εκδοτικό οίκο Ιωάννου και Π. Ζαχαροπούλου η έκδοση του διαλόγου *Σοφιστής* του Πλάτωνα, με διεξοδική εισαγωγή, αρχαίο κείμενο, μετάφραση και σχόλια από τον Δημήτρη Γληνό, υπό το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου δ.φ<sup>37</sup>. Αυτός ο πλατωνικός διάλογος που επανεξετάζει τη θεωρία των ιδεών αναιρώντας τον ελαστικό μονισμό, αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος για την έκφραση των διαμορφωμένων πλέον γλωσσικών και εκπαιδευτικών προτάσεων του Γληνού με την ωριμότητα του προσλαμβάνοντος όλη την κληρονομιά του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Γι' αυτό φρονούμε ότι στο σημείο αυτό της μελέτης μας οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της ιδιαίτερης αναφοράς μας στις πνευματικές παρακαταθήκες του Γληνού, όπως ακριβώς αποτυπώθηκαν στο πρώτο μέρος της εκτενούς εισαγωγής στο έργο, που θεωρείται από τα σπουδαιότερα μνημεία της νεοελληνικής γραμματείας και έχει τίτλο «Μερικοί στοχασμοί για τη σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα».

Εδώ ο πρωτοπόρος σε βαθμό φιλοσόφου της Παιδείας<sup>38</sup> διανοητής προβαίνει στην εξέταση ευρύτερων προβλημάτων, αναδεικνύοντας συστηματικά ένα πλέγμα ζητημάτων που αναφέρονται στη θεωρία και τη μεθοδολογία των αρχαιογνωστικών επιστημών, καθώς και στη σχέση τους με την ιστορική πραγματικότητα. Κεντρική θέση ανάμεσά τους κατέχει ο στόχος της αναγέννησης των ανθρωπιστικών σπουδών, μέσα από τον οποίο ο Γληνός διαβλέπει σταθερά ως τελικό σκοπό την εξυπηρέτηση της πνευματικής και ψυχικής εξύψωσης του λαού<sup>39</sup>. Αρχικά αποπειράται να ορίσει «όσο μπορούμε ακριβέστερα» την έννοια και το περιεχόμενο των ανθρω-

---

36. Βλ. ανωτ. υποσημ. 31.

37. Ο Γληνός χρησιμοποίησε για διάφορους λόγους, κατά καιρούς, ψευδώνυμα. Για τα εξακριβωμένα ψευδώνυμα του Γληνού βλ. όσα αναφέρει ο Φ. Ηλιού στην έκδοση των *Απάντων*, ό.π., τόμ. Α' (1898-1910), σ. λα'.

Οι παραπομπές αφορούν τώρα στην έκδοση Πλάτων, *Σοφιστής*, Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δ. Γληνός, Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων «Ι. Ζαχαρόπουλος» 1, Επιμ. εκδόσεως Γιάννης Κορδάτος, εκδ. Ε. & Μ. Ζαχαροπούλου, Αθήνα χ.χ. [1940] (εφεξής: = *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού).

38. Για τις φιλοσοφικές καταβολές του Γληνού βλ. Γ. Αποστολοπούλου, «Ο Γληνός και η φιλοσοφική ερμηνεία του "Σοφιστή"», στην έκδοση Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Δημήτρης Γληνός, Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1983, σσ. 59-76 (ιδίως σσ. 60-64 και σημ. 6).

39. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού, σ. 8.

πιστικών σπουδών με το σημασιολογικό κληροδότημα της Αναγέννησης και του Ανθρωπισμού: «μια γνωστική και μορφωτική ανάγκη του πολιτισμένου ανθρώπου, που έχει για θέμα της τη μελέτη, την εξακρίβωση και τη μεταξίωση στο ιστορικό γίνεσθαι, που εζηήθηκε μέσα σε μian ορισμένη τοπική και χρονική περιοχή της ανθρώπινης ιστορίας, δηλαδή την αρχαία Ελλάδα και στη Ρώμη»<sup>40</sup>.

Είναι ωσάν το αξιολογικό σύστημα του Γληνού να προβάλλεται εξομολογητικά πίσω από τη θεώρηση των αρχαίων κατακτήσεων έναντι του βιωματικού συνόλου που αρεσκομάστε να αποκαλούμε «παράδοση», πάντοτε με νύξεις ορολογίας ή επανορισμού, θυμίζοντας εν πολλοίς την πρακτική του Δελμούζου στη θεωρητική υποστήριξη του πειράματος του «Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου» Βόλου (1908-1911)<sup>41</sup>.

Έχοντας ως βάση τη «διαλεχτική έννοια της πραγματικότητας»<sup>42</sup>, ο Γληνός επισημαίνει την ανάγκη της «αναβίωσης», δηλαδή της δημιουργικής μετουσίωσης των πολιτιστικών αξιών, τις οποίες ορίζει ως προϋποθέσεις της κοσμοθεωρίας και της πράξης. Η θεωρία αυτή στην εισαγωγή της έκδοσης του *Σοφιστή* ορίζεται από το Γληνό ως «δυναμικός ρεαλισμός»<sup>43</sup>, αποτελεί τη θεωρία της ενότητας του φυσικού και του ιστορικού «είναι» και ταυτόχρονα δηλώνει μια ορισμένη στάση του ανθρώπου απέναντι στην πραγματικότητα, με στόχο τη διαμόρφωση της πράξης<sup>44</sup>. Ακολουθως ο Γληνός εξετάζει τη σχέση του ανθρώπου με την πολιτιστική παράδοση, που μπορεί να χαρακτηρίζεται από την «επιβίωση» ή την «αναβίωση» των πολιτιστικών και εν γένει των μορφωτικών αξιών. Ως «επιβίωση» ο Γληνός θεωρεί τη διατήρηση μέσα στην ιστορία διάφορων πολιτιστικών αξιών, χωρίς τη συνειδητή δραστηριότητα του ανθρώπου: «Η γλώσσα, ο θρύλος, η παράδοση, το έθιμο, το δίκιο, η λαϊκή σοφία, η τέχνη, η λατρεία των προγόνων και γενικότερα η θρησκεία, έχουνε γι' απαραίτητη δημιουργική προϋπόθεση την επιβίωση του χτεσινού μέσα στο σημερινό και την εξιδανίκεψή του, την ύψωσή του σ' επιταγή και κανόνα». Η «αναβίωση» προϋποθέτει τη συνειδητή δραστηριότητα του ανθρώπου για τη δημιουργία νέων αξιών, νέων πολιτιστικών μορφών, που θα «μετουσιώνουν» όσες αξίες και μορφωτικά στοιχεία του

40. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού, σ. 11.

41. Βλ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, «Η διδασκαλία της "ζωντανής παράδοσης" από τον Αλ. Δελμούζο στο "Ανώτερο παρθεναγωγείο" Βόλου (1908-1911)», *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2015, σσ. 367-381.

42. Ο όρος ανήκει στο Γληνό. Πβ. το «Διάγραμμα της Διαλεχτικής Φιλοσοφίας», στις *Εκλεκτές Σελίδες*, ό.π., τόμ. Β', σ. 139.

43. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού, σ. 28.

44. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού, σ. 29.

παρελθόντος ανταποκρίνονται στα νέα ιστορικά πλαίσια, σε νέες πολιτιστικές αποκρυσταλλώσεις<sup>45</sup>. Υποστηρίζει κι αυτός: «Παρά των προγεγεννημένων μανθάνετε, αυτή γαρ αρίστη διδασκαλία», «Πάλαι γαρ τα καλά τοις ανθρώποις εξεύρηται, εξ ων μανθάνειν δεί»...

Ήδη στο δοκίμιό του με τίτλο «Δημιουργικός ιστορισμός» (1920) ο Γληνός είχε διακρίνει αντίστοιχα τον «άγονο ιστορισμό», που είναι «η αυτούσια μεταφορά και μίμηση αξιών»<sup>46</sup>, από τον «δημιουργικό ιστορισμό», που είναι «ο αρμονικός συνδυασμός των αξιών του παρελθόντος με τις δυνάμεις και τις ορμές του παρόντος, έτσι που και τα περασμένα να δίνουν κάθε στοιχείο, που μπορεί να χρησιμεύει για ιδανικό παράδειγμα και ν' αφομοιώνεται από το παρόν, και η σύγχρονη ορμή ν' απλώνεται άνετα και να εξυψώνη τα δικά της στοιχεία σε αξίες πολιτισμού όσο μπορεί περισσότερο ικανοποιητικές για τις σύγχρονες ψυχικές ανάγκες»<sup>47</sup>. Οι δύο αυτές διακρίσεις αναφέρονται οπωσδήποτε στην «αναβίωση»<sup>48</sup>. Εξυπακούεται πως κομβικό ρόλο αναλαμβάνει ο δάσκαλος ως διαμεσολαβητής στο πολιτιστικό οικοδόμημα της εκπαίδευσης<sup>49</sup>.

Πάντως στην πολιτιστική δημιουργία η «επιβίωση» και η «αναβίωση» των πολιτιστικών αξιών συνυπάρχουν, γιατί η πολιτιστική δημιουργία στηρίζεται στην ιστορική συνέχεια και δεν είναι δυνατόν να αρχίσει από το σημείο μηδέν. Από τις δυο μορφές ιστορικής μνήμης, δηλαδή την υποσυνείδητη «επιβίωση» και τη συνειδητή «αναβίωση» ο Γληνός προβάλλει τη σημασία του υποκειμένου που ενεργεί μέσα στα ιστορικά πλαίσια και την ικανότητα του να ενεργεί συνειδητά, αφομοιώνοντας και μετουσιώνοντας δημιουργικά και ανανεωτικά το παρελθόν<sup>50</sup>. Ασφαλώς, κατά τον Γληνό, το μέσο της διάδοσης στα πλατύτερα κοινωνικά στρώματα των πολιτιστικών αξιών και των καθοδηγητικών και μορφωτικών στοιχείων του παρελθόντος, που πρέπει συνειδητά να αναβιώσουν, είναι η παιδεία: «Και κυριότατο όργανο για το άπλωμα τούτο γίνεται η "παιδεία" με την πιο γενική σημασία του όρου»<sup>51</sup>. Φαίνεται πως για τη σκέψη του Γληνού πλατύτερη απόδειξη της Παιδείας στον ελληνικό και στον ευρωπαϊκό κόσμο από τις ανθρωπιστικές σπουδές δεν υπάρχει!

---

45. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 12-13 και 31.

46. Δ. Γληνός, «Δημιουργικός ιστορισμός», στις *Εκλεκτές Σελίδες*, ό.π., τόμ. Α', σσ. 16-17 και 19. Το ίδιο κείμενο του Γληνού βλ. στο περ. *Φιλολόγος* 118, 2004, σσ. 507-520.

47. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 26-27.

48. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, ό.π.

49. Βλ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, «Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του», *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης* τεύχ. 4, Άνοιξη 2005, σσ. 68-94.

50. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 29.

51. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 14 και 26-27.

Ο Γληνός πιστεύει ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές έχουν τη δύναμη να συμβάλουν στην ψυχική ενδυνάμωση των Ελλήνων, γιατί μπορούν να εξυψώσουν άμεσα την ελληνική «αυτοσυνειδησία», αποτελούν «επίγνωση της δικής μας εθνικής ζωής στο λαμπρότατο φανέρωμά της», «στηρίζουν και δυναμώνουν το ατομικό και το εθνικό εγώ μας, τονώνουν την εθνική μας συνείδηση» και ότι θα ήταν δυνατόν να γίνουν «μια ψυχοκινήτρα δύναμη απροσμέτρητης ολκής. Ταυτόχρονα όμως θα μας οδηγούσαν και στην «επίγνωση της σχετικής καθολικότητας του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού», στον οποίο υποστήριζε ότι «βρίσκονται οι ρίζες όλου του νεότερου ευρωπαϊκού πολιτισμού». Πίστευε ότι έτσι θα ήταν δυνατόν «να συλλάβουμε ένα πανανθρώπινο ιδανικό ζωής, όπου η γενικότερη εκτίμηση των αληθινών αξιών της ζωής, επάνω από τους εθνικούς ανταγωνισμούς και τα μίσση, υψώνει τον “άνθρωπο” σαν καθολική αξία και τον “ανθρωπισμό” σαν μορφωτικό τέρμα και για μας και για όλους τους άλλους πολιτισμένους ανθρώπους». Αντ’ αυτού όμως, ο Γληνός υποστηρίζει ότι συνέβη το αντίθετο, ότι με τον τρόπο που καλλιεργήθηκαν τους δύο τελευταίους αιώνες οι ανθρωπιστικές σπουδές στην Ελλάδα έγιναν «εμπόδιο» στην προκοπή του λαού, «του θόλωσαν το νου, του παράλυσαν τη δημιουργική δύναμη, τον παραπλάνησαν να κυνηγάει σκιές άπιαστες και είδωλα κενά και τον οδήγησαν σε ξεπεσμό και παρά λίγο σε χαμό»<sup>52</sup>.

Κάνοντας ιστορική αναδρομή, υποστηρίζει ότι τον 18ο αιώνα είχε αρχίσει πραγματικά «μια αναγέννηση των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα», την οποία ο ίδιος θεωρούσε ως συνέχεια των προηγούμενων πνευματικών προσπαθειών και κυρίως από τα χρόνια του πατριάρχη Κύριλλου Λούκαρη (1572-1638). Επισημαίνει την ίδρυση μεγάλου αριθμού ανώτερων σχολείων και Σχολών στις μεγαλύτερες πόλεις και στα αστικά κέντρα του Ελληνισμού, που είχαν σκοπό να μορφώνουν ανώτερους κληρικούς, αξιωματούχους της διοίκησης, διδασκάλους και γιατρούς. Όσον αφορά στο περιεχόμενο και στα μέσα εκείνης της παιδείας διακρίνει «δύο βασικές ροπές που ανταγωνίζονται και προσπαθούν να κυριαρχήσουν». Η πρώτη είναι η χριστιανική-βυζαντινή παράδοση (αντίστοιχη με τη δυτική μεσαιωνική παράδοση της Ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας), με όργανο την αρχαϊστική γλώσσα, τα εκκλησιαστικά βιβλία και όσα αρχαία κείμενα μπορούσαν να ερμηνεύονται σύμφωνα με το πνεύμα της Εκκλησίας, χρησίμευαν ως άσκηση στη γραμματική και τη ρητορική και παρέιχαν τα φιλοσοφικά στοιχεία του μεσαιωνικού αριστοτελισμού. Ως διδακτική μέθοδος εφαρμοζόταν η «ψυχαγωγία», δηλαδή η μηχανική απόδοση με συνώνυμες ή ερμηνευτικές λέξεις και τα «καλά γραμματικά», που απέβλεπαν στη συστηματοποίηση των γλωσσικών φαι-

52. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 36-37.

νομένων σύμφωνα με τις γραμματικές του Κωνσταντίνου Λάσκαρη (1476) ή του Θεόδωρου Γαζή (1495) και η αποστήθιση των κανόνων τους· ακόμα, η απομνημόνευση γνωμικών και αποφθεγμάτων από τα κείμενα αυτά και γυμνάσματα στην αρχαϊστική γλώσσα. Σκοπός αυτής της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Γληνό, ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές εξοικείωση με τα αρχαία κείμενα, για να μάθουν μια όσο το δυνατόν αρχαϊκότερη γλώσσα, να διαμορφώσουν μια στατική και συντηρητική κοσμοθεωρητική άποψη και να αντιδρούν σε κάθε τι νεωτεριστικό. Γι' αυτό θεωρούσε πως αυτή η ροπή ήταν «απόλυτα συντηρητική και τυπολατρική»<sup>53</sup>. Με τον καιρό, παρατηρεί ο Γληνός, δημιουργείται «μια δεύτερη ροπή», υπό την επίδραση της δυτικοευρωπαϊκής αναγέννησης, της θρησκευτικής μεταρρύθμισης, της νεώτερης φιλοσοφίας και της νεώτερης επιστήμης, που είχε δυο βασικά χαρακτηριστικά: α) την εξάπλωση των σπουδών στα αρχαία κείμενα της λογοτεχνίας, που αναγνωρίζονται πλέον ως «κλασικά», ως «τέλεια πρότυπα, που αντιπροσωπεύουν τις αξίες του αρχαίου πολιτισμού, αδιάφορο αν προσαρμόζονται στην εκκλησιαστική παράδοση», με παράλληλη προσπάθεια να κατανοηθεί το περιεχόμενό τους, η ουσία τους, το «πνεύμα» τους και β) να στραφεί η σπουδή και προς τα μαθηματικά και τις νεώτερες φυσικές επιστήμες, για να χειραφετηθεί ο νους με την επιστημονική γνώση και να μπορεί να κατακτήσει τον υλικό κόσμο<sup>54</sup>.

Ο Γληνός εντοπίζει τη σύγκρουση αυτών των δυο τάσεων της Παιδείας από τις κοινωνικές αφετηρίες τους. Η πρώτη πηγάζει από το ανώτερο ιερατείο, τους Φαναριώτες και τους προεστούς, ενώ η δεύτερη από τ' αστικά στρώματα, τους εμπόρους, τους ναυτικούς και τους βιοτέχνες. Θεωρεί ως αντιπροσωπευτικό τύπο για την πρώτη τον Νεόφυτο Δούκα (1760-1845), για τη δεύτερη τον Αδαμάντιο Κοραή (1748-1833), ενώ επισημαίνει την έκφραση των δύο αυτών αντίρροπων τάσεων στο έργο και τη συγγραφική δραστηριότητα του Ευγένιου Βούλγαρη (1716-1806)<sup>55</sup>.

Γράφει ακόμα ότι κοντά σ' εκείνες τις δυο ροπές εμφανίζεται μια τρίτη «ζωγόνα πνοή, που έρχεται άμεσα από τη ζωντανή λαϊκή παράδοση, τη γλώσσα του λαού και τις μορφοπλαστικές δυναμικότητές του», αλλά όπως ο ίδιος γράφει «η πνοή τούτη δεν κατορθώνει να βρει την πόρτα του σκολειού και να σκορπίσει μέσα και τη δροσιά της», ενώ αντιπροσωπευτικό εκφραστή της θεωρεί τον Γιάννη Βηλαρά (1771-1823)<sup>56</sup>.

---

53. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 37-38.

54. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 38.

55. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 38-39.

56. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 39.



Στη συνέχεια ο Γληνός υποστηρίζει πως από τις δύο αρχικές αντίπαλες ροπές γύρω από τις ανθρωπιστικές σπουδές και το σχολείο της εποχής εκείνης υπερίσχυσε και επικράτησε η φορμαλιστική τάση, ενώ τα αναγεννητικά στοιχεία με το χρόνο εκφυλίστηκαν. «Η παιδεία βέβαια απλώθηκε, μα η ουσιαστική αναγέννηση, η δημιουργική στροφή προς τον αρχαίο κόσμο, η σύνθεση με τις νέες προχωρητικές δυνάμεις δεν κατορθώθηκε». Έτσι υψώθηκε «ένα ιδανικό ανεδαφικό», η ανάσταση της αρχαίας Ελλάδας, με μέσο την «απλή μίμηση της εξωτερικής φόρμας, το στείρο αρχαϊσμό και τη φορμαλιστική προγονολατρεία, που θα οδηγήσει «στο απροσμέτρητα γελοίο και συνάμα τραγικό κατάντημα του νεοελληνικού αρχαϊσμού [...]. Ο αττικισμός ξαναγεννήθηκε», με κύριο εκπρόσωπό του στα τέλη του 19ου αιώνα τον πανεπιστημιακό Κωνσταντίνο Κόντο (1834-1909)<sup>57</sup>.

Ο αστικός μετασχηματισμός, η ενίσχυση της οικονομίας μέσα από το εμπόριο και τη μικρή βιομηχανία, τη ναυτιλία και τις μεταφορές, η πολιτική αναδιοργάνωση, η αύξηση του πληθυσμού, η πρόσθεση των νέων επαρχιών, η μετανάστευση και η δραστηριοποίηση των κοινοτήτων των υπόδουλων Ελλήνων θα δυναμώσουν υλικά και πνευματικά τον Ελληνισμό, που γρήγορα θα αντιληφθεί τη «στεριότητα του αρχαϊστικού ιδανικού», ενώ οι «λόγιοι», οι ποιητές, οι κριτικοί, οι φιλόλογοι συνειδητοποιούν την «αποκοπή τους από τις ζωντανές πηγές της πνευματικής ζωής, από το λαό». Ο πανεπιστημιακός Δημήτριος Ν. Βερναρδάκης (1833-1907) καθίσταται σφοδρός ελεγκτής του «ψευδαττικισμού» και οι πρόλογοί του στις τραγωδίες του Ευριπίδη θα εκφράσουν τη νέα αντίληψη και το νέο πνεύμα για τις ανθρωπιστικές σπουδές<sup>58</sup>.

Ήδη από τα 1880 προβάλλει μια καινούργια πνευματική αναγέννηση, που ξεπερνάει ορμητικά τον νεοελληνικό αρχαϊσμό. Ο Γληνός παρατηρεί: «Τώρα φουσκώνει το τρίτο εκείνο ρέμα, που είχε αναφανεί και γύρω στα 1800, μα είχε μείνει στο περιθώριο. Ο δημοτικισμός υψώνει τη σημαία του»<sup>59</sup>. Στο σημείο αυτό ο Γληνός έρχεται να αναφερθεί και στις κατηγορίες που διατυπώθηκαν κατά του δημοτικισμού, πως δήθεν ήταν «απαρνητής της κλασικής παράδοσης», «πως θέλει να σπάσει τη σχέση μας προς το “ένδοξο παρελθόν”, να συντρίψει την εθνική συνείδηση και την εθνική ενότητα των Ελλήνων». Δηλώνει κατηγορηματικά ότι, όπως «αποδείχτηκε από τα πράματα», οι κατηγορίες αυτές ήταν «μια τεράστια πλάνη και συνειδητό ψέμα».

57. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 40-41.

58. Βλ. την (υπό εκτύπωση) επανέκδοση από το Ίδρυμα Ουράνη του ολοκληρωμένου έργου του Βερναρδάκη *Ψευδαττικισμού Έλεγχος*, με εισαγωγή και επιμέλεια Ν. Α.Ε. Καλοσπύρου.

59. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 42.

Υποστηρίζει μάλιστα ότι ο δημοτικισμός επιδιώκει το αντίθετο: «Ο δημοτικισμός απεναντίας εκπροσωπεί μίαν αναγέννηση και στις ανθρωπιστικές σπουδές, την πραγματική αναγέννηση, το δημιουργικό ξαναζωντάνεμα των αξιών του αρχαίου κόσμου, την οργανική σύνθεση της αναβίωσης με την επιβίωση των αξιών αυτών, που επιζούνε μέσα στη ζωντανή λαϊκή παράδοση, στη γλώσσα, στα ήθη, τα έθιμα, τα παραμύθια, τους θρύλους, τις παροιμίες, τα τραγούδια, τη μουσική, την καλλιτεχνική βιοτεχνία του λαού μας και στη λαϊκή κοσμοθεωρία και βιοθεωρία. Ο δημοτικισμός πετυχαίνει ίσα ίσα εκείνο, που είταν αδύνατο να πετύχει ο αρχαϊσμός και ο καθαρευουσιανισμός, ο τυπολατρικός φορμαλισμός, η κεχηναία προγονολατρεία. Ο δημοτικισμός πετυχαίνει να μετατρέψει τα περασμένα σε αξίες ζωντανές κι εξυψωτικές της τωρινής ζωής μας, δυναμώνει την εθνικήν αυτοσυνειδησία και την ψυχική και πνευματικήν ενότητα του λαού. Αυτό το έδειξεν έμπραχτα ο Ψυχάρης με όσα λέει για τους αρχαίους και τη σχέση μας γι' αυτούς στα έργα του, το έδειξεν ο Αλέξαντρος Πάλλης με τη μετάφραση της "Οδύσσειας" και τ' ολοκλήρωσε με την ποίησή του ο Κωστής Παλαμάς»<sup>60</sup>.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, γράφει ο Γληνός, ξεχωρίζουν πάλι δυο ροπές στη θεώρηση των ανθρωπιστικών σπουδών: «Από τη μια μεριά τ' απομεινάρια από τον τυπολατρικόν αρχαϊσμό και από την άλλη μεριά η αναγεννητική πνοή, που έρχεται από το δημοτικισμό»<sup>61</sup>. Αυτά τα δύο ιδεολογικά ρεύματα, κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, το παραδοσιακό και το συγχρονιστικό, διαμόρφωσαν και τάσεις μετάφρασης της αρχαίας γραμματείας<sup>62</sup>. Παράλληλα, διατύπωσε εύγλωττα τη θέση του διαλεκτικού υλισμού απέναντι στο βασικό πρόβλημα της φιλοσοφίας από την πλευρά του νεοελληνικού στοχασμού, σημειώνοντας ότι «ο διαλεκτικός υλισμός –«δυναμικός ρεαλισμός» έγραφε το 1940, για να αποφύγει τη λογοκρισία– αναγνωρίζει την ύπαρξη και την πρωταρχικότητα στο εξωϋποκειμενικό "Είναι", για να το κατακτήσει με τον νου, καθοδηγημένον από την πράξη»<sup>63</sup>. Περιγράφει στη συνέχεια το εύρος και το σύνθετο χαρακτήρα του κινήματος αυτού και σημασιοδοτεί τις διαφορετικές ή και αντίθετες τάσεις που καταγράφονταν ως δημιουργικές και αναγεννητικές τάσεις: «Ο δημοτικισμός είν' ένα πλατύ κοινωνικοπνευματικό αναγεννητικό κίνημα, που αγκαλιάζει όλες τις μορ-

---

60. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 42-43.

61. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 52.

62. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 45. Βλ. Ν. Δ. Βαρμάζης, «Ενδογλωσσική μετάφραση: Η ιδεολογία της ενδογλωσσικής μετάφρασης στην νεοελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση», στην ιστοσελίδα [http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/education/translation/handbook\\_ideology/page\\_002.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_ideology/page_002.html) (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα).

63. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 52. Βλ. Δ. Γληνός, *Η φιλοσοφία του Χέγκελ*, Αθήνα 1970.

φές της πνευματικής ζωής, όσο κι αν φαινομενικά ο ανταγωνισμός γίνεται προπάντων γύρω από τη γλώσσα. Ωστόσο δεν είναι κίνημα ενιαίο στην κοινωνική του εκπήγαση και στις ροπές του. Κλείνει μέσα του αντιθετικές τάσες (sic) και ανταγωνισμούς βαθύτερους, που ολοένα ξεκαθαρίζονται με το πέρασμα του καιρού. Και γι' αυτό δεν είν' ενιαία και μονόγραμμη και η αναγεννητική ροπή, που φέρνει στις ανθρωπιστικές σπουδές»<sup>64</sup>.

Ήδη κατέγραφε την επίδραση του δημοτικισμού προς τρεις κατευθύνσεις:

α) Στην έντονη εξόρμηση για δημιουργική «αναβίωση», που μετουσίωσε «τα περασμένα μέσα στα σημερινά επιβιωτικά στοιχεία της λαϊκής παράδοσης», όπως παρουσιάστηκε με τις μεταφραστικές εργασίες του Ιάκωβου Πολυλά στην *Οδύσσεια*, του Αλέξανδρου Πάλλη με την *Καινή Διαθήκη* και την *Ιλιάδα*, του Γεωργίου Σωτηριάδη με την *Ορέστεια*, του Κωνσταντίνου Μάνου με την *Αντιγόνη* και του Ιωάννη Γρυπάρη για τις τραγωδίες του Αισχύλου.

β) Στην επίδρασή του στις καθαυτό φιλολογικές μελέτες, με τη στροφή προς το περιεχόμενο και το πνεύμα και όχι στη φόρμα και την τυπολατρία των αρχαίων έργων. Θεωρεί ως μεταβατικό προς αυτή την κατεύθυνση το έργο του Σίμου Μενάρδου (1871-1933), ενώ προβάλλει το εκδοτικό και μεταφραστικό έργο του Παναγή Λορεντζάτου (1871-1941), καθηγητή της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τον οποίο θεωρεί συνεχιστή του Δημητρίου και του Γρηγορίου Βερναρδάκη (1848-1925), επειδή ακολούθησε τη θετικοϊστορική αντίληψη του κλασικισμού. Εξαίρει το φιλολογικό έργο και τις μελέτες του σπουδασμένου στη Γερμανία και μαθητή του μεγάλου Γερμανού φιλόλογου Βιλαμόβιτς (1848-1931) Ιωάννη Συκουτρή (1901-1937)<sup>65</sup>, μολονότι μέμφεται τη στάση του απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα, αφού εκείνος δεν ακολούθησε τον δημοτικισμό. Ενθουσιασμένος εμφανίζεται ο Γληνός από τις φιλοσοφικές σπουδές, τις μελέτες και τη δημοτικιστική τοποθέτηση του Κωνσταντίνου Γεωργούλη (1894-1968), που εμπνεόταν από τη γερμανική φιλοσοφία και φιλολογία, για το έργο του οποίου πίστευε ότι «αποτελεί σοβαρότατη συμβολή στην πραγματική αναγέννηση των ανθρωπιστικών σπουδών στον τόπο μας», ενώ δηλώνει τις επιφυλάξεις του για τις αντιλήψεις που διατύπωσε ο νέος καθηγητής της κλασικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Ιωάννης Κακριδής (1901-1992)

64. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού, σ. 53.

65. Βλ. Ν. Α. Ε. Καλοσπύρος, «Ο φιλοζητητής Wilamowitz και ο υφηγής Συκουτρή: Τα απότοκα μιας φιλολογικής σχέσης που γαλούχησε την κλασική φιλολογική επιστήμη στη σύγχρονη Ελλάδα», *Μνημοσύνη* 18, 2010-2012, σσ. 165-202.

στον «εναρχήτιο λόγο του», όπως είχε καταγραφεί σε πρόσφατο σχετικό σύγγραμμά του<sup>66</sup>.

γ) Στην προσπάθεια «να διδάσκονται οι αρχαίοι συγγραφείς στα σχολεία μας από ζωντανές λογοτεχνικές μεταφράσεις», «που άρχισεν ο Φώτης Φωτιάδης και συνέχισεν ο Αλ. Δελμούζος και οι άλλοι». Ο Γληνός πίστευε ότι η σημασία της μετάφρασης είναι καθοριστική για τη διδασκαλία των αρχαίων συγγραφέων. Θεωρούσε πως η κριτική αποκατάσταση των μνημείων, η ερμηνεία τους και η δημιουργική αναβίωσή τους αποτελούν τα τρία στοιχεία που απαρτίζουν το περιεχόμενο της αρχαιογνωσίας και η μετάφραση συντελούσε στο τρίτο, επειδή η σωστή μετάφραση είναι μετουσίωση και αναδημιουργία. Υποστήριζε ότι το «δημιουργικό ξαναζήσιμο είναι εκείνο που αποτελεί το τέρμα της “παιδείας” και την αρχή, την εξόρμηση προς τη δημιουργία σε όλα τα επίπεδα της ζωής». Πίστευε ότι η καλή μετάφραση εξυπηρετεί έναν από τους «σημαντικότερους σκοπούς της ανθρωπιστικής παιδείας, το άπλωμά της σε όσο μπορεί πλατύτερα στρώματα του λαού, σε όλο το λαό» και ότι έτσι «μπορούν να ξαναζήσουνε τα μεγάλα και αθάνατα έργα των Ελλήνων, η “Ιλιάδα” και η “Οδύσσεια”, η “Αντιγόνη” και η “Μήδεια”, ο Ηρόδοτος και ο “Κρίτωνας” του Πλάτωνα, και άλλα πολλά και να γίνουνε καθαυτό τα λαϊκά αναγνώσματα»<sup>67</sup>.

Μαζί με τη «ζωντανή λογοτεχνική μετάφραση», που θα επέτρεπε να γίνουν οι αρχαίοι συγγραφείς «πηγή και κίνητρο της νέας ζωής μας και διαμορφωτικά στοιχεία του νέου πολιτισμού μας» και θα απέτρεπαν τον κίνδυνο «να περιοριστούν οι ανθρωπιστικές σπουδές σαν ένα προνόμιο μιας πνευματικής ολιγαρχίας», ο Γληνός εξήρε και την «ερμηνευτική καθοδήγηση στα μουσεία και στ’ αρχιτεκτονικά μνημεία». Θεωρούσε τη ζωντανή λογοτεχνική μετάφραση και τη σωστή μορφωτική επίσκεψη στα μουσεία ως «τα μέσα που θα βοηθήσουνε περισσότερο απ’ όλα στο άπλωμα της ανθρωπιστικής παιδείας στο λαό»<sup>68</sup>. «Τώρα μάλιστα, που από τόσες μεριές προσφέρονται για ουσιαστική πνευματική τροφή στο λαό μας τα κλασικά έργα της αρχαίας τέχνης και του αρχαίου στοχασμού, έχει καμιά δικαιολογία να γίνεται τόση σπατάλη από υλικές και πνευματικές δυνάμεις σε δουλειά πρόχειρη, σε τρεχούμενη δημοσιογραφικήν απόδοση των κειμένων, όπου εχτός από χοντρά λάθη στην κατανόηση και εχτός από τη ρηγνήν ερμηνεία, ασκημίζεται και κουρελιάζετ’ ο

---

66. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 53-56. Για την ιστορία της κλασικής φιλολογίας στη νεότερη Ελλάδα βλ. το μοναδικό δημοσίευμα του Ι. Καλτσουνάκη, «Η αναβίωσις των κλασσικών σπουδών εν Ελλάδι από της απελευθέρωσης και εντεύθεν», *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών* περ. Β', 8 (1957-58), σσ. 325-450.

67. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 57.

68. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 57.

αρχαίος λόγος με μετάφραση στην καθαρεύουσα, όπου μένουν ανανταπόδοτες οι έννοιες και τα νοήματα και τσακίζεται μόνο και νερούλιάζει ο σφιχτοδεμένος συνταχτικός αρμός ή μ' εν' αρλεκίνικο αναρχικό μασκάρεμα από κουρέλια της αρχαίας, της καθαρεύουσας και της δημοτικής, που καθρεφτίζει τον τρεχούμενο πρόχειρο και χαλασμένο λόγο των μισομορφωμένων;»<sup>69</sup>.

Ο ελληνισμός του Γληνού έβαινε παράλληλα προς τον ουμανιστικό ευρωπαϊσμό του. Σαφώς επιζητούσε την εξύψωση της θέσης της Ελλάδας μέσα στην Ευρώπη, μολοντί δεν παραβλέπει την περιορισμένη έκταση του ελληνικού κράτους, τον λιγοστό πληθυσμό του και τη δυναμική του σύγχρονου παγκόσμιου πολιτισμού, τον οποίο οι νεότεροι Έλληνες μέχρι τότε κατέβαλαν προσπάθειες να ακολουθήσουν ή να μιμηθούν<sup>70</sup>. Αναζητώντας ένα «σταθερό βάθρο για την αυριανή ζωή» ο Γληνός το εντόπιζε στην εθνική καταγωγή, «στο ότι είμαστε οι Έλληνες». Αναφερόμενος μάλιστα στην «ευρωπαϊκή πολυεθνία, που σήμερα κατασπαράζεται από τη διχόνοια», επισημαίνει την αναγκαιότητα για «αλληλεγγύη πολιτισμού», με σεβασμό προς κάθε λαό και κάθε άνθρωπο ξεχωριστά. Σε έναν μελλοντικό «ειρηνικό πανανθρώπινο πολιτισμό» ο Γληνός πιστεύει ότι «ο ελληνικός λαός έχει ήδη συνεισφέρει με την ιστορική του παρουσία πάνω στη γη τέτια (sic) στοιχεία ακατάλυτ' από το πέρασμα του καιρού», που μπορούν να συμβάλουν στην αυτεπίγνωση και που εξυψώνουν την πολιτισμένη ζωή<sup>71</sup>. Θεωρούσε το ιστορικό παρελθόν του νεότερου Ελληνισμού πολύτιμη «κληρονομιά», που μπορεί να του εξασφαλίσει τιμητική θέση μέσα στην ανθρωπότητα και προνομιακή θέση ανάμεσα στους μικρούς λαούς της Ευρώπης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό ο Γληνός θεωρεί πως είναι απαραίτητη «δουλειά πολλή, συστηματική και σκόπιμη, καθοδηγημένη από το φως του επιστημονικού στοχασμού», ώστε χωρίς κούφια προγονοπληξία «να κατανοήσουμε και να αισθανθούμε βαθιά [...] την εθνική μας αυτήν αποστολή απέναντι στον πολιτισμό»<sup>72</sup>. Έτσι, ο Γληνός συνιστούσε «να διερευνούμε, να μελετούμε, να κατανοούμε, να ξαναζωντανεύουμε ολοένα πληρέστερα, πολυμερέστερα και ουσιαστικότερα τις αξίες του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και να γονιμοποιούμε μ' αυτές τη ζωή μας και τη ζωή όλων των ανθρώπων πέρ' από τα εθνικά μας σύνορα, να προάγουμε τον παγκόσμιον ανθρωπισμό με την ανεχτίμητην αυτή συμβολή μας [...]»<sup>73</sup>.

69. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σσ. 5-6. Πβ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, «Τα παιδιά στα βιβλία και βιβλία για τα παιδιά στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό», *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 2001, σσ. 151-190.

70. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού, σ. 58.

71. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού σσ. 58-59.

72. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού σ. 60.

73. Σοφιστής, Εισαγωγή Γληνού σ. 60.

Προτείνει ακόμα να ιδρυθεί στην Αθήνα ένα «Διεθνικό Ινστιτούτο ανθρωπιστικών σπουδών», που θα συγκεντρώσει και θα συστηματοποιήσει τις διάφορες επιστημονικές μελέτες γύρω από τον πολιτισμό των αρχαίων λαών της ανατολικής Μεσογείου, που θα καθοδηγεί τη μορφωτική εργασία για την αναβίωση των αξιών του αρχαίου πολιτισμού<sup>74</sup>. Τέλος, για μια ακόμα φορά, τονίζει ότι «το τωρινό ειδικό χρέος μας» επιτάσσει, μέσα από μια ρεαλιστική θεώρηση του ιστορικού «γίνεσθαι», να αρχίσει η μελέτη των αρχαίων συγγραφέων με τον τρόπο που ο ίδιος έχει υποδείξει προηγουμένως (βαθύτερη κατανόηση, αντικειμενικότερη ερμηνεία, μετουσίωση των έργων τους στη νεοελληνική γλώσσα), «χωρίς να ξεχνάμε ούτε μια στιγμή, πως το λαό πρέπει ν' ανεβάσουμε, γι' αυτόν πρέπει να δουλεύουμε, απ' αυτόν ν' αντλούμε και σ' αυτόν να ξαναγυρίζουμε πάντα»<sup>75</sup>.

Επομένως, η περισπούδαστη Εισαγωγή του Γληνού στον πλατωνικό *Σοφιστή* μπορεί να μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε περαιτέρω τον ρόλο του ως διανοουμένου στην απόπειρα διαμόρφωσης ενός μεθοδολογικού σχεδίσματος για μια κοινωνιολογία των Ελλήνων διανοουμένων σε δύο μείζονος σημασίας περιόδους του 20ού αιώνα, τον Μεσοπόλεμο (1922-1940) και αυτή της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης (1950-1967)<sup>76</sup>, καθώς και στο πεδίο της αναστοχαστικής ερμηνευτικής κοινωνιολογίας της νεωτερικότητας και της κοινωνιολογίας των διανοουμένων με εστίαση στη θεματοποίηση του διανοούμενου ως ξένου κατά τον Dick Pels<sup>77</sup>. Υπ' αυτήν την οπτική προσέγγισης της γνωστικής ανωτερότητας και αντικειμενικότητας της θέσης του διανοούμενου η περίπτωση του Γληνού θεωρείται συσχετιστέα προς εκείνην του του Ιταλού φιλοσόφου και πολιτικού επιστήμονα Antonio Gramsci (1860-1937)<sup>78</sup>. Για μια θεώρηση, τη μαρξιστική, την οποία ο Δ. Γληνός ταύτιζε με τις διαμορφωτικές του μέλλοντος δυνάμεις και την πρόοδο, η ξένωση είχε να κάνει με την απόρριψη της αστικής κοινωνίας, ενώ η προσέγκυση εκείνων των δυνάμεων, λ.χ. των νέων, που θα επιτελέσουν το έργο της ανατροπής ήταν αυτονόητος στόχος της πολιτικής της.

---

74. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού σ. 62.

75. *Σοφιστής*, Εισαγωγή Γληνού σ. 63.

76. Β. Α. Μπογιατζής, «“Τηλέφωνα του Επέκεινα”: Έλληνες διανοούμενοι ως δημιουργοί (performers) και αποκλειστικοί αντιπρόσωποι υπερβατικών οντοτήτων και Απολύτων (Μεσοπόλεμος-Μεταπολεμική περίοδος)», *Πρακτικά Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτ. 2014): Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*, τόμ. Β΄, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2015, σσ. 115-141.

77. D. Pels, *The Intellectual as Stranger, Studies in Spokespersonship*, εκδ. Routledge, London 2000, σσ. ix-xix, 1-26, 193-227.

78. Βλ. επίσης J. Hart, «Reading the Radical Subject: Glinos, Gramsci and Paralanguages of the Modern Nation», στον τόμο R.G. Suny & M.D. Kennedy (εκδ.), *Intellectuals and the Articulation of the Nation*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1993, σσ. 171-210 (εδώ σ. 187).

Σε αυτούς, λοιπόν, απευθυνόταν ο Δ. Γληνός το 1932 επιχειρώντας να μεταδώσει το μήνυμα του ιστορικού υλισμού: στους φοιτητές και τους εκκολλαπτόμενους επιστήμονες. «Ν' ακολουθήσετε τη φωνή της συνείδησής σας, γιατί μέσα σ' αυτή θα μιλάει και κάτι πλατύτερο από το άτομό σας, η κοινωνική και η ταξική συνείδηση, που ζει χωρίς άλλο μέσα σας»<sup>79</sup>. Οι δυνατές επιλογές διαγράφονται με μανιχαϊκό τρόπο: από τη μία πλευρά βρίσκεται η Επανάσταση, ενώ από την άλλη, η αποκαλούμενη «αντίδραση». Τονίζοντας το αδύνατο του διαχωρισμού επιστήμης-πολιτικής και αφοσιωμένος στη μαρξιστική ερμηνεία του επιστημονικού ιδεώδους, ο Γληνός πρότεινε τη ρύθμιση του κοινωνικού στη βάση των επιστημονικών απαιτήσεων και στην επάνω σε αυτές θεμελίωση των αξιών: ο συνδυασμός της κοινωνικής επανάστασης με την επιστήμη (κοινωνικός σχεδιασμός) όπως πραγματοποιούνταν στη νεότευκτη Σοβιετική Ένωση, «ένα απέραντο στρατόπεδο δουλειάς, ένα φλογερό καμίνι δημιουργίας, όπου χωρίς καταναγκασμό, με εσωτερική ολόψυχη συμμετοχή και εγκαρτέρηση, μα και με παλμό, με φωτιά, με ενθουσιασμό εκατομμύρια από εργάτες οικοδομούνε ένα καινούριο κόσμο. Και το υλικό επίπεδο της ζωής όλης αυτής της μάζας σιγά-σιγά μα και ολοένα ανεβαίνει», ήταν η λύση. Ότι ενθουσίαζε τον Γληνό στη σοβιετική σοσιαλιστική προοπτική, ήταν η ενότητα θεωρίας και πράξης, όπως συνοψιζόταν στον επιστημονικό σχεδιασμό της οικονομικής σφαίρας –πενταετή πλάνα– με στόχο την κοινωνική ευημερία<sup>80</sup>. Ήταν αυτός ακριβώς ο ενθουσιασμός, ο οποίος τον οδηγούσε στη μυστικοποίηση της «επιστήμης». Η συνοχή ή ο ρομαντισμός των πολιτικοϊδεολογικών οραμάτων του Γληνού σχετιζόταν με την κληρονομιά του Διαφωτισμού: τη γλωσσική συζήτηση ή και διαμάχη.

Σε μελέτη του ο Φίλιππος Ηλιού αναφέρθηκε στον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό, επισημαίνοντας ότι το κίνημα αυτό άρχισε να διαβλέπει τις αρετές του Κοραή πέρα από τις γλωσσικές του επιλογές<sup>81</sup>. Σε κείμενο του 1910 ο Γληνός χαρακτήρισε τον Κοραή ως «φωτισμένο φιλελεύθερο πνεύμα της εποχής του», και τέσσερα χρόνια αργότερα ο Τριανταφυλλίδης ανθολόγησε κείμενα του Κοραή στην *Απολογία της Δημοτικής*.<sup>82</sup> Θα μπορούσε, επομένως, να υποστηριχθεί ότι, με την εμφάνιση του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού

79. Δημ. Γληνός, «Ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους» (1932), στις *Εκλεκτές Σελίδες*, ό.π., τόμ. Β', σσ. 27-32.

80. Δημ. Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό» (1932), στις *Εκλεκτές Σελίδες*, ό.π., τόμ. Δ', σ. 39.

81. Βλ. Φ. Ηλιού, *Ιδεολογικές χρήσεις του κοραϊσμού στον 20ό αιώνα*, εκδ. Ο Πολίτης, Αθήνα 1989, σσ. 47-49.

82. Βλ. Μ. Τριανταφυλλίδης, *Νεοελληνική Γραμματική. Ιστορική Εισαγωγή*, στα *Άπαντα*, τόμ. 3, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2002, σσ. 122-123 και Ν. Π. Ανδριώτης, «Από τον Ψυχάρη στον Τριανταφυλλίδη», *Νέα Εστία*, τεύχ. 66, 1959, σσ. 1402-1412.

στο προσκήνιο της γλωσσικής διαμάχης, συντελείται μια βαθιά αλλαγή όχι μόνο στις αρχές που διέπουν τη διαμόρφωση της κοινής δημοτικής, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ο Δημοτικισμός αντιμετωπίζει τη γλωσσική ιστορία του Νέου Ελληνισμού<sup>83</sup>. Άλλωστε, προσωπικότητες του Νεοελληνικού Διαφωτισμού χρεώνονται τη διαμόρφωση γλωσσικής στρατηγικής και πολιτικής. Μάλιστα, ο Einar Haugen χαρακτήρισε τον Κοραή ως τον πρώτο «language planner» της Ευρώπης<sup>84</sup>.

Οι γλωσσικές τομές όμως συνεπάγονται και αδιαμφισβήτητες εθνικοπολιτικές επιλογές, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν πολιτικοκοινωνικές προεκτάσεις και συναντούν ενίοτε πολύ έντονες αντιδράσεις. Δίπλα λ.χ. στον νεορομαντικό εθνικισμό της Πηνελόπης Δέλτα και του Ίωνα Δραγούμη, της Γαλάτειας Καζαντζάκη, αναπτύσσεται ένας άλλος εθνικισμός διόλου υπερβατικός αλλά εξαιρετικά ορθολογικός: ο πολιτικός εθνικισμός του Γληνού, του Αλέξανδρου Παπαναστασίου και ίσως του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρόκειται για μία μορφή φιλελεύθερου εθνικισμού που προσπερνούσε τον ρομαντισμό και αντλούσε απευθείας από την παράδοση του Διαφωτισμού. «Την εθνική ενότητα», έγραφε στα 1915 ο Γληνός, «την δημιουργεί πρώτ' απ' όλα η συνείδηση και η πίστη των ομοεθνών ανθρώπων, πως ανήκουν στο ίδιο έθνος. [...] Κατ' αρχήν, λοιπόν, κάθε άνθρωπος, που λέει "είμαι Έλληνας" και το πιστεύει με ειλικρίνεια και ενώνει την τύχη του με την τύχη των άλλων Ελλήνων, έχει την ελληνική εθνική συνείδηση και αποτελεί μέρος του ελληνικού έθνους». Στο δοκίμιό του με τίτλο «Έθνος και Γλώσσα», που γράφτηκε δύο μόλις έτη μετά το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων, επιχειρούσε να απαντήσει στο πιεστικό όσο και ακανθώδες πρόβλημα του εθνικού προσδιορισμού των ετερόγλωσσων πληθυσμιακών ομάδων που εντάχθηκαν αίφνης στα όρια του ελληνικού κράτους<sup>85</sup>.

Στα «Μαρασλειακά»<sup>86</sup> το 1925 το ΔΒ τάσσεται ανοιχτά και κατηγορηματικά υπέρ της μεταρρυθμιστικής εργασίας στο Μαρασλειο Διδασκαλείο και στην Παιδαγωγική Ακαδημία και αντικρούει τις επιθέσεις εναντίον του Δελμούζου και του Γληνού. Σύμφωνα με το ΔΒ, ορισμένα φύλλα του καθημερινού Τύπου, με αφορμή τις κατηγορίες εναντίον

---

83. Βλ. Josep M. Bernal, «Ο Κοραΐς, ο Τριανταφυλλίδης, και η διαμόρφωση της Νέας Ελληνικής: σημεία σύγκλισης» στην ιστοσελίδα της EENS [http://www.eens-congress.eu/?main\\_\\_page=1&main\\_\\_lang=de&eensCongress\\_cmd=showPaper&eensCongress\\_id=105](http://www.eens-congress.eu/?main__page=1&main__lang=de&eensCongress_cmd=showPaper&eensCongress_id=105)

84. Βλ. E. Haugen, «Construction and reconstruction in language planning: Ivar Aasen's grammar», *Word*, 21, 1965, σσ. 188-207 (εδώ σ. 189).

85. Δ. Φωτεινού [: Δημήτρη Γληνού], «Έθνος και γλώσσα», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τεύχ. 5, 1916, σσ. 47-62.

86. Βλ. σχετικά Γ. Αντωνακάκης, *Τα Μαρασλειακά, Έκθεσις του αρεοπαγίτου Γ. Αντωνακάκη υποβαλλομένη προς το Υπουργείον των Εκκλησιαστικών και της Δημοτικής Εκπαιδευσεως*, Εν Αθήναις 1926.



της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη (1898-1977) από τους δασκάλους που δίδασκαν στο πρότυπο δημοτικό του Διδασκαλείου, παρουσίασαν το έργο του Διδασκαλείου και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως αντεθνικό και επικίνδυνο, σε σημείο κλονισμού της πατριωτικής συνείδησης και των ιδεωδών της θρησκείας, της οικογένειας και του έθνους. Στις αρχές του 1926, με αφορμή τα Μαρασλειακά, ο υπουργός Παιδείας Ριχάρδος Λιβαθινόπουλος (1868-1954) εκδιώκει από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο τους δημοτικιστές Γληνό, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη, και διορίζει πρόεδρο τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ακραιφνή υποστηρικτή της καθαρεύουσας.

Για να ολοκληρωθεί η εικόνα των αντιδράσεων στις απόψεις του Γληνού, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε και στην αντιπαράθεσή του με τον καθηγητή της Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Γεώργιο Ν. Χατζιδάκι (1848-1941) για το θέμα της επαναφοράς της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο και τις σχετικές προτάσεις του Χατζιδάκι για το εν γένει γλωσσικό ζήτημα (1923)<sup>87</sup>.

Μετά την κατάρρευση του μεταρρυθμιστικού έργου 1917-20, ενώ ο Δελμούζος και ο Τριανταφυλλίδης, απογοητευμένοι από τις εξελίξεις, καταφεύγουν στη Γερμανία, ο Γληνός παραμένει στην Ελλάδα και προσπαθεί να επαναδραστηριοποιήσει τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και να αντιμετωπίσει τις επιθέσεις και τις προκλήσεις των καθαρολόγων και των αντιμεταρρυθμιστών. Με τα ιστορικής σημασίας γεγονότα που θα ακολουθήσουν, θα δημιουργηθεί ένα κενό πολιτικής και στρατιωτικής εξουσίας, μέχρι που ο αρχηγός της Επαναστατικής Επιτροπής φιλοβενιζελικός συνταγματάρχης Νικόλαος Πλαστήρας θα παραδώσει την εξουσία στο συνταγματάρχη Στυλιανό Γονατά, ο οποίος στις 14/27 Νοεμβρίου 1922 σχηματίζει κυβέρνηση υπό την προεδρία του Υπουργού Παιδείας Ιωάννη Αντ. Σιώτη. Η κυβέρνηση αυτή, υπό την πίεση δημοκρατικών στοιχείων θα αναγκασθεί να πάρει μέτρα προοδευτικού χαρακτήρα, όπως η επαναφορά του προγράμματος για την παιδεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ο Γληνός επανέρχεται στο υπουργείο παιδείας στη θέση του Εκπαιδευτικού Συμβούλου και οι Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης στις θέσεις των Ανωτέρων Εποπτών Δημοτικής Εκπαιδευτικής –μολονότι

87. Βλ. Α. Σκούρα, «Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)», στον τόμο 6<sup>ο</sup> *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»* (30 Σεπτ. & 1-2 Οκτ. 2011), *Αφιερωμένο στη μνήμη του Σπύρου Ράση*, εκδ. Gutenberg-Τυπωθήτω, Πανεπιστήμιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε., σσ. 299-313 (εδώ σσ. 304-306). Επίσης Π. Σιμενή, «Η γλώσσα του δημοτικού σχολείου και η αντιπαράθεση των Γεωργίου Χατζηδάκι και Δημήτρη Γληνού με αφορμή το συνέδριο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το 1923», *ό.π.*, σσ. 811-818.

βρίσκονταν ακόμη στη Γερμανία και διατηρούσαν επιφυλάξεις για την ανάληψη κρατικής θέσης, λόγω της ρευστής πολιτικής κατάστασης και των αδιευκρίνιστων θέσεων της Επανάστασης των Γονατά – Πλαστήρα. Ο Γληνός με επιστολή του τους παρότρυνε να έρθουν στην Αθήνα και να μελετήσουν την κατάσταση από κοντά<sup>88</sup>.

Ακολούθησαν τα προσωρινά διατάγματα της 23/1/1923 και 28/4/1923, με τα οποία η επαναστατική κυβέρνηση έλαβε τα πρώτα διορθωτικά εκπαιδευτικά μέτρα· μεταξύ αυτών προβλεπόταν και η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ως αναγνωστικά βιβλία στα δημοτικά σχολεία, κατά το σχολικό έτος 1922-1923 και μέχρις ότου ειδικός νόμος καθορίσει τα της συγγραφής και εκδόσεως αυτών, «πλην των εγκριθέντων κατά τις διατάξεις του νόμου 2678 (1921) και τα εγκριθέντα προ της ενάρξεως του νόμου 1332 (1918)». Ενδεικτικό του κλίματος της περιόδου εκείνης σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα, είναι και το επεισόδιο που σημειώθηκε στο πλαίσιο του 3ου Συνεδρίου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, τον Απρίλιο του 1923, μεταξύ του Γ. Χατζιδάκι και του Δ. Γληνού, όταν ο πρώτος προσήλθε «αυτοβούλως» να παρακολουθήσει το κεντρικό θέμα της ανοιχτής συζήτησης για το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο και προσπάθησε με επιχειρήματα<sup>89</sup> του τύπου «δεν είναι ορθόν χάριν ευκολίας της διδασκαλίας να διαστρέφεται ο σκοπός του σχολείου», καθήκον του οποίου είναι «όχι να κατασκευάσει γλώσσαν [...] αλλά να διδάξει την υπάρχουσαν [...] την καθ' αυτό εθνικήν γλώσσαν» να επηρεάσει τη γνώμη των δασκάλων, που ζητούσαν την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας όχι μόνο στις τέσσερις πρώτες αλλά σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Προκλήθηκε τότε μια αντιπαράθεση μεταξύ των δύο, η οποία είχε ως αποτέλεσμα ο Γληνός να απευθύνει προς τον Χατζιδάκι την ερώτηση: «Λοιπόν εξακολουθείτε να είσθε φωτοσβέστης, κ. καθηγητά;», αποδίδοντας τον χαρακτηρισμό, όπως αναφέρει, όχι στον επιστήμονα, μελετητή και ερευνητή της γλώσσας, αλλά στον συζητητή του γλωσσικού ζητήματος. Στο θέμα έδωσε συνέχεια ο Χατζιδάκις, δημοσιεύοντας τέσσερα άρθρα για το γλωσσικό ζήτημα, με στόχο να εμποδίσει, όπως ο ίδιος αναφέρει, την «απόπειραν» του Γληνού «να επιβάλη εις τα σχολεία την απαισίαν αυτού μεταρρυθμισιν», επανερχόμενος στο γνωστό οπλοστάσιο επιχειρημάτων εθνικογλωσσολογικού περιεχομένου και επικρίνοντας τους «σοφούς» παιδαγωγούς, οι οποίοι αντί να εποπτεύουν και καθοδηγούν τους διδασκάλους αγωνίζονται

88. Επιστολή Γληνού προς Δελμούζο με ημερομηνία 27/12/1922, στο βιβλίο Γ. Γάτος, *ό.π.*, σ. 151.

89. Γ. Ν. Χατζιδάκις, *Γλωσσικά ζητήματα...*, εφ. *Εμπρός*, 21 Απρ. 1923, σ. 1.

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Νεοελληνικός Διαφωτισμός και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός: Ιδεολογικές Συνέχειες και ...

---

«να πειθαναγκάζωσι και εισβιάζωσι αυτούς εις τον μαλλιαρισμόν υπό το προσωπεύον του δημοτικισμού».

\*

Έτσι, στο πρόσωπο του Δημήτρη Γληνού τόσο ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός όσο και η εκπαιδευτική αναγέννηση συναντήθηκαν με τις προδιαγραφές του διανοουμένου, η θητεία και η πίστη του οποίου στον Νεοελληνικό Διαφωτισμό τον ανάγκασε να διάγει βίον αγωνιστή και ανυποχώρητου ιδεολόγου. Η Εισαγωγή του στον πλατωνικό διάλογο *Σοφιστής* συνιστά, κατά τη γνώμη μας, τον καλύτερο τρόπο γνωριμίας με τις ιδεολογικές συνέχειες και τις αδιέξοδες επιβιώσεις των οραμάτων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, που στοίχειωσαν και βάθυναν τη σκέψη του μεγάλου διανοητή.

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

*Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

*e-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr*

# **Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις «Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας» των Επιθεωρητών κατά τη δεκαετία του 1950-1960. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας**

*Μεταξούλα Μανικάρου*

## **ABSTRACT**

The subject of our work is the institution of the Inspectorate during the period 1950-1960 and «the assessment reports of staff abilities» of Secondary Education Teachers in Aitolokarnania, which exist in the General State Archives, in Aitolokarnania at Messolonghi. It is being examined the scope of work and the responsibilities of the Inspector in the assessment reports of the educational. It is being analyzed the archival material and evidenced that the reports were the means for control and compliance of the educational in educational policy of the season.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο των δυνάμεων που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική και κατέχει επίκαιρη θέση στις ανεξάντλητες συζητήσεις, οι οποίες διεξάγονται τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων τους όσο και από την πλευρά των κυβερνητικών παραγόντων. Από το 1981, έτος κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή και καθιέρωσης του Σχολικού Συμβούλου, έχουν επιχειρηθεί θεσμοθετήσεις (Ν. 1304/1982, Ν. 1566/1985, Ν. 2043/1992, Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Π.Δ. 140/1998, Ν. 2986/2002) αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ενώ το τελευταίο διάστημα το θέμα έχει επανέλθει εκ νέου στην επικαιρότητα με το πρόσφατο ψηφισθέν Π.Δ. 152/2013.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον μηχανισμό αξιολόγησης – επιθεώρησης των εκπαιδευτικών πρέπει να τον αναζητήσουμε στην καθιέρωση του θεσμού του Επιθεωρητή με το «Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων» (Β.Δ. 6 /18 Φεβρουαρίου 1834) (Λέφας, 1942: 271-274, Φίλος, 1984:

15-17, Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1990: 57-58, Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994: 262, Ευαγγελόπουλος, 1998: 130-132). Θέματα, όπως ο τρόπος επιλογής των επιθεωρητών, η προέλευσή τους ως προς τα προσόντα και τη βαθμίδα, η συνύπαρξη διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων στο ίδιο πρόσωπο και η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές αξιολογικές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν το περιεχόμενο του όρου «επιθεωρητικό». Η συστηματοποίηση του επιθεωρητισμού για τη Δημοτική Εκπαίδευση συνδέεται με τον Ν. ΒΤΜΘ/1895 «Περί της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως» (Β.Δ. 13-09-1895, ΦΕΚ 37/5-10-1895) και για τη Μέση Εκπαίδευση με τον Ν. ΓΞΑ' 3091/1905 «Περί συστάσεως Εποπτικού Συμβουλίου Μ.Ε. και περί διορισμού Επιθεωρητών» (ΦΕΚ 143/23-7-1905).

Ο Επιθεωρητής αναλάμβανε έργο οργανωτικό, διοικητικό και εποπτικό (Αρχιμανδρίτης, 1957: 55-83). Ως προς τον οργανωτικό τομέα, ο επιθεωρητής μεριμνούσε για τα διδακτήρια, τα συσσίτια, τα εποπτικά μέσα, τα σχολικά έπιπλα, τα σχολικά κτήρια, τους κήπους, τα γυμναστήρια, τις κατασκηνώσεις, που αποτελούσαν φλέγοντα θέματα ζωτικότητας σημασίας για την καλή λειτουργία του σχολείου. Στο διοικητικό του έργο, ανήκε η σύνταξη «Εκθεσης Υπηρεσιακής Ικανότητας» των εκπαιδευτικών και γενικά η παρακολούθηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού μηχανισμού της περιφέρειάς του. Τέλος, σύμφωνα με το εποπτικό – καθοδηγητικό του έργο, εξέταζε αν η αγωγή διεξαγόταν με βάση το πνεύμα, τις απόψεις και τις βουλήσεις της οργανωμένης πολιτείας. Συνεπώς, ο επιθεωρητής όφειλε να εναρμονίσει τον απροσωπώληπτο νόμο, ως δημόσιος υπάλληλος (οργανωτικό και διοικητικό έργο) και την παιδαγωγική αγάπη, σύμφωνα με το υψηλό λειτουργήμα του παιδαγωγού (εποπτικό- καθοδηγητικό έργο).

Ο επιθεωρητής, προκειμένου να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό και να συντάξει τη σχετική «έκθεση», επισκεπτόταν αιφνιδιαστικά τα σχολεία. Καθόταν στην έδρα ή στο τελευταίο θρανίο και, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, κρατούσε σημειώσεις. Η παρακολούθηση του διδακτικού έργου γινόταν σε μία έως τρεις ώρες στα μαθήματα που γράφονταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και έλεγχε αν ο τρόπος προσφοράς της διδακτέας ύλης ευθυγραμμίζονταν με την καθιερωμένη και σχηματοποιημένη ερβαρτιανή πορεία. Μετά την παρακολούθηση μπορούσε να υποβάλει ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές. Αν παρατηρούσε μεθοδικές ελλείψεις, θα έπρεπε να διδάξει ο ίδιος, ενδεικτικά, στα σημεία που εντόπισε το πρόβλημα. Η συζήτηση με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας, ήταν από υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. Στη συνέ-

χεια, επέστρεψε στο γραφείο του, όπου συνέταξε την «Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας» του εκπαιδευτικού (Αρχιμανδρίτης, 1957: 130· Χαμπηλομάτη, 2010: 128).

Ο επιθεωρητής, συντάσσοντας τις «εκθέσεις περί της ποιότητας των επιθεωρηθέντων εκπαιδευτικών», ώφειλε, εκτός από τα θέματα της διδακτικής μεθοδολογίας, της επιστημονικής αρτιότητας και της παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, να εξετάζει τη σωματική κατάσταση, τα πνευματικά προσόντα, την επιμέλεια και την ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία, άλλες πληροφορίες για τον ιδιωτικό βίο και γενικότερα τον χαρακτήρα και τη διαγωγή του στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον. Για τον σχηματισμό της κρίσης του ελάμβανε, μάλιστα, υπόψη του τα στοιχεία του ατομικού φακέλου, που αφορούν τα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα, τις ηθικές αμοιβές, τον χρόνο της υπηρεσίας, τις εκθέσεις των προκατόχων του επιθεωρητών, αλλά και τις πληροφορίες που συγκέντρωνε από άλλα άτομα ή φορείς.

## 2.0 Η ΕΡΕΥΝΑ

Ο όγκος του υλικού των «Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας» που συνέταξαν οι Επιθεωρητές, κατά τη μακρόχρονη παρουσία τους, είναι τεράστιος. Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει η συστηματική έρευνα, η καταγραφή και επεξεργασία τους, σε διαφορετικές περιοχές και χρονικές περιόδους, γιατί αποτελούν μοναδικές μαρτυρίες για τη λειτουργία του θεσμού. Μέσα στο πλαίσιο αυτό κινείται και η παρούσα μελέτη και εντάσσεται στο γενικότερο ενδιαφέρον για τη θεσμοθέτηση συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και τις συνακόλουθες «τριβές» που προκαλεί το θέμα αυτό.

Το αρχειακό υλικό συγκεντρώθηκε από τα Γενικά Αρχεία του Κράτους του νομού Αιτωλοακαρνανίας<sup>1</sup>, με έδρα το Μεσολόγγι, ανήκει στις πρωτογενείς πηγές και αποτελεί επίσημο αρχείο εκπαιδευτικής αρχής.

### 2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις αξιολογικές εκθέσεις του επιθεωρητή της ΙΣΤ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, κατά τη δεκαετία του 1950.

1. Ευχαριστίες ανήκουν στις κ. Μπακαδήμα Μαρία, Αρχιονόμο Π.Ε., Προϊσταμένη και Τσατσά Σωτηρία, Αρχιονόμο Π.Ε. για την εξαιρετική προσφορά και το πολύτιμο έργο τους στη διαφύλαξη των Γενικών Αρχείων του Κράτους, νομού Αιτωλοακαρνανίας, αλλά και για την ολοπρόθυμη διάθεσή τους στην εξυπηρέτηση των ερευνητών.

Ειδικότερα με την έρευνα επιδιώκουμε:

- Να καταγράψουμε το πλαίσιο και τις αρμοδιότητες του θεσμού της επιθεώρησης, με βάση τις εκθέσεις υπηρεσιακής αξιολόγησης.
- Να εξετάσουμε με ποιο τρόπο, μέσα από την επιθεώρηση, επιτυγχάνεται η διαδικασία «απόδοσης λόγου» της διδακτικής πράξης προς την κεντρική διοίκηση για την εφαρμογή μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Να επισημάνουμε κατά πόσον η αξιολογική διαδικασία του επιθεωρητή συνδέεται με την επικρατούσα εκπαιδευτική, πολιτική και ιδεολογική κατάσταση και ποιος είναι ο αντίκτυπός της στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού.

## **2.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας**

Πηγή δεδομένων και τεκμήρια της εργασίας μας αποτέλεσαν οι «Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας» του επιθεωρητή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΙΣΤ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, κατά τη χρονική περίοδο 1950-1958. Συγκεκριμένα, το πρωτογενές αρχειακό υλικό περιλαμβάνει: «Εκθέσεις Επιθεώρησης του Γενικού Επιθεωρητή της ΙΣΤ΄ Περιφέρειας Σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως» ως εξής:

Σχολικό έτος, Αριθμός εκθέσεων, Επιθεωρηθέντα σχολεία, Αριθμός Φακέλου, Σελίδες:

1. 1950-1951: 26, 3, 55, χωρίς σελιδαρίθμηση.
2. 1951-1952: 57, 12, 56, 343.
3. 1952-1953: 36, 9, 58, 153.
4. 1953-1954: 26, 10, 59, 184.
5. 1955-1956: 43, 14, 61, 181.
6. 1956-1957: 43, 11, 62, 231.
7. 1957-1958 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος): 22, 7, 63, 117.
8. 1957-1958 (Ιανουάριος-Μάιος): 37, 12, 64, 232.

Σημείωση: Ο φάκελος αριθμός 57 και 60 είναι του ίδιου περιεχομένου με τον φάκελο 56 και 59 αντίστοιχα. Λείπει ο φάκελος σχολικού έτους 1954-1955.

Στις πρώτες σελίδες εκάστου τόμου υπάρχει «Ονομαστικόν ευρετήριον των εις ους αναφέρονται τα εν τω τεύχει δελτία ποιότητας εκπαιδευτικών λειτουργιών», όπου σημειώνονται τα σχολεία, οι επιθεωρηθέντες εκπαιδευτικοί, η ειδικότητά τους, ο βαθμός τους στην υπαλληλική ιεραρχία και η σελίδα καταχώρησης της έκθεσής τους. Οι επιθεωρηθέντες εκπαιδευτικοί εί-

ναι των εξής ειδικοτήτων: Θεολόγοι Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Αγγλικών, Γαλλικών, Γυμναστές, Τεχνικών και Ωδικής. Ο Γενικός Επιθεωρητής ήταν ως προς την ειδικότητα φιλόλογος, γιατί στις εκθέσεις εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων απουσιάζει ο ποιοτικός χαρακτηρισμός ως προς την επιστημονική συγκρότησή τους.

Η ΙΣΤ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια αντιστοιχεί σήμερα με τον νομό ή Περιφερειακή Ενότητα Αιτωλοακαρνανίας, ενώ περιλάμβανε, επιπλέον, από τα Ιόνια νησιά, τη Ζάκυνθο και την Κεφαλονιά. Από τους υπάρχοντες φακέλους επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν μόνο οι αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Η επιλογή έγινε με γνώμονα τον νομό, γιατί τα σχολεία, με τα σημερινά δεδομένα, αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, σε αντίθεση με τα Ιόνια νησιά στα οποία περιλαμβάνονταν μόνο η Ζάκυνθος και η Κεφαλονιά.

### **2.3 Μεθοδολογία**

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στον χώρο της ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας και ακολουθείται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, γιατί: α) ενδείκνυται για ερευνητικό αρχειακό υλικό που αποτελείται από κείμενα, τα οποία εξετάζει και διερευνά συστηματικά στην ολότητά τους, β) επιτρέπει την κατασκευή και διατύπωση κατηγοριών / κριτηρίων ανάλυσης και ταξινόμησης των δεδομένων, ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από μελλοντικούς ερευνητές.

## **3.0 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΑΡΧΕΙΑΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1950-1958 ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ**

### **3.1. Γενικά στοιχεία**

Ο συγκεκριμένος επιθεωρητής, τις εκθέσεις του οποίου μελετάμε, ανέλαβε υπηρεσία στην «ΙΣΤ΄ Περιφέρεια Μέσης Εκπαίδευσης» τέλος Ιανουαρίου του έτους 1951, σύμφωνα με το εισαγωγικό του σημείωμα στον πρώτο τόμο των εκθέσεών του. Ο ίδιος επισημαίνει ότι «περί τα μέσα Απριλίου ε.ε.» ξεκίνησε το επιθεωρητικό του έργο και συνεχίζει: «και δι' άλλους υπηρεσιακής φύσεως λόγους και διότι συμφώνως προς σχετική εγκύκλιον του Σου Υπουργείου έδει να μοι αποσταλή προκαταβολικός ποσόν τι δια τα οδοιπορικά μου έξοδα».

Σημειώνουμε εδώ ότι, κατά τη δεκαετία του 1950, δεν έγιναν ουσιαστι-



κές αλλαγές στη διάρθρωση της εποπτείας και στο έργο των επιθεωρητών. Υπήρξε μόνο μια συνεχής αύξηση των θέσεων των επιθεωρητών της Μέσης Εκπαίδευσης<sup>2</sup>, που αποσκοπούσε στην περαιτέρω ενίσχυση του θεσμού και στην καλύτερη άσκηση της εποπτείας και του ελέγχου εκ μέρους του ισχυρού, κυρίαρχου και αυταρχικού κράτους της μετεμφυλιακής περιόδου.

### **3.2. Δομή της εκθέσεως**

Η έκθεση επιθεωρήσεως διακρίνεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος, το «Γενικόν Μέρος», ο επιθεωρητής παρατηρούσε και επιθεωρούσε «τα πάντα». Περιέγραφε και ήλεγχε το «Διδακτήριον», δηλαδή το σχολικό συγκρότημα, το «Υλικόν», τα εποπτικά και διδακτικά μέσα, τη «Σχολική Βιβλιοθήκη» και τον «Σχολικόν κήπον», τους «Μαθητάς» και το «Διδακτικόν Προσωπικόν» και κατέληγε με τη «Λειτουργίαν του Σχολείου εν γένει», όπου έδινε τη γενική εικόνα που αποκόμισε ο ίδιος από την επίσκεψή του στο σχολείο.

Στη συνέχεια ακολουθεί το σημαντικότερο κεφάλαιο της «επιθεωρήσεως» του διδακτικού προσωπικού. Η δομή της Υπηρεσιακής Εκθέσεως φέρει τον τίτλο «Δελτίον ποιότητος» και, αφού αναγραφεί, κάτω ακριβώς από τον τίτλο, το ονοματεπώνυμο του επιθεωρηθέντος εκπαιδευτικού, η βαθμίδα και η ειδικότητά του, έχει ως ακολούθως:

I. «Υπηρεσιακά στοιχεία»: Εδώ σημειώνονται όλα σχεδόν τα ατομικά στοιχεία του κρινόμενου εκπαιδευτικού, όπως: ονοματεπώνυμο και όνομα πατρός, τόπος και έτος γεννήσεως, πτυχίο, βαθμός και έτος λήψεως, άλλες σπουδές και προσόντα, συγγραφικό έργο, ξένες γλώσσες, βαθμός στην υπαλληλική ιεραρχία και σύνολο υπηρεσίας, οικογενειακή, υγιεινή και στρατολογική κατάσταση, ηθικές αμοιβές, έπαινοι και ποινές, χρονολογία επιθεωρήσεων κατά τα δύο τελευταία έτη. Πρόκειται, δηλαδή, για μια λεπτομερέστατη παρουσίαση της υπηρεσιακής και προσωπικής ζωής του εκπαιδευτικού.

II. «Επιθεωρήσεις υπό του συντάσσοντος το δελτίον Γενικού Επιθεωρητού»: Παρατίθενται τα χρονικά διαστήματα επιθεώρησης του εκπαιδευτικού.

III. «Εκθεσις Επιθεωρήσεως»: Καταγράφονται το μάθημα ή τα μαθήματα, η τάξη ή οι τάξεις, η ημερομηνία και η ώρα παρακολούθησης εκ μέρους του επιθεωρητή, με την εξής σειρά: «Διδαγμένον», «Νέον», «Ειδική κρίσις» ή «Παρατηρήσεις». Η σειρά αυτή επαναλαμβάνεται, αν ο επιθεωρητής έχει παραστεί στη διδασκαλία και δεύτερου μαθήματος. Ακολουθούν η «Γενική

---

2. Οι επιθεωρητές Μ.Ε. από 16 που ήταν το 1949, αυξήθηκαν σε 20 (1953) και στη συνέχεια (1958) σε 24 και οι θέσεις των ειδικοτήτων σε 11 (συνολικά 35).

κρίσις και χαρακτηρισμός», όπου σκιαγραφείται η γενική εικόνα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού και γίνεται πρόταση περί προαγωγής του ή μη. Τέλος, στο «Συμπέρασμα» κωδικοποιούνται οι εξής τομείς ελέγχου: 1. Επιστημονικώς, 2. Διδακτικώς-μεθοδικώς, 3. Διοικητικώς, 4. Ως προς την ευσυνειδησίαν, 5. Ως προς την συμπεριφοράν, 6. Ως προς την δράσιν. Τα ουσιαστικά αυτά προσόντα του εκπαιδευτικού αξιολογούνται με ποιοτικό και περιγραφικό χαρακτηρισμό, ο οποίος λαμβάνει και ποσοτικούς-αριθμητικούς δείκτες, καταλήγοντας σε μια συνολική βαθμολογία. Η έκθεση κλείνει με την ημερομηνία, τον τόπο (εν προκειμένω το Μεσολόγγι) της σύνταξης της και το ονοματεπώνυμο του Επιθεωρητή.

Σύμφωνα με τον Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Ι. Αρχιμανδρίτη (Αρχιμανδρίτης, 1957: 159-163· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 278.), η «έκθεση επιθεωρήσεως», όσον αφορά τους τομείς και τη βαθμολόγηση, είχε ως εξής:

Βαθμολογία: 5, 4, 3, 2, 1.

Επιστημονικώς: Άρτιος, Ικανός, Επαρκής, Μέτριος, Ανεπαρκής.

Διδακτικώς: Άρτιος, Ικανός, Επαρκής, Μέτριος, Ανεπαρκής.

Διοικητικώς: Λίαν δεξιός, Δεξιός, Επαρκής, Μέτριος, Ανεπαρκής.

Ευσυνειδησία: Λίαν ευσυνείδητος, Ευσυνείδητος, Μέτριος, Αδιάφορος, Ασυνείδητος.

Συμπεριφορά: Εξάίρετος, Αξιοπρεπής, Καλός, Μέτριος, Αναξιοπρεπής.

Δράσις: Επωφελής, Δραστήριος, Εργατικός, Αδιάφορος, Αδρανής.

Από τους έξι τομείς οι δυο τελευταίοι, δίνουν έναν βαθμό, ως τον μέσο όρο συμπεριφοράς και δράσης, ο οποίος και προστίθεται στη γενική βαθμολογία.

Τα αποτελέσματα των εκθέσεων καθόριζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Σύνολο Βαθμολογίας	Αποτελέσματα της Βαθμολογίας
25-23,01	Προαγωγή κατ' απόλυτον προαγωγήν
23-21,01	Προαγωγή κατ' εκλογήν
21-17	Προαγωγή κατ' αρχαιότητα
17	Μη προακτέοι και μη χορήγηση του επιδόματος παραμονής

### **3.3. Ανάλυση του αρχειακού υλικού των «Εκθέσεων Επιθεωρήσεως»**

Αρχικά, ο επιθεωρητής στις ενότητες «Διδαγμένον» και «Νέον» παρακολουθεί και περιγράφει με λεπτομερέστατο τρόπο τη διεξαγωγή και την πορεία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού: μάθημα, κεφάλαιο, σελίδα, ερωτήσεις εκπαιδευτικού, απορίες και συμμετοχή των μαθητών.

Ακολουθεί η «Ειδική Κρίσις» ή «Παρατηρήσεις», όπου ο επιθεωρητής προβαίνει στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης όχι μόνο για το διδασκόμενο μάθημα, αλλά και για την επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τη δύναμη της επιβολής, τη σχέση και επικοινωνία του με τους μαθητές του, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, ελέγχοντας τα τετράδια των μαθητών, αλλά και για τη γενικότερη εντύπωση που αποκόμισε από τη στάση του εκπαιδευτικού κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Επισημαίνει την περιορισμένη μεθοδική και διδακτική κατάρτιση, τις επιστημονικές ελλείψεις, την πολυπραγμοσύνη και την υπερτίμηση των διδακτικών και άλλων ικανοτήτων, τη «δυσλαλία» και την ταχύτητα στην εκφορά του λόγου, την έντονη κινητικότητα, την έλλειψη χρήσης ευρύτερων πηγών και προπαρασκευής, αλλά και τα αντίθετα με αυτά χαρακτηριστικά. Οι συνήθειες χρησιμοποιούμενες αρνητικές εκφράσεις είναι οι εξής: «Απεκόμισα δυσμενείς εντυπώσεις εκ της φυγοπονίας του, της απροθυμίας του και της μη ευσυνειδήτου εκτελέσεως των καθηκόντων του», «το κέρδος ανάξιον λόγου», «αμεθοδία», «έλλειψη επαρκούς προπαρασκευής», «ο ρυθμός της διδασκαλίας του ήτο άτονος». Στους θετικούς χαρακτηρισμούς σημειώνονται τα εξής: «εδίδαξε μετά μείζονος ψυχραιμίας», «εξάίρετος φιλοπονία», «προπαρασκευάζεται επιμελώς», «λίαν ευμενείς αι εντυπώσεις εκ της διδασκαλίας», «κύριος της τάξεως, μετά δεξιότητος κατηύθυνε την συζήτησιν», «Τας γραπτάς εργασίας των μαθητών διορθώνει μετά προσοχής και επιμελείας, βαθμολογεί δε αυτάς δικαίως».

Πολλές φορές ο Επιθεωρητής επεμβαίνει, όπως ο ίδιος επισημαίνει, «μετά διακριτικότητος πάντοτε» κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, συμπληρώνει με πρόσθετα στοιχεία, διδάσκει ο ίδιος, απασχολεί τους μαθητές και τους θέτει ερωτήσεις, επιδιώκοντας να προστατεύσει το κύρος του διδάσκοντος.

Για τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές εξετάζει αν η επιβολή του είναι ισχυρή, λόγω μόρφωσης και στοργής ή λόγω αυστηρότητας και μη προσέγγισης της παιδικής ψυχής. Αν εμφορείται από ένθερμο ενδιαφέρον και εργάζεται με αυταπάρηση, όχι μόνο για τη διανοητική μόρφωση των μαθητών του, αλλά και για την ηθική τους, παρέχοντας τον εαυτό του υπόδειγμα ήθους χρηστού και ζωής χριστιανικής.

Σε άλλο σημείο των ειδικών παρατηρήσεών του, ο επιθεωρητής διαπι-

στώνει ότι η παρουσία του δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, λόγω ταραχής και έλλειψης αυτοκυριαρχίας, διαπράττει διάφορα σφάλματα. Στις κατ' ιδίαν συζητήσεις, παρέχει τις αναγκαίες οδηγίες, υποδεικνύει μεθοδικές ατέλειες, προτείνει πληρέστερη προπαρασκευή και μελέτη βιβλίων σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος και προβαίνει σε αυστηρές συστάσεις. Ανάλογα, μάλιστα, με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού, προβλέπει την ενδεχόμενη μελλοντική βελτίωσή του.

Στο τελευταίο μέρος της έκθεσής του και στην ενότητα «Γενική κρίσις και Χαρακτηρισμός», ο επιθεωρητής συνοψίζει τη γενική εικόνα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Εδώ αναφέρεται στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, την κοινωνία στην οποία ζει, τα σωματικά και πνευματικά γνωρίσματά του, την εσωσχολική και εξωσχολική του δράση, συγκρίνει τα αποτελέσματα της επιθεώρησης με προηγούμενες, τις οποίες ο ίδιος, ενδεχομένως, είχε συντάξει, και καταγράφει οτιδήποτε άλλο θεωρεί ότι είναι αναγκαίο, για να αποδοθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή ενάργεια η φυσιογνωμία του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Κατά την εσωσχολική δράση, τονίζονται η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στις δημόσιες εμφανίσεις του σχολείου, η εθνική και πατριωτική του δράση με την εκφώνηση του πανηγυρικού, η συγγραφή και παράσταση θεατρικών έργων που αποδίδονται από σκηνής, η λειτουργία της χορωδίας, η έκδοση περιοδικού, το ενδιαφέρον του για τη συντήρηση του διδακτηρίου, ο εφοδιασμός με εποπτικά μέσα και διδακτικά όργανα, ο πλουτισμός της βιβλιοθήκης, η διαπραγμάτευση θεμάτων που ορίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου ή από τη Γενική Επιθεώρηση, οι ομιλίες του σε συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων.

Όσον αφορά την εξωσχολική δράση, καταγράφονται η συμμετοχή του σε φιλανθρωπικό σύλλογο, η δημοσίευση άρθρων και πραγματειών για την εθνική, θρησκευτική και ηθική ανύψωση του κοινού, η άσκηση επιρροής σε εύπορους συμπολίτες για τη συγκέντρωση χρημάτων για εργασίες του σχολείου και η προσφορά προσωπικής εργασίας, η διδασκαλία σε κατηχητικά σχολεία, καθώς και σε αποφοίτους γυμνασίου, που στερούνται οικονομικών μέσων, η ενίσχυση του έργου του προσκοπισμού, του ΠΙΚΠΑ και της οικοκυρικής σχολής και η γενικότερη επωφελής δράση του. Διαβάζουμε σε έκθεση της περιόδου τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. «Παρακολουθεί αγρύπνως και αυτοπροσώπως, και εν καιρώ νυκτός ακόμη, την εξωσχολική ζωή των μαθητών, ίνα προλάβη πολλά παραπτώματα, τα οποία και πατάσσει εν τη γενέσει τους».

Εξετάζεται, επίσης, η απήχηση της προσωπικότητας του αξιολογούμενου όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον, όπου ζει,

δρα και εργάζεται. Πολλά από τα στοιχεία αυτά ο Επιθεωρητής τα συγκεντρώνει από πληροφορίες που παίρνει από τον σχολικό χώρο και τον μικρόκοσμο του τόπου διαβίωσής του («εις τα ώτα μου έφτασαν πληροφορίες», «ως μοι αφήκε να υπονοηθή ο γυμνασιάρχης»).

Στις εκθέσεις του ο επιθεωρητής σκιαγραφεί την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τη χρήση σωρείας χαρακτηρισμών και επιθέτων και προβαίνει, ταυτόχρονα, σε ψυχογράφημά του, άλλοτε σημειώνοντας ότι στερείται οξείας αντιλήψεως, πνευματικής ευκινησίας και ευστροφίας, είναι βαρύς και δυσκίνητος και άλλοτε είναι αγαθός, ευπροσήγορος, προσηνής, μελίχιος, ευγενέστατος, αξιοπρεπέστατος, λίαν συνετός, μετά συνέσεως αυστηρός.

Ο επιθεωρητής, όπως φαίνεται μέσα από τις εκθέσεις του, γνωρίζει πολλά θέματα αναφορικά με την προσωπική, οικογενειακή ζωή και την υγεία του εκπαιδευτικού και παρατηρεί και τη σωματική του διάπλαση. Διαβάζουμε: «Θα επιβάλλετο ασφαλώς περισσότερο αν η σωματική της κατασκευή από απόψεως αναστήματος δεν ήτο πλημμελής». «Χωλαίνει ελαφρώς βαδίζων ένεκα μικράς βραχύνσεως ετέρου σκέλους οφειλομένης εις ατυχή θεραπείαν νοσήματος κατά την παιδική του ηλικία». «Ο ίδιος κατά τα τελευταία έτη της κατοχής απήχθη υπό των εαμοκομμουνιστών εις Λομποτινά». «Οικογενειακαί περιστάσεις έχουν επιδράσει επί του χαρακτήρος του και παρουσιάζει υπερβολικήν ευαισθησίαν και μελαγχολικήν διάθεσιν». «Δεν παρουσιάζει ζωηρόν ενδιαφέρον, αφότου ήλθεν εις γάμον με τον δήμαρχο της κωμοπόλεως».

Τέλος, παρακολουθώντας την πορεία του εκπαιδευτικού σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του και συγκρίνοντάς την με προηγούμενες εκθέσεις που συνέταξε γι' αυτόν, βγάζει τα συμπεράσματά του, θετικά ή αρνητικά, τα οποία κωδικοποιεί σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς με αναγωγή σε βαθμολογική κλίματα και άμεσο αντίκτυπο στην εξέλιξη, υπηρεσιακή ή μισθολογική, του εκπαιδευτικού. Σε κάποιες, μάλιστα, περιπτώσεις επιφυλάσσεται για τη διατύπωση αξιολογικής κρίσης με την ελπίδα μελλοντικής βελτίωσης ή πάλι δίνει κίνητρο για βελτίωση με επιεική κρίση.

### **3.4. Συμπεράσματα**

Οι αξιολογήσεις των επιθεωρητών στις υπηρεσιακές εκθέσεις εντυπωσιάζουν για τη χρήση μιας πληθώρας επιθέτων που προσάπτουν στον εκπαιδευτικό, κατατάσσοντάς τον σε τύπους ψυχολογικούς ή παιδαγωγικούς. Η αναφορά, μάλιστα, στην προσωπικότητα και εξωτερική εμφάνιση, εκτός του ότι δεν ήταν δυνατόν να αποτιμηθούν αντικειμενικά, ήταν άσχετες με το επάγγελμά του. Παράλληλα, οι «έγκυρες» με κάθε λεπτομέρεια πληρο-

φορίες, που φρόντιζε να συγκεντρώνει ο Επιθεωρητής από το άμεσο περιβάλλον -κοινωνικό και υπηρεσιακό- και ο συνακόλουθος έλεγχος της ιδιωτικής ζωής, κοινωνικής συμπεριφοράς και των ιδεολογικών πεποιθήσεων καταδυνάστευε τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, εξαναγκάζοντάς τον σε νομιμοφροσύνη και συμμόρφωση.

Η πολιτική και θρησκευτική συνείδηση του διδακτικού προσωπικού είχε πρώτιστο ενδιαφέρον για τους Επιθεωρητές, σύμφωνα με τον δημοσιούπαλληλικό κώδικα, όπως τον όρισε ο νικητής του εμφυλίου<sup>3</sup>. Οι αξιολογικές εκθέσεις συνδέονταν με την αντίληψη ελέγχου «άνωθεν» του ιδεολογικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού, οπότε σταδιακά απογυμνώθηκαν από το εκπαιδευτικό και αξιολογικό τους περιεχόμενο και περιορίστηκαν σε μια ιεροτελεστία, μια συμβολική άσκηση εξουσίας και επιβεβαίωση της σχέσης εξουσιαστών-εξουσιαζομένων (Δούκας, 2000: 29). Κατά συνέπεια, συνέβαλαν στην πλαισίωση του εκπαιδευτικού μηχανισμού, διαμορφώνοντας το ιεραρχικό, μονογραμμικό, συγκεντρωτικό ελληνικό σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε ό,τι αφορά το διδακτικό έργο, το περιεχόμενο ή το αποτέλεσμα του, ο επιθεωρητής αναλωνόταν στο διοικητικό-ελεγκτικό του έργο, εξετάζοντας την υλοποίηση της σχολικής γνώσης, με βάση την ερβαρτιανή μεθοδολογία. Υπολειπουργούσε ή απουσίαζε ο καθοδηγητικός και επιστημονικά υποστηρικτικός ρόλος, με αποτέλεσμα η βελτίωση και υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού να στηρίζεται στην αυτομόρφωση ή στην εμπειρία του.

Η Επιθεώρηση δημιουργούσε κλίμα φόβου, ανασφάλειας, καχυποψίας, «πελατειακής σχέσης», δουλικότητας και ραγιαδισμού μεταξύ του αξιολογητή-επιθεωρητή και του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού και δεν άφηνε περιθώρια για συλλογική εργασία, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και αλληλεγγύη, στοιχεία που θα λειτουργούσαν ως κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Κάτω από το βάρος της έκθεσης επιθεωρήσεως, η οποία συνδεόταν με το «υλικό» αντίκρισμα (προαγωγή, μισθολογική αύξηση ή μετάθεση), επιτυγχάνονταν η συμμόρφωση, η χειραγώγηση και ο φρονηματισμός του διδακτικού προσωπικού στις αυστηρές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την εξυπηρέτηση των κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων.

Ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο και τις κανονιστικές συνθήκες αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός συνοδευόταν από έναν σταδιακά εμπλουτιζόμενο και λεπτο-

---

3. «Ουδείς διορίζεται δημόσιος υπάλληλος, αν μη κέκτηται το προσήκον εις δημόσιον υπάλληλων ήθος. [...] Ο δημόσιος υπάλληλος είναι εκτελεστής της θελήσεως του Κράτους και οφείλει πίστιν και αφοσίωσιν προς την Πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. Ιδεολογία σκοπούσιν την διά βιαίων μέσων ανατροπήν του υφισταμένου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος αντίκεινται απολύτως προς την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου» (Ν.1811/1951 «Περί κώδικος καταστάσεως των Δημοσίων Υπαλλήλων», ΦΕΚ 141, Α'16-5- 1951).

μερειακά ενημερωμένο αρχείο/φάκελο, που εμπεριείχε μια σειρά από εκθέσεις συνεχούς και αδιάκοπης καταγραφής, καταχώρησης, αναφοράς, με λεπτομερή περιγραφή των ατομικών, οικογενειακών στοιχείων, αλλά και της επιστημονικής κατάρτισης, της επαγγελματικής ταυτότητας και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του. Υπ' αυτές τις συνθήκες μετατρεπόταν σε «περίπτωση» που γινόταν αντικείμενο γνώσης και πληροφόρησης για μελλοντική χρήση, αλλά και σύγκρισης και ιεραρχικής κατάταξης (Μαυρογιώργος, 1993: 139-140).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν συνιστά ατομική και ιδιωτική υπόθεση, αλλά προκύπτει ως θέμα συλλογικού και δημόσιου «απολογισμού», αφού αυτός αξιολογείται από ένα σύνολο παραγόντων (θεσμικών και μη, π.χ. διδακτικό έργο, αλλά και συμπεριφορά, πράξεις, απόψεις), που παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη και σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο ίδιος παράλληλα και με άλλους φορείς (μαθητές, γονείς, διοικητικοί, συνάδελφοι κ.λπ.) (Μαυρογιώργος, 1993: 147).

Συμπερασματικά, οι «Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας» είναι αξιόλογα υπηρεσιακά έγγραφα με ιδιαίτερη σημασία για την ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, γιατί πρόκειται για τη μοναδική διαδικασία «απόδοσης λόγου» της εκπαιδευτικής πράξης προς την κεντρική διοίκηση μέσω των Επιθεωρητών (Ζαμπέτα, 1992: 218). Η συστηματική και διεξοδική μελέτη και ανάλυση των πρακτικών του παρελθόντος δεν γίνεται με διάθεση επίκρισης. Αντίθετα, επιδιώκεται η ανάδειξη πλευρών του «ακανθώδους» αυτού ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, προκειμένου να εκσυγχρονιστεί το θεσμικό πλαίσιο<sup>4</sup> προς όφελος, γενικότερα, του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αθανασίου, Λ. (2003). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση – ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). *Επιθεωρητής και Διδάσκαλος. Σχέσεις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*. Τρίπολη: Παλλάδιον.
- Δούκας, Χρ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

4. Για μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των παραμέτρων του Π.Δ. 152/2013 με θέμα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, βλ. Κωνσταντίνου Χ. (2014).

- Ζαμπέτα, Π. (1992). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989). Η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Επανάσταση*, τομ. Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Ι. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009)*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση. Στον δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr>
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπαδανιήλ Μ. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 15.
- Ρεκαλίδου Γ. & Πεντέρη Ε. (2010). Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα (1938-1981). *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 12.
- Φίλος, Σ. (1984) *Το χρονικό ενός θεσμού: Η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία, 1832-1982*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Χαμπηλομάτη, Π. (2010), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

### **Αρχειακό υλικό**

- Εκθέσεις Επιθεωρήσεως του Γενικού Επιθεωρητή της ΙΣΤ΄ Περιφέρειας Σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως, σχολικών ετών 1950-1951, 1951-1952, 1952-1953, 1953-1954, 1955-1956, 1956-1957, 1957-1958.

**Μεταξούλα Μανικάρου,**

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

Αθ. Διάκου 2-4, Αγρίνιο 30100, τηλέφωνο: 6976670042, fax: 2641031163

[manikarou.m@gmail.com](mailto:manikarou.m@gmail.com)



# Μια πρώιμη καταγραφή της ιστορίας των Επιμορφωτικών Κέντρων στη Κύπρο (1898-1967)

*Νικολάου Κωνσταντίνος*

## ABSTRACT

This research aims to explore and record the history of the Adult Education Centres in the Ministry of Education and Culture of Cyprus from 1898 up to 1967. The starting point of this attempt was the study of the Cypriot Educational System, the educator's genealogy and the education of adults in Cyprus, in the way these are illustrated in the bibliography. Based on these, primary sources such as official institutional documents were analysed, taken from Cypriot State Archives and the Press and Information Office. What is determined is the placement of the foundation in time and place (politically, educationally, socially), the purpose of its function, as well as the educator's role in it and through it.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν άρθρο έχει θέμα τον θεσμό των Επιμορφωτικών Κέντρων στη Κύπρο, ο οποίος αν και είναι ευρέως διαδεδομένος στην κυπριακή κοινωνία, εν τούτοις, η γέννηση του παραμένει άγνωστη προς σε εμάς. Σκοπός επομένως είναι η διερεύνηση και η πρώιμη καταγραφή της ιστορίας του θεσμού αυτού. Το εγχείρημα καταγραφής της ιστορικής εξέλιξης οποιουδήποτε θεσμού δεν είναι μια εύκολη υπόθεση (βλ. Αβδελά, 1998), έτσι κρίθηκε αναγκαίο και σοφό η χρονολογική καταγραφή και επισκόπηση να γίνει από το 1898, χρονιά ορόσημο με βάση την βιβλιογραφία, έως το 1967. Αφετηρία αυτού του εγχειρήματος αποτέλεσε η μελέτη του συγκειμένου του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, η γενεαλογία του εκπαιδευτικού και η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο, όπως αυτά αντανακλούνται από την βιβλιογραφία. Επίσης, μετά από έρευνα, ακολούθησε η ανάλυση περιεχομένου πρωτογενών πηγών, επίσημων θεσμικών εγγράφων από το Κρατικό Αρχείο Κύπρου, καθώς και από το Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κύπρου, γιατί όπως λέγεται ο Τύπος μιας χώρας αντικατοπτρίζει το πο-

λιτικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό επίπεδο αυτής.

Το κείμενο χωρίζεται σε δυο (2) μέρη. Στο πρώτο και κύριο μέρος εξετάζεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως θεσμός και συγκεκριμένα η περίπτωση της Κύπρου, το συγκεκριμένο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος και τέλος καταγράφεται η ιστορική προσέγγιση των Επιμορφωτικών Κέντρων. Στο δεύτερο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται συζήτηση σε σχέση με τον θεσμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Παρατίθενται επίσης κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι έχουν προκύψει και εισηγήσεις.

## **2.0 ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ**

### ***2.1 Εισαγωγή: Εκπαίδευση Ενηλίκων και η περίπτωση της Κύπρου***

Στη σημερινή κοινωνία, στην οποία κινούν τα νήματα οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί (π.χ. UNESCO) και θεσμοί διεθνούς διακυβέρνησης (π.χ. ΟΗΕ) με νεοφιλελεύθερη οικονομική πολιτική, με μη διαφάνεια και με μη δημοκρατική διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων για την ζωή των ανθρώπων (βλ. Μούτσιος, 2010), δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει να κάνει κυρίως με τους ενήλικες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Σαλβαράς, 2011: 243-244), με τους διανοητικά εργαζόμενους και όχι τους διανοούμενους (Κάλλας, 2006: 317), καθώς και με ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και ειδικές κατηγορίες κοινού, όπως είναι οι αλλόγλωσσοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα άτομα τρίτης ηλικίας κ.ά. (Παπασταμάτης, 2010), με σκοπό την καταπολέμηση των μορφωτικών ανισοτήτων, «την διερεύνηση των ευκαιριών μάθησης των ενηλίκων και την ανύψωση του γενικού επιπέδου του πολιτισμού» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013: 36), κάτι το οποίο προωθούν διεθνείς οργανισμοί και θεσμοί διεθνούς διακυβέρνησης, καθώς και υπερεθνικές δομές (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση).

Ακολουθώντας την ιστορική πορεία του ανθρώπου βλέπουμε την επίμονη προσπάθεια του να κατανοήσει τη φύση, καθώς και τη γλώσσα ως λόγο και κυρίαρχο επικοινωνιακό εργαλείο, το οποίο θα εκπληρώσει επαρκώς τον ρόλο του (Χαραλαμπίδης, 2009: 187), συνεχίζοντας ακούραστα και αμερόληπτα μέχρι σήμερα, προσπαθώντας να ανακαλύψει τη νέα «γνώση». Αυτό μας δίνει την αφορμή να αναφερθούμε στην παγκοσμιοποίηση, «μια αμφισβητούμενη και αμφιλεγόμενη ιδέα» (Καζαμίας, 2005: 91), από την οποία προέκυψε η Εκπαίδευση Ενηλίκων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013: 42).

Με βάση τον ΟΗΕ, καθώς και άλλους παγκόσμιους οργανισμούς, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εντάσσεται στο πλαίσιο της στρατηγικής της ειρήνης, η οποία «καλλιεργεί την αλληλοκατανόηση και την συνεργασία των ανθρώπων και των λαών» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013: 43). Στην ίδια τροχιά, βλέπουμε ότι και η Ευρωπαϊκή Ένωση συμμερίζεται αυτό το πλαίσιο, αναφέροντας ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων «αποτελεί ζωτικό στοιχείο της αδιάκοπης μαθησιακής πορείας, διότι αφορά ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων επίσημης, ανεπίσημης και άτυπης μάθησης» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011: 3).

Τώρα, όσον αφορά την Κύπρο, η οποία είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (από το 2004), ασπάζεται αυτά τα πλαίσια. Αξίζει, όμως, να αναφέρουμε, ότι ο τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο φαίνεται να εμφανίζεται πριν ακόμη ιδρυθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση (1993), καθώς και πριν την ανεξαρτησία της στις 16 Αυγούστου 1960 από τη βρετανική αποικιακή διοίκηση (βλ. Ρίχτερ, 2011), προσφέροντας σε νέους και νέες της υπαίθρου ελάχιστα θέματα (πολιτιστικές δραστηριότητες, ραπτική, μαγειρική και αγγλικά) υπό τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων, ενώ μετά την τουρκική εισβολή του 1974, τα επιμορφωτικά προγράμματα επεκτάθηκαν και στις πόλεις και τα θέματα αυξήθηκαν με σκοπό να καλύψουν τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και ειδικές κατηγορίες κοινού (βλ. Συμεωνίδης, 2003: 63-64), με την ονομασία Επιμορφωτικά Κέντρα από το σχολικό έτος 1962-63 (Ε11/454/42-45), υπό την εποπτεία της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ).

Σήμερα (2014), εκτός από τα Επιμορφωτικά Κέντρα (προσφερόμενα μαθήματα 70 περίπου διαφορετικών θεμάτων), τα οποία προσφέρουν επιπλέον δωρεάν μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά επαναπατρισθέντων Κυπρίων και παλιννοστούντων και σε Τουρκοκύπριους, καθώς και δωρεάν μαθήματα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας σε Ελληνοκύπριους (Γεωργίου, 2012: 244), και τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, τα οποία παρέχουν σειρά μαθημάτων σε μαθητές όλων των βαθμίδων, καθώς και σε ενήλικες, σε αστικά κέντρα και αγροτικές περιοχές (προσφερόμενα μαθήματα ξένων γλωσσών επιπέδου Β1 ή Β2 του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, Πληροφορική και Λογιστική), του ΥΠΠ (βλ. ΥΠΠ - Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων, 2013), λειτουργεί στους πλείστους μεγάλους Δήμους της Κύπρου (π.χ. Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας, Στροβόλου, Λακατάμιας, Λατσιών κ.ά.) το «Ανοιχτό Σχολείο» ως πρόγραμμα το οποίο επιχορηγείται από το ΥΠΠ (Γεωργίου, 2012: 369-370), στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (ΥΠΠ, 2007).

## **2.2 Το συγκείμενο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος: μια σύ- ντομη σκιαγράφηση και επισκόπηση**

Μελετώντας την βιβλιογραφία, βλέπουμε ότι το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα συνοψίζεται σε τρία (3) «Σ»: συγκεντρωτισμός, συντηρητισμός και συντεχνιασμός (Πασιαρδής, 2004: 256). Επίσης, βλέπουμε ότι επικρατεί κυρίως η γραφειοκρατία (Αγγελίδης, 2009· Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2012: 70-71) σε όλα τα επίπεδα, σε σχέση με την εξειδίκευση, την ιεραρχία, τη διοίκηση με βάση έγγραφα, την κατάρτιση, την πλήρη απασχόληση σε διοικητικά θέματα και τους κανονισμούς και πολιτική (Θεοφιλίδης, 2012: 95-98). Η γραφειοκρατία συνήθως παρουσιάζεται μέσα στα πλαίσια του συγκεντρωτισμού, ο οποίος έχει ως απότοκο τη στασιμότητα και αδράνεια της σύγχρονης εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004: 256-257), καθώς επίσης και του συντηρητισμού, ο οποίος είναι απόλυτα συνδεδεμένος με αυτές (Πασιαρδής, 2004: 259). Ο συντηρητισμός όμως δεν αποτελεί πάντα ένα αρνητικό στοιχείο, γιατί βοηθάει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο, ώστε να δημιουργείται ένας εξισορροπητικός παράγοντας προστασίας έναντι του κοινωνικού συνόλου, όταν σε μια σύγχρονη κοινωνία υπάρχει το συντηρητικό στοιχείο, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο ή η εκκλησία (Πασιαρδής, 2004: 259-260).

Ο συγκεντρωτισμός από την άλλη, και συγκεκριμένα στην περίπτωση του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (Πέτρου, 2001: 113-115, 148-152), επιτρέπει στο ΥΠΠ, το οποίο «είναι υπεύθυνο για τη μόρφωση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά και για την επιμόρφωση των πολιτών, την ανάπτυξη των τεχνών και των γραμμάτων και γενικότερα του πολιτισμού» (Γεωργίου, 2012: 243 - βλ. και σχετική ιστοσελίδα <http://www.moec.gov.cy/>), να ασκεί καλύτερο έλεγχο στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Στυλιανίδης, 2008: 134-135), όπως την επιβολή των εκπαιδευτικών νόμων, καθώς επίσης και την προετοιμασία των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων σε συνεργασία με την Γενική Εισαγγελία (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 2012: 71). Οι ενδιάμεσες διοικητικές αρχές (περιφερειακές και τοπικές) εκτελούν πιστά και χωρίς να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες τις εντολές της κεντρικής διοίκησης, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπουν αφενός την παρέκκλιση και αφετέρου να υποτάσσουν τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 119).

Επίσης, ένα άλλο χαρακτηριστικό του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος είναι και ο συντεχνιασμός, δηλαδή οι συνδικαλιστικές και εκπαιδευτικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικές κινήσεις (Πασι-

αρδής, 2004: 261). Όπως αντανακλάται στην βιβλιογραφία, ο πρώτος διδασκαλικός σύνδεσμος ιδρύθηκε την 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 1898 (Χαραλάμπους, 2001β: 17-21) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχει έναν ενεργό και σημαντικό ρόλο μέσα και στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Πασιαρδής, 2004: 261-263· Περισιάνης, 2006: 237-251· Περισιάνης, 2010: 161-170, 182-189).

### **2.3 Ιστορική Προσέγγιση των Επιμορφωτικών Κέντρων: μια σύντομη χρονολογική καταγραφή και επισκόπηση**

Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο φαίνεται να έχει τις ρίζες του από το έτος 1898. Με βάση τον κανονισμό του «Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου» την 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 1898 (Χαραλάμπους, 2001β: 17-21), ο κάθε εκπαιδευτικός εκκαλείτο να διδάσκει όχι μόνο σε παιδιά, αλλά και σε ενήλικες, με σκοπό να κηρύττει το θείο λόγο στην εκκλησία και μιλώντας στα λαϊκά νυχτερινά σχολεία, τα οποία έπρεπε να ιδρύει ο ίδιος σε χωριά (Χαραλάμπους, 2001β: 7-18· Περισιάνης, 2006: 238), και δεν αποσκοπούσε όπως ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σήμερα στην πρόοδο και την ανάπτυξη των κοινωνιών (βλ. Κοντόνη, 2010· Παπασταμάτης, 2010· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013).

Για τα επόμενα χρόνια, μέχρι και την ανακήρυξη της Κύπρου σε ανεξάρτητο κράτος στις 16 Αυγούστου 1960, το οποίο είναι ένα νέο ορόσημο για την αποαποικιοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης, με γνώμονα την πολιτική κατάσταση, το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Πέτρου, 2001: 97-138· Περισιάνης, 2010: 28-40), και την «τροχοδρόμηση ενός μετα-αποικιακού νεωτερικού εκπαιδευτικού καθεστώτος στο πλαίσιο της νεοσύστατης Κυπριακής Δημοκρατίας» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004: 48), τα επίσημα θεσμικά έγγραφα και λοιπές πρωτογενείς πηγές, όπου μελετήθηκαν, δε δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το τι επικρατούσε στο θεσμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (βλ. Ε1/107/41). Το μόνο που μπορεί να επισημανθεί με σιγουριά, είναι ότι εκτός από το σχολείο, λειτουργούσαν επίσης και άλλες διάφορες σχολές, ιδρύματα και σωματεία ενηλίκων (βλ. AGR1/3899/50-56· Ε1/107/71).

Κατά το έτος 1951, η αποικιακή κυβέρνηση στην Κύπρο, πρότεινε τότε, μέσω του Γραφείου Παιδείας, να δημιουργηθεί και να εφαρμοστεί ο θεσμός των Νυκτερινών Ινστιτούτων (Evening Institutes) (Ε1/382/102-112), όπου την ευθύνη και εργασία αυτήν θα αναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί (Ε1/377/48-50· Ε1/382/102-112), υπό την δικαιοδοσία της Μέσης Εκπαίδευσης του τότε Γραφείου Παιδείας και ακολούθως του Γραφείου Ελληνι-

κής Παιδείας (E1/380/3-6). Ο θεσμός αυτός λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 1952-53 μέχρι το σχολικό έτος 1959-60, και μετέπειτα από το σχολικό έτος 1960-61 ονομάστηκε πλέον «Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα» (NEK) (E1/379/47· E1/380/3-6). Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι η αρχική νέα ονομασία των Νυκτερινών Ινστιτούτων θα ήταν «Νυκτερινά Μορφωτικά Κέντρα» (E1/379/35-36· E1/379/39· E1/380/22-23· Εφημερίδα Έθνος, 1960· Εφημερίδα Χαραυγή, 1960· Εφημερίδα Φιλελεύθερος, 1960), που για κάποιο λόγο δεν επικράτησε.

Τα Νυκτερινά Ινστιτούτα απευθύνονταν σε εργαζόμενους εφήβους ηλικίας συνήθως 12 έως 18 ετών και λειτουργούσαν ξεχωριστά ινστιτούτα για τα κορίτσια (θηλέων) και τα αγόρια (αρρένων), για τρεις (3) φορές την εβδομάδα το βράδυ (απόγευμα), με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία και την κοινωνική μόρφωση (E1/377/48-50· E1/378/90-95· E1/378/188-195· E1/379/42· E1/380/3-6). Τα Νυκτερινά Ινστιτούτα δεν ήταν σχολεία (E1/377/48-50· E1/378/178-179) και καταρτίζονταν με βάση τα ενδιαφέροντα των μελών και δεν διδασκόνταν μόνο μαθήματα, αλλά και αυτομόρφωση και δημοκρατικές αξίες ως προς την ζωή (E1/378/90-95), μέσα από δραστηριότητες, συζητήσεις θεμάτων, τα οποία θα βοηθήσουν τον εργαζόμενο έφηβο «να γίνει τελειότερος άνθρωπος» (E1/378/178-179). Η σχέση μεταξύ των μαθητών-μελών και του εκπαιδευτικού δεν ήταν εκείνη του εκπαιδευτικού προς μαθητή ή του εργοδότη προς υφιστάμενο του ή του πατέρα προς τον γιό του ή του μεγαλύτερου αδερφού προς το μικρότερο αδερφό του, αλλά ένα μίγμα όλων αυτών των σχέσεων (E1/107/2· E1/378/178-179), με σκοπό να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί «πνεύμα συνεργασίας, αλληλοεκτιμήσεως, αλληλοκατανοήσεως και ανοχής» (E1/378/178-179).

Εν συνέχεια, όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, ο νέος αυτός θεσμός των NEK από την σχολική χρονιά 1960-61, αναδιοργανώθηκε σε σχέση με το υπάρχον αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα (E1/380/3-6· E1/380/22-23· E1/380/105-109), αφού πλέον θα λειτουργούσε σε συνεργασία μαζί με άλλα τμήματα, όπως το τμήματα ευημερίας, εργασίας, γεωργίας και υγείας (E1/379/5· E1/379/39· E1/380/3-6· E1/380/22-23· E1/380/105-109). Επίσης, από αυτή την σχολική χρονιά, ενεκρίθη από το τότε Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ύμνος για τα NEK, ο οποίος στη συνέχεια μελοποιήθηκε (E1/380/45-47, 59, 61). Επιπλέον, από τώρα και στο εξής, στα NEK θα παρέχονταν στα μέλη-μαθητές αναγνωρισμένο πιστοποιητικό φοιτήσεως (E1/380/22-23· E1/380/88· E1/380/105-109).

Στο τέλος του σχολικού έτους 1961-62, συντάχθηκε η πρώτη Ετήσια Έκθεση για τα NEK, τα πορίσματα της οποίας κρίνονται ιδιαίτερα διαφωτιστι-

κά, όπως για παράδειγμα ο θεσμός των ΝΕΚ αρρένων, ο οποίος έτεινε να αποτύχει λόγω ιδεολογικής σύγκρουσης στο πολιτικό πεδίο (E11/454/19-25). Επίσης, για πρώτη φορά, το έτος 1962, γίνεται αναφορά σε ένα επίσημο θεσμικό έγγραφο ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για τον θεσμό των ΝΕΚ (E11/454/46). Το επόμενο σχολικό έτος 1962-63, τα ΝΕΚ αναδιοργανώθηκαν και πλέον ονομάστηκαν «Επιμορφωτικά Κέντρα» (E11/454/42-45), ενώ ταυτόχρονα αποφασίστηκε να σχεδιαστεί ο νέος χαρακτήρας και το πρόγραμμα αυτών (E11/454/50-54· E11/454/56). Σημειώνεται ότι κατά την επιθεώρηση στους φακέλους περί των Επιμορφωτικών Κέντρων στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου, ο πιο πάνω νέος χαρακτήρας και πρόγραμμα, δεν έχει βρεθεί. Ακόμη, αν και ο θεσμός των ΝΕΚ λειτουργούσε κανονικά τις επόμενες χρονιές, η επόμενη έκθεση που εντοπίζεται πάλι κατά την επιθεώρηση στους σχετικούς αυτούς φακέλους, είναι κατά το σχολικό έτος 1966-67 (E1/382/102-112). Το αξιοσημείωτο μεταξύ αυτού του χρονικού χάσματος, με βάση τα μέχρι στιγμής στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί, είναι ότι κατά το έτος 1964 είχαν γίνει ενδιαφέρουσες εισηγήσεις και προτάσεις σε σχέση με το θεσμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από διάφορους φορείς, χωρίς όμως να υλοποιούνται (βλ. E1/1259/149-164· E11/441/1-5).

### **3.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

#### **3.1 Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ο Εκπαιδευτικός**

Κλείνοντας την έρευνα αυτή βλέπουμε ότι ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο έχει τις ρίζες του από το 1898, όταν ο τότε εκπαιδευτικός έπρεπε να διδάξει και εκτός σχολείου σε ενήλικες (Χαραλάμπους, 2001β: 17-18· Περισιάνης, 2006: 238), στα πλαίσια του ρόλου του ως δάσκαλος ηθικού αναγεννητή, καθώς και εθνικού αποστόλου και ενεργού πολιτικού παράγοντα (Περισιάνης, 2006: 237-240· Περισιάνης, 2010: 161-170). Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όμως καθαυτός, ξεκινάει επίσημα κατά το έτος 1951 με την εισαγωγή του θεσμού των Νυκτερινών Ινστιτούτων επί αποικιακής κυβέρνησης (E1/377/48-50· E1/382/102-112), ακολούθως των ΝΕΚ από το σχολικό έτος 1960-61 (E1/380/3-6· E1/380/22-23· E1/380/105-109) και τέλος των Επιμορφωτικών Κέντρων από το σχολικό έτος 1962-63 έως σήμερα. Όλο αυτό, μας επιτρέπει να πούμε ότι ο θεσμός αυτός είναι ακόμη μια κληρονομιά της αποικιοκρατίας στην Κύπρο (βλ. Νεοφύτου, 2002), ο οποίος συνεχίζει μέχρι και σήμερα.

Η όλη αυτή προσπάθεια, με βάση τα επίσημα θεσμικά έγγραφα (βλ.

E1/107/2· E1/377/48-50· E1/378/90-95· E1/378/178-179), φανερώνει ότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ελεύθερα εν μέρει τη δική του εκπαιδευτική στρατηγική, ώστε το μάθημα να γίνεται καλύτερο και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών στην κατάλληλη περίπτωση για την επίτευξη ενός σκοπού. Επίσης, γίνεται αναφορά στον σημερινό σύγχρονο εκπαιδευτικό και τον ρόλο του (βλ. Χατζηγεωργίου, 2004: 545-563), τον οποίο πρέπει να «χαρακτηρίζει κριτικό πνεύμα, δημιουργικότητα και προπαντός επαγγελματική αυτονομία» (Μπουζάκης, 2005: 179), να αξιοποιεί «τις γνώσεις και δεξιότητες του επαγγελματία, ενώ το παρεχόμενο έργο αποτελεί κοινωνική προσφορά» (Ξωχέλλης, 2006: 27), που δεν είναι απλά να μεταδίδει «γνώση» (βλ. Κασσωτάκης, 2006: 236-238). Αυτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα της Κύπρου, με βάση τους οκτώ (8) πυλώνες για κοινή βάση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (ΥΠΠ, 2007: 105-131), που ο εκπαιδευτικός απελευθερώνεται, αφού η όλη διαδικασία δεν είναι αναπαραγωγική, αλλά έχει τη δυνατότητα της κριτικής αφού μπορεί να αμφισβητήσει τη δομή, το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τις πρακτικές, με αποτέλεσμα να μπορεί να προσαρμόζει την ύλη του μαθήματος ή του κάθε μαθήματος ανάλογα (βλ. Νεοφύτου, 2011), που αυτό μας κάνει να αναφερόμαστε σε τάσεις και διαδικασίες αποκέντρωσης (βλ. Κατσαρός, 2008).

### **3.2 Περιορισμοί Έρευνας**

Κατά την επιθεώρηση και μελέτη των επίσημων θεσμικών εγγράφων, παρουσιάστηκαν και κάποιοι περιορισμοί. Ο κυριότερος περιορισμός ήταν ότι τα επίσημα αυτά θεσμικά έγγραφα δεν ήταν σωστά οργανωμένα και ταξινομημένα στους διάφορους φακέλους, με αποτέλεσμα να χρειαστεί να δαπανηθεί αρκετός χρόνος ούτως ώστε να ξεχωριστούν τα διπλότυπα έγγραφα, στη συνέχεια να οργανωθούν και να μπουν σε μια σειρά, ώστε να γίνει μια εξαγωγή ενός ολοκληρωμένου συμπεράσματος. Επίσης, υπήρχε το ενδεχόμενο να συναντήσεις κάποιο κενό μεταξύ των χρονολογιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, υπάρχει κάποιο σκοτεινό χάσμα μεταξύ των ετών 1963 έως 1966, λόγω του ότι κάποια θεσμικά έγγραφα λείπουν. Υπάρχουν ίσως τρία (3) πιθανά σενάρια για το τι πραγματικά συμβαίνει:

(α) αυτά τα έγγραφα, όπως για παράδειγμα ο νέος χαρακτήρας και το πρόγραμμα των Επιμορφωτικών Κέντρων (βλ. E11/454/50-54· E11/454/56) και οι Εκθέσεις για τον εν λόγω θεσμό μεταξύ των ετών 1963 έως 1966, να



μην έχουν γίνει ποτέ,

(β) να έχουν γίνει, αλλά πράγματι να έχουν χαθεί ή να μην έχουν γίνει λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν τότε στην Κύπρο (βλ. Πέτρου, 2001: 139-162· Ιεροδιακόνου, 2003), την εμφύλια διαμάχη εναντίον της νόμιμης εξουσίας (Πέτρου, 2001:145-146), και τέλος

(γ) να έχουν γίνει, να υπάρχουν και λόγω προσωπικών δεδομένων κ.ο.κ. να μην είναι προσβάσιμα, αν έχουμε στα υπόψη μας την πρώτη Ετήσια Έκθεση του σχολικού έτους 1961-62 του εν λόγω θεσμού (E11/454/19-25), στην οποία ο συγγραφέας σχολιάζει και φέρεται να κρίνει καυστικά τα γεγονότα που συνέβαιναν τότε στην Κύπρο (βλ. Πέτρου, 2001: 145-153), να έκανε πιθανόν το ίδιο και στις υπόλοιπες εκθέσεις, αν είναι ο ίδιος ο οποίος τις έχει γράψει, όπως τις εκθέσεις τα σχολικά έτη 1962-63 (E11/454/42-45) και 1966-67 (E1/382/102-112).

### **3.3 Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα**

Αναμφισβήτητα, το εν λόγω θέμα του άρθρου και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αυτό επιδέχεται ακόμα περιθώρια βελτίωσης. Το άρθρο αυτό, όπως και άλλα άρθρα και άλλες μελέτες, οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (π.χ. Χαραλάμπους, 2001α, 2001β, 2001γ) έδειξαν ότι το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι στενά συνδεδεμένο με το πολιτικό συγκείμενο της Κύπρου (Περσιάνης, 2006· Περσιάνης, 2010). Επίσης, κατά την επιθεώρηση των επίσημων θεσμικών εγγράφων, παρατηρήθηκε ότι έντυπα και διαδικασίες του θεσμού αυτού (βλ. E1/377/48-50· E1/380/105-109) δεν έχουν τροποποιηθεί μέχρι και σήμερα, πράγμα που αποδεικνύει την ύπαρξη συντηρητισμού καθώς και γραφειοκρατίας αυτής καθαυτής αλλά και μέσω αυτού. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει ίσως την ανάγκη μιας περεταίρω διερεύνησης. Επιπλέον, ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα είναι ο ύμνος για τα ΝΕΚ, ο οποίος θα μπορούσε ίσως να αποκωδικοποιηθεί και να κωδικοποιηθεί ταυτόχρονα για περαιτέρω διασάφηση (E1/380/45-47, 59, 61). Πάντως, όσον αφορά τη μελλοντική χρήση του παρόντος άρθρου και της έρευνάς του, αν και μικρού εύρους, ή μιας καινούργιας έρευνας με κοινό ή παρόμοιο θέμα, οι επόμενοι ερευνητές που θα ασχοληθούν με την ιστορία ή και το συγκείμενο της εκπαίδευσης της Κύπρου ή με την ιστορική κοινωνιολογική μελέτη του θεσμού των Επιμορφωτικών Κέντρων της Κύπρου γενικότερα και των αναλυτικών προγραμμάτων ειδικότερα θα ήταν καλό να την έχουν στα υπόψη τους.

### 3.4 Αντί Επιλόγου

Εν κατακλείδι, η σύγχρονη εποχή που διανύουμε μας επιβάλλει να είμαστε δεκτικοί σε κάθε καινοτομία που προκύπτει, αφού ζούμε σε έναν κόσμο, ο οποίος συνεχώς μεταβάλλεται και πάντα θα υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω έρευνα, η οποία θα είναι πάντα καλοδεχούμενη. Αν η έρευνα αυτή είναι ιστορική, καλό θα ήταν να γνωρίζουμε πρώτα από όλα τι είναι και πως γράφεται (Αβδελά, 1998: 83-107), και βέβαια να υπάρχει θετική σκέψη και δεκτικότητα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολεία*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελίδης, Π. (2009). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου: Κριτική θεώρηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλαγή. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 155-166.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Γεωργίου, Β. (2012). *Η Δημόσια Διοίκηση στην Κύπρο: Διοικητικό Δίκαιο, Νομολογία και εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. Λευκωσία: Εν Τύπος.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2011). C 372. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2014 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:372:FULL&qid=1416093590943&from=EL>
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Εφημερίδα Έθνος. (1960, Ιουνίου 24). 3800 νέοι και νεανίδες εφοίτησαν εις 173 Νυκτερινά Ινστιτούτα της νήσου μας, 4. Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κύπρου.
- Εφημερίδα Φιλελεύθερος. (1960, Ιουνίου 24). 3800 νέοι και νεανίδες 12-20 ετών εφοίτησαν κατά το λήξαν σχολικόν έτος εις 173 Νυκτερινά Ινστιτούτα, 6. Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κύπρου.
- Εφημερίδα Χαραυγή. (1960, Ιουνίου 24). *Η λειτουργία και δράση των Νυκτερινών Ινστιτούτων*, 4. Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κύπρου.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από την Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Λευκωσία: Συγγραφέας.
- Ιεροδιακόνου, Λ. (2003). *Τεθλασμένη Πορεία: Κύπρος 1959-2003 Πολιτικό Σύστημα - Πολιτικοί Θεσμοί - Διαδρομή Εκδημοκρατισμού*. Λευκωσία:

Αλήθεια.

- Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στους: Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκη, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, 89-111. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάλλας, Γ. (2006). *Η κοινωνία της πληροφορίας και ο νέος ρόλος των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Ρεύματα από το 18<sup>ο</sup> αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κοντονή, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Μούτσιος, Σ. (2010). Διεθνής εκπαίδευση και φιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 13-36.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Νεοφύτου, Λ. (2002, Απρίλιος). Η κληρονομία της αποικιοκρατίας στην Κύπρο και η επίδραση της στην εκπαίδευση. *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης»*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Νεοφύτου, Λ. (2011). Ο εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Δημιουργός, Φορέας Ανάπτυξης ή Όργανο για διασφάλιση της συνέπειας στην εφαρμογή, *Δελτίο ΕΟΚ*, 13(8), 2-7.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πασιαρδή, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2012). Οι άριστοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο. Στους: Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C. C., Καρράς, Κ. & Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις & ζητήματα*, 69-82. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Περσιάνης, Π. Κ. (2006). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Περσιάνης, Π. Κ. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο: κατά τους τελευταίους δυο αιώνες (1812-2009)*. Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Πέτρου, Σ. (2001). *Κυπριακή Εκπαίδευση: Ως διαδικασία σύγκρουσης - ρύθμισης του κυπριακού προβλήματος*. Αθήνα: Β. Γκιούρδας.
- Ρίχτερ, Χ. Α. (2011). *Ιστορία της Κύπρου (1950-1959)* (Τόμος Β). Αθήνα: Εστία.
- Σαλβαράς, Γ. (2011). Δια βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στον: Μαυροειδής, Γ. Γ. (Επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*, 240-255. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Στυλιανίδης, Σ. (2008). *Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της ευρωπαϊκής ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις - συγκρίσεις)*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή επιστημονική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Συμεωνίδης, Κ. (2003). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο. Στο: Βεργίδης, Δ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, 63-80. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΠ. (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία: Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- ΥΠΠ - Γραφείο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων. (2013). *Οδηγός Ευκαιριών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης προς Ενήλικες στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2014 από [http://www.moec.gov.cy/aethee/engrafa\\_entypra/odigos\\_ekraidefsis\\_enilikon.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/engrafa_entypra/odigos_ekraidefsis_enilikon.pdf)
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009). *Ανθρώπου λόγος: Προβολές στον ανθρώπινο λόγο από την αρχαϊκή έλλογη εποχή στη σύγχρονη αλαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χαραλάμπους, Δ. (2001α, 2001β, 2001γ). *Ιστορία του Διδασκαλικού Συνδικαλισμού στην Κύπρο (1898-1960)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (3 τόμοι).
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum* (2η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- AGR1/3899/50-56. (1966, Μαΐου 26). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/107/2. (1959, Νοεμβρίου 10). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/107/41. (1960, Φεβρουαρίου 19). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/107/71. (1960, Μαΐου 28). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/377/48-50. (1954, Φεβρουαρίου 22). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/378/90-95. (1959, Σεπτεμβρίου 09). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/378/178-179. (1959, Δεκεμβρίου 23). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
- E1/378/188-195. (1960, Ιανουαρίου 27). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

## Κωνσταντίνος Νικολάου

Μια πρώιμη καταγραφή της ιστορίας των Επιμορφωτικών Κέντρων στην Κύπρο

---

- E1/379/5. (1960, Φεβρουαρίου 01). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/379/35-36. (1960, Μαΐου 07). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/379/39. (1960, Ιουνίου 14). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/379/42. (1960, Ιουνίου 23). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/379/47. (1960, Οκτωβρίου 10). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/380/3-6. (1960, Σεπτεμβρίου 20). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/380/22-23. (1960, Σεπτεμβρίου, 30). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/380/45-47, 59, 61. (1960, Δεκεμβρίου 03). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/380/88. (1961, Απριλίου 21). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/380/105-109. (1960, Νοεμβρίου 24). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/382/102-112. (1966/67). *Έκθεσις Επιμορφωτικά Κέντρα*. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E1/1259/149-164. (1964). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/441/1-5. (1964, Μαΐου 22). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/454/19-25. (1961/62). *Ετήσια Έκθεσις Νυκτερινών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/454/42-45. (1962/63). *Έκθεσις Επιμορφωτικά Κέντρα*. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/454/46. (1963, Δεκεμβρίου 14). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/454/50-54. (1964, Φεβρουαρίου 03). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.  
E11/454/56. (1964, Φεβρουαρίου 07). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

## Κωνσταντίνος Νικολάου

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Διδασκαλία  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής | Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Επικοινωνιολόγος  
Εκπαιδευτής στα Επιμορφωτικά Κέντρα ΥΠΠ (ΕΚ.ΔΕ08/14)  
Ευαγόρα Παλληκαρίδη 11, Τσέρι - Λευκωσία, Τ.Κ. 2480, Κύπρος.  
0035799720921 | 00306972124969  
nicolaou.a.constantinos@ucy.ac.cy | nicolaouconstantinos@gmail.com

# Οι μορφωτικές δραστηριότητες των πολιτικών κρατουμένων στις εξορίες και τις φυλακές

*Ελευθερία Παπαστεφανάκη*

## ABSTRACT

A specific aspect of our educational history, is the training, as held in prison and exile. Within this context, the organization of knowledge pertains both; basic principles' teaching of the Communist Party's worldviews and the provision of basic knowledge: reading, writing, etc. In addition, the leftists captives-students have a new cognitive interest, that incorporates, as first priority, the needs of the "militant fighter - member of the Communist Party." Thirdly, the educational activity is centered on the careful evaluation, of internal relations' hierarchy in prisoners cohabitation groups.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια σημαντική διάσταση της ιστορίας της αριστεράς και του εργατικού κινήματος, αλλά και των μηχανισμών καταστολής του κράτους, αποτελούν οι πολιτικές διώξεις, φυλακίσεις και εξορίες όσων κατά καιρούς θεωρήθηκε ότι αποτελούν απειλή για το κοινωνικό καθεστώς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και από την άποψη της μελέτης των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το πλήθος των μορφωτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που οι δεσμώτες κατάφεραν να αναπτύξουν. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1920, που το καθεστώς για πρώτη φορά θα στραφεί με προσεκτικό τρόπο στη δίωξη των κομμουνιστών (Κούνδουρος, 1978: 62), ως την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών το 1974, οι φυλακισμένοι και εξόριστοι αριστεροί θα προσπαθήσουν να οργανώσουν τη ζωή τους και τη βελτίωση της μόρφωσής τους.

## 2.0 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μακρά περίοδος του φαινομένου, οι διαφορετικοί τόποι εξορίας και φυλάκισης και οι διαφορετικές χρονικές συγκυρίες μέσα στις οποίες πολιτικοί εξόριστοι οργάνωσαν τη μόρφωσή τους, είναι φυσικό να αποτελούν μια

πρόκληση για τον ερευνητή. Παράλληλα, ο όγκος των αρχείων, των απομνημονευμάτων των δεσμοτών, η διαπίστωση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών καταβολών όσων φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν για πολιτικούς λόγους, απαιτούν συστηματική μελέτη και αξιοποίηση όλης της σύγχρονης «γκάμας» αναλυτικών και εννοιολογικών εργαλείων με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας.

Πρόσθετο πρόβλημα, εκτός της χρονικής απόστασης, είναι το γεγονός ότι η κατάσταση της φυλακής και της εξορίας επιβάλει εξ ορισμού σιωπές και αποσιωπήσεις. Για παράδειγμα, αρχειακό υλικό των εξόριστων της Ανάφης εν μέρει καταστράφηκε όταν ανακαλύφθηκε από τους χωροφύλακες και εν μέρει διασώθηκε και παρέμεινε στην Ανάφη κρυμμένο ως την εποχή της μεταπολίτευσης (Kennan, 2004: xv).

Επιπλέον, πρόβλημα είναι φυσικά η ίδια η δομή του όγκου των απομνημονευμάτων τα οποία έχουν εκδοθεί, καθώς συχνά γράφθηκαν με χρονική απόσταση, με τη διαμεσολάβηση άλλων γεγονότων, με συνειδητές ή ασυνειδητές αποσιωπήσεις (Βόγλης, 2008: 79), από ανθρώπους που βίωσαν τη συντριπτική ένταση των γεγονότων της εποχής (έλευση δικτατορίας Μεταξά, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, κατοχή, εμφύλιος, νέες εξορίες). Χαρακτηριστικό είναι για παράδειγμα το γεγονός που διαπιστώνει η Kennan (2004: 6), ότι έχουμε ένα κενό για την ιστοριογραφική μελέτη των εξόριστων επί Μεταξά ή νωρίτερα, ενώ έχουμε μια υπερπληθώρα θεωρητικής παραγωγής για τη «μεγάλη» δεκαετία του 1940.

### **3.0 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΓΚΛΕΙΣΜΟΥ**

Η εκτόπιση και η φυλάκιση όλη αυτή τη μακρά περίοδο στηρίχθηκε σε διαφορετικό κάθε φορά νομικό οπλοστάσιο, που το κράτος επιστρατεύει σε κάθε περίπτωση: νόμοι εκτόπισης της δεκαετίας του 1920, ιδιώνυμο του 1929, ενισχυμένο νομικό οπλοστάσιο του εμφυλίου πολέμου, νόμος κατά της κατασκοπίας τη δεκαετία του 1950 (Κούνδουρος, 1978). Οι τοπικές ιδιαιτερότητες και συγκυρίες του κάθε τόπου εξορίας και της κάθε φυλακής έχουν επίσης τη δική τους σημασία και επιδρούν στις δυνατότητες δράσης των εξόριστων. Για παράδειγμα, ο Μπερτς (2002: 214) αναφέρει για την περίπτωση της Ανάφης ότι ο αριθμός των ανδρών της χωροφυλακής και ο αριθμός των εξόριστων έχουν μεγάλη σημασία για τη συμπεριφορά των χωροφυλάκων, καθώς ένας μεγάλος αριθμός εξόριστων προκαλεί φόβο και άρα ένα σχετικό σεβασμό.

Επίσης, συχνά, για όλη την περίοδο που εξετάζουμε, τα κτήρια των φυ-

λακών είναι ακατάλληλα και ανθυγιεινά με διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης για τους κρατούμενους. Για παράδειγμα, οι φυλακές της Κέρκυρας ήταν το μεσοπόλεμο διαβόητες για την αυστηρότητά τους, στεγαζόμενες παράλληλα σε ένα κτήριο αγγλικής κατασκευής, που αποπνέει τις αρχές του πανοπτισμού (Νεφελούδης, 1974).

Στα παραπάνω σημεία οφείλουμε να προσθέσουμε το γεγονός ότι και οι μηχανισμοί του κράτους δεν δρουν πάντα ως ένα ενιαίο σύνολο, καθώς μιλάμε για ανθρώπους, που ακόμα και ως εντεταλμένα όργανα καταστολής, έχουν τη δική τους κρίση καθώς και τους ενδοϋπηρεσιακούς τους ανταγωνισμούς, και στην πράξη δημιουργούν ένα άτυπο σύστημα, που φυλακισμένοι και προσωπικό της φυλακής ενδέχεται να παρακάμπτουν τους κανόνες (Κεppα, 2004: 32). Έτσι, ένας συμπαθών υπάλληλος θετικά διακείμενος (για παράδειγμα στις φυλακές Αβέρωφ (Παπαδούκα, 1981: 33)), έχει συχνά μεγάλη σημασία στη ζωή και το εύρος των δυνατοτήτων των δεσμωτών. Ο Κ. Σωτηρίου (1987: 81-83) αναφέρει πως οι σχέσεις της συζύγου του με τη σύζυγο του τότε υπουργού Ρέντη (οι οποίες ήταν συγκρατούμενες μέσα στην γερμανική κατοχή) είχαν ως αποτέλεσμα να «εξοριστεί» ο ίδιος στο Μαρούσι σε σχετικά καλές συνθήκες.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι οι αριστεροί κρατούμενοι στις φυλακές και τις εξορίες, βιώνουν μια κατάσταση περιορισμού, στέρσεων, συχνά βάνουσης συμπεριφοράς, και πολλαπλών πιέσεων (ειδικά η πίεση για την παροχή δήλωσης μετανοίας). Αυτό που μπορούμε να σημειώσουμε εδώ είναι το γεγονός ότι πέρα από τις άμεσες και βραχυπρόθεσμες συνέπειες της κράτησης δεν είναι δυνατό να μετατρέψουμε σε μετρήσιμο μέγεθος το ψυχικό κόστος των ανθρώπων αυτών. Έχουμε έτσι αναφορές για το ψυχικό κόστος που είχε ο ξυλοδαρμός στον Ηλία Ηλιού, στην Έλλη Παππά, στο Χρόνη Μίσσιο, στο Λουί Αλτουσέρ (Παππά, 2010: 155· Μίσσιος, 1985· Παπαδούκα, 1981: 194-195).

#### **4.0 Η ΟΜΑΔΑ ΣΥΜΒΙΩΣΗΣ**

Η ζωή των πολιτικών κρατούμενων και η προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις άμεσες βιοτικές ανάγκες τους, αλλά και να οργανώσουν τις όποιες πνευματικές και μορφωτικές δραστηριότητές τους σχετίζεται με την οργανωμένη ζωή. Πράγματι, οι δεσμώτες μέσα από τις ομάδες συμβίωσης προσπαθούν συλλογικά να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα και να οργανώσουν τη ζωή τους. Συχνά ως μέσο αγώνα επιλέγεται η απεργία πείνας. Χαρακτηριστικά περιγράφεται η απεργία πείνας από τον Μπ. Μπερ-



τλς (2002: 206) για την περίπτωση της Ανάφης και τις φυλακές της Άσσου.

Οι ομάδες συμβίωσης και οι κολεκτίβες αποτελούν έτσι μορφές αυτοοργάνωσης και συλλογικής ζωής. Για τους κομμουνιστές εξόριστους, η κολεκτίβα αποτελεί μια έκφραση και ιδιόμορφη εφαρμογή της πολιτικής τους ιδεολογίας, που μεταξύ άλλων, δείχνει και την ανωτερότητα της κομμουνιστικής θεωρίας και πρακτικής έναντι των θεσμών του αστικού κράτους και της παρακμής της αστικής κοινωνίας, δρώντας προπαγανδιστικά προς τους ποινικούς δεσμώτες ή την κοινότητα των ντόπιων κατοίκων στους τόπους εξορίας. Ανάλογα με τις συνθήκες κατά περιόδους βρέθηκαν εξόριστοι πλήθος ανθρώπων χωρίς να έχουν σχέση με την αριστερά (για παράδειγμα στην Ανάφη έχουμε και παλαιοημερολογίτες και βενιζελικούς εξόριστους και αρχαιομαρξιστές (Κεννα, 2004: 84 - 85)). Η ομάδα συμβίωσης πολιτικών εξόριστων, περιλαμβάνει ανθρώπους κάθε πολιτικής απόχρωσης, αν και οι κομμουνιστές διατηρούν την πρωτοκαθεδρία, λόγω πολιτικής πείρας και έκθεσής τους στις κατασταλτικές πρακτικές του κράτους (Κεννα, 2004: 61). Παράλληλα, η Κεννα, (2004: 6) με την προσεκτική ανθρωπολογική της ματιά, αναφέρεται στις ομάδες αυτές ως παράλληλους θεσμούς μέσα σε κλειστά ολοπαγή ιδρύματα, όπως οι φυλακές, παραπέμποντας στο έργο του Goffman (1994) και τις δημιουργικές επεξεργασίες του για τέτοιου είδους ιδρύματα.

Η οργάνωση μιας τέτοιας ομάδας περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές μια γραμματεία και επιμέρους τομείς και ομάδες, που καλύπτουν κάθετα και οριζόντια το σύνολο των δεσμοτών-μελών. Έτσι, υπάρχουν τομείς για την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, την έκδοση εφημερίδων τοίχου (χειρόγραφων), συνεργία τσαγκάρηδων, ραφτάδων, επικεφαλής θαλάμων, καθώς και εκ περιτροπής αγγαρείες, για όλα τα μέλη της ομάδας. Από τα μέλη, όσοι λάμβαναν το κρατικό βοήθημα ή όσοι λαμβάνουν δέματα από το σπίτι τους, υποχρεούνται να παραδώσουν το μισό στο κοινό ταμείο της ομάδας (Κεννα, 2004: 30). Η ομάδα, όταν μιλάμε για τόπο εξορίας, όπως αναφέρει η Κεννα (2004: 69-73) για τους Αναφιώτες το μεσοπόλεμο, μπορεί να νοικιάζει σπίτια, χωράφια, κοπάδια από τους ντόπιους, ώστε να διασφαλίσει τη στέγαση και τη διατροφή της.

Η ζωή μέσα στην ομάδα υπόκειται σε κανόνες, που αφορούν την καλή συμπεριφορά τόσο στο εσωτερικό της ομάδας, όσο και στις σχέσεις με τους ντόπιους. Αξίζει να αναφέρουμε την αυστηρή απαγόρευση των σεξουαλικών σχέσεων, τόσο στο εσωτερικό της ομάδας, όσο και μελών της ομάδας με τους ντόπιους, κανόνας, που η παράβασή του συνεπάγεται το δίωξιμο του μέλους από την ομάδα και αναφέρεται ως «ιδιώνυμο του Στάλιν»

(Kenna, 2004: 61· Μπερτλς, 2002: 236-238).

Οι ομάδες συμβίωσης, αν και στη σχετική αριστερή φιλολογία εκθειάζονται, δεν πρέπει να ξεχνάμε, όπως σημειώνει ο Π. Παναγιωτόπουλος (στο Kenna, 2004: 32), ότι αποτελούν ένα δεύτερο (εκτός του μηχανισμού της φυλακής) σύστημα επιτήρησης και ελέγχου του κρατούμενου, ο οποίος υπόκειται τόσο στην εξουσία των μηχανισμών της φυλακής, όσο και στην εξουσία της εσωτερικής ιεραρχίας της οργάνωσης. Ο Μίσσιος (1985: 9· Φλουτζής, 1979: 236) περιγράφει γλαφυρά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία της ομάδας συμβίωσης ασκεί μια συχνά καταθλιπτική εξουσία πάνω στο μέλος-δεσμώτη. Επίσης, η Μαρία Καραγιώργη (2011), αποκαλύπτει την απορριπτική στάση των συντρόφων της απέναντί της, με αφορμή τη διαγραφή του συζύγου της. Μπορούμε έτσι να υποθέσουμε ότι οι αποφάσεις και η συμμετοχή των δεσμοτών μελών του κόμματος στις διάφορες δραστηριότητες της ζωής της ομάδας εμπεριέχει ένα βαθμό εξαναγκασμού άρρητο ίσως. Από την άποψη της γνώσης λοιπόν θέμα είναι αν μπορεί ο μαθητής έγκλειστος να διαφοροποιηθεί από την επίσημη κομματική γνώση.

## **5.0 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΙΣ ΦΥΛΑΚΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΞΟΡΙΕΣ**

Το όποιο μορφωτικό έργο λοιπόν πρέπει να θυμόμαστε ότι εφαρμόζεται από άτομα που βρίσκονται υπό περιορισμό και υφίστανται στερήσεις και αδιέξοδα. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αποτελεί και έναν τρόπο άμυνας και ένα τρόπο αντιμετώπισης των βάρβαρων συνθηκών, της ανίας και του εγκλεισμού, καθώς ένα γεμάτο πρόγραμμα, με μελέτη, γυμναστική και εργασία, μικρογιορτές και δημιουργική απασχόληση κρατούν σε εγρήγορση το νου και το σώμα των κρατουμένων. Πριν αναφερθούμε ειδικά στο μορφωτικό έργο των φυλακισμένων και εξόριστων, πρέπει να σημειώσουμε ξανά ότι το φαινόμενο που προσεγγίζουμε έχει έντονες διαφοροποιήσεις τοπικές και χρονικές και εκτείνεται σε μια μακρά χρονική διάρκεια.

Η περιοδολόγηση του φαινομένου μπορεί να γίνει από διάφορες σκοπιές (για παράδειγμα σε σχέση με την αντίστοιχη πολιτική ιστορία, σε σχέση με το νομικό οπλοστάσιο του κράτους, σε σχέση με τις κατηγορίες των δεσμοτών ή τέλος πάντων σε σχέση με τα ερωτήματα του κάθε ερευνητή). Η περιοδολόγηση, η οποία προτείνεται για το μορφωτικό έργο διακρίνει τρεις περιόδους: α) την πρώτη περίοδο, από το 1924 έως το 1942, β) τη δεύτερη περίοδο από το 1945 έως το 1966 και γ) την τρίτη περίοδο από το 1967 έως το 1974 (Καμαρινού, 2005: 29-31). Ο χώρος της παρούσας ανα-

κοίνωσης δεν μας επιτρέπει να αναφερθούμε διεξοδικά σε κάθε μια από τις περιόδους αυτές. Παρ' όλα αυτά μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποια γενικά χαρακτηριστικά της μορφωτικής δουλειάς και σε κάποια στοιχεία που μπορούμε να πούμε ότι είναι κοινά.

Σε γενικές γραμμές το μορφωτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει: μαθήματα βασικού αλφαριθμητισμού για τους τελείως αγράμματους, διδασκαλία της γλώσσας και της γραφής, της αριθμητικής. Το πρόγραμμα σπουδών αντιστοιχεί σε κάποιο βαθμό στο πρόγραμμα των μαθημάτων του αντίστοιχου δημοτικού και γυμνασίου, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει και τη συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο με τη διδασκαλία ιστορίας, φιλοσοφίας (πάντα με μια μαρξιστική κατεύθυνση), ιστορίας του μπολσεβίκικου κόμματος, λενινισμός, κτλ. Συχνά στα μαθήματα του ανώτερου κύκλου περιλαμβάνονται και μαθήματα λογιστικής, οικονομικών κτλ., καθώς οι εξόριστοι προσβλέπουν σε μια μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση μετά την απελευθέρωσή τους (με δεδομένο ότι είναι αποκλεισμένοι από το δημόσιο).

Το πρώτο που πρέπει να παρατηρήσουμε για όλες αυτές τις προσπάθειες, που περιλαμβάνουν τόσο την ατομική μελέτη, όσο και την οργάνωση μαθημάτων σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, είναι ότι αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα βρίσκεται πέρα και έξω από κάθε επίσημη και θεσμοθετημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο θεσμικά, όσο και συχνά ως περιεχόμενο γνώσης). Παράλληλα, αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια και ιδιαίτερη μορφή εφαρμογής στη χώρα μας των θεσμών της λαϊκής επιμόρφωσης, σε μια εποχή μάλιστα, που ο αναλφαριθμητισμός παραμένει σε πολύ υψηλά επίπεδα (Καμαρινού, 2005: 25 - 29). Έτσι, όπως σωστά αναπτύσσει το ζήτημα η Καμαρινού (2005: 56-78), η μόρφωση στις φυλακές, απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικες και προσλαμβάνεται ως μορφή επιμόρφωσης, χωρίς όμως να περιορίζεται μόνο σε αυτό. Δεν ξεχνάμε βέβαια ότι έχουμε και περιπτώσεις όπου υπάρχουν παιδιά στους τόπους εξορίας και φυλακής και υπάρχει και μέριμνα για την μόρφωση τους, πχ. Τρίκερι (Θεοδώρου, 1975: 132 - 135).

Η παρουσία στους τόπους φυλάκισης και εξοριών, ανθρώπων κάθε κοινωνικής κατηγορίας (μορφωμένοι κάτοικοι των μεγάλων πόλεων, αγράμματοι αγρότες από την επαρχία, φοιτητές, εργάτες, γυναίκες και άνδρες) δίνει την ευκαιρία στους μορφωμένους να προσφέρουν τις γνώσεις τους στους αμόρφωτους και να συγκροτήσουν ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, που ξεκινά από την ανάγνωση και τη γραφή και φτάνει σε προχωρημένα μαθήματα. Στους τόπους εξορίας, άλλωστε, βρέθηκαν μερικοί από τους γνωστότερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς της αριστεράς, όπως ο

Δ. Γληνός, ο Κ. Σωτηρίου, η Ρ. Ιμβριώτη, ο Μ. Παπαμαύρος και άλλοι, αλλά και πλήθος δασκάλων και διδασκαλισσών. Σε όλη τη μακρά περίοδο, με τις συνέχειες και ασυνέχειες, την ένταση ή την ύφεση των διωγμών (για παράδειγμα αναφέρεται από πολλές πηγές ότι την περίοδο μετά το 1947, που αρχίζουν οι εκτελέσεις στις φυλακές, οι μορφωτικές δραστηριότητες ατονούν), συναντάμε κάποια μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας περισσότερο ή λιγότερο απαγορευμένη.

Μεταφέροντας τους προβληματισμούς της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στο ιδιότυπο μορφωτικό σύστημα των εγκλείστων, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ως κύριες πλευρές αυτής της οργανωμένης μόρφωσης το δάσκαλο, το μαθητή, το κράτος, και το περιεχόμενο της γνώσης, όπως αυτά συναρθρώνονται σε διαφορετικά πεδία δύναμης, και όπως προτείνονται από τον Μπουζάκη (2002: 21-39) για την προσέγγιση της μεταρρύθμισης, αλλά μπορούν πιστεύουμε να μας βοηθήσουν και στην περίπτωση της μελέτης μας. Είναι φανερό ότι στην περίπτωση των δεσμοτών το κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία λειτουργεί ιδιότυπα και διαμεσολαβημένα από το καθολικό πλαίσιο του εγκλεισμού: απουσία δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών, έμμεση παρουσία της οικογένειας, που μπορεί να δρα συνολικά αρνητικά προς τις επιλογές του υποκειμένου, πίεση για δήλωση μετανοίας (Φλουτζής, 1979: 187-213), δάσκαλος με διπλή ή μάλλον τριπλή ιδιότητα ως δάσκαλος, συγκρατούμενος/συνεξόριστος και κομματικός σύντροφος, διπλό σύστημα υποταγής του κρατούμενου στους κανόνες της φυλακής και τους κανόνες της ομάδας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αριστεροί παιδαγωγοί βρίσκονται σε μια νέα ποιοτική σχέση με τους μαθητές, διάφορη από το πλαίσιο και τα όρια που επιτρέπει το αστικό κράτος (Μαρτίνου – Κανάκη, 2009: 112). Ο λόγος των αριστερών παιδαγωγών (που τώρα δραστηριοποιούνται και ως οργανικοί διανοούμενοι) και η σχολική πορεία των μαθητών αποκτά τώρα νέο προσανατολισμό και εμπλουτίζεται με τη στοχοθεσία του απελευθερωτικού πράττειν. Επίσης προκύπτει ένα γνωστικό διαφέρον (Χάμπερμας, 1990: 93-112) που επιτρέπει, ή έστω προσδίδει στα δρώντα υποκείμενα μια νέα πολιτική αντίληψη για το σχολείο και τη διαδικασία της μάθησης. Το ενδιαφέρον αυτό, η κοινωνική αλλαγή και η ταξική πάλη, βρίσκεται σε μια άμεση συνάφεια με την ίδια την κατάσταση των μαθητών ως διωκόμενων για πολιτικούς λόγους, μια κατάσταση, που από την άποψη των αριστερών εξόριστων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, αντανακλά τις αρχές του σχολείου εργασίας κατά έναν τρόπο, μέσα σε ιδιάζουσες συνθήκες. Σωστά η Καμαρινού (2005: 29) τονίζει ότι σε σύγκριση με τα νεώτερα και ατελέσφορα προ-

γράμματα επιμόρφωσης φυλακισμένων ποινικών που χαρακτηρίζονται από την ετεροκίνηση, το επιμορφωτικό πρόγραμμα των πολιτικών δεσμοτών χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια.

Η προσέγγιση λοιπόν της ανάπτυξης του αριστερού εκπαιδευτικού έργου στις φυλακές δεν μπορεί να παραλείψει την κατανόηση της νέας ποιότητας σχέσης που αναπτύσσεται από το γεγονός ότι ένα πολιτικό κόμμα συγκροτεί σε μια νέα οργανική ενότητα τους διανοούμενους-εκπαιδευτικούς με τους μαθητές. Το γεγονός αυτό αλλάζει και το περιεχόμενο της γνώσης και την προσήλωση των μαθητών/ενηλίκων. Ενδεικτικό αυτού είναι ότι έχουμε μαρτυρίες για το γεγονός ότι σε μια σειρά μαθημάτων γνωστοί και μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Δ. Γληνός βρέθηκαν στη θέση του μαθητή, ενώ στη θέση του δασκάλου ήταν κάποιο εργατικό και συνδικαλιστικό στέλεχος με ελλιπέστατα προσόντα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καμαρινού, 2005: 104). Το γεγονός αυτό, σημαίνει ότι η παιδαγωγική και επιστημονική ευρύτερα γνώση και ο στοχασμός, μέσα στο πλαίσιο ενός κομμουνιστικού κόμματος συναρθρώνονται εσωτερικά σε ένα σύνολο με πρακτικές και χειραφετητικές απολήξεις και αιτήματα, γεγονός αδιανόητο στο πλαίσιο των αστικών θεσμών. Κορύφωση του γεγονότος αυτού αποτελεί το επιστημονικό έργο του *Ανταίου*, που για πρώτη φορά παιδαγωγοί, οικονομολόγοι, γεωπόνοι, μηχανικοί, γιατροί κτλ, διαμορφώνουν μια ενιαία και συνεκτική πρόταση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Άλλωστε, έχουμε τη μαρτυρία ότι οι κρατούμενοι διδάσκονταν μαθήματα ανάλογου περιεχομένου (πχ. γυναικείες φυλακές Αβέρωφ τη δεκαετία του 1960) (Καμαρινού, 2005: 180).

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε και το ζήτημα των εποπτικών μέσων για τη μορφωτική δραστηριότητα, καθώς αυτά απουσιάζουν από τους τόπους εγκλεισμού. Συχνά γράφουν ή αντιγράφουν σε σμίκρυνση ολόκληρα βιβλία ή κείμενα, έτσι ώστε να καταλαμβάνουν ελάχιστο χώρο. Γίνεται η αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου χαρτιού ή πανιού ως γραφική ύλη. Όργανα διδασκαλίας, όπως μια υδρόγειος σφαίρα ή μουσικά όργανα κατασκευάζονται από ταλαντούχους εξόριστους με ό,τι υλικό είναι διαθέσιμο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η κατασκευή οργάνων και αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές είχε τονιστεί ιδιαίτερα από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς (βλ. ενδεικτικά: Ιμβριώτη, 1939). Πολύ χαρακτηριστικό επίσης είναι το γεγονός ότι ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο γνωστός μεταρρυθμιστής παιδαγωγός, ανέλαβε όντας δεσμώτης και ο ίδιος, τη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων για τους φυλακισμένους, εφαρμόζοντας τις αρχές του σχολείου εργασίας και των γλωσσικών επεξεργασιών των Ελλήνων μεταρρυθμι-

στών παιδαγωγών της προπολεμικής εποχής, μέσα στις συνθήκες της φυλακής (Παπαμαύρος, 1989).

Γενικά σε επίπεδο γλώσσας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι διαδίδονται στην ελληνική για πρώτη φορά λέξεις ρωσικές όπως κοοπάτσια, ουντάρνικος, κολεκτίβα κτλ, χαρακτηριστικά του κομματικού λόγου της εποχής (Καμαρινού, 2005: 91). Παράλληλα, οι αριστεροί δεσμώντες προκρίνουν τη χρήση της δημοτικής και προτιμούν ένα συγγραφέα βάσει όχι μόνο της ιδεολογικής του τοποθέτησης, αλλά και της γλώσσας του. Άλλωστε, ειδικά από το 1930 και μετά, που ο Γληνός και η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποκτούν στενότερες σχέσεις με το ΚΚΕ, οι κομμουνιστές πολιτικοί εξόριστοι μπορούν να έχουν μια ξεκάθαρη θέση πάνω στο ζήτημα αυτό, με επεξεργασίες και συμπεράσματα που ανάγονται έως και το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και τον ψυχαραισμό.

## 6.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ποια αποτελέσματα παρήγαγε αυτή η μορφωτική δουλειά; Στο ερώτημα αυτό δε χωρούν σίγουρα ποσοτικές μετρήσεις για την παρηγοριά και τη χαρά που προκύπτει από τη μελέτη, μέσα στις άσχημες συνθήκες της φυλακής. Έχουμε αναφορές για παράδειγμα για ενθουσιασμένους ενήλικες, όταν κατέκτησαν το επίπεδο της γραφής και της ανάγνωσης (βλ. ενδεικτικά: Παπαδούκα, 1981: 36-37). Ούτε για τη μοναδική δυνατότητα που είχαν απλοί άνθρωποι από τα ορεινά διαμερίσματα της χώρας να παρακολουθήσουν μια διάλεξη του Γληνού, ή του Σβώλου. Πρόσθετη διερεύνηση θα μπορούσε να μας φωτίσει για το πλήθος των εξόριστων γυναικών από αγροτικές περιοχές, που μετά την ποινή τους επιστρέφουν στους τόπους τους, έχοντας όμως βιώσει για πρώτη φορά μια νέα μορφή κοινωνικότητας και οργανωμένης μόρφωσης.

Από την πλευρά της αριστεράς, οι διωγμοί θα απολέσουν σταθερά για τη συλλογική μνήμη και τη συγκρότηση μιας πολιτικής ταυτότητας, ενώ πολλά στελέχη και αγωνιστές του ΚΚΕ θα έχουν μαθητεύσει αρκετά χρόνια στις φυλακές και τις εξορίες, οι οποίες λειτούργησαν σα δεξαμενές «δοκιμασμένων στελεχών».

Επιπλέον, οι κρατούμενοι, εκτός από την κομματική και γενική μόρφωσή τους, απέκτησαν και ένα σύνολο από εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν την άσκηση ενός επαγγέλματος. Με αυτό έγινε δυνατό να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα μετά την αποφυλάκισή τους, όπως τη δημοσιογραφία, τη λογιστική, τη ραπτική, την κομμωτική (Παπαδούκα, 1981: 19-20), ενώ, ο

Μπαρτζιώτας (1978: 54) αναφέρει ότι τα μαθήματα είχαν ως αποτέλεσμα οι εργάτες και αγρότες στελέχη να είναι σε θέση να αρθρώσουν σε ένα ακροατήριο τις πολιτικές τους θέσεις. Αντίστροφα, τα πολιτικά αποτελέσματα της θανατοπολιτικής και βιοπολιτικής (Ραζάκ, 2008), που πρότεινε το κράτος και στόχευαν στην αναμόρφωση ή στην εξόντωση, είχαν κατασταλτικά αποτελέσματα περισσότερο και όχι ιδεολογικά. Παράδειγμα του γεγονότος αυτού είναι τα αποτελέσματα των εκλογών της 5<sup>ης</sup> Μαρτίου 1950, τα οποία είναι συντριπτικά για τη δεξιά, ακόμα και στο στρατόπεδο της Μακρονήσου, που το κράτος διακήρυσσε ως τόπο αναμόρφωσης (Τρίκκας, 2009: 82-83). Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και οι Βρετανοί αξιωματικοί εξέφρασαν τις ενστάσεις τους για το στρατόπεδο της Μακρονήσου (Βόγλης, 2000: 177). Από την άλλη, για την ιδιαίτερη περίπτωση της Μακρονήσου, ο Γ. Μαργαρίτης σημειώνει την επιτυχία της στο επίπεδο της αναδιοργάνωσης του κυβερνητικού στρατού και της στρατολογίας, που δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο με την επίκληση της χρήσης βίας (Μαργαρίτης, 2000).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ενασχόληση με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, που εν πολλοίς αφορά τις πολλές «αποτυχημένες» μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, δεν μπορεί να παραλείψει τη σελίδα αυτή της εκπαιδευτικής μας ιστορίας, την εκπαίδευση στις φυλακές και τις εξορίες. Το μορφωτικό έργο των φυλακισμένων δεν έχει ενδιαφέρον μόνο ως ένας ιδιόμορφος τρόπος κοινωνικής οργάνωσης της γνώσης, αλλά συνδέεται προνομιακά με την ευρύτερη μεταρρυθμιστική πρόταση της ελληνικής αριστεράς (Μαρμαρινός, 1977).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βόγλης, Π. (2000). «Δεν εντυπωσιάστηκα από τον ενθουσιασμό του κοινού». Η Μακρόνησος από τη σκοπιά ενός Βρετανού αξιωματικού». Στο: *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης* (6 & 7 Μαρτίου 1998). Αθήνα: Φιλίστωρ, 175 – 186.
- Βόγλης, Π. (2008). «Οι μνήμες της δεκαετίας του 1940 ως αντικείμενο ιστορικής ανάλυσης: μεθοδολογικές προτάσεις». Στο: Ρ. Βαν Μπούσχοτεν – Τ. Βερβενιώτη – Ε. Βουτυρά – Β. Δαλκαβούκης, Κ. Μπάδα (επιμ.). *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 61 – 80.
- Θεοδώρου, Β. (1975). *Στρατόπεδα Γυναικών*. Αθήνα: χ.ε.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του*

- πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία. Καμαρινού, Κ (2005). *Τα πέτρινα πανεπιστήμια. Ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924 – 1974*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Καραγιώργη, Μ. (1/5/2011). «Δε συγχώρησα ποτέ εκείνους που κάνανε αυτό το έγκλημα εις βάρος του Καραγιώργη (Συνέντευξη στην Κρημνιώτη Π.)». *Αυγή*.
- Κούνδουρος, Ρ. (1978). *Η ασφάλεια του καθεστώτος. Πολιτικοί κρατούμενοι, εκτοπίσεις και τάξεις στην Ελλάδα 1924-1974*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαργαρίτης, Γ. (2000). «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η «Στρατιωτική» Περίοδος (1947 - 1949)». Στο: *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης* (6 & 7 Μαρτίου 1998). Αθήνα: Φιλίστωρ, 275 – 284.
- Μαρμαρινός, Ι. (1977). *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: χ.ε..
- Μαρτίνου – Κανάκη, Σ. (2009). *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μίσσιος, Χρ. (1985). *...καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς*. Αθήνα: Γράμματα.
- Μπαρτζιώτας, Β. (1978). *Στις φυλακές και τις εξορίες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπερτλς, Μπ. (2002). *Εξοριστοι στο Αιγαίο. Αφήγημα πολιτικού και ταξιδιωτικού ενδιαφέροντος*, μτφ. Γ. Καστανάρας. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Νεφελούδης, Β. (1974). *Αχτίνα Θ'*. Αθήνα: Ολκός.
- Παππά, Ε. (2010). *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.
- Παπαδούκα, Ολ. (1981). *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*. Αθήνα: Διογένης.
- Παπαμαύρος, Μ. (1989). *Μεγάλα Χρόνια. Το αναγνωστικό της φυλακής*. Αθήνα: Κάδμος.
- Ραζάκ, Ολ. (2008). *Πολιτική ιστορία του συρματοπλέγματος: το λιβάδι, το χαράκωμα, το στρατόπεδο*, μτφ. Δ. Παπαδουκάκης. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σωτηρίου, Κ. (1987). *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τρίκκας, Τ. (2009). *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς, Α'*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φλουτζής, Αν. (1979). *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χάμπερμας, Γ. (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μτφ. Α. Οικονόμου. Αθήνα: Πλέθρον.



### **Ελευθερία Παπαστεφανάκη**

Οι μορφωτικές δραστηριότητες των πολιτικών κρατούμενων στις εξορίες και ...

---

Goffman, E. (1994). *Άσυλα. Δοκίμια για την κοινωνική κατάσταση των ασθενών του ψυχιατρείου και άλλων τροφίμων*, μτφ. Ξ. Κομνηνός. Τρίκαλα – Αθήνα: Ευρύαλος.

Kenna, M. (2004). *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας. Πολιτικοί κρατούμενοι στον μεσοπόλεμο*, μτφ. Γ. Καστανάρας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

### **Παπαστεφανάκη Ελευθερία**

Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Ψαρών 11

Ηράκλειο Κρήτης

T.K. 71306

Email: [elftheriapapast@gmail.com](mailto:elftheriapapast@gmail.com)

# Η εκπαιδευτική πολιτική στη Μακεδονία την περίοδο 1927- 1962 μέσα από το αρχείο του πολιτικού Φίλιππου Δραγούμη

*Στέφανος Πουγαρίδης*

## ABSTRACT

This paper discusses the aspects of the educational policy of the Greek state through the archive of Philippos Dragoumis, with an emphasis to the practices adopted towards foreign – speaking people. Dragoumis, in his long – standing presence in the public life of Greece, is looking for of means aimed at quality enhancement in education and the organic integration of the foreign– speaking people of Macedonia to the greek national narrative, while also being interested in fighting off the illiteracy. Moreover, a great part of his efforts concerns the more systematic teaching of the Demotic language in basic education. In the post-civil war era Dragoumis focuses on the elimination of “slav-communist plotting” in his words, through education.

## 1.0 ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΞΕΝΟΦΩΝΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Στη γεωγραφική περιοχή της Μακεδονία η παρουσία συμπαγών νησίδων ξενόφωνων στα μάτια των ελληνικών κυβερνήσεων και της τοπικής άρχουσας τάξης συνιστούσε εθνική απειλή. Το ελληνικό κράτος από την πρώτη στιγμή που διαχειρίστηκε το θέμα στη Μακεδονία έθεσε ως σκοπό τον προσηλυτισμό των σλαβόφωνων στην ελληνική εθνική ιδεολογία. Στενά συνυφασμένος με αυτήν την κρατική επιταγή ο θεσμός της εκπαίδευσης έμελλε να αποτελέσει, από την ενσωμάτωση ακόμα της Μακεδονίας το 1912, το όχημα για τη γλωσσική αφομοίωση που με τη σειρά της θα οδηγούσε αρχικά στην ενσωμάτωση και αργότερα στην «εξελληνισιν» των σλαβόφωνων. Στην πορεία των γεγονότων η ελληνική πολιτεία υιοθέτησε αρχικά το μοντέλο της αφομοίωσης, που προέβλεπε την παροχή εκπαίδευσης στους ξενόφωνους προκειμένου να έχουν ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης και στη συνέχεια εφάρμοσε το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιχειρώντας να συνταιριάσει το σεβασμό στην πολιτισμική διαφοροποίηση με αντάλλαγμα

την υποχρέωση των ξενόφωνων να ενστερνιστούν μέσω της εκπαίδευσης την κυρίαρχη πολιτισμική έκφραση (Ηλιάδου-Τάχου, 2006: 25).

## **2.0 ΣΚΟΠΟΙ, ΣΤΟΧΟΙ, ΔΕΙΓΜΑ, ΜΕΘΟΔΟΣ**

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθέτησε το ελληνικό κράτος προκειμένου να αφομοιώσει τους ξενόφωνους της Μακεδονίας. Ειδικότερα, επικεντρώνουμε την προσοχή μας στη διακρίβωση των εκπαιδευτικών μεθόδων που ακολουθήθηκαν με το πέρασμα των ετών σε συγχρονία με τις αλλαγές που συνέβαιναν στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού επιλέχθηκε η εξέταση του αρχείου του Φίλιππου Δραγούμη, αδελφού του Ίωνα και σημαντικού εκφραστή της επίσημης κρατικής ιδεολογίας τόσο σε τοπικό πολιτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής σκηνής. Για τη διερεύνηση των απόψεων του Δραγούμη αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Το υλικό που επιλέχθηκε να μελετηθεί αναφέρεται σε τρεις κρίσιμες φάσεις του ζητήματος της αφομοίωσης των ξενόφωνων: α. την περίοδο 1922 με 1940 στο πλαίσιο της οποίας ήταν κυρίαρχο το γλωσσικό ζήτημα, β. την περίοδο 1940 - 1950, όταν η χώρα απειλήθηκε με διαμελισμό με αιχμή το Μακεδονικό και γ. την περίοδο 1950 – 1960, στην οποία εξετάζει το θέμα υπό το πρίσμα της εξουδετέρωσης του «σλαβοκομμουνιστικού κινδύνου», κατά τη διατύπωση του ίδιου. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι με τον όρο «ξενόφωνοι» εννοούμε τους κατοίκους της Μακεδονίας που μιλούσαν το σλαβικό τοπικό ιδίωμα.

## **3.0 Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1922- 1940: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΔΡΑΓΟΥΜΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Την περίοδο αυτή ο Φίλιππος Δραγούμης θέτει ως γνώμονα της πολιτικής του δράσης την υπέρβαση των αντιθέσεων και τη γεφύρωση του χάσματος που χώριζε τις Νέες Χώρες από την Παλαιά Ελλάδα (Δραγούμης, 1925: 83). Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει, κυρίως, να στραφεί και η εκπαίδευση, η οποία καλείται επί πλέον να συμβάλλει, κατά την εκτίμησή του, στην οικονομική και κοινωνική αναμόρφωση της χώρας. Νοηματοδοτεί, λοιπόν, το περιεχόμενο της Δημοτικής Εκπαίδευσης πάνω στη λογική της σύζευξης «της κατά την λόγια παράδοσιν κλασικής εκπαίδευσως προς τας λαϊκάς ζωντανάς παραδόσεις και προς τας σημερινάς ανάγκας του ελληνικού λαού» (Δραγούμης, 1925: 61) και, επιπροσθέτως, οραματίζεται «την καλλιτέ-

ρευσιν της παραγωγικής και διοικητικής ικανότητάς του λαού της Μακεδονίας» (Δραγούμης, 1925: 83). Το σχολείο, επομένως, γίνεται μοχλός όχι μόνο για την εθνική ομογενοποίηση, αλλά και την οικονομική ανάπτυξη και τη διοικητική αναμόρφωση.

Ωστόσο, ο Δραγούμης, την ίδια περίοδο, αξιολογώντας το επίπεδο της κατώτερης εκπαίδευσης στη Μακεδονία διαπιστώνει ότι αυτή υστερεί έναντι του παρελθόντος: «η επί το χειρότερον διαφορά των σχολείων από την εποχή της τουρκοκρατίας κατάστασίν των έγινε αισθητή» (Δραγούμης, 1925: 83). Τα αίτια αυτής της υστέρησης ανάγονται από τον ίδιο στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που ακολουθήθηκε στη Μακεδονία από την εποχή της απελευθέρωσης (Δραγούμης, 1925: 83), καθώς και στο περιεχόμενο των γλωσσικών βιβλίων «της λεγομένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», στο πλαίσιο της οποίας δε δόθηκε προσοχή στο σκοπό των βιβλίων, αλλά στο όργανο, δηλαδή στη γλώσσα τους (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ. 4, σ. 4). Το αποτέλεσμα αυτής της κρατικής αστοχίας, κατά τον Δραγούμη, είναι η συγγραφή βιβλίων που «επρόκειτο να διασκεδάσουν τα παιδιά και όχι να τα μορφώσουν» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ. 4, σ. 5).

Για τη θεραπεία της κατάστασης ο Δραγούμης προτείνει μια συστοιχία μέτρων που περιλαμβάνουν την οικονομική ενίσχυση, τη λήψη διοικητικών μέτρων και την αλλαγή προσανατολισμού της εκπαίδευσης.

Κατ' αρχάς, η οικονομική ενίσχυση ως προϋπόθεση για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης απαιτεί τη δωρεάν παροχή των σχολικών συγγραμμάτων και την ίδρυση σχολείων:

«Άνευ της οικονομικής ενισχύσεως δεν ημπορεί να γίνη λόγος περί ανορθώσεως της παιδείας μας, της δημοτικής πρό παντός. π.χ. δωρεάν διανομήν των διδακτικών βιβλίων της δημοτικής εκπαιδεύσεως» καθώς και «την ίδρυση σ' όλα τα χωριά σχολείων ανθρωπινών με ανάλογο προσωπικό» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ.4, έγγρ. 64, σ.1).

Σε διοικητικό επίπεδο, προτείνει την επαναφορά του συστήματος κοινοτικής εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία την περίοδο της τουρκοκρατίας, όταν η κάθε κοινότητα συναγωνιζόταν τις άλλες «εις σχολικά κτήρια, διδακτικό προσωπικό και υλικό» (Δραγούμης, 1925: 83), ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως την αντιλαμβάνεται ο Δραγούμης, συνυφάνεται με την ενίσχυση της Δημοτικής εκπαίδευσης (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.1), η οποία πρέπει να λάβει ένα «πρακτικότερον χαρακτήρα» και να δοθεί βαρύτητα στην «τεχνικήν μόρφωσιν των λαϊκών μαζών και εις την άνθησιν των θετικών επιστημών» (Δραγούμης, 1925: 61).

Παράλληλα, ο προγραμματικός στόχος του κόμματος των Συνεργατικών Αγροτικών, μέλος των οποίων είναι και ο Δραγούμης, δηλαδή «η διάχυσις της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως εις την λαϊκήν μάζαν» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.3, αριθμός σελίδας δυσανάγνωστος) επιβάλλει και τη διεύρυνση του θεσμού με την ίδρυση νηπιαγωγείων. Η διδασκαλία σε αυτά εστιάζεται στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, «από τα νήπια και τα κορίτσια, ιδίως στην ύπαιθρη χώρα» (Δραγούμης, 1928: 35).

Αντίθετα, εντοπίζει την άγνοια της ελληνικής γλώσσας «στην ύπαιθρη χώρα και σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και φύλο των σλαβόφωνων: «ανάμεσα στους γεροντότερους αγρότες και στες γυναίκες υπάρχουν κάμποσοι που δεν ξέρουν τα ελληνικά» (Δραγούμης, 1928: 35). Πάνω σε αυτή τη βάση ολοκληρώνει την εκπαιδευτική του πρόταση με την εισήγηση για ίδρυση και λειτουργία νυχτερινών σχολείων και παρθεναγωγείων, ιδρυμάτων δηλαδή που αποσκοπούν στο να επιτύχουν τον γλωσσικό εξελληνισμό τους (Ηλιάδου-Τάχου, 2006: 102).

Για τον Δραγούμη, η ποιοτική αναμόρφωση της εκπαίδευσης διέρχεται μέσα και από τη βελτίωση της θέσης του δασκάλου. Στα 1927, σε αγόρευση του στη Βουλή εντοπίζει πολλές δυσκολίες στην επιτέλεση του διδασκαλικού λειτουργήματος, δυσκολίες που άπτονται του χαμηλού βιοτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών:

«δε λαμβάνεται πρόνοια περί επαρκούς συντάξεως, περί περιθάλψεως, όταν πάσχη, ούτε διά την κατοικίαν του. Οι άνθρωποι αυτοί κατοικούν εις τρώγλας, εις τάς οποίας και διδάσκουν και τρώγουν και κοιμώνται» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.2). Κάτω από αυτές τις συνθήκες το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ευεπίφορο σε «ανατρεπτικές ιδέες, κυρίως για το λόγο ότι δεν αμείβεται καλά» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.2). Επί πλέον, οι δάσκαλοι, κατά την εκτίμηση του Δραγούμη, είναι θύματα της κατασταλτικής πολιτικής των κυβερνήσεων, όταν παραβαίνουν τα καθήκοντά τους (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.2).

Συνεπώς, ένας δάσκαλος που ζει και εργάζεται με τέτοιους όρους αδυνατεί «να επιτελέση τον προορισμόν του και να μεταδώση εις τα παιδιά την φωτιάν που υποτίθεται έχει μέσα εις την καρδίαν του, είναι αδύνατον να έχη ακμαίον ηθικόν υπό τους όρους υπό τους οποίους ζη εις τα χωριά», υποκύπτει «εις την επιρροήν ανατρεπτικών στοιχείων». Αλλά και γενικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης δεν είναι θελκτικός για τους καλύτερους: «Όταν βελτιωθούν οι όροι της καταστάσεως του δημοδιδασκαλικού κλάδου θα βελτιωθή και η ποιότης αυτού, διότι θα προθυμοποιούνται να εισέρχονται οι

καλλίτεροι εις αυτόν» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.2).

Ο Δραγούμης, εκπρόσωπος του Δημοτικισμού με την ευρύτερη σημασία του όρου και όχι μόνο με το νόημα της αποδοχής της προφορικής γλώσσας ως γραπτής, ορίζει ως σκοπό της εκπαίδευσης, σε γλωσσικό επίπεδο, την υποχρέωση να καταστήσει τα παιδιά ικανά «να χειρίζονται και τους δύο γλωσσικούς τύπους, γιατί οι νέοι καλούνται να ζήσουν στο σημερινό, πραγματικό, πνευματικό καθεστώς γλωσσικού διχασμού» (Δραγούμης, 1928: 20).

Στη διαλεκτική αντιπαράθεση για τη μορφή της γλώσσας που θα διδάσκεται στο Δημοτικό, ο Δραγούμης τονίζει ότι στην κατώτερη εκπαίδευση είναι ανάγκη η ομιλούμενη δημοτική να είναι το όργανο διδασκαλίας, τουλάχιστον στη στοιχειώδη, με το επιχείρημα ότι είναι κατάλληλη για την εξωτερίκευση των σκέψεων και των συναισθημάτων και γενικότερα για την ομαλή ηθική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Δραγούμης, 1928: 20). Βέβαια, δεν μπορεί να παραβλέψει ότι σκοπός της δημοτικής εκπαίδευσης είναι και ο εφοδιασμός των απόφοιτων με τα κατάλληλα γλωσσικά εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής, καθώς προορίζονται να ζήσουν σε μια κοινωνία στην οποία οι νόμοι και οι εφημερίδες είναι γραμμένες στην καθαρεύουσα (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5).

Απόρροια της ανάγκης για επίτευξη των δύο στόχων είναι η πρότασή του για παράλληλη διδασκαλία και των δύο γλωσσικών μορφών με την καθιέρωση της καθαρεύουσας μόνο στις δύο τελευταίες τάξεις του εξατάξιου δημοτικού για 3-4 ώρες (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5). Η καθαρεύουσα, πάντως, πρέπει να χρησιμοποιείται στη Μέση Εκπαίδευση, ιδίως στα κλασσικά Γυμνάσια (Δραγούμης, 1928: 20), αλλά παράλληλα να καλλιεργείται και η Δημοτική με εκθέσεις και αναγνώσματα (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ. 4, έγγραφο 64, σ.5).

Ο Δραγούμης ειδική μέριμνα δείχνει για το όργανο διδασκαλίας σε ξενόφωνους μαθητές. Σε τοποθέτησή του στη Βουλή ενόψει της ψήφισης νομοθετικών ρυθμίσεων για την εκπαίδευση, προτείνει «εις τα σλαβόφωνα μέρη να μη διδάσκεται ούτε τρεις ώρες την εβδομάδα η καθαρεύουσα εις τα δημοτικά σχολεία» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152 ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ. 5). Αφετηρία για την παραπάνω θέση του αποτελεί η εκτίμησή του ότι απέτυχε το δημοτικό σχολείο να εξελληνίσει τους σλαβόφωνους με όργανο διδασκαλίας την καθαρεύουσα: «τα παιδιά αυτά βγαίνουν από το δημοτικό σχολείον χωρίς να ξεφέρουν να ομιλήσουν αρκετά καλά ούτε την ελληνικήν (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5). Παθαίνουν γλωσσική σύγχυση, γιατί διδάσκονται και τρίτη γλώσσα, την καθαρεύουσα» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ. 5). Όχι μόνο εκκινούν από μειο-

νεκτική θέση έναντι των ελληνόφωνων, καθώς «δεν ηξεύρουν από το σπίτι τους να ομιλήσουν ελληνικά, όταν παν εις το σχολείον» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5), αλλά και μέσα στο σχολείο το χάσμα με τους ελληνόφωνους διευρύνεται: «ευρίσκονται σε πολύ μειονεκτικότερη θέση από τα ελληνόφωνα παιδιά, τα οποία κατέχουν από το σπίτι τους προφορικά το όργανον διδασκαλίας του σχολείου» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5). Έτσι, λοιπόν ακυρώνεται τόσο η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων όσο και η εξάλειψη του χάσματος μεταξύ ξενόφωνων και ελληνόφωνων.

Για την υλοποίηση, τέλος, του γλωσσικού στόχου αναφορικά με τους σλαβόφωνους μαθητές προτείνει τη βιωματική διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας: «κατά τις 3 ή 4 ώρες που τα ελληνόφωνα παιδιά διδάσκονται τα πρώτα στοιχεία της καθαρεύουσας, εις τα ξενόφωνα να εξακολουθήση η διδασκαλία της δημοτικής, μάλιστα με συνομιλίες προς το δάσκαλο» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ.152, ΥΦ.4, έγγραφο 64, σ.5).

#### **4.0 Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1940- 1950: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΔΡΑΓΟΥΜΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ**

Ο Δραγούμης περιγράφει με μελανά χρώματα την εκπαιδευτική πραγματικότητα που επικρατεί στην Μακεδονία και καταλήγει στη διαπίστωση ότι από το 1940 και μετά στην ουσία έχει ανακοπεί το έργο της αφομοίωσης των ξενόφωνων παιδιών της ελληνικής υπαίθρου με άξονα τη φοίτηση στα σχολεία. Τα αίτια της ανασχεσης εστιάζονται «στη μη πλήρη και κανονική λειτουργία των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων εις την ύπαιθρον χώραν κατά τον πόλεμον, στη σχεδόν πλήρη παραλυσία της εκπαίδευσως κατά την κατοχήν» και «σήμερον (1948) στην ολοκληρωτική έλλειψιν ταύτης εις τα απειλούμενα και κατεχόμενα υπό των συμμοριών χωρία» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ. 6, έγγραφο 160, σ. 13 - 14). Οι διαταραχές αυτές «δεν επέτρεψαν εις τα παιδιά να μάθουν εν μέρει ή καθόλου την ελληνικήν». Για παιδιά δε περιοχών, όπως τα Κορέστεια και οι Πρέσπες, έχει εξανεμιστεί κάθε ελπίδα, καθώς «έχουν απαχθεί υπό των συμμοριτών εις τας υπό κομμουνιστικόν καθεστώς χώρας» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, σ. 13 - 14). Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν ισχύουν για τους ξενόφωνους της υπαίθρου που κατέφυγαν σε αστικά κέντρα και για μικρότερα παιδιά που έχουν την ευκαιρία «να εκμάθουν την ελληνική γλώσσα σε κρατικά ιδρύματα».

Το 1948, κατά την εκτίμηση του Δραγούμη, εξακολουθεί να ελλοχεύει

ο κίνδυνος αναγνώρισης μειονότητας στη Μακεδονία. Με υπόμνημά του προς το ΓΕΣ σκιαγραφεί την εκπαιδευτική πολιτική που οφείλει να ακολουθήσει η Ελλάδα στο ενδεχόμενο που θα αναγκαστεί να αναγνωρίσει «έστω και γλωσσικήν μόνον βουλγαρόφωνην ή γενικώτερον σλαβόφωνην μειονότητα» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, σ. 20). Στην περίπτωση που η Ελλάδα υποχρεωθεί να χορηγήσει την ελεύθερη διδασκαλία «μη ελληνικής μητρικής γλώσσας (βουλγαρικής, αλβανικής, βλαχικής κ.τ.λ.)» αυτή η παραχώρηση πρέπει να συνοδεύεται από ασφαλιστικές δικλείδες που θα αμβλύνουν τις δυσάρεστες συνέπειες. Πρωτίστως, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας καλό είναι να διεξάγεται «προαιρετικώς εις τα υπάρχοντα ήδη κρατικά ελληνικά δημοτικά σχολεία» και όχι «δί' ειδικών ξενοφώνων σχολείων» στα οποία η διδασκαλία της ελληνικής θα λογίζεται ως «ξένη επίσημος γλώσσα του κράτους» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, σ. 20).

Κομβικής σημασίας, επίσης για τον Δραγούμη, είναι το καθεστώς στο οποίο θα λειτουργήσουν οι δάσκαλοι που θα αναλάβουν τη διδασκαλία: «να είναι υποχρεωτικώς Έλληνες πολίται, υποκείμενοι στους ελληνικούς νόμους και εις την εποπτείαν των Ελλήνων επιθεωρητών» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, σ. 20). Το τελευταίο σημείο που πρέπει να διασφαλισθεί είναι ότι, αν καθορισθεί ως γλώσσα διδασκαλίας η σλαβική, το ελληνικό κράτος οφείλει να επιδιώξει η γλώσσα αυτή να είναι το «βουλγαρικόν τοπικό ιδίωμα» γραμμένο «όχι δια λατινικών στοιχείων, αλλά διά κυριλλικών (δηλαδή Βυζαντινών)» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, σ. 20), όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες σλαβικές γλώσσες των ορθόδοξων λαών, επικρίνοντας την τύπωση του αλφαβηταρίου, το 1924, με λατινικούς χαρακτήρες (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ. 6, έγγραφο 160, σ. 20).

## **5.0 Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1950 - 1962: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΔΡΑΓΟΥΜΗ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ**

Η ελληνική πολιτική στη Μακεδονία μεταπολεμικά, κατά την άποψη του Δραγούμη, οφείλει να εξουδετερώσει τη «σλαβοκομμουνιστική προπαγάνδα» και να τονώσει την «ασφάλειαν, εσωτερικήν και εξωτερικήν στρατιωτικού χαρακτήρα» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.1). Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, ο Δραγούμης σε εμπιστευτικό υπόμνημά του το 1962 αναθέτει στο θεσμό της εκπαίδευσης και πάλι διττή αποστολή: την προάσπιση της εθνικής ασφάλειας σε περιοχές που «εφάπτονται του Σιδηρού Παραπετάσματος του Κομμουνιστικού Συγκροτήματος» και, παράλλη-



λα, «τη διάδοσιν της Ελληνικής Γλώσσης εις τους ξενοφώνους κατοίκους» που «είναι ήδη δίγλωσσοι, αφού γνωρίζουν την ελληνικήν εκ του δημοτικού σχολείου» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ. 1).

Για την πραγμάτωση αυτών των εθνικών στόχων θέτει ως προϋπόθεση «να πληρωθούν πάσαι αι τυχόν υπάρχουσαι κεναί έδραι της κατωτέρας, αλλά και της μέσης εκπαιδεύσεως» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ. 6). Εκτός αυτού, εκτιμά ότι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα προέλθει από την ανέγερση νέων σχολικών μονάδων και από τον εφοδιασμό τους «διά θρανίων, επίπλων και εποπτικών οργάνων» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ. 6).

Οι προτάσεις όμως του Δραγούμη εξακτινώνονται και στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού με την καθιέρωση υποχρεωτικής φοίτησης στο Δημοτικό: «τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, να φοιτούν εις τα Δημοτικά Σχολεία» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ. 6). Η επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης αγγίζει και την προσχολική αγωγή: «να ιδρύνται εις όλα τα χωριά, ιδίως εις τα ξενόφωνα νηπιαγωγεία, όπου δεν υπάρχουν ήδη ή δεν επαρκούν διά τον υπάρχοντα αριθμόν των νηπίων» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1 σ.6). Η αποστολή του νηπιαγωγείου θα είναι και μορφωτική, «να μανθάνουν την Ελληνικήν ως μητρικήν» και ηθοπλαστική, «να διαποτίζωνται απ' αρχής με το κατάλληλον ορθόδοξον χριστιανικόν πνεύμα» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.6).

Επί πλέον, στο υπόμνημά του ο Δραγούμης συναρτά τον στόχο της αφομοίωσης με τον αλφαβητισμό των ξενόφωνων μεγαλύτερης ηλικίας. Γι' αυτό το λόγο προνοεί «να ιδρυθούν νυχτερινά σχολεία διά τους αγράμματους εκ των γονέων, ιδίως διά τας γυναίκας» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ. 11, έγγραφο 187/1, σ. 6). Για τη μεγιστοποίηση, μάλιστα, των επιδιωκόμενων ωφελειών εισηγείται η λειτουργία των νηπιαγωγείων, νηπιοτροφείων και των νυχτερινών σχολείων να επεκταθεί και σε χωριά με ξενόφωνους κατοίκους εκτός της παραμεθόριας ζώνης των 30 - 35 χιλιομέτρων (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.6).

Ειδική πρόβλεψη στο σημείωμά του γίνεται και για την κατάρτιση των κοριτσιών. Αυτή μπορεί να υλοποιηθεί «σε οικοτροφείο, που θα λειτουργεί ως γεωργική οικοκυρική σχολή», όπως αυτό της Φλώρινας (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.6). Το περιεχόμενο διδασκαλίας στα ιδρύματα αυτά είναι σχετικό με την απόκτηση γεωργικών γνώσεων, όπως υπονοείται από τον τίτλο τους, ενώ η αποστολή τους συνίσταται αρχικά στο να εκπαιδευθούν ως «ορθόδοξοι Ελληνίδες μέλλουσαι μητέρες» και στη

συνέχεια «να επιστρέφουν εις τας οικογενείας και τα χωρία των» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.6).

Πρακτικού περιεχομένου, τέλος, θα είναι και η κατάρτιση των αγοριών, ηλικίας 14-17 ετών, που θα παρέχεται από «Πρακτικά Γεωργικά σχολεία με αναλόγους γεωργικές εκτάσεις». Η εισήγησή του ολοκληρώνεται με «την ίδρυσιν κέντρων διά την νεολαίαν εις άπαντα τα χωρία» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.6). Οι προτάσεις αυτές του Δραγούμη εκκινούν από τη διαπίστωσή του ότι, εξαιτίας του κύματος αστυφιλίας και εκβιομηχάνισης, η ύπαιθρος απειλείται με δημογραφική απίσχανση.

Στη μάχη κατά του κομμουνισμού επιστρατεύεται από τον Δραγούμη και η Εκκλησία. Ειδικότερα, οι Μητροπολίτες επωμίζονται με το ποιμαντικό έργο της προφύλαξης από τους κινδύνους που απορρέουν από «τον αντιπνευματικόν και υλιστικόν χαρακτήρα του κομμουνισμού». Το έργο τους επικουρούν και οι ιεροκήρυκες οι οποίοι με όπλο την «ορθόδοξον οικουμενικήν πατριαρχικήν συνείδησιν και την αγάπην διά τα απολωλότα γλωσσικώς πρόβata», θα περιοδεύουν στα χωρία για να κηρύξουν «τη χριστιανική πίστη και αγάπη εναντίον της κομμουνιστικής ολοκληρωτικής αθεΐας» (Αρχείο Φ. Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11, έγγραφο 187/1, σ.5).

## 6.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην πολύχρονη παρουσία του στον δημόσιο βίο ο Φίλιππος Δραγούμης διατυπώνει προβληματισμούς που εκτείνονται σε μεγάλο εύρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα στα γραπτά της δεκαετίας του 1920 αντικατοπτρίζονται οι γλωσσικές διαμάχες της εποχής, η επιθυμία του να προσανατολιστεί η εκπαίδευση στις παραδοσιακές παραγωγικές δραστηριότητες της ελληνικής οικονομίας, αλλά και η αναγκαιότητα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των λαϊκών μαζών. Οι απόψεις του αυτές σχετίζονται με το εθνικό πρόταγμα της αφομοίωσης των ξενόφωνων της Μακεδονίας με άξονα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία.

Ο Δραγούμης, ωστόσο, διαπιστώνει το 1927 ότι ο διακηρυγμένος πόθος για αφομοίωση των ξενόφωνων δεν έχει συντελεστεί και καταλογίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι οι ξενόφωνοι Μακεδόνες, είναι υποχρεωμένοι να διδαχθούν δύο ουσιαστικά γλώσσες, τη δημοτική και την καθαρεύουσα, γεγονός που επιτείνει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους, αντί να τον εξαλείφει. Στην αποτυχία, επίσης, μερίδιο ευθύνης έχουν και τα εκπαιδευτικά βιβλία που δεν έχουν μορφωτικό περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό εισηγείται την αναμόρφωση του γλωσσικού διδακτικού μοντέλου με την

αποκλειστική διδασκαλία της Δημοτικής στους σλαβόφωνους, τουλάχιστον στην κατώτερη εκπαίδευση. Πάντως, η καθαρεύουσα δεν εξοβελίζεται από την εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προτείνεται η λελογισμένη διδασκαλία της.

Οι παραπάνω απόψεις φιλτράρονται από το όραμά του για μόρφωση της ελληνικής νεολαίας σε βαθμό που αυτή να μπορεί να παρακολουθήσει τα τεχνικά και πνευματικά επιτεύγματα των άλλων λαών.

Μέσα από την ανάλυση των άρθρων και των δηλώσεων του Δραγούμη προκύπτει πως την ίδια περίοδο μεριμνά για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας τόσο από μεγαλύτερους σε ηλικία σλαβόφωνους όσο και από γυναίκες σε ευθυγράμμιση πάντα με τη βούλησή του για βελτίωση της παραγωγικότητας του τόπου.

Από την επισκόπηση των απόψεων του Δραγούμη στη δεκαετία του '40 γίνεται κατανοητό ότι σε μια περίοδο κατάλυσης της ελληνικής κρατικής υπόστασης η γλωσσική αφομοίωση, για τα παιδιά της υπαίθρου, με όχημα την εκπαίδευση έχει ανακοπεί ή σε ορισμένες περιοχές έχει αναιρεθεί. Μόνο για παιδιά ξενόφωνων που βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις και φιλοξενούνται σε κρατικά ιδρύματα, συνεχίζεται η διαδικασία. Συνεπώς, τίθεται εν αμφιβόλω το εγχείρημα της αφομοίωσης των ξενόφωνων, γεγονός που δυνητικά μπορεί να απειλήσει την εδαφική ακεραιότητα της Ελλάδας.

Το 1948, σύμφωνα με την ανάλυση του Δραγούμη, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος η Ελλάδα να υποχρεωθεί σε αναγνώριση γλωσσικής μειονότητας στα όρια του ελληνικού κράτους. Σε αυτό το απευκταίο για τον ίδιο ενδεχόμενο η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας πρέπει να χαρακτηί με βάση την παραδοχή ότι το ελληνικό κράτος θα είναι υπεύθυνο για τους φορείς και τους όρους παροχής της εκπαίδευσης. Μείζονος, τέλος, σημασίας για τον Δραγούμη είναι η φοίτηση των ξενόφωνων σε αυτά τα σχολεία να τελείται σε προαιρετική βάση και η διδασκόμενη γλώσσα να γράφεται με κυριλικούς χαρακτήρες, ώστε να γίνεται σαφές ότι πρόκειται για σλαβική. Οι παραπάνω προτάσεις του Δραγούμη γίνονται κατανοητές, όταν συνδεθούν με τη γενικότερη θέση του αυτή την περίοδο ότι είναι προτιμότερο εθνικά, αν τελικά τεθεί θέμα αναγνώρισης μειονότητας, αυτή να χαρακτηρίζεται βουλγαρική και όχι «μακεδονική».

Μια νέα παράμετρος που απασχολεί τον Δραγούμη μεταπολεμικά είναι ο κίνδυνος που πηγάζει για την Ελλάδα από τη γειτνίασή της με κομμουνιστικές χώρες. Ο κίνδυνος από τους Βόρειους γείτονές μας, κατά τη άποψή του, μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά, αν συνεχιστεί το έργο της γλωσσικής αφομοίωσης των λίγων δίγλωσσων, πλέον και όχι ξενόφωνων, κατοίκων της Μακεδονίας. Η τελεσφόρηση των στόχων αυτών προϋ-

ποθέτει την ενίσχυση της εκπαίδευσης με διδακτικό προσωπικό και υλικο-τεχνικά μέσα και την αμφίπλευρη διεύρυνση των ηλικιακών ομάδων που μορφώνονται. Η φοίτηση στη στοιχειώδη εκπαίδευση πρέπει να καθίσταται υποχρεωτική, ενώ ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη συλλογιστική του Δραγούμη, ποικίλει ανά τύπο σχολείων και φύλο: εμφορείται από τη μετάδοση ελληνικών και χριστιανικών ιδεωδών στα κορίτσια και γεωργικών γνώσεων στα αγόρια.

Στη φαρέτρα του οπλοστασίου για την καταπολέμηση του κομμουνισμού εμπλέκεται από τον Δραγούμη μεταπολεμικά και η θρησκεία. Οι ανώτεροι στην εκκλησιαστική ιεραρχία και οι ιεροκήρυκες θα αναλάβουν να αναδείξουν το υλιστικό πνεύμα του άθεου κομμουνισμού.

Εν κατακλείδι, σε όλη τη διαδρομή του στο δημόσιο βίο της χώρας, τους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς του Δραγούμη τους διαπερνά, σε συνάρτηση με τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων, η πρόθεσή του να ενισχυθεί η εκπαίδευση και να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός με τη φοίτηση των ενήλικων ξενόφωνων και των γυναικών τους στα σχολεία. Σταθερή, τέλος, παραμένει η πεποίθησή του ότι πρέπει να συνδεθεί η εκπαίδευση με τη γεωργία και ότι η ποιοτική αναβάθμισή της σαρκώνεται με την ίδρυση σχολείων και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής αυτών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αρχείο Φίλιππου Δραγούμη, Φ. 96, ΥΦ.11 έγγραφο 187/1. Σημείωμα Εμπιστευτικών, Αθήναι 14 Σεπτεμβρίου 1962, Γεννάδειος βιβλιοθήκη
- Αρχείο Φίλιππου Δραγούμη, Φ. 104, ΥΦ.6, έγγραφο 160, Γεννάδειος βιβλιοθήκη
- Αρχείο Φίλιππου Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ.4, έγγραφο 64. Συνεδρίαση της Βουλής, 1 Δεκεμβρίου 1927 (Από τα στενογραφημένα πρακτικά), Γεννάδειος βιβλιοθήκη
- Αρχείο Φίλιππου Δραγούμη, Φ. 152, ΥΦ.3, «Η ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΗ ΔΡΥΣ», ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΙ ΑΡΧΑΙ ΤΟΥ ΚΟΜΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ, Γεννάδειος βιβλιοθήκη
- Δραγούμης, Φ. (1925). Αρχαί εσωτερικής πολιτικής, Συνέντευξις προς τον αρχισυντάκτην της «Ημερησίας» της Θεσσαλονίκης, 30 Αυγούστου έως 2 Σεπτεμβρίου 1924 *Εκλογή πολιτικών δημοσιευμάτων, Α΄ 1922-25. Εν Αθήναις: «Εστία».*
- Δραγούμης, Φ. (1925). Μακεδονικά και Προσφυγικά Ζητήματα, Συνέντευξις προς την «Νέαν Ημέραν», 15 έως 20 Φεβρουαρίου 1925 στο *Εκλογή*

### **Στέφανος Πουγαρίδης**

Η εκπαιδευτική πολιτική στη Μακεδονία την περίοδο 1927- 1962 μέσα από το ...

---

- πολιτικών δημοσιευμάτων, Α΄ 1922-25. Εν Αθήναις: «Εστία».*
- Δραγούμης, Φ. (1928). Δημοτική και Εκπαίδευση «Δημοκρατία», 11 Φεβρουαρίου 1926 στο *Εκλογή πολιτικών δημοσιευμάτων, Β΄ 1925-28. Εν Αθήναις: «Εστία».*
- Δραγούμης, Φ. (1928). Οι Ξενόφωνοι της Μακεδονίας «Ελληνική», 20. Μαΐου 1927 στο *Εκλογή πολιτικών δημοσιευμάτων, Β΄ 1925-28. Εν Αθήναις: «Εστία».*
- Ηλιάδου – Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος: Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας.* Αθήνα: GUTENBERG

### **Πουγαρίδης Στέφανος**

Φιλολόγος – Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Π.Τ.Δ.Ε.  
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Διεύθυνση: Προνοίας 3, Φλώρινα, Τ.Κ. 531 00  
Τηλέφωνο: 2385026921, κινητό 6932295674  
e-mail:stefanos\_vasiliki@yahoo.gr

# Η προσωπικότητα του Al. Neill και το Summerhill

*Γ. Ε. Πυργιωτάκης  
Δ. Ξεσφιγκούλη*

## ABSTRACT

The Scottish Al. Neill is considered to be the most talked about and controversial educator not only in the period of Reform Pedagogy but also in the renewal and modern times. Discussions around his personality are associated with his new, or in many cases extreme, views on education and training as well as with the famous school "Summerhill" which was set up in order to apply them in educational practice. Nowadays, Summerhill, which is reigned by his daughter, Zoe, continues to have a global pedagogical interest but also continues to be a challenge in terms of educational policy for Great Britain.

Based on the principles and various trends developing in our study, "Pedagogy of New School", we examine the international phenomenon of Reform Pedagogy (C. E. Pyrgiotakis, 2007), in which, the educator Al. Neill is one of the main representatives of the famous international educational literature stream "From the perspective of the child", key features of which are the recognition of the child's personality by teachers or adults in general and the right to a corresponding pedagogical stance towards them. Within this theoretical framework we seek to present briefly the personality of this teacher, his Pedagogy and the main features of his school Summerhill.

## 1.0 ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ

Ο Alexander Neill γεννήθηκε ως τέταρτο παιδί των George Neill και Mary Sutherland, εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην κωμόπολη Forfar της Σκωτίας το 1883. Ο πατέρας του, γόνος μιας οικογένειας μεταλλωρύχων, ήταν διευθυντής στο δημοτικό σχολείο Kingsmuir, δύο μίλια νοτιότερα της πόλης Dundee, και δάσκαλός του επί δύο χρόνια. Σε αντίθεση με τα αδέρφια του ο Αλέξανδρος διέκοψε με εντολή του πατέρα του τη συνέχιση της σχολικής του εκπαίδευσης το 1897 και εργάστηκε ως δακτυλογράφος σε εργοστάσιο για «αριθμογράφους γκαζιού». Στη συνέχεια και

για, επίσης, λίγο χρονικό διάστημα εργάστηκε σε έναν υφασματέμπορο «ως παιδί για όλες τις δουλειές» (Κύηη, 2002: 8-10). Αργότερα έγινε «rural teacher», κατόπιν «Teacher-Training-College» και σε ηλικία 25 ετών ξεκίνησε τις πανεπιστημιακές του σπουδές στην Αγροτική Οικονομία, την οποία, όμως, πολύ γρήγορα εγκατέλειψε χάριν της Αγγλικής Φιλολογίας.

Ως φοιτητής, υπεύθυνος για την έκδοση του φοιτητικού περιοδικού «The Student», είχε το δικαίωμα αλλά και την υποχρέωση να ταξιδεύει ελεύθερα και να λαμβάνει μέρος ανέξοδα σε διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις με σκοπό να διατυπώνει κριτικά σχόλια στο περιοδικό για κοντσέρτα, θεατρικές παραστάσεις ή και για φιλμ κινηματογράφου. Τον Ιούλιο 1912 απέκτησε το πτυχίο του και στη συνέχεια εργάστηκε ως συντάκτης στους εκδοτικούς οίκους E.C. Jacks και «Piccadilly Magazine» στο Εδιμβούργο. Μετά τη διάλυση του τελευταίου εκδοτικού οίκου ανέλαβε τη διεύθυνση του «Gretna School» στη νότια Σκωτία με 150 μαθητές, ο μέχρι τότε διευθυντής του οποίου είχε επιστρατευτεί εξαιτίας του Α΄ παγκοσμίου πολέμου (ό. π.: 13-14). Την απόλυσή του από το σχολείο αυτό, εξαιτίας της αντίδρασης της τοπικής κοινωνίας στην προσπάθειά του να εφαρμόσει νεωτεριστικές ιδέες, ακολούθησε η πρόσληψή του στο ιδιωτικό σχολείο «King Alfred School» στο Λονδίνο το 1918. Όμως, οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν από την εκ νέου προσπάθειά του να εφαρμόσει νεωτεριστικά μέτρα, κυρίως στο θέμα της ελευθερίας των μαθητών και της αυτοδιοίκησής τους, ανάγκασαν τον διευθυντή John Russell να τον απομακρύνει σύντομα. Αργότερα με την ιδιότητα του συνιδιοκτήτη του περιοδικού «Education for the New Era» αλλά και του υπεύθυνου δημοσιογράφου του στον τομέα της Ψυχολογίας στην εκπαίδευση είχε τη δυνατότητα να επισκέπτεται πολλά σχολεία στην κεντρική Ευρώπη και να δημοσιεύει την εικόνα από την εσωτερική τους λειτουργία. Στο διάστημα αυτό γνώρισε τη Lilian Neustätter, μελλοντική πρώτη σύζυγο του, με τη συμπαράσταση της οποίας ίδρυσε το 1921 το «διεθνές τμήμα» ως παράρτημα στο γνωστό «Νέο Γερμανικό Σχολείο» στο προάστιο Hellerau της γερμανικής πόλης Dresden. Μετά το οριστικό κλείσιμο όλου του σχολικού συγκροτήματος εξαιτίας της εμφύλιας επανάστασης στη Σαξονία ο A. Neill μετέφερε το 1923 στην περιοχή Sonntagberg της Αυστρίας το παράρτημά του, το οποίο έκλεισε οριστικά το 1924 εξαιτίας διαμαρτυριών της τοπικής κοινωνίας. Τον Ιούλιο του ίδιου έτους μετέφερε το σχολείο του στο Lyme Regis της Αγγλίας, προάστιο του Λονδίνου, με το όνομα «Summer-Hill» και το 1927 το εγκατέστησε οριστικά στην περιοχή Leiston στο Suffolk της Αγγλίας (ό. π.: 34-38).

Ένα χρόνο μετά το θάνατο της συζύγου του Lilian Neustätter το 1944, ο ηλικίας 62 ετών A. Neill ήρθε σε γάμο το 1945 με την πολύ μικρότερη σε

ηλικία Ena Wood, βοηθό μάγαιρα στο Σάμμερχιλλ, με την οποία απέκτησε το 1946 τη Ζωή, το μοναδικό του παιδί. Ο A. Neill άφησε την τελευταία του πνοή στις 23 Σεπτεμβρίου 1973, στο Λονδίνο σε ηλικία 80 ετών. Το πλούσιο συγγραφικό του έργο διακρίνεται αρχικά από βιβλία «Best Seller» (ό. π.: 6). Στη συνέχεια υπό την επίδραση της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, στην οποία συμμετείχε ενεργά, στο συγγραφικό του έργο κυριαρχούν θέματα Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Το πιο γνωστό του βιβλίο αφορά την Παιδαγωγική του στο Σάμμερχιλλ. Το βιβλίο αυτό μεταφράστηκε με διάφορες παραλλαγές τίτλων σε πολλές γλώσσες και στα Ελληνικά το 1972 με τίτλο: «Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης» (Νηλ, Α. Σ. 1972).

## **2.0 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ –ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΥ ΘΕΩΡΙΑΣ**

Τέσσερις είναι οι βασικοί παράγοντες που στην παρούσα μελέτη θεωρούνται ως οι επικρατέστεροι στη διαμόρφωση της φιλοσοφικής-παιδαγωγικής κοσμοθεωρίας του A. Neill: Τα παιδικά και εφηβικά του βιώματα, οι πολιτικές και κοινωνικο-εκπαιδευτικές συνθήκες, ο θρησκευτικός-ηθικός παράγοντας και το μεταρρυθμιστικό παιδαγωγικό πνεύμα της εποχής σε συνδυασμό με τον ψυχαναλυτικό τομέα.

Τα αρνητικά βιώματα που δημιούργησε το συντηρητικό, αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον στον A. Neill στην παιδική και εφηβική του ηλικία μπορούν να θεωρηθούν ως ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της φιλοσοφικής-παιδαγωγικής του κοσμοθεωρίας. Ιδιαίτερα αυταρχικός χαρακτήρας ήταν ο πατέρας του, που, όπως αφήνει να εννοηθεί ο ίδιος, του δημιούργησε ανεξίτηλα συναισθήματα κατωτερότητας, μειωμένης αυτοπεποίθησης, ανασφάλειας αλλά και συναισθηματικής του εξάρτησης. «Ο πατέρας μου», γράφει ο ίδιος, «δεν με υπολόγιζε, όταν ήμουν παιδί. Ήταν σκληρός σε εμένα, και εγώ ανέπτυξα ένα έκδηλο άγχος εξαιτίας του· ένα άγχος το οποίο, επίσης, σαν άνδρας ποτέ δεν ξεπέρασα εντελώς» (Kühn, 2002: 8). Η αρνητική αυτή επίδραση στον ψυχισμό του είναι εμφανής στην αυτοκριτική του: «Ο πατέρας μου δεν με αγαπούσε καθόλου [...]. Ήμουν εμφανώς ένα κατώτερο ον, ο αποτυχημένος της οικογένειας» (Saffange, 2000: 303 κ. ε.). Την απελευθέρωσή του από τα αρνητικά αυτά βιώματα επιχείρησε ο A. Neill με την αυτοβιογραφία του, τη δημοσίευση της οποίας, όπως και την πρώτη ατομική του ψυχανάλυση, αποφάσισε σε ηλικία 57 ετών, δηλαδή μόλις μετά το θάνατο των γονιών του, με τους οποίους, όμως, όσο ζούσαν, αντάλλασε αλληλογραφία μια φορά την εβδομάδα.



Οι ραγδαίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στο διάστημα πριν και μετά τους παγκόσμιους πολέμους και ιδιαίτερα η ρωσική επανάσταση το 1917 καθώς και οι πρώτες επιτυχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στον τομέα της εκπαίδευσης, το αυστηρά συντηρητικό και συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό σκοτσέζικο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και οι δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες διαβίωσης στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα της εποχής του αποτελούσαν, επίσης, έναν σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής του κοσμοθεωρίας. Ο ίδιος χαρακτηρίζεται ως «μετριοπαθής φιλελεύθερος πολίτης» που ασκούσε κριτική στα μειονεκτήματα και των δύο επικρατέστερων πολιτικών συστημάτων της εποχής του, του φιλελεύθερου και του σοσιαλιστικού, ενώ συγχρόνως αναγνώριζε και τα θετικά τους σημεία (Κύην, 2002: 73).

Μεγαλύτερη επίδραση, όμως, άσκησε ο ηθικός και θρησκευτικός παράγοντας και ιδιαίτερα η παιδαγωγική-θρησκευολογική φιλοσοφία του Καλβινιστή John Knox που επικράτησε στην σκοτσέζικη κοινωνία και καλλιεργήθηκε και στην πατρική οικογένεια του Al. Neill, κυρίως από τη γιαγιά του. «Αν απειληθεί το παιδί στα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του με την καταδίκη της κόλασης», γράφει ο ίδιος, «είναι αδύνατο να είναι σ' αυτή τη ζωή ελεύθερο από το νευρωτικό φόβο για την ασφάλειά του [...]. Η αποτύπωση των συναισθημάτων στην παιδική ηλικία βάζει μια για πάντα την άσβηστη σφραγίδα της σ' ολόκληρη τη ζωή» (Νηλ, Α. Σ. 1972: 319).

Έμμεση σχετική επίδραση άσκησε και το πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, που αν και το επικρίνει σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, συμμετείχε ενεργά σε αρκετές εκδηλώσεις των οργανώσεών της. Μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του θεωρίας δέχτηκε ο Al. Neill από τον τομέα της Ψυχανάλυσης του S. Freud και κυρίως από τους διακεκριμένους ψυχαναλυτές και πρωτοπόρους στην εφαρμογή της Ψυχανάλυσης στην εκπαίδευση W. Stekel και S. Bernfeld και πολύ περισσότερο από τους ψυχαναλυτές H. Lane και W. Reich, από τους οποίους μάλιστα υποβλήθηκε ο ίδιος σε προσωπική ψυχανάλυση. «Κάποτε δεν ήξερα τίποτε για την ψυχανάλυση», γράφει ο ίδιος, «και δεν είχα ακούσει σχεδόν τίποτε για τον Freud. Δεν το είχα σκεφτεί ποτέ, να αφήσω τον εαυτόν μου για ψυχανάλυση, ώσπου μια μέρα ο Lane μου είπε ότι, κατά τη γνώμη του, κάθε δάσκαλος όφειλε να κάνει μια ψυχανάλυση. Μου πρότεινε να μου κάνει ψυχανάλυση αφιλοκερδώς» (Κύην, 2002: 21). Σε άλλο σημείο γράφει ότι «ο μεγαλύτερος ψυχαναλυτής μετά τον Freud», είναι ο Reich, από τον οποίο, επίσης, δέχτηκε την «κουραστική και συχνά, επίσης, οδυνηρή θεραπεία της ψυχανάλυσης του» (ό. π.: 46).

### 3.0 Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ

Ένα βασικό πρόβλημα που χαρακτηρίζει την Παιδαγωγική του A. Neill, είναι η έλλειψη μιας συγκροτημένης θεωρίας, μιας θεωρίας που να εξετάζει σφαιρικά και συστηματικά τα θέματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών και των εφήβων. Το πρόβλημα αυτό που σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζει την Παιδαγωγική όλων σχεδόν των Παιδαγωγών της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, αναγνώριζε ο ίδιος γράφοντας: «Δεν ξόδεψα τα 40 τελευταία χρόνια για να μου ντζουρώνω χαρτιά με θεωρίες για παιδιά. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών που έχω γράψει, προέρχεται από εμπειρίες με τα παιδιά που έζησαν κοντά μου. Είναι βέβαια αλήθεια πως ο Freud, ο Lane και άλλοι με επηρέασαν. Με το πέρασμα, όμως, του χρόνου απέρριψα θεωρίες, γιατί δεν άντεχαν στον έλεγχο από την πραγματικότητα» (Nηλ, Α. Σ. 1972: 138). Μελετώντας κανείς το παραπάνω βιβλίο του «Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης», στο οποίο καταγράφονται οι πιο σημαντικές παιδαγωγικές απόψεις και εμπειρίες που εφάρμοσε στο Σάμμερχιλλ, διαπιστώνει ότι τα πιο βασικά θέματα που τον απασχόλησαν στην Παιδαγωγική του είναι κυρίως τα παρακάτω.

Το θέμα της αγάπης που, κατά την άποψή του, πρέπει να διακρίνει τις σχέσεις των ανθρώπων γενικά μεταξύ τους και ιδιαίτερα τις σχέσεις των ενηλίκων με τα παιδιά και τους έφηβους, είναι ένα από τα πιο αξιόλογα θέματα της παιδαγωγικής του συζήτησης για την αγωγή, την εκπαίδευση και τη σωστή ανθρώπινη συμπεριφορά. Στη συζήτηση αυτή γίνεται συχνά αντιδιαστολή της αγάπης με το μίσος και την τιμωρία που θεωρούνται από τον ίδιο συνεπακόλουθα της αυταρχικής αγωγής. «Η αγάπη σημαίνει αναγνώριση για το παιδί και αυτό είναι πολύ σπουδαίο για κάθε σχολείο. Όποιος τιμωρεί τα παιδιά και τα βρίζει, αυτός δεν μπορεί να είναι με το μέρος τους». Αγάπη και μίσος, συμπληρώνει ο ίδιος, «δεν είναι καθόλου αντίθετες έννοιες» (ό. π: 41, 383, 388). Το μίσος και ο φόβος, δημιουργήματα της αυταρχικής διαπαιδαγώγησης και κατά συνέπεια της υπερβολικής επιθετικότητας των παιδιών με ανάρμοστη συμπεριφορά, αποτελούσαν τα βασικά ζητούμενα στην προσπάθειά του για την θεραπευτική τους αντιμετώπιση. «Κάθε παιδί χρειάζεται φυσικά ένα κάποιο ποσοστό επιθετικότητας, για να αντεπεξέλθει στη ζωή. Η υπερβολική επιθετικότητα, την οποία βρίσκει κανείς σε ανελεύθερα παιδιά, είναι μια ενισχυμένη διαμαρτυρία ενάντια στο μίσος που τους αντιπαραθέτουν» (ό. π: 55).

Στην Παιδαγωγική του A. Neill η σεξουαλικότητα αποτελεί ένα δεύτερο σημαντικό θέμα, για την εξέταση του οποίου όχι μόνο διαθέτει αρκετές συνεχόμενες σελίδες στο παραπάνω βιβλίο του (ό. π.: 271-310), αλλά πα-

ραθέτει συχνά σχετικές αναφορές σε όλα σχεδόν τα κεφάλαια. Η σεξουαλικότητα, την εσφαλμένη λαϊκή αντίληψη της οποίας συνδέει σε σημαντικό βαθμό με τη δημιουργία του μίσους στην ψυχή του ανθρώπου, κυρίως στην παιδική του ηλικία, είναι για τον ίδιο ο ρυθμιστής του ψυχοπνευματικού τομέα, η «πιο μεγάλη χαρά στη ζωή» και η παρανόησή της το «θεμέλιο κάθε αρνητικής αντίληψης για τη ζωή» (ό. π.: 273, 281).

Ως θιασώτης του, από παιδαγωγικής πλευράς αμφισβητούμενου μέχρι τότε, θέματος της συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών ο A. Neill όχι μόνο εξετάζει εκτενώς την παιδαγωγική-κοινωνιολογική του σημασία αλλά επισημαίνει εμπειρικά και τις μεταξύ τους βασικές διαφορές στη συμπεριφορά τους. Άλλα βασικά θέματα στην Παιδαγωγική του αποτελούν το ψέμα, η προδιάθεση για τη δημιουργία του οποίου προκαλείται στα παιδιά συνήθως με την ανειλικρινή στάση των γονέων ή των ενηλίκων γενικότερα απέναντι τους. Στην Παιδαγωγική του αναπτύσσονται, επίσης, θέματα υγείας και συμπεριφοράς, όπως η αγωγή για την καθαριότητα, η διατροφή, ο ύπνος και ο θόρυβος. Στα θέματα αυτά διατυπώνει καθαρά πρακτικές απόψεις ως υποδείξεις κυρίως για τους γονείς (ό. π.: 191-268). Ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία αποδίδει, επίσης, στο θέατρο. Την πρωτοβουλία για τη συγγραφή των σεναρίων αλλά και για την οργάνωση των παραστάσεων οφείλουν να έχουν, όμως, οι ίδιοι οι μαθητές.

Η Παιδαγωγική του A. Neill γίνεται περισσότερο κατανοητή και σαφής τόσο με τον σκοπό της αγωγής που επιθυμούσε και επιδίωκε ο ίδιος μέσω της εκπαίδευσης όσο και με συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές που θεωρούσε βασικές για την εξυπηρέτηση και την πραγματοποίησή του.

### **3. 1 Βασικές παιδαγωγικές του αρχές**

Βασικός σκοπός της αγωγής και της εκπαίδευσης, κατά τον A. Neill, αποτελεί η ευτυχία του ανθρώπου και κατ'επέκταση της ανθρωπότητας. Όμως, ο όρος ευτυχία που χρησιμοποιεί, όπως συμβαίνει και με άλλους βασικούς του όρους, στερείται, εξαιτίας κυρίως του πρακτικού του προσανατολισμού, θεωρητικής θεμελίωσης. «Σ' αυτή την ερώτηση», γράφει ο ίδιος, «δεν είναι εύκολο να απαντήσω, αν δεν ξεκαθαριστούν οι έννοιες. Φυσικά ποτέ δεν είναι κανένας ευτυχισμένος [...]. Αν, όμως, ο όρος 'είμαι ευτυχισμένος' έχει κάποιο περιεχόμενο, τότε θα πρέπει να είναι η αίσθηση της ικανοποίησης, της ψυχικής ηρεμίας και της αρμονίας με τη ζωή. Πρωταρχική, όμως, προϋπόθεση αυτών είναι η αίσθηση της ελευθερίας». «Η ευτυχία θα μπορούσε να οριστεί σαν η κατάσταση της ελάχιστης καταπίεσης. Σε μια ευτυχισμένη

οικογένεια επικρατεί η αγάπη, σε μια δυστυχισμένη η ένταση» (ό. π.: 448).

Οι πιο βασικές αρχές που συμβάλλουν στην προσέγγιση ή και στην πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, είναι η αναγνώριση της προσωπικότητας των παιδιών από τους ενήλικες, η ελευθερία και η «καλώς εννοούμενη πειθαρχία», ενώ η τιμωρία και ο έπαινος έχουν για τον A. Neill επουσιώδη, ανύπαρκτη ή και αρνητική παιδαγωγική σημασία. Ο ίδιος τονίζει, επίσης, αρκετές φορές τη σημαντική συμβολή που έχουν προς αυτή την κατεύθυνση η αναγνώριση της βιωματικής ανάγκης των παιδιών για παιχνίδι και για σχετική φαντασία.

Σημαντικά επηρεασμένος από το νέο πνεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής αλλά και από τα προσωπικά του βιώματα ο A. Neill αξιώνει από τους ενήλικες αγάπη για τα παιδιά και για τους έφηβους αλλά και την αναγνώριση της προσωπικότητας τους ως ενδόμυχο αίτημα τους. Με την επιθυμητή αυτή στάση των ενηλίκων απέναντι στις ατομικές ιδιαιτερότητες των παιδιών και των εφήβων ο A. Neill επιδίωκε τη βαθμιαία απεξάρτησή τους, την αυτοαγωγή τους και τη σταδιακή εξέλιξη της προσωπικότητας τους. Πίστευε ότι το καθένα παιδί έχει μια ιδιόμορφη έμφυτη προσωπικότητα, την οποία ο δάσκαλος οφείλει όχι μόνο να του αναγνωρίσει αλλά και να συμβάλει στην εξέλιξη της με τη διακριτική του στάση. Έτσι, όταν συνειδητοποιήσει το παιδί την ατομικότητά του, μπορεί να οδηγηθεί στην αυτοαγωγή. Την αρχή αυτή τηρούσε ο ίδιος στη στάση του απέναντι στους μαθητές του Σάμμερχιλλ, η απελευθέρωση των οποίων από τους «κανόνες» των ενηλίκων καθώς και η βίωση των «φυσιολογικών» τους ενδιαφερόντων αποτελούσαν την «πεμπτουσία» της λειτουργίας του (ό. π.: 169). Με βάση τις δημοσιευμένες διαπιστώσεις και τις εμπειρίες του από τις δοκιμαστικές του προσπάθειες γίνεται ως ένα βαθμό πειστικό το συμπέρασμα του ότι «δεν υπάρχουν προβληματικά παιδιά, υπάρχουν μόνο προβληματικοί γονείς και μια προβληματική ανθρωπότητα» (ό. π.: 22).

Η έννοια της «σαμμερχιλιανής ελευθερίας» που στο μεγαλύτερο μέρος της παιδαγωγικής της σημασίας συμβαδίζει ή και ταυτίζεται με την αναγνώριση της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου από τον ενήλικα, βρίσκεται σε συνάφεια με τον επιθυμητό σκοπό της αγωγής του A. Neill, δηλαδή με την ευτυχία του ανθρώπου γενικά, αλλά και με την προσπάθεια του ίδιου για ακύρωση της κυριαρχίας των ενηλίκων στην εξελισσόμενη προσωπικότητα των παιδιών και των εφήβων. Σε γενικές γραμμές σημαίνει τόσο την αυτόβουλη και χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις επιλογή προσωπικών δραστηριοτήτων ενός, συνήθως, εξελισσόμενου ατόμου-δραστηριότητες που, ωστόσο, δεν πρέπει να αποβαίνουν σε βάρος της ελεύθερης επιλογής μιας δραστηριότητας ενός άλλου ατόμου ή μιας κοινότητας- όσο

και την προσπάθεια του για την απελευθέρωση του από προκαταλήψεις και αντιλήψεις που του επιβλήθηκαν με αυθαίρετο και καταπιεστικό τρόπο. Η ελευθερία, γράφει ο A. Neill, «μοιάζει με δροσερό αεράκι που περνάει μέσα από την ψυχή και την καθαρίζει από το μίσος ενάντια στον εαυτόν της και τους άλλους» και τελικά «μόνο η πραγματική ελευθερία μπορεί να οδηγήσει σε αυτοπειθαρχία» (ό. π.: 379). Πραγματική ελευθερία μπορεί να υπάρξει μόνο, όταν τα παιδιά γνωρίζουν ότι έχουν τη δυνατότητα να ρυθμίζουν μόνα τους τη δική τους ατομική ή ομαδική ζωή.

Σε αντιδιαστολή προς την ελευθερία και με σκοπό την ανάδειξη της παιδαγωγικής της σημασίας ο A. Neill χρησιμοποιεί στην Παιδαγωγική του τον εξίσου σημαντικό όρο πειθαρχία, τον οποίο διακρίνει κατά πρώτον σε μία απέξω επιβαλλόμενη πειθαρχία, δηλαδή σε μια προσαρμογή και υποταγή ενός ατόμου σε κανόνες και αξιώσεις που επιβάλλονται απέξω, όπως είναι η στρατιωτική πειθαρχία, και κατά δεύτερον στην εσωτερική πειθαρχία που επιθυμεί και επιδιώκει στην αγωγή και στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εσωτερικής πειθαρχίας αποτελεί η περίπτωση της ορχήστρας, όπου «το πρώτο βιολί πειθαρχεί στο μάεστρο, γιατί κι οι δύο επιθυμούν μια καλή εκτέλεση» (ό. π.: 218).

Αντίθετα, την τιμωρία θεωρεί ο A. Neill ως μία πράξη μίσους και ως εκ τούτου περιττή ή επιζήμια για τα ελεύθερα διαπαιδαγωγημένα παιδιά. «Το ελεύθερο παιδί δεν τιμωρείται ποτέ και δεν χρειάζεται να συμπεριφερθεί άσχημα. Δεν έχει ποτέ ανάγκη να πει ψέματα ή να κάνει αταξίες». Η τιμωρία είναι επιζήμια, γιατί «το τιμωρημένο παιδί διανύει μια μελλοντική ζωή που χειροτερεύει συνεχώς εξελισσόμενο σε τιμωρό πατέρα ή σε τιμωρό μητέρα κι έτσι ο κύκλος του μίσους μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά» (ό. π.: 230, 235).

Στην Παιδαγωγική του ο A. Neill θίγει και το θέμα του επαίνου και της ανταμοιβής, την εφαρμογή των οποίων, όμως, ως παιδαγωγικά μέσα στην εκπαίδευση θεωρεί εξαιτίας των επουσιωδών ή αρνητικών τους αποτελεσμάτων, επίσης, περιττή ή και επιζήμια (ό. π.: 225).

Ιδιαίτερη θέση στην «σαμμερχιλιανή Παιδαγωγική» έχει και το παιδικό παιχνίδι. Με τον όρο αυτό ο A. Neill εννοεί σε γενικές γραμμές κάθε δραστηριότητα του παιδιού ελεύθερης του επιλογής· δραστηριότητας που και μεν ικανοποιεί άμεσα τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και γενικά τον ψυχισμό του, όμως, εξυπηρετεί έμμεσα και τη διαδικασία της μάθησης. Η δραστηριότητα αυτή του παιδιού, η οποία συνοψίζεται στη φράση «το παιδί μαθαίνει παίζοντας», δεν έχει καμία σχέση με υποχρεώσεις του ως ατόμου ή ως μέλους μιας ομάδας σε εκ των προτέρων δεδομένους κανόνες. Και τούτο γιατί ο ίδιος είχε διαπιστώσει ότι για τη διαμόρφωση των άτυπων κανό-

ων σε τυπικούς μπορούν να συναποφασίσουν τα ίδια τα παιδιά, τα οποία θεωρεί «πολύ λογικά». Τα παιδιά, κατά τη γνώμη του, μπορούν να αποβάλουν την επιθετικότητά τους και «αποδέχονται γρήγορα τους νόμους της κοινότητας», όταν αισθάνονται ότι τα μεταχειρίζονται όλα με τον ίδιο τρόπο και τυγχάνουν τον ίδιο σεβασμό (ό. π.: 57, 161).

Με την παιδαγωγική αυτή σημασία του παιδικού παιχνιδιού συνδέει ο A. Neill την παιδική φαντασία που σε αντίθεση με ορισμένους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς που την απορρίπτουν, όπως η M. Montessori, τη θεωρεί απαραίτητη για τον σχεδιασμό του από το ίδιο το παιδί και στη συνέχεια για την πραγματοποίησή του. «Για τα μικρά παιδιά η πραγματικότητα και η φαντασία βρίσκονται η μια πολύ κοντά στην άλλη [...]. Τα μικρά παιδιά», υποστηρίζει, «δημιουργούν ένα φανταστικό κόσμο και μετατρέπουν τη φαντασία τους σε ενέργεια» και θεωρεί λάθος την αυθαίρετη παρέμβαση των ενηλίκων (ό. π.: 106). «Είναι λάθος, λοιπόν», συμπληρώνει ο ίδιος, «να καταστρέφεται ο φανταστικός κόσμος ενός παιδιού πριν αυτό είναι έτοιμο να βάλει κάτι άλλο στη θέση του» (ό. π.: 196).

### **3. 2 Το σχολείο «Σάμμερχιλλ»**

Το «Σάμμερχιλλ» του A. Neill που ίδρυσε για να έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει τις νεωτεριστικές και ιδιόρρυθμες παιδαγωγικές του αντιλήψεις και ιδέες, διαφέρει σημαντικά από την οργάνωση και λειτουργία των καθιερωμένων δημόσιων αλλά και ιδιωτικών σχολείων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εξ ανάγκης εδώ σύντομη περιγραφή του περιορίζεται σε μια σκιαγράφηση των πιο βασικών του χαρακτηριστικών.

Η διαδικασία για την εκπαίδευση, την διαπαιδαγώγηση και γενικά για τη συμβίωση των, συνήθως 60 έως 70, παιδιών και εφήβων του Σάμμερχιλλ, μαθητών ηλικίας νηπιαγωγείου έως και λυκείου, αποφασιζόταν και αποφασίζεται σε γενικές γραμμές από κοινού από όλους και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του ιδρύματος σε ισότιμο επίπεδο. Τα κύρια όργανα που συμμετέχουν άμεσα σε αυτή τη διαδικασία είναι κατά πρώτον το, έτσι αποκαλούμενο, General Meeting ή απλώς Meeting. Πρόκειται για μια μορφή συνέλευσης μία φορά την εβδομάδα, συνήθως την Παρασκευή το απόγευμα, στην οποία συμμετέχουν αυτόβουλα όλοι οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό με σκοπό να διατυπώσουν, να αλλάξουν ή να καταργήσουν τους νομοθετικούς κανόνες που διέπουν τη συμβίωσή τους. Σε κάθε συνέλευση προεδρεύει πάντα ένας μαθητής, ο έτσι αποκαλούμενος «Chairman», ο οποίος συντονίζει όλες τις σχετικές διαδικασίες και διευθύνει τη συζήτη-

ση. Οι αποφάσεις της συνέλευσης που καταγράφονται σε πρωτόκολλα από τον γραμματέα της, αναρτώνται σε πίνακες ανακοινώσεων σύμφωνα με τα θέματα, όπως επί παραδείγματι η ώρα του ύπνου, της αφύπνισης ή της εξόδου. Άλλος σημαντικός θεσμός στην κοινότητα του Σάμμερχιλλ είναι το έτσι αποκαλούμενο Tribunal, δηλαδή το δικαστήριο, που συνέρχεται το απόγευμα κάθε Τρίτης για να συζητήσει θέματα παραβίασης νόμων από μαθητές, από δασκάλους ή και από άτομα εκτός της σχολικής κοινότητας. Η συνέλευση που διευθύνεται, επίσης, από έναν «Chairman», διαρκεί περίπου μία ώρα και εξετάζει κατά μέσο όρο δώδεκα περιπτώσεις. Οι αποφάσεις είναι σε γενικές γραμμές επιεικείς, γιατί κάθε παιδί μπορεί να βρεθεί στη θέση του κατηγορουμένου. Στην ομαλή συμβίωση των μελών της κοινότητας συμβάλλουν και οι, έτσι αποκαλούμενοι, «Ombudsmen» που έχουν την υποχρέωση να εξομαλύνουν διαμάχες, η επίλυση των οποίων μπορεί να αποτρέψει την κατάληξη τους στο δικαστήριο. Μια ομάδα δύο έως τριών μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών, οι «Beddies-Officers», που εναλλάσσονται κάθε ημέρα ή κάθε εβδομάδα, έχουν την υποχρέωση να περιέρχονται στις 9 η ώρα το πρωί και να προετοιμάζουν την αφύπνιση των παιδιών.

Στο από παιδαγωγικής πλευράς πρωταρχικής σημασίας θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης των παιδιών η κοινότητα του Σάμμερχιλλ διαπνέεται σε γενικές γραμμές από την άποψη του Al. Neill, ότι οφείλουμε «να κάνουμε το σχολείο κατάλληλο για τα παιδιά-και όχι τα παιδιά κατάλληλα για το σχολείο» (ό. π. : 36). Συναφής με το πνεύμα αυτό είναι η επικρατούσα γενική αντίληψη ότι το Σάμμερχιλλ που ιδρύθηκε όχι τόσο για να εκπληρωθεί η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές αλλά κυρίως χάριν της καθημερινής συμβίωσης τους, λειτουργεί περισσότερο ως οικοτροφείο παρά ως σχολείο (Kamp, Johannes-M. 1997a: 72). Η εικόνα που παρουσιάζει σε γενικές γραμμές στην εσωτερική του λειτουργία και πιο συγκεκριμένα στο θέμα της συμβίωσης, της αγωγής και της εκπαίδευσης των μαθητών του, μπορεί να συμπυκωθεί στα παρακάτω βασικά σημεία.

Τα παιδιά στο Σάμμερχιλλ δεν χρειάζονται την καθιερωμένη στη γενική αντίληψη αγωγή από τους ενήλικες που επιδιώκεται στη δημόσια ή και ιδιωτική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Δεν τους είναι, επομένως, απαραίτητη η οποιαδήποτε υπόδειξη του δασκάλου στο συχνά προβαλλόμενο στερεότυπο δίλημμα, εάν επιτρέπεται ή δεν επιτρέπεται να κάνουν κάτι. Έχουν το δικαίωμα να είναι ελεύθερα και να δραστηριοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία χωρίς την αυθαίρετη ανάμειξη των δασκάλων ή γενικά των ενηλίκων. Στις συνελεύσεις τους διατυπώνουν τους δικούς τους ιδιαίτερους νόμους και προσέχουν τι πρέπει να εκπληρώνουν.

Ως μαθητές δεν έχουν την υποχρέωση να ντύνονται με μια σχολική ενδυμασία, ούτε να επισκέπτονται τις σχολικές αίθουσες. Δεν τους ενοχλεί κανείς, εάν αυτοί αντί να κάθονται στη σχολική τάξη, κάθονται στον ήλιο, χτίζουν σπίτια ή απλά δεν κάνουν τίποτε. Ούτως ή άλλως δεν γράφουν κανέναν τεστ και δεν παίρνουν κανένα βαθμό, εκτός εάν οι ίδιοι το επιθυμούν. Το πνεύμα του Σάμμερχιλλ δείχνει εμπιστοσύνη στις επιλογές των παιδιών και ξεκινά από την άποψη ότι με το παιχνίδι τους, με την ενασχόληση τους ή με όλες τις δραστηριότητες τους, με τις οποίες επιδίδονται εκτός ή κατά την ώρα της διδασκαλίας, μαθαίνουν κάτι, ή το λιγότερο διασκεδάζουν.

Γενικά, η Παιδαγωγική του A. Neill κατά την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη δεν είναι άμεσα ενάντια στους ενήλικες, αλλά αυτοί οφείλουν στο Σάμμερχιλλ, παρά την ηλικία τους, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους, να μεταχειρίζονται τα παιδιά με βάση τα δεδομένα της προσωπικότητάς τους. Και παρά ταύτα ή ακριβώς γι' αυτό διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αυτά γίνονται πολιτισμένοι και συνειδητά υπεύθυνοι άνθρωποι.

#### 4.0 ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Η Παιδαγωγική του A. Neill, στη διαμόρφωση της οποίας συνέβαλαν αρκετοί παράγοντες και κυρίως τα παιδικά και εφηβικά του βιώματα καθώς και το μεταρρυθμιστικό παιδαγωγικό πνεύμα μαζί με τον ψυχαναλυτικό τομέα, αναγνωρίζει και υποστηρίζει τα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων και ιδιαίτερα την ατομικά αυτοπροσδιοριζόμενη ελευθερία τους, την οποία διακρίνει από την αχαλινωσία. Με αυτό το πνεύμα επιμένει στην όσο γίνεται περισσότερο ακύρωση της επίδρασής τους από τους ενήλικες και κυρίως της καταπίεσής τους σε θέματα τυπικής και υποκριτικής συμπεριφοράς, ηθικής, θρησκείας ή σεξουαλικής αγωγής.

Η εφαρμογή των φιλοσοφικών-παιδαγωγικών του αντιλήψεων στο Σάμμερχιλλ προκάλεσε και εξακολουθεί να προκαλεί επικριτικές αλλά και επαινετικές συζητήσεις στη διεθνή παιδαγωγική βιβλιογραφία· πολύ περισσότερο, όμως, προκαλεί την αντίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Αγγλίας που με απανωτές εκπαιδευτικές επιθεωρήσεις επιχείρησε και επιχειρεί να θέσει τέλος στη λειτουργία του.

Η μεταφορά της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας στο σύνολο της σε ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά δύσκολη εξαιτίας των προβλεπόμενων προδιαγραφών του εκάστοτε ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος. Εφικτή είναι, ωστόσο, η εφαρμογή αρκετών παιδαγωγικών του απόψεων στην παιδαγωγική πράξη από πλευράς ενηλίκων γενικά και ιδιαίτερα



από πλευράς εκπαιδευτικών, όπως οι απόψεις του για την αγάπη και το σεβασμό της προσωπικότητας των παιδιών και των εφήβων, της παιδαγωγικής-συνδιαλλακτικής τους προσέγγισης και της ενθάρρυνσης τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Kamp, Johannes-M. (1997a): *Die Pädagogik A. S. Neills*. Hagen: Fern Universität 1997.
- Kühn, A. D. (2003). *A.S. Neill und Summerhill: eine Rezeptions- und Wirkungsanalyse ...* Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Νηλ, Α.Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*, (μτφρ. Λάμπρου, Κ.), Αθήνα, εκδ. Μπουκουμάνης. Ε' έκδοση.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Γ. (επιμέλεια). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, εκδ. Επίκεντρο (υπό δημοσίευση).

### **Γιώργος Ε. Πυργιωτάκης**

τ. Αναπληρωτής Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.  
Πλάτωνος 33, Αγ. Δημήτριος  
TK 17343, Αθήνα  
Τηλ. 210/9750592  
e-mail: gpirgiot@uth.gr ή gpirgiot@mail.gr

### **Δήμητρα Ξεσφιγκούλη**

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε  
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Υπότροφος ΙΚΥ  
Πλατύκαμπος-Λάρισα, Τ.Κ. 40009  
Τηλ. 6979389684  
emai: diksesfi@uth.gr

# Τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση (18ος–20ός αι.): η εξέλιξη του σχετικού προβληματισμού στην Ελλάδα

Βασίλης Α. Φούκας

## ABSTRACT

The history of childhood and children's rights education has studied in the last decades of the 20th century in many European countries and also in Greece. The aim of this paper is to present the development of children's rights education in the Greek-speaking world from the late 18th to the early 20th century. The investigation focuses on two areas; firstly, on children's right access in the educational process, and, secondly on the rights that are recognized of child's participation in everyday school life.

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί διαχρονικά η εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση στο νεοελληνικό κράτος. Στο πλαίσιο της διερεύνησης αυτής εστιάζουμε σε δύο άξονες:

*Πρώτον*, στο δικαίωμα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και, ειδικότερα, στην κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών, στην αναγνώριση της καθολικότητας του δικαιώματος της εκπαίδευσης των παιδιών και της υποχρεωτικής φοίτησης αγοριών και κοριτσιών, και, συνακόλουθα, στον κοινωνικό προσδιορισμό της 'παιδικής ηλικίας' με βάση τα βιώματα αποκλεισμού από την εκπαίδευση αδύναμων κοινωνικο-οικονομικών ομάδων (ορφανά, άποροι, κορίτσια).

*Δεύτερον*, στα δικαιώματα που προκύπτουν από τον τρόπο συμμετοχής του παιδιού στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, από την αντιμετώπιση δηλαδή του παιδιού ως παθητικού δέκτη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις προεκτάσεις του στην εκπαιδευτική πράξη κατά τον 18ο και 19ο αιώνα στην προσέγγισή του ως «κέντρου του σχολείου» με την εισαγωγή και διάχυση των ιδεών της «Νέας Αγωγής».

**1.0 ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στο τέλος του 18ου αιώνα, σύμφωνα με πληροφορίες λογίων της εποχής, «κοινά» σχολεία λειτουργούν σε ολόκληρο τον ελληνόφωνο χώρο για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα (Πατρινέλης, 1970: 367-377). Σταδιακά ιδρύονται σχολεία της «κυκλοπαιδείας» και ανώτερα σχολεία, με επίκεντρο της εκπαιδευτικής κίνησης, κυρίως, περιοχές με αναπτυγμένη εμπορική δραστηριότητα. Ωστόσο, οι συνθήκες δεν επιτρέπουν να αναφερθούμε σε γενικευμένη και συστηματικά οργανωμένη εκπαίδευση, αφού αυτή χαρακτηρίζεται από πολυτυπία ως προς την ονομασία, την οργάνωση, τον τρόπο και τον χώρο διδασκαλίας (Κυπριανός, 2004: 61). Παράλληλα, ιδιαίτερα αναπτυγμένη είναι η μορφή της «οικοδιδασκαλίας», δυνατότητα την οποία έχουν, όμως, μόνον εύπορες οικογένειες (Πατρινέλης, 1970: 367-377). Ο αριθμός των μαθητών σταδιακά διευρύνεται, ενώ από τις αρχές του 17ου αιώνα εμφανίζονται και οι πρώτες μορφωμένες γυναίκες-κόρες επιφανών Φαναριωτών (Ζιώγου, 1986).

Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρητικά διευρύνεται με την αναγνώριση της καθολικότητας του δικαιώματος της εκπαίδευσης των παιδιών και την υποχρεωτική φοίτηση αγοριών και κοριτσιών στο Δημοτικό ή του λαού σχολείο, έστω και αν ο νόμος ορίζει τα σχολεία των κοριτσιών, όπου είναι δυνατόν, να είναι χωριστά «*από τα των παίδων*» (Φ.Ε.Κ. 11/ 3.3.1834, άρθρο 58). Παρά την υποχρεωτικότητα της φοίτησης, όμως, και τις υψηλές κυρώσεις σε περιπτώσεις μη φοίτησης (Φ.Ε.Κ. 11/ 3.3.1834, άρθρα 4 και 6) φαίνεται ότι κατά τον 19ο αιώνα στο ελληνικό κράτος σε ό,τι αφορά στη Δημοτική Εκπαίδευση έχουμε υποεκπαίδευση (Τσουκαλάς, 1992: 392-397).

**Πίνακας 1: Δημοτικά Σχολεία και αριθμός μαθητών/τριών**

Έτος	Δημοτικά Σχολεία	Μαθητές/ τριες
1837	151	14.996
1844	281	26.160
1853	390	40.430
1867	1.096	57.839
1874	1.197	79.454

Πηγή: Τζήκας, 2008: 4

Η ανισότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχει ασφαλώς κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι περιοχές με τα μικρότερα ποσοστά εκπαίδευσης είναι οι

απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές με τη μικρότερη οικονομική ανάπτυξη (Τζήκας, 2008: 8). Κατά τον 19ο αιώνα μεγάλη μερίδα παιδιών -αγοριών και κοριτσιών- στις αγροτικές περιοχές αλλά και στα αστικά κέντρα δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις «πρώρα δημοκρατικές» (Τσουκαλάς, 1992: 503) νομοθετικές ρυθμίσεις. Οι Εκθέσεις των Επιθεωρητών του 1883 από διάφορα μέρη του τότε ελλαδικού χώρου αποτυπώνουν την εκπαιδευτική κατάσταση: Στις επαρχίες Δομοκού και Φθιώτιδος ο επιθεωρητής Ελευθέριος Κούσης επισημαίνει ως αιτία της υποεκπαίδευσης την «...*πενία των γονέων και το επάγγελμα, ων οι μεν γεωργοί όντες απασχολούσι τους παίδας εις τα γεωργικά έργα, οι δε ποιμένες όντες και μεταναστεύοντες κατά τους θερινούς μήνας απάγουσι μεθ' εαυτών τους παίδας προς φυλακήν αιγών και προβάτων...*» (Εκθέσεις, 1885: 126). Στην επαρχία Βόλου ο Νικόλαος Πολίτης υπογραμμίζει: «...*η φοίτησις των παιδων...ήτο άτακτος...κυρίως κατά τον χρόνο της σκωληκοτροφίας και ένεκα ταύτης, απουσιάζει το εν τρίτον περίπου των μαθητών...*» (Εκθέσεις, 1885: 73). Ο Χαρίσιος Παπαμάρκου διαπιστώνει παρόμοια κατάσταση στην Κέρκυρα: «...*Η φοίτησις είναι λίαν άτακτος και ελλιπής` μόνον μήνας τινας του θέρους φοιτώσιν εις το σχολείον οι παίδες και δη και όπόταν θελήσωσιν` πάντας δε τους άλλους μήνας διασκορπιζομένων των οικογενειών αυτών μένουσιν άνευ διδασκαλίας...*» (Εκθέσεις, 1885: 2). Ανάλογο είναι η κατάσταση στα Τρίκαλα και στην Άρτα. Ο Νικόλαος Σπάθης σημειώνει: «...*οι μαθηταί δεν φοιτώσιν εις το σχολείον ειμή επί εξ μόνον μήνας και κατά τούτους ατάκτως...*» (Εκθέσεις, 1885: 42), ενώ και ο Στέφανος Ρώσης επισημαίνει, αντίστοιχα, ότι: «...*οι πλείστοι των μαθητών προσέρχονται εις εγγραφήν κατά το έαρ...διότι οι πλείστοι κάτοικοι κατά τον χειμώνα διαμένουσιν αλλαχού...*» (Εκθέσεις, 1885: 109).

Η παραπάνω ανισότητα λαμβάνει δραματικές διαστάσεις, αν εξετάσουμε την παράμετρο του φύλου. Αναφορικά με τον τρόπο που τα κορίτσια βιώνουν την εκπαίδευσή τους, χαρακτηριστική είναι η αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου (1801-1832) από τη Ζάκυνθο, η οποία δείχνει καθαρά πώς μεγάλωνε και πώς βίωνε την 'παιδική της ηλικία' μια κοπέλα στις αρχές του 19ου αιώνα. Ο περιορισμός της στο σπίτι «*ήμουν πάντοτε κλεισμένη εις ένα σπίτι*» (Μαρτινέγκου, 1956: 13) και η στάση του πατέρα της να μην της επιτρέψει περαιτέρω μόρφωση «*διότι είχαν εκείνην την παλαιάν βάρβαρον γνώμην, η οποία θέλει να μην μανθάνουν αι γυναίκες πολλά γράμματα*» (Μαρτινέγκου, 1956: 12-13) είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία οδηγούν τις κοπέλες της εποχής να βιώνουν τον αποκλεισμό τους από την «*ανθρωπίνην εταιρίαν*» (Μαρτινέγκου, 1956: 26) διακηρύσσοντας την κοινωνική αδικία. Ενώ, παράλληλα, την ίδια περίοδο, το παράδειγμα της Ευανθίας Καϊρη (1799-

1866) από την Άνδρο, η οποία διδάσκεται από τον αδελφό της Θεόφιλο Καϊρη, ελληνικά, ξένες γλώσσες και ανώτερα μαθηματικά, γνώσεις τις οποίες η ίδια μεταφέρει στη συνέχεια σε άλλες κοπέλες στις Κυδωνίες και στην Ερμούπολη (Ζιώγου, 2006: 341), καθιστά σαφές ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα είναι ακόμη ασαφής και μη συστηματική.

Ως προς το δικαίωμα φοίτησης των κοριτσιών, η εμμονή του ελληνικού κράτους στην απαγόρευση της συνεκπαίδευσης -χαρακτηριστικό της κοινωνικής κατασκευής της 'παιδικής ηλικίας'- από το 1852 και εξής και ο χωρισμός των Δημοτικών Σχολείων σε αρρένων και θηλέων, σε συνδυασμό με τα πενιχρά οικονομικά των Δήμων, τα στερεότυπα της νεοελληνικής κοινωνίας και τη λειτουργία πολλών ιδιωτικών Παρθεναγωγείων, δίνουν άλλο περιεχόμενο στο δικαίωμα πρόσβασης των κοριτσιών στην εκπαίδευση (Ζιώγου, 2006: 347).

**Πίνακας 2: Η διάσταση του φύλου στη Δημοτική Εκπαίδευση**

Έτος	Δημοτικά Σχολεία αρρένων	Αριθμός μαθητών	Δημοτικά Σχολεία θηλέων	Αριθμός μαθητριών
1836	103		10	
1848	292	25.752	35	3.458
1867	907	46.773	193	11.066

Πηγή: Τζήκας, 2008: 8

Αναφορικά με τη Μέση Εκπαίδευση χαρακτηριστικό για τη στόχευση του κράτους είναι το παράδειγμα της Μαριγώς Κομνηνού και της Καλής Σκουλουδάκη από τη Σκύρο, καθώς το υπουργείο το 1867 σημειώνει ότι: «...*Η εξέτασις των κορασιών τούτων εγένετο παρ' υμών απόπως πάντη και παρανόμως, καθότι εις τας δοκιμαστηρίους εξετάσεις υπάγονται μόνον οι θέλοντες να καταταχθώσιν εις τα Ελληνικά σχολεία, περιττόν δε μάς φαίνεται να σας παρατηρήσωμεν, ότι κοράσια δεν δύνασθε να έχητε μαθητάς. Ταύτα παρατηρούντες υμίν σας καθιστώμεν προσεκτικωτέρους του λοιπού, και θεωρούμεν περιττόν να σας παραγγείλωμεν, ότι την εγκριθείσαν Μαριγώ Κομνηνού δεν δύνασθε να κατατάξητε εν τω ελληνικώ σχολείω...*» (Έγγραφο του Υπουργού Παιδείας προς τον διευθυντή του Ελληνικού Σχολείου Σκύρου, στο Δημαράς, 1974: 208). Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ιδιαίτερα τον 'κανονιστικό λόγο' με τον οποίο κλείνει η εγκύκλιος του Υπουργείου «*κοράσια δεν δύνασθε να έχητε μαθητάς*».

Την ίδια περίοδο, για μια άλλη κατηγορία «αποκλεισμένων από την εκπαίδευση παιδιών», για τα άπορα παιδιά, τους «*μάγκες του ρολογιού*», «*όπερ ήτο μεταξύ των μαγκών της εποχής το περιφρονητικώτερον των ονομάτων*», κατά τον ποιητή Σπυρίδωνα Βασιλειάδη (Λάμπρου, 1890: 4), ιδρύεται -το 1872- στην Αθήνα η πρώτη Σχολή Απόρων Παιδών από τον Σύλλογο «*Παρνασσός*», η οποία στοχεύει να διαπλάσσει «*αγαθούς πολίτας και τιμίους εργάτας της κοινωνίας και της πολιτείας*» (Λάμπρου, 1890, Ζιώγου, 2006: 438-439). Μέσα από την περιγραφή του Σπυρίδωνα Βασιλειάδη προσδιορίζονται δύο ομάδες παιδιών: τα ορφανά και εγκαταλελειμμένα παιδιά, τα οποία περιπλανώνται στους δρόμους, κοιμούνται όπου βρουν και διαμορφώνουν γενικώς ανήθικη συμπεριφορά «*... Υπάρχει πλήθος ορφανών όλως και εγκαταλελειμμένων εν τη πόλει παιδιών, μετερχομένων επί τινας στιγμάς τυχαίαν τινά υπηρεσίαν, πλανωμένων έπειτα δι' όλης της ημέρας εντός βορβορωδών οδών και λογισμών παρομοίων, κοιμωμένων την νύκταν εις κιβώτιον ή εν τη αγορά, εις έρημόν τι παράπηγμα, εις είσοδον Εκκλησίας, πολλάκις εντός της καλύβης πτωχού ανθρώπου...*» (Λάμπρου, 1890: 3) και τα άπορα παιδιά, τα οποία εργάζονται σκληρά χωρίς κανείς να τα ενθαρρύνει: «*... Υπάρχει άλλη πληθύς παιδιών ουχί ορφανών όλως αλλ' επίσης απόρων... Τα παιδιά ταύτα δέχονται τας ύβρεις των κυρίων των, δέχονται επίσης ως τα εγκαταλελειμμένα την σκληράν καταφρόνησιν της κοινωνίας, αισθάνονται διηνεκή τον ιδρώτα της εργασίας εις το σώμα, διηνεκή την πικρίαν και την οδύνην εν τη ψυχή, χωρίς ουδείς ποτε να ενθαρρύνη αυτά εν τω βαρεί αγώνι...*» (Λάμπρου, 1890: 3).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Σύλλογος Κυριών υπέρ της γυναικείας παιδείσεως -με πρωτοβουλία της Καλλιρρόης Παρρέν- ιδρύει «*Κυριακό Σχολείο των γυναικών και κορασιών του λαού*» (1889) ενώ το 1914 με πρωτοβουλία της Άννας Θεοδοροπούλου ιδρύεται στην Αθήνα το «*Μερόπειον*», το πρώτο εσπερινό σχολείο απόρων κορασιών με σκοπό «*την μόρφωσιν και ανύψωσιν της γυναικείας λαϊκής τάξεως*» (*Καταστατικόν και πενταετής δράσις του Μεροπείου Συλλόγου*, 1919: 3).

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα μερικές εκατοντάδες μαθητριών -ενδεικτικά το σχολικό έτος 1910-11 φοιτούν 115 μαθήτριες στα Γυμνάσια αρρένων και 1.106 στα Ελληνικά Σχολεία- εγγράφονται -χωρίς να το προβλέπει η σχετική νομοθεσία- στα Δευτεροβάθμια Σχολεία αρρένων τη στιγμή που ο κύριος όγκος των μαθητριών συγκεντρώνεται στα Παρθεναγωγεία και στα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (Ζιώγου, 2006: 175). Την κατάσταση περιγράφει γλαφυρά μία άλλη κοπέλα, η Αγγελική Παναγιωτάτου (1878-1954) από την Κεφαλλονιά, η οποία -σε αυτοβιογραφικό της κείμενο- υπογραμμίζει τον απεγνωσμένο αγώνα της για ανώτερη μόρφωση: «*... το περιβάλλον όχι μόνο δεν με βοήθησε να συνεχίσω το έργο μου, αλλά και με κούρασε.*

*Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα...»* (Παναγιωτάτου, 1951: 4). Γίνεται, έτσι, σαφές, ότι αν και η ψαλίδα κλείνει με την πάροδο των χρόνων, ωστόσο, στην πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα τα κορίτσια αντιπροσωπεύουν μόλις το 30% του μαθητικού πληθυσμού (Κυπριανός, 2004: 173).

Στα νομοθετήματα του 1913 και του 1929 κατοχυρώνεται η μικτή εξάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, γεγονός το οποίο θέτει σε νέες βάσεις την αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτικών βαθμίδων και κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Δημαράς, 2008: 2-3). Η νέα αντίληψη συνοψίζεται στο προγραμματικό κείμενο του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* το φθινόπωρο του 1926 με τίτλο *Δημοκρατία και Παιδεία. Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα*, στο οποίο διατυπώνονται τα εξής αιτήματα: «... Όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, πρέπει να μορφώνονται υποχρεωτικά ως τα 18 τουλάχιστον χρόνια της ζωής των στο κοινό δημοτικό σχολείο και τα μετέπειτα γενικά ή τα ειδικά επαγγελματικά ή συμπληρωματικά σχολεία... Η οργάνωση των σχολείων πρέπει να βασίζεται στην ψυχική εξέλιξη των παιδιών, στις διαφορετικές ψυχοσυστάσεις και τα ενδιαφέροντά των, καθώς και στις ανάγκες των επαγγελμάτων...» (Αναγέννηση, 1926: 183-184). Η συνεκπαίδευση, ωστόσο, καθιερώνεται το 1979, ενώ καθολική εφαρμογή της έχουμε με τον Νόμο 1566/1985.

## **2.0 ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ**

Η προσέγγιση της 'παιδικής ηλικίας' κατά τον 18ο και 19ο αιώνα με βάση τη θεωρία του «μικρού ενήλικα» και η κριτική αντιμετώπιση των καινοτόμων απόψεων του Jean-Jacques Rousseau και του Johann Bernhard Basedow, οπωσδήποτε, αντανακλώνονται και στην ευρύτερη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών με την απουσία ή τα μεμονωμένα μέτρα για την προστασία τους (Μακρυνιώτη, 1986: 25). Το παιδί αντιμετωπίζεται στις πρώτες *Παιδαγωγίες* που εκδίδονται στον ελληνόφωνο χώρο (Μοισιόδαξ, 1779 και Καλλονάς, 1800) ως μικρογραφία του ενήλικα και περιγράφεται μεταφορικά (Νούτσος, 1986: 451) ως «εύπλαστο κερί», «πηλός», «μάρμαρο», «σφουγγάρι» ή «άγραφος πίνακας». Ο παραλληλισμός αυτός ορίζει τους γονείς και τους δασκάλους ως υπεύθυνους για την εξέλιξη του παιδιού. Η σχέση δασκάλου-μαθητή βασίζεται αποκλειστικά στην αυθεντία του πρώτου και στον φόβο, στην υπακοή και στην πειθαρχία του δεύτερου. Η θέση αυτή μετριάζεται από την διατυπωθείσα από τον Jean-Jacques Rousseau επιλεκτική θέση για το σχολείο, την οποία εισάγει στον ελληνόφωνο χώρο ο Κωνσταντίνος Κούμας (*Ερμής ο Λόγιος*, 1819: 730-748). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται ο Δημήτριος Καταρτζής (1783) και ο Δημήτριος Δάρβαρις (1791),

οι οποίοι αντιμετωπίζουν το 'παιδί' ως χωριστή οντότητα και ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες από αυτές του ενήλικα ενώ η 'παιδική ηλικία' παύει να αποτελεί «προθάλαμο» της ενηλικίωσης.

Τα πρώτα χρόνια μετά την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους, η αγωγή των παιδιών παίρνει αυστηρά σωφρονιστικό χαρακτήρα. Ξεκινά από την στενή παρακολούθηση των μαθητών και με μια σειρά ποινών φτάνει μέχρι τη δημόσια διαπόμπευσή τους (Δημαράς, 1974: 19-20) με το κρέμασμα πινακίδων στον τράχηλο όπως προέβλεπε ο *Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής* του Louis-Charles Sarazin (1797-1865), τον οποίο είχε μεταφράσει ο Ιωάννης Κοκκώνης (1795-1864). Σύμφωνα με τον *Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής* ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί πιστά τις εντολές του δασκάλου του, από τις οποίες φαίνεται ότι ο χαρακτήρας του παιδιού θεωρείται εύπλαστος και τόσο ο δάσκαλος όσο και η πολιτεία αναμένουν από αυτό ανάλογη συμπεριφορά με εκείνη των ενηλίκων. Κάθε τι που αρμόζει στον ιδιαίτερο χαρακτήρα και στην ψυχοσύνθεση των παιδιών είναι απαγορευμένο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί δραστηριότητα απαγορευτική για τον μαθητή, αφού αντιμετωπίζεται ως σημάδι αμέλειας: «...Ο διδάσκαλος χρεωστεί ν' απαγορεύη αυστηρώς τούς εις τους δρόμους συναγελασμούς και τα παιχνίδια...» (Κοκκώνης, 1860<sup>3</sup>: 292).

Στον εσωτερικό κανονισμό των Γυμνασίων και των Ελληνικών Σχολείων του 1857 υπογραμμίζεται με έμφαση ότι: «Ο μαθητής οφείλει αγάπην, σέβας και υπακοήν προς τους διδασκάλους αυτού» (Δημαράς, 1974: 157). Η παιδαγωγική σχέση είναι μονομερής. Η πειθαρχία και η υποταγή «επιβάλλονται» στους μαθητές τόσο με τη μέθοδο διδασκαλίας και τα παιδονομικά μέτρα που απορρέουν από την εφαρμογή της όσο και από εξωτερικά χαρακτηριστικά ομοιομορφίας, όπως είναι η καθιέρωση (1876) της στολή των μαθητών των Γυμνασίων και των Ελληνικών Σχολείων (Δημαράς, 1974: μ' -μα'). Η πολιτεία αναγνωρίζει μόνο υποχρεώσεις («περί των χρεών των μαθητών») στους μαθητές και όχι δικαιώματα.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη ασκείται, βέβαια, κριτική από μερίδα παιδαγωγών. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Νεόφυτου Βάμβα (1770-1855): «...Αντι να φέρωνται εις τα αθώα παιδιά με τρόπον γλυκύν και σεμνόν, διά να σύρωσιν ενταυτώ την εύνοιαν και το σέβας των, μεταχειρίζονται και βλέμμα, και φωνήν, και χείρας τυραννικάς. Αντί να τρέφωσι την φυσικήν περιέργειαν και φιλομάθειάν των με ιστορίας και περιγραφάς ζώων, φυτών, και άλλων τοιούτων, περνούν όλην την ημέραν εις ξηρούς και ατάκτους συλλαβισμούς, και εις αναγνώσεις παρακαίρους. Από τοιούτον ηθικόν και διδακτικόν τρόπον παιδαγωγίας, τί άλλο εμπορεί να προέλθη παρά εκείνο, το οποίον και βλέπο-



μεν τω όντι; Τα πνεύματα των παιδιών ταπεινώνονται, εξευτελίζονται, και συλλαμβάνουν δικαίως απέχθειαν εις την μάθησιν, και άσπονδον μίσος κατά των τυράννων της αθώας ηλικίας των...» (Δημαράς, 1974: 9). Η αμφισβήτηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών μεθόδων δεν περιορίζεται στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου, αλλά επεκτείνεται στην Προσχολική, στη Μέση και στην Ανώτερη Εκπαίδευση και αφορά, επίσης, τόσο την εκπαίδευση των αγοριών όσο και των κοριτσιών (Κυπριανός, 2004: 160).

Στο τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, κάνουν την εμφάνισή τους στην Ελλάδα με συστηματικό τρόπο οι απόψεις του Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), κυρίως, μέσω του μαθητή του Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) και το έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842-1916) και του Johann Friedrich Herbart (1776-1841), κυρίως, μέσω των μαθητών του, Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Tuiskon Ziller (1817-1883) και Wilhelm Rein (1847-1929), αναφορικά με το 'παιδί' και την 'παιδική ηλικία'. Η διαδικασία της αγωγής έχει αφετηρία και σκοπό το άτομο (Κοντομήτρος, 2006: 60-68). Στην κατεύθυνση αυτή το 'παιδί' εξακολουθεί να ορίζεται ως το «*παιδευόμενον πρόσωπον*» (Λινδνέρου, 1892<sup>2</sup>: 105-106), υιοθετώντας ως τη σπουδαιότερη προϋπόθεση της αγωγής, για την οποία υπεύθυνοι είναι οι ενήλικες και, κυρίως, ο δάσκαλος-παιδαγωγός, τον εύπλαστο χαρακτήρα του τροφίμου (Πυργιωτάκης, 2007: 177). Αν και ο Johann Friedrich Herbart στηρίζεται στο ενδιαφέρον του μαθητή, ωστόσο, αυτό προκαλείται και κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παρομοιάζεται ως «ηγεμόνας» (Μωραΐτης, 1880: 23-24) και αποτελεί -εντός και εκτός σχολείου- πρότυπο και παράδειγμα για τους μαθητές του (Κοντονή, 1997: 127-129, Πυργιωτάκης, 2007: 180). Στο πλαίσιο αυτό δεν λείπουν τα παιδονομικά μέτρα, τα οποία παίρνει ο δάσκαλος, καθώς η φύση του παιδιού τείνει προς την καταστροφή.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, η ανάπτυξη της Ψυχολογίας και, κυρίως, της ψυχολογίας του παιδιού (Καζολέα-Ταβουλάρη, 2002: 103-118) σε συνδυασμό με την Πειραματική Παιδαγωγική διαμορφώνουν την παρομοίωση του παιδιού ως «*αναπτυσσόμενου φυτού*», η οποία προϋποθέτει την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Πρόκειται για τις αντιλήψεις του κινήματος της «*Νέας Αγωγής*», οι οποίες συνδέονται, άμεσα, με το κυρίαρχο παιδαγωγικό σύνθημα της εποχής: *από το παιδί* (Röhrs, 1984- Γρόλλιος, 2011). Οι αντιλήψεις αυτές υιοθετούνται στην Ελλάδα αρχικά, από τους δημοτικιστές παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, τους οποίους απασχολεί το δίπολο ατομική ή κοινωνική πλευρά της αγωγής. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος προκρίνοντας την κοινωνική αγωγή υπογραμμίζει ότι «ο άνθρωπος δεν ζει μόνος του, με τον εαυτό του και για τον εαυτό του, παρά ζει πάντα και παντού ομαδική ζωή» (Δελμού-

ζος, 1929: 34). Επομένως, ο σχολικός θεσμός πρέπει να έχει ως κέντρο του «όχι το παιδί, αλλά τα παιδιά» (Δελμούζος, 1929: 75). Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχολική ζωή, η οποία θέτει τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις: σχολικές γιορτές, εκδρομές, περιπάτοι, χειρωνακτική εργασία, θεσμός αυτοδιοίκησης, παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού (Τερζής, 2006<sup>2</sup>: 200-211). Ιδρύονται, έτσι, οι πρώτες σχολικές κοινότητες στο Μαρσάκειο Διδασκαλείο Αθηνών (1923-1926) από τον Αλέξανδρο Δελμούζο, με τη συμπαράσταση του Μιχάλη Παπαμαύρου, στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930) από τον Μίλτο Κουντουρά και στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934-1935) πάλι από τον Αλέξανδρο Δελμούζο (Δημαράς, 1986: 500, Τερζής, 2006<sup>2</sup>: 208-211).

Το παιδί αντιμετωπίζεται πλέον όχι μόνον ως ψυχή, αλλά και ως σώμα. Δίνεται, έτσι, έμφαση στην Πειραματική Παιδαγωγική και στην Ψυχολογία του παιδιού (Ζιογού, Foukas, Chatzimpei, 2010): Το 1910 ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, Γεώργιος Δροσίνης, προτείνει την ίδρυση Παιδολογικού Εργαστηρίου. Το 1911 μεταφράζεται το έργο του William James, *Παιδαγωγικά ομιλίες*. Το 1912 ο καθηγητής Παιδολογίας, Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, παραδίδει στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο διευθύνει ο Δημήτρης Γληνός (1912-1916), δέκα διαλέξεις με θέμα *Περί Παιδολογίας*. Το 1919 μεταφράζεται από τον Χριστόδουλο Λέφα το έργο του Alfred Binet, *Αι νέαι ιδέαι περί του παιδίου*, ενώ το 1920-1921 εκδίδεται, από τον γιατρό Κωνσταντίνο Χαριτάκη, το πρώτο σχετικό περιοδικό με τον τίτλο *Παιδολογία*, το οποίο ο Υπουργός Παιδείας Δημήτριος Δίγκας (Εγκύκλιος 12430/ 21 Μαρτίου 1920) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν προκειμένου να βοηθηθούν στο διδακτικό τους έργο.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920 εκδίδουν δύο νέα σχολικά βιβλία και μεταγράφουν ή επεξεργάζονται άλλα ένδεκα, στα οποία επίκεντρο είναι το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Η σχολική ατμόσφαιρα είναι εμπροτισμένη από εικόνες της καθημερινής ζωής, από μία ριζικά διαφορετική σε σχέση με το παρελθόν διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και από μία παιδοκεντρική παιδαγωγική σχέση (Τερζής, 2013<sup>3</sup>: 310).

Ο όλος προβληματισμός κορυφώνεται το 1923, όταν ο Δημήτρης Γληνός υποστηρίζει ότι το 'παιδί' μοιάζει με ένα «φυτό», που θα ανθίσει και θα καρπίσει και έχει μέσα του τις μελλοντικές του δυνάμεις. Μέσα στο παιδί υπάρχει η γενική ορμή και οι κύριες κατευθύνσεις για την ανάπτυξή του (Γληνός, 1971). Υπό τη νέα οπτική καταγράφονται σημαντικές μεταφράσεις βιβλίων: το 1924 ο Αριστοτέλης Κουρτίδης μεταφράζει στα ελληνικά το πρώτο

βιβλίο για τη Maria Montessori, της Dorothy Canfield-Fisher, *Η αυτοαγωγή κατά την Μοντεσσόρη*, το ίδιο έτος μεταφράζεται από τον Μ. Γ. Μιχαηλίδη το έργο του John Dewey, *Τα Σχολεία Εργασίας* ενώ το 1926 ο Κώστας Σωτηρίου μεταφράζει το βιβλίο του John Dewey *Το σχολείο και το παιδί*. Ο Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων εκδίδει πέντε βιβλία σχετικά με το 'παιδί' και την 'παιδική ηλικία', μεταξύ των οποίων και το βιβλίο που επιμελείται η Ζωή Φράγκου, το 1930, με τίτλο *Γύρω από το παιδί*. Σε ό,τι αφορά, τέλος, στη διδασκαλία στις Φιλοσοφικές Σχολές των δύο Πανεπιστημίων, στην Αθήνα ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος διδάσκει από το 1912 έως το 1949 μαθήματα ψυχολογίας των ατομικών διαφορών, σωματολογίας του παιδός και ψυχολογίας του παιδός, ενώ στη Θεσσαλονίκη ο Αλέξανδρος Δελμούζος, από το 1928, συμπεριλαμβάνει στη διδασκαλία του μάθημα σχετικό με την ψυχολογία του παιδιού (1930-1931), στο οποίο αξιοποιεί το βιβλίο του John Dewey *Το σχολείο και το παιδί* (Φούκας, 2010: 265-289).

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι σε ό,τι αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, από το τέλος του 18ου έως τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού, όπως αποτυπώνονται στην παιδαγωγική θεωρία και επηρεάζουν τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση, μπορούν να σκιαγραφηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: από τη μία, το 'παιδί' χαρακτηρίζεται από εύπλαστο χαρακτήρα και αδυναμία («μικρός ενήλικας», 18ος και 19ος αιώνας) και από την άλλη από αυθορμητισμό, περιέργεια, χαρά και κίνηση (κίνημα «Νέας Αγωγής»). Και οι δύο αυτές κατηγορίες έχουν προεκτάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην καθημερινότητα του μαθητή και της μαθήτριας στη σχολική τάξη: Οι οπαδοί της πρώτης ομάδας αντιμετωπίζουν το 'παιδί' ως 'κτῆμα' και 'αντικείμενο' πλήρως εξαρτημένο από τους ενήλικες και θεωρούν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις παιδιών-γονέων και μαθητή/τριας-δασκάλου/ας πρέπει να χαρακτηρίζονται από τον σεβασμό και την υπακοή του πρώτου στον/στην δεύτερο/η αλλά και από τιμωρίες των ενηλίκων προς το 'παιδί'-μαθητή/τρια, ακόμα και σωματικές. Από την άλλη, οι οπαδοί της δεύτερης ομάδας υποστηρίζουν ότι το παιδί είναι εύπλαστο, αλλά οι ενήλικες του προσφέρουν απλώς το κατάλληλο περιβάλλον που θα κινήσει την περιέργεια και τη διάθεσή του για εξερεύνηση και περαιτέρω μάθηση με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Μπφρ. Κ. Δεληκωνσταντής & Σ. Μπουζάκης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ziogou, S., Foukas, V., Chatzimpei, P. (2010). Childhood and Pedagogical theory in Greece (19th – first decades of the 20th century): From “the small adult” to the “child’s psychology”. In: Hopkins L., Macleod M., Turgeon W. C. (eds). *Negotiating Childhoods*. Oxford, U.K: Inter-Disciplinary Press.
- Γληνός, Δ. (1971). Το βασικό πρόβλημα της παιδείας. Στο: *Εκλεκτές σελίδες*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Στοχαστής.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Δημαράς, Αλ. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Εστία.
- Δημαράς, Αλ. (2008). Εκπαιδευτική ανισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Στο: *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πάτρα: [www.eriande.elemedu.upatras.gr](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr).
- Δημαράς, Αλ. (1986). Από τις σχολικές στι μαθητικές κοινότητες: εξέλιξη ή παρεξήγηση ενός θεσμού; Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τόμ. Β΄, Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.
- (1926). Δημοκρατία και Παιδεία. Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα. *Αναγέννηση*, 1(3), 182-184.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καζολέα-Ταβουλάρη, Π. (2002). *Η ιστορία της Ψυχολογίας στην Ελλάδα (1880-1987)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκώνης, Ι. Π. (1860<sup>3</sup>). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου.
- Κοντομήτρος, Γ. Α. (2006). *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Κοντονή, Αν. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κούμας, Κ. (1819). Περί παιδείας. *Ερμής ο Λόγιος*, ΙΘ', 730-748.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λάμπρου, Μ. Π. (1890). Απόρων Παίδων Βίος και Έθιμα. *Ανατύπωσις εκ του ΙΓ' τόμου του περιοδικού Παρνασσού του μηνός Απριλίου*. Εν Αθήναις.
- Λινδνέρου, Γ. Α. (1892<sup>2</sup>). *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική εξελληνισθείσα υπό Χρήστου Παπαδόπουλου*. Εν Αθήναις.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Μαρτινέγκου-Μουτζάν, Ελ. (1956). *Αυτοβιογραφία*. Αθήνα: Διγενής.
- Μωραϊτίης, Σπ. (1880). *Διδασκαλική ή Σύντομοι Οδηγίαί περί της χρήσεως της νέας διδασκαλικής μεθόδου*. Εν Αθήναις.
- Νούτσος, Μπ. (1986). Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη Νεοελληνική Παιδαγωγική. Στο: *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*. τόμ. Β', Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.
- Παναγιωτάτου, Αγγ. (1951). *Ο αγών της ζωής μου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πατρινέλης, Χ. (1970). Από την άλωση ως τις απαρχές της πρώτης αναγεννήσεως της Παιδείας. Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. τομ. Ι': Ο ελληνισμός υπό ξένη κυριαρχία (περίοδος 1453-1669) Τουρκοκρατία-Λατινοκρατία, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου: Μια συστηματική εξέταση των παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την "Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική"*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τερζής, Ν. (2006<sup>2</sup>). *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου: Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (2013<sup>3</sup>). *Μελέτης της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Τζήκας, Χρ. (2008). Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και πρόσβασης στο σχολείο: ένα παράδειγμα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του 19ου αιώνα. Στο: *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Πάτρα: [www.eriande.elemedu.upatras.gr](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr).
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Μτφρ. Ι. Πετροπούλου – Κ. Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Υπουργείον Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (1885).  
*Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των Δημοτικών Σχολείων αποσταλέντων εκτάκτων επιθεωρητών.* Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού τυπογραφείου.
- Φούκας, Β. (2010). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1926-1940).* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

**Βασίλης Α. Φούκας**

Λέκτορας «Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης»  
Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.  
54 124 Θεσσαλονίκη  
Τηλ. 2310-997190  
E-mail: vfoukas@edlit.auth.gr

# **ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**





# **Ανίχνευση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης σε μαθητές δημοτικού: Η περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας**

**Αγάπη Βράντση  
Κατερίνα Δημητριάδου**

## **ABSTRACT**

This paper concerns a research aimed at (a) mapping the consequences that the primary education students experience at school due the effects of economic crisis on their families and (b) discovering ways for diminishing these consequences through teaching procedures. The findings point out that much more study is needed; yet, they have set the framework for the development of more complicated both research processes and intervention proposals, which are expected to orientate teaching and learning practices to the empowerment of students' resilience. The overarching aim of that study is to boost the aforementioned students, so as to be able to cope with the consequences of the economic crisis on their personality.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1. Συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ψυχική ανθεκτικότητα (ψα) των μαθητών**

Οι ανατροπές που παρατηρούνται στις μέρες μας σε ό,τι αφορά τις ισορροπίες ισχύος στην αγορά εργασίας, την πολιτική, αλλά και τους καθημερινούς, διαφοροποιημένους βίοκοσμους των ανθρώπων (Kalantzis & Core, 2013) έχουν ως αποτέλεσμα την καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων και την ανεργία. Οι κοινωνίες έχουν οδηγηθεί σε καταστάσεις κρίσης, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο τη φυσική και ψυχική υγεία ενός σημαντικά μεγάλου μέρους του πληθυσμού της γης (World Health Organization, 2011).

Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά πορίσματα, περισσότερο ευάλωτες στις συνέπειες που απορρέουν από αυτές τις συνθήκες είναι οι οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες ομάδες, ανάμεσά τους οι έφηβοι και τα παιδιά (Eurochild, 2011). Ιδιαίτερα στη χώρα μας, μαθητές με προβλήματα βιοπο-

ρισμού, αυξημένο άγχος, επιθετική συμπεριφορά και μειωμένες επιδόσεις αποτελούν σχεδόν «κανονικότητες» της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Κολαΐτης, 2011· Ντολιοπούλου, 2013). Καθώς συμπορεύονται με τους ενήλικες γονείς τους σε δρόμους αβεβαιότητας και ανασφάλειας, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, η αύξηση του φόβου και τα συμπτώματα αγχώδους διαταραχής που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Ασημόπουλος, 2012) κάνουν συχνά ορατό τον κίνδυνο εγκατάλειψής του.

### **1.2. Η ενίσχυση της ΨΑ στο σχολείο ως παράμετρος διαχείρισης κρίσεων**

Σε περιόδους κρίσης το άτομο έχει ανάγκη για αναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίον αντιλαμβάνεται τον κόσμο ή τοποθετείται απέναντι σ' αυτόν. Συχνά χάνει την ψυχική του ισορροπία και χρειάζεται κάποιου είδους παρέμβαση, προκειμένου να επανέλθει σε φυσιολογικούς ρυθμούς ζωής και να ανακτήσει δημιουργικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει (Henderson & Milstein 2008). Χρειάζεται επομένως ενίσχυση της ΨΑ του, η οποία αναφέρεται στις αντίρροπες καταστάσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας για το ίδιο και το ευρύτερο περιβάλλον του (Condly, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η ΨΑ σηματοδοτεί την ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από αρνητικές εμπειρίες της ζωής και να ενδυναμώνεται ψυχικά, αναπτύσσοντας διαδικασίες για την αντιμετώπιση των εμπειριών αυτών (Henderson & Milstein, 2008). Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις οικονομικής κρίσης, ο επηρεασμός των αισθημάτων επάρκειας, ασφάλειας και ελπίδας των ανθρώπων, αλλά και η εξαντλητική πίεση, ο φόβος και το άγχος τούς οδηγούν σε υποτίμηση του εαυτού τους, απομόνωση και απελπισία. Οι επιπτώσεις είναι άμεσες στα παιδιά, τα οποία ανησυχούν για την ασφάλεια των οικογενειών τους και τη δική τους (National Center for Child Traumatic Stress, 2011). Στις περιπτώσεις αυτές το σχολείο έχει χρέος να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, 1999) με στόχο την αύξηση της ΨΑ των μαθητών (Johnson, 2008· Lambert, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και την ενίσχυση παραγόντων προστασίας της ΨΑ των μαθητών.

Στην κατεύθυνση αυτή, και με στόχο τη θετική ανατροφοδότηση και κατανόηση σε πλαίσιο ομάδων συνεργασίας μέσα στη σχολική αίθουσα (International Academy of Education, 2007), οι Henderson & Milstein (2008)

περιγράφουν έξι παράγοντες ως δομικά στοιχεία ενός «τροχού» που σηματοδοτεί την έννοια της ΨΑ<sup>1</sup>: ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, καθώς και παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τους τρεις πρώτους παράγοντες επιτυγχάνεται η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ με τους τρεις τελευταίους ενισχύονται οι προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν την ΨΑ.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Doll, Zucker και Brehm (2009), οι τάξεις οι οποίες προάγουν την ΨΑ των μαθητών προσφέρουν ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, ενώ σε ό,τι αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης διακρίνονται από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Με βάση την υπόθεση ότι οι μαθητές των οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερων ομάδων μεταφέρουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις συνέπειες αυτές χωρίς οργανωτικό σχεδιασμό, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών δημοτικού μπορούν να συνδεθούν με την οικονομική δυσπραγία των οικογενειών τους, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας;
- Κατά πόσο επηρεαστεί οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ως αποτέλεσμα των προβλημάτων που βιώνουν οι οικογένειές τους λόγω οικονομικής κρίσης;
- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών τους, υπό το πρίσμα της (ή: στην κατεύθυνση της) ενδυνάμωσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας;

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνά μας αφορούσε κυρίως την περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, η οποία πλήττεται ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση και, σύμφωνα με δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) για το 2013, παρουσιάζει ποσοστό ανεργίας 30,1%.

---

1. Για τη σχηματική παράσταση του τροχού της ΨΑ βλ. <https://www.resiliency.com/free-articles-resources/crisis-response-and-the-resiliency-wheel/>

### **2.1. Το δείγμα**

Ζητήθηκαν οι απόψεις 11 εκπαιδευτικών (4 γυναικών και 7 αντρών) που υπηρετούν σε 7 σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης, στις περιοχές της Δ. Μακεδονίας (5), της Αττικής (1) και της Στερεάς Ελλάδας (1). Είχαν ηλικία από 36 μέχρι 49 ετών και προϋπηρεσία από 8 μέχρι 22 έτη. Ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (4), Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Προγράμματος Εξομοίωσης (4), ΠΤΔΕ (1), ΠΤΔΕ και Μεταπτυχιακού κύκλου στις Επιστήμες της Αγωγής (1), ΠΤΔΕ και Μεταπτυχιακού στην Ψυχολογία (1).

### **2.2. Εργαλείο της έρευνας**

Χρησιμοποιήθηκε ένας οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης, προκειμένου να μελετηθούν όσο γίνεται σε βάθος οι απόψεις των συμμετεχόντων, αλλά και για να έχει η ερευνήτρια τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει τροποποιήσεις κατά τη συλλογή των δεδομένων (Cohen & Manion, 2000· Φίλιας, Παππάς, Αντωνοπούλου, Ζάρναρη, Μαγγανάρα, Μειμάρης, Νικολακόπουλος, Παπαχρήστου, Περαντζάκη, Σαμψών & Ψυχογιός, 1996). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν τα συμπτώματα στη συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες οι οποίες υφίστανται έντονες τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, καθώς και στις ενέργειες των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών για την άμβλυση αυτών των συμπτωμάτων. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε εδώ ότι το κοινό επαγγελματικό προφίλ της ερευνήτριας με τους ερωτηθέντες διασφάλισε σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου.

### **2.3. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια μεταγράφηκαν σε κείμενο και έτυχαν επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία βασίστηκε στους θεματικούς άξονες των ερωτημάτων που θέσαμε. Η εξαγωγή επιμέρους σημασιολογικών μονάδων ανάλυσης και η ομαδοποίησή τους σε εννοιολογικές κατηγορίες κατέληξε στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το υπό μελέτη θέμα (Miles & Huberman, 1994). Η ανάλυση περιλάμβανε ταυτόχρονα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία.

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν 17 περιπτώσεις μαθητών (14 αγόρια και 3 κορίτσια) από 8 έως 12 ετών (των τάξεων Β΄-ΣΤ΄), που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία όλων των τύπων (Ολιγοθέσια, Πολυθέσια, Ολοήμερου Προγράμματος και σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα). Σημειώνεται ότι ένας μαθητής φοιτούσε σε Τμήμα Ένταξης και ένας δεχόταν παράλληλη στήριξη ειδικού παιδαγωγού στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 199, τ.Α΄/2-10-2008: 3503).

Τα χαρακτηριστικά οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών τα οποία αναγνωρίστηκαν ως συναφή με το υπό μελέτη θέμα αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών/τριών με μειωμένη ΨΑ				
Εθνικότητα γονέων	Σύνθεση οικογένειας	Εργαζόμενοι στην οικογένεια	Χαρακτηριστικά συμβίωσης	Στοιχεία οικονομικής δυσπραγίας
Έλληνες (14) Αλλοδαποί οι δύο γονείς (1) Αλλοδαπή η μητέρα (1) Αλλοδαπός ο πατέρας (1)	Μονογονεϊκή από διαζευγμένους γονείς (5) Μονογονεϊκή από θάνατο πατέρα (1)	Οι δύο γονείς (3) Μόνο ο πατέρας (3) Μόνο η μητέρα (3) Κανείς γονέας (3)	Συμβίωση με μητέρα (2) Πολύωρη απουσία της μητέρας (2) Συμβίωση με θείου (1)	Έντονη στέρηση υλικών αγαθών (1) Διαμονή της οικογένειας στο σπίτι των παππούδων (1)

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (συμπεριφορά των μαθητών που μπορεί να συνδεθεί με την οικονομική δυσπραγία των οικογενειών τους), τα ευρήματα καταδεικνύουν κυρίως τάσεις απομόνωσης («δεν κάνει παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά, προτιμά να μένει μόνος του») και αναγκαστική ή εκούσια αποχή από σχολικές εκδηλώσεις που απαιτούν οικονομική συμμετοχή («δεν έρχεται σε θεατρικές παραστάσεις και δεν συμμετέχει στις εκδρομές, όταν πρέπει να πληρώσει»). Ακολουθούν φαινόμενα έντονης παραβατικότητας («λόγω ελλείψεων, παρουσιάζουν έντονη κτητικότητα... παίρνουν τα πράγματα των άλλων... από κρουσάν μέχρι παιχνίδια»), αισθήματα ανασφάλειας («είναι δειλά, δεν παίρνουν εύκολα τον λόγο», «έχει μειωμένη απόδοση... δεν διαβάζει φωναχτά, ντρέπεται...») και

κλάματα μέσα στην τάξη («...κλαίει χωρίς εμφανή λόγο, κλαίει με το παραμικρό και επιμένει να καλέσω τη μητέρα της για να την πάρει από το σχολείο»), καθώς και πολυήμερες απουσίες από το σχολείο («Είναι μέρες που δεν έρχεται στο σχολείο... επειδή η μητέρα δουλεύει, μένει στο σπίτι για να προσέχει τα μικρότερα αδέρφια του»). Οι μαθητές σε ορισμένες περιπτώσεις εξομολογούνται στο δάσκαλο ή τη δασκάλα τους την οικονομική δυσπραγία της οικογένειάς τους, ωστόσο δύσκολα δέχονται την όποια οικονομική ή υλική στήριξη από τον/την ίδιο/α ή από άλλους φορείς («...εξομολογούνται πως οι γονείς τους δεν έχουν χρήματα για να πληρώσουν την εκδρομή και... τους λέω να βοηθήσουμε εμείς, δεν το δέχονται. Είναι περήφανα. Τότε το κάνουμε εμείς χωρίς να το γνωρίζουν...»). Επιπρόσθετα, σε ένα ελάχιστο ποσοστό εκδηλώνουν επιθετικότητα («σπρώχνουν τους συμμαθητές τους») και γενικότερη αντικοινωνική συμπεριφορά («δεν υπακούν σε κανόνες»), ασκούν έντονη λεκτική βία («...φωνάζουν πλέον, δεν μιλούν... δεν αφήνουν περιθώριο για συζήτηση... δεν ξέρουν να συζητούν!») και παρουσιάζουν ψυχολογική αναστάτωση («χωρίς δουλειά και με εντάσεις στο σπίτι η επίδραση είναι αρνητική στην ψυχική ηρεμία των παιδιών», «είναι παρατημένο παιδί και έχει ψυχολογικά προβλήματα»), αυξημένο άγχος («...κάθε φορά που ο ουρανός είναι συννεφιασμένος, θέλει να φύγει από το σχολείο... φοβάται τις αστραπές και τις βροντές... βγαίνει από την τάξη προφασισζόμενος δικαιολογίες και ζητά από τον Διευθυντή να τηλεφωνήσει για να τον πάρουν από το σχολείο.»), μελαγχολία («...μέσα στην τάξη μου μόνο 4-5 παιδιά είναι χαρούμενα...») και αδιαθεσία («...λέει συνεχώς πως πονάει το κεφάλι του ή η κοιλιά του και να τηλεφωνήσω στη μητέρα του για να τον πάρει από το σχολείο...»).

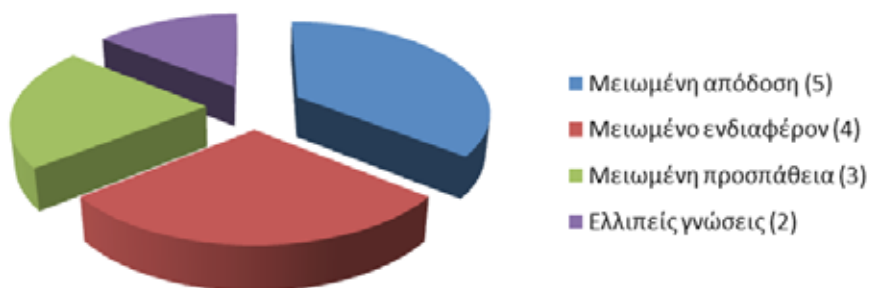
Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν συμπτώματα των μαθητών όπως καταγράφονται στον **Πίνακα 2**.

**Πίνακας 2. Συμπτώματα συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Παράλληλη στήριξη			Τμήμα Ένταξης		
Αντικοινωνική συμπ/ρά		Αυξημένη απόσπαση προσοχής	Υπερκινητικότητα	Αντικοινωνική συμπ/ρά	Υπερκινητικότητα
Άρνηση ένταξης σε ομάδα	Επιθετικότητα			Άρνηση αποδοχής φιλικών σχέσεων	

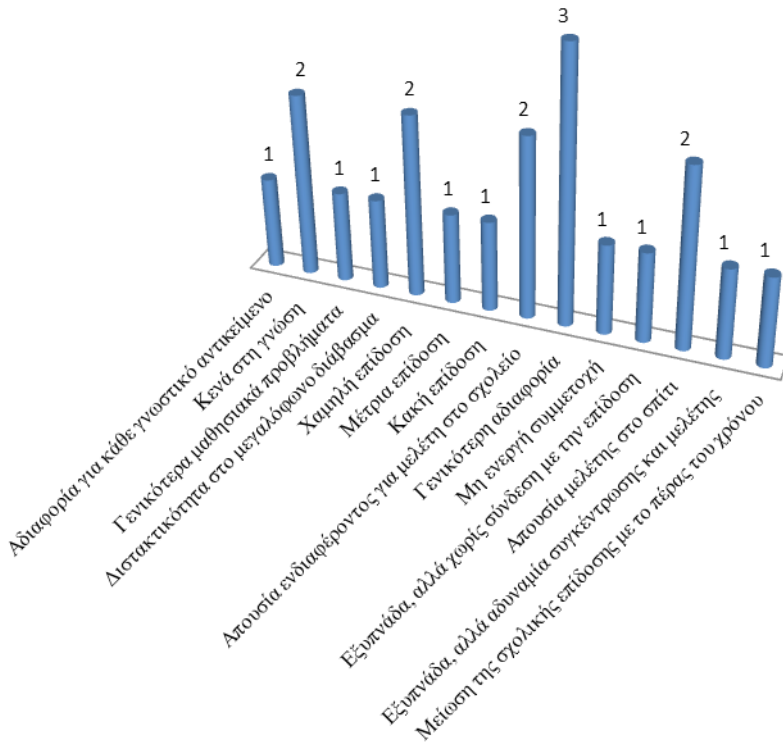
Αναφερόμενοι στα συγκεκριμένα συμπτώματα, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων γενικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται πως η έντονη παρουσία και η αυξητική τους τάση οφείλεται σε έλλειψη οικονομικών πόρων των οικογενειών των μαθητών να πληρώσουν την παρακολούθηση των παιδιών τους από ειδικούς (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.ά.).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (επηρεασμός της επίδοσης των μαθητών από τις οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας), οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αναχθούν σε 4 εννοιολογικές κατηγορίες (**Γράφημα 1**).



**Γράφημα 1.** Αιτίες μειωμένων επιδόσεων των μαθητών

Αναλυτικότερα, τα συμπτώματα που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών φαίνονται στο **Γράφημα 2**.



Γράφημα 2. Συμπτώματα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

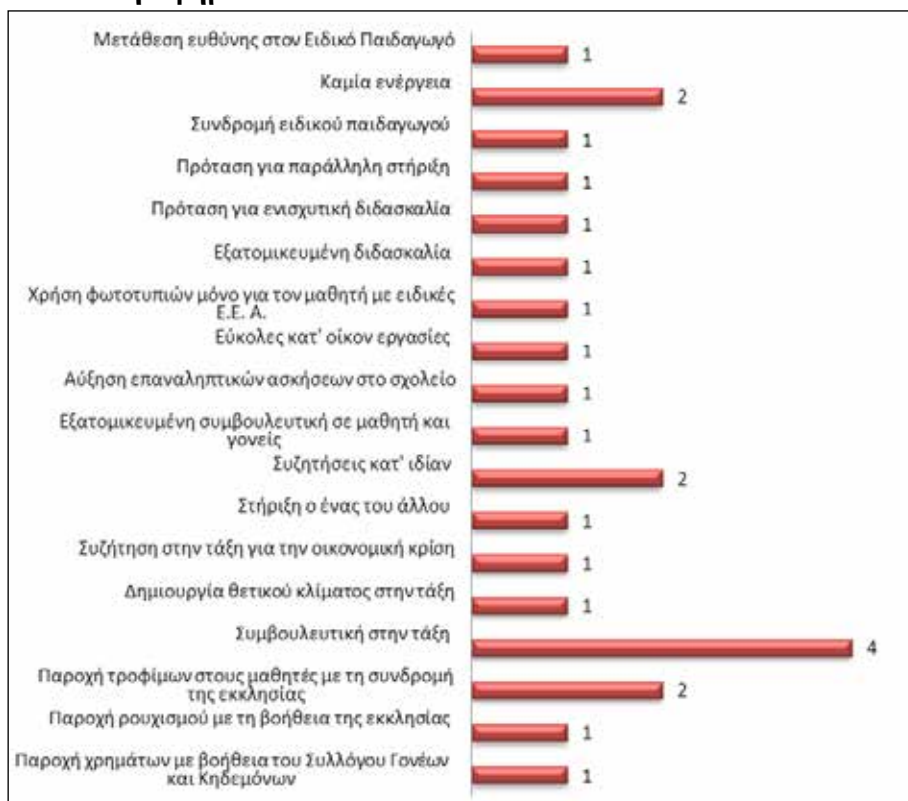
Για τεκμηρίωση των παραπάνω, παραθέτουμε εδώ ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών: «όταν δεν υπάρχει καλό οικογενειακό κλίμα, οι μαθητές γενικά δεν ενδιαφέρονται... και για κανένα μάθημα», «από το 2008 στο σχολείο βλέπω συνεχώς μαθησιακά προβλήματα...», «Ντρέπεται να διαβάσει μπροστά στα υπόλοιπα παιδιά... Διστάζει...», «...φαίνεται πως οι γονείς δεν ασχολούνται με τα παιδιά... τα παιδιά δεν έχουν να φάνε και ενώ είναι έξυπνα, δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο...», «...δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα... ενώ είναι έξυπνα... δεν διαβάζουν.», «Αφού τελείωσε το 1<sup>ο</sup> τρίμηνο, μετακόμισαν σε άλλη περιοχή, στο σπίτι του παππού και της γιαγιάς, γιατί δεν είχαν χρήματα να πληρώσουν το ενοίκιο και τότε η επίδοσή του στο σχολείο έπεσε κατακόρυφα... », «... έχει πολλά κενά, αλλά και αρνείται κάθε συμμετοχή... πλήρης αδιαφορία!».

Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων γενικής εκπαίδευσης δεν



περιέλαβαν στις δηλώσεις τους αναφορές για τα συμπτώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παραπέμποντας την ερευνήτρια στους ειδικούς παιδαγωγούς («δεν γνωρίζω, έχει παράλληλη στήριξη...», «παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης...»).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι ίδιοι προκειμένου να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών στην περίοδο της κρίσης) καταγράφονται στο **Γράφημα 3**.



**Γράφημα 3. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των μαθητών**

Ενδεικτικές αναφορές των δασκάλων εδώ είναι οι εξής: «Ζητώ από την εκκλησία να δώσει τρόφιμα και ρούχα στην οικογένειά του... Από εμάς δεν δέχονται βοήθεια...», «Ζητούμε χρήματα από την εκκλησία ή τον Σύλλο-

γο γονέων και τα δίνουμε στη μητέρα για να τους τα δώσει να πληρώσουν για την εκδρομή...», «Τον συμβουλευώ, τι άλλο να κάνω;», «...φροντίζω να υπάρχει θετικό κλίμα στην τάξη», «Συζητούμε όλοι μαζί για την οικονομική κρίση», «Στηρίζουμε ο ένας τον άλλον... Όλοι έχουμε προβλήματα...», «Συζητώ μόνο με τον μαθητή...», «Συμβουλευώ τον μαθητή αλλά και τους γονείς του...», «του δίνω περισσότερες επαναληπτικές ασκήσεις στο σχολείο...», «του δίνω εύκολες εργασίες για το σπίτι.», «...ετοιμάζω φωτοτυπίες μόνο γι' αυτόν... αλλά παίρνει χρόνο... καταλαβαίνεις...», «...διδάσκω εξατομικευμένα», «του πρότεινα ενισχυτική διδασκαλία, αλλά δεν το δέχτηκε...», «πρότεινα την παραπομπή για παράλληλη στήριξη.», «Συνεργάζομαι με ειδικό παιδαγωγό», «Δεν κάνω τίποτα».

#### 4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα ευρήματα της έρευνας χαρτογραφείται η πολυμορφία των προβλημάτων που εμφανίζουν στη σχολική τους ζωή οι μαθητές του σημερινού δημοτικού σχολείου όταν οι οικογένειές τους πλήττονται από την οικονομική κρίση. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται σε συμπεριφορές απομόνωσης, ανασφάλειας, υπερκινητικότητας και επιθετικότητας, σε μειωμένη μαθησιακή ετοιμότητα και επίδοση (προβλήματα αδιαφορίας, έλλειψη συγκέντρωσης) και γενικότερα σε παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη των μαθητών αυτών στη σχολική ζωή (Patel, 2009). Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004) και συσχετίζουν θετικά την πληθώρα κινδύνων που αντιμετωπίζουν τέτοιες οικογένειες με επιπτώσεις στην ατομική, κοινωνική και σχολική συμπεριφορά των παιδιών (Hanewald, 2011). Ανάλογες ερευνητικές διαπιστώσεις αναφέρονται στα συναισθήματα θλίψης, άγχους, φόβου, θυμού και ανασφάλειας των μαθητών (Studer & Salter, 2010) όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στα διαλείμματα και σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου.

Τη δύσκολη αυτή κατάσταση οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν με εμπλουτισμό ή ενίσχυση των διαδικασιών «προσφοράς» του γνωστικού αντικείμενου, με συμβουλευτική και κατ' ιδίαν συζήτηση, με δημιουργία θερμού κλίματος στην τάξη και με υλική βοήθεια προς τους εν λόγω μαθητές. Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει, πάντως, είναι πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, άσχετα με τις ελλείψεις παιδαγωγικές γνώσεις και την μειωμένη κατάρτισή τους στο συ-

γκεκριμένο θέμα<sup>2</sup>, φαίνονται να προσπαθούν να λειτουργήσουν ως εμπυχωτές των μαθητών, επιδεικνύοντας μια «προστατευτική» ή συμβουλευτική στάση απέναντί τους. Από το σύνολο των ενεργειών τους, ωστόσο, εκείνες που βοηθούν – σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα – είναι η συζήτηση στην τάξη για την οικονομική κρίση και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών αλληλεγγύης, οι οποίες ανταποκρίνονται στις βασικές ανάγκες των παιδιών α) για γνωστική κατανόηση της κατάστασης και β) για συναισθηματική στήριξη (Χατζηχρήστου, Κατή, Γεωργουλέα, Λυκισάκου & Υφαντή, 2012).

Γενικότερα πάντως, οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αναφέρονται σε όλους τους τομείς ΨΑ των μαθητών, όπως περιγράφονται στον Τροχό της ΨΑ (Henderson & Milstein, 2008). Έτσι, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση πως οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών τους με στόχο την ενίσχυση της ΨΑ τους είναι ως επί το πλείστον άτυπες και χωρίς οργανωτικό σχεδιασμό.

Η παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να συνδέεται και με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών αναγκών με ελάχιστα εργαλεία και με αντιλήψεις ή πρακτικές που δεν είναι λειτουργικές (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 16). Επιπλέον, επειδή δεν διαθέτουν την απαιτούμενη επαγγελματική επάρκεια στο θέμα αυτό, σχεδόν αποστασιοποιούνται από τους μαθητές τους (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002). Ενδεικτικά αναφέρουμε πως διαφαίνεται μια απροθυμία των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης να προτείνουν λύσεις που συνδέονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (Παντελιάδου, 2013) ή να αναζητήσουν συστηματικούς τρόπους άμβλυνσης των συμπτωμάτων των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, διαφαίνεται μια τάση απόδοσης ευθύνης από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς της ενισχυτικής διδασκαλίας ή της παράλληλης στήριξης. Γενικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δηλώνουν πως αυτοί που νομιμοποιούνται να αποφανθούν για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών της παράλληλης στήριξης ή των Τμημάτων Ένταξης είναι μόνον οι ειδικοί παιδαγωγοί. Στην αντίληψη αυτή, ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αναγνωριστεί μια περιορισμένη επαγγελματική ευθύνη στους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης· ακόμη, μια τέτοια πεποίθηση μπορεί να οδηγήσει σε με-

---

2. Σημειώνεται ότι 8 από τους 9 συμμετέχοντες της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης· οι μισοί από αυτούς έχουν παρακολουθήσει και Πρόγραμμα Εξομοίωσης του πτυχίου τους με το αντίστοιχο των ΠΤΔΕ.

τάφραση των δύσκολων συνθηκών που βιώνει η οικογένεια σε πρόβλημα της ίδιας της προσωπικότητας του μαθητή, αλλά και να οδηγήσει σε στοχοποίησή του (Konza, 2008). Στην έρευνά μας, για παράδειγμα, καταγράφηκε περίπτωση στην οποία, η μείωση της απόδοσης μαθητή ύστερα από μετακόμιση της οικογένειάς του στο σπίτι των παππούδων για λόγους οικονομίας, αντιμετωπίστηκε από τη δασκάλα με την ένταξη του μαθητή σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σημαντικό στοιχείο των αποτελεσμάτων αποτελούν οι προσδοκίες που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί για συνδρομή της οικογένειας ή του συλλόγου γονέων και της εκκλησίας προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στους μαθητές. Ακόμη, αξιοπρόσεκτη είναι η δήλωση άρνησης ή αδυναμίας από δύο εκπαιδευτικούς της Δ. Μακεδονίας να πάρουν κάποια πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση της κατάστασης («Δεν κάνω τίποτα»). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται στις περιφέρειες Αττικής και Στερεάς Ελλάδας αξιοποιούν για τον σκοπό αυτό επικοινωνιακές πρακτικές στην τάξη, όπως συζητήσεις για την κρίση, διαμόρφωση θετικού κλίματος και εξατομίκευση της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακή ειδίκευση στην Ψυχολογία και τις Επιστήμες της Αγωγής, γεγονός που μαρτυρεί μια αυξημένη επαγγελματική επάρκεια στο υπό μελέτη θέμα.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι μαθητές στις τάξεις των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας έχουν μεγάλη πιθανότητα να παραμείνουν παθητικοί στα μαθήματα, με μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ανύπαρκτη ειδική φροντίδα, αποχή από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, αλλά και αδιαφορία για τους κανόνες φοίτησης στο σχολείο (Henderson & Milstein, 2008: 47). Έτσι, η ΨΑ τους αν δεν είναι ανύπαρκτη, τουλάχιστον δεν φαίνεται να κινείται σε τροχιά ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα που περιμένουμε είναι η περιορισμένη δυνατότητα προσαρμογής των παιδιών αυτών σε αντίξοες συνθήκες, αλλά και η απουσία προοπτικών ανάκαμψής τους.

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής, η οποία χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό σε πολλά δημοτικά σχολεία της επικράτειας, ήδη σχεδιάζεται από την ερευνήτρια η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων που θα επιδιώκουν αφενός την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι οι ίδιοι σε θέση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, και αφετέρου την ανάδειξη καλών πρακτικών ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών για ευρύτερη εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Ιδέες και επιχειρήματα οι παρεμβάσεις αυτές θα αντλή-

σους από τις σύγχρονες αντιλήψεις της επιστήμης της Διδακτικής (Φρυδάκη, 2009), με έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Δημητριάδου, 2014). Ως υπερκείμενο πρόταγμά τους οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα θέσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση της ετοιμότητάς τους για αντιμετώπιση εμποδίων και δυσκολιών στη ζωή τους (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eurochild, (2011). *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe. Report based on evidence collected through Eurochild membership*. Available: <http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild%20crisis%20paper%20-%20How%20the%20economic%20and%20financial%20crisis%20is%20affection%20children%20and%20young%20people.pdf>, Retrieved: 24/4/2014.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on “At-Risk” and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), 15-29.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. Γ. Μετάφρ. Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- International Academy of Education – International Bureau of Education – IBE UNESCO - Educational Practices Series – No 16 – Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. Available: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPractices-SeriesPdf/Practice\\_16.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPractices-SeriesPdf/Practice_16.pdf), Retrieved: 29/09/2013.
- Johnson, B. (2008). Teacher student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guid-*

- ance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μτφ. Γ. Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.
- Konza, D. (2008). Inclusion of Students with Disabilities in New Times: Responding to the Challenge. In: Kell, P., Vialle, W., Konza, D. and Vogl, G. (eds). *Learning and the learner: exploring learning for new times*, pp. 39-64. University of Wollongong. Available: <http://ro.uow.edu.au/cgi/view-content.cgi?article=1036&context=edupapers>, Retrieved: 1/11/2014.
- Lambert, D., (2013). Geography in school and a curriculum of survival. *Theory and Research in Education*, 11 (1), 85-98.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, (1999). *SAFE SCHOOLS and CRISIS MANAGEMENT Guidelines, Strategies and Tools*. Available: <http://opi.mt.gov/PDF/Safe-Schools/SafeSchs.pdf>, Retrieved: 16/2/2014.
- National Center for Child Traumatic Stress, (2011). *Coping in Hard Times: Fact Sheet for School Staff, Teachers, Counselors, Administration, Support Staff*. Los Angeles and Durham, NC.
- Patel, M. (2009). Economic crisis and children: An overview for East Asia and the Pacific. *Global Social Policy*, 9 (Supp), 33-54.
- Studer, J. R. & Salter, S. E. (2010). The Role of the School Counselor in Crisis Planning and Intervention. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2010*. Available: [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas\\_2010\\_TOC-section\\_15.htm](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas_2010_TOC-section_15.htm), Retrieved: 23/3/2014.
- World Health Organization (WHO), (2011). *Impact of economic crises on mental health*. World Health Organization Regional Office for Europe. Available: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0008/134999/e94837.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/134999/e94837.pdf), Retrieved: 11/3/2014.
- Αβεντσιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Ασημόπουλος, Χ. (2012). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια και τα παιδιά. *Ένεκα λόγου* 37, 8-9. Προσβάσιμο στο: [http://www.epsype.gr/uploads/images/teuxos\\_37\\_new.pdf](http://www.epsype.gr/uploads/images/teuxos_37_new.pdf) (ανακτηθέν την 5/5/2014).
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης: Τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών.

- Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό*, σσ. 63-81. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ. & Παπαϊωάννου Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 54, 75-93.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) (Δελτίο Τύπου), (2013). *ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: Ιούνιος 2013*. Προσβάσιμο στο: <http://www.tovima.gr/files/1/2013/09/12/erg.pdf> (ανακτηθέν την 24/4/2014).
- Κολαΐτης, Γ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των νέων. *Ελευθεροτυπία* (28 Οκτωβρίου). Προσβάσιμο στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=321737> (ανακτηθέν την 5/5/2014).
- Ντολιοπούλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις νηπίων για την οικονομική κρίση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), 108-129.
- Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, σσ. 149-183. Αθήνα: πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). Εισαγωγή. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, σσ. 13-26. Αθήνα: πεδίο.
- ΦΕΚ 199, τ.Α' / 2-10-2008, Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Προσβάσιμο στο: <http://edu.klimaka.gr/archeio/nomothesia-fek/fek-199-2008-eidikh-agwgh-kai-ekpaidevsh-klimaka.pdf> [ανακτήθηκε: 26-10-2014].
- Φίλιας, Β., Παππάς, Π., Αντωνοπούλου, Μ., Ζαρναρη, Ο., Μαγγαναρά, Ι., Μεϊμάρης, Μ., Νικολακόπουλος, Η., Παπαχρήστου, Ε., Περαντζάκη, Ι., Σαμψών, Ε., Ψυχογιός, Δ. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηχρήστου, Χ., Κατή Α., Γεωργουλέας Γ., Λυκιτσάκου, Κ. & Υφαντή, Θ. (2012). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση (έντυπο)*. Αθήνα: Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας. Κέντρο Έρευνας και

Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.  
Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Αι. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.

**Αγάπη Βράντση**

Δασκάλα, Μ.Εδ., Υποψήφια Δρ ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3<sup>ο</sup> χλμ. Φλώρινας – Νίκης,  
53100 Φλώρινα  
Τηλ. 2385096003  
agavrantsi@sch.gr

**Κατερίνα Δημητριάδου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας  
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 3<sup>ο</sup> χλμ. Φλώρινας – Νίκης  
53100 Φλώρινα  
Τηλ. 2385055015  
Fax: 2385055003  
adimitriadou@uowm.gr



# Το φαινόμενο της «υπερεκλογής» της γνώσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και οι κοινωνικές του επιπτώσεις: η ανάδειξη της σχέσης του δίπολου δομή-δράση προς τη νέα τάση

Σταυρούλα Επιμενίδου

## ABSTRACT

Central subject of this paper is the presentation of the phenomenon of “**overchoice of knowledge**”, as it is manifested in modern Greek school as well as its social implications. The theoretical context of the work involves the study of the factor of “knowledge”, which plays a prominent role in the modern age (under the influence of the principles of pluralism and globalization in the Society of Knowledge and Information). Result of this work is the demonstration of how under the perspective of “overchoice of knowledge” in modern school are deregulated unseen social values and social separation is performed not only for individuals, depending on the knowledge that are able to manage, but also in terms of educational structure and action.

Στην Κοινωνιολογία της Γνώσης δεν ενδιαφέρει μόνον η κοινωνική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (διερεύνηση του μετασχηματισμού της δομής ανθρώπων-κοινωνίας) (Elias, Martins, Whitley, 1982: 287), αλλά και ο τρόπος που αποκτάται η γνώση, το πώς δηλ. αυτή μεταδίδεται μέσα από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Banks, 1987: 15). Το φαινόμενο της «υπερεκλογής» της γνώσης (overchoice) (Gourville, Soman, 2005: 382-395), παρατηρούμε πως προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτού του μετασχηματισμού που υπέστη η σύγχρονη γνώση, ενώ αυτός ο μετασχηματισμός δεν άφησε ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά, παρατηρούμε ότι η μετανεωτερική, έναντι της νεωτερικής εποχής, δεν έρχεται ν’αποθεμελιώσει την προηγούμενη της νεωτερική, αλλά, ως «αρνητική αλήθεια» (Ιγκλετον, 2003: 63), έρχεται να παρουσιάσει μία εκ διαμέτρου αντίθετη προοπτική του κοινωνικού γεγονότος, χωρίς ωστόσο

να θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά της νεωτερικής σκέψης είναι μη αποδεκτά και επομένως αποβλητέα. Ο εξορθολογισμός της σκέψης, δηλ. αποτελεί εκείνο το στοιχείο που διαδραμάτισε τον κυριότερο ρόλο στο αξιακό οπλοστάσιο του σύγχρονου κόσμου.

Η λογική διάνοια, στην προσπάθειά της να κατακτήσει όλο και περισσότερα μέρη του επιστητού, προέβη σε μια κατηγοριοποιητική στάση, θέτοντας την έννοια της γνώσης σε νέα θεμέλια. Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε η ανάγκη «ταξινομίας» και «εξειδίκευσης» τόσο των γνώσεων όσο και της σκέψης του ανθρώπου. Εξάλλου, ο Δομισμός, ως κοινωνιολογικό φαινόμενο, είναι το απτό αποτέλεσμα της εμφάνισης της παραπάνω τάσης, όπου η ανάγκη διαχωρισμού και ταξινόμησης προκύπτει ως αποτέλεσμα της κατάτμησης του κόσμου και της εξειδίκευσης των γνώσεων. Η **«αμφισημία»**, μάλιστα, αποτέλεσε μία από τις πρώτες επιπτώσεις που αναφέρθηκαν μέσα από τη νέα γνωστική τάση και σχετίζεται με την ανάγκη του νεωτερικού ανθρώπου να πετύχει τη σαφήνεια έναντι του συγκεχυμένου και το καθορισμένο έναντι του ασαφούς (Bauman, 1991).

Η επίδραση της τεχνολογίας στη νέα τάση, απορρύθμισε τις καθιερωμένες δομές, προτείνοντας νέες, περισσότερο τυποποιημένες, ακριβείς και εξειδικευμένες. Δεν είναι τυχαίο εξάλλου ότι η πληθώρα γνώσεων που προέκυψαν, συμβάδισε χρονικά με την εμφάνιση της καπιταλιστικής και προντουκτιβίστικης-υλιστικής λογικής. Ωστόσο, το πέρασμα από την εποχή της νεωτερικότητας στην εποχή της μετανεωτερικότητας, συνέβαλε καθοριστικά στην εδραίωση του φαινομένου της «υπερεκλογής της γνώσης». Ιδεολογικά, στη μετανεωτερικότητα υμνείται η διαφορετικότητα, ο πλουραλισμός, η σχετικοποίηση των αξιών και κατ'επέκταση ο θρυμματισμός της συνείδησης. Τα παραπάνω δεν πραγματοποιούνται μέσα από μία ισχυρή δομιστική σκέψη, αφού η αποθεμελιωτική διάθεση της μετανεωτερικότητας επιθυμούσε ισχυρά, αφού ενστερνιστεί τη λογική της διχοτόμησης, να περάσει στην αποθεμελίωση αυτής της ίδιας της διαφοράς.

Ο Μετα-δομισμός, ακολούθως, τείνει να θεωρεί ότι ο κόσμος δεν έχει κάποια συγκεκριμένη μορφή και έτσι *«απορρίπτει τις δομικές, σημειολογικές προσεγγίσεις που βλέπουν την κουλτούρα ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο και αναπτύσσει μία αποκεντρωμένη έννοια για την κοινωνική πραγματικότητα»* (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1998: 23). Εδώ, η δομή-δράση αποτελεί διπολικό ζεύγος, μέσω του οποίου υλοποιείται το πρόγραμμα της Κοινωνίας της Γνώσης για υπερανάπτυξη του παράγοντα γνώση σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνικής δράσης των ατόμων. Μάλιστα, η ύπαρξη δομών-δράσεων που ενισχύουν και προωθούν τη γνώση σχετίζεται θετικά και αναλογικά με την τά-

ση εξυπηρέτησης των αναγκών για εδραίωση της Κοινωνίας της Γνώσης, ενώ η υπερεκλογή της γνώσης είναι το ορατό αποτέλεσμα αυτής της τάσης. Εδώ, η γνώση αναδεικνύεται σε πολυδύναμο στοιχείο, που μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών και άλλων δομών-δράσεων, μπορεί να ρυθμίζει σχέσεις και να επαναλαμβάνει την κοινωνική διαστρωμάτωση, ενώ η χρηστική της ερμηνεία υπονομεύει την πρόοδο και γνήσια επικοινωνία.

Στην «υπερεκλογή» της γνώσης, εξάλλου, το παρελθόν θεωρείται αναλώσιμο (υπερκατανάλωση της γνώσης) χωρίς να παρέχει κάποια σταθερή αξιακή βάση, που να στηρίζει το ιδεολογικό της οικοδόμημα. Υπάρχει ένα τεράστιο απόθεμα γνώσης, που είναι διαθέσιμο προς χρήση σ' όποιον ενδιαφερόμενο (Πληροφοριακά Συστήματα). Το μετανεωτερικό άτομο, στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται «ελεύθερο» να κινείται ανήσυχα και ασυγκράτητα στον κόσμο, «*όχι επειδή είναι απροσδιόριστο, αλλά ακριβώς επειδή καθορίζεται από μία διαδικασία απροσδιοριστίας*» (Ιγκλετον, 2003: 76).

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η έννοια της συμπερίληψης και του αποκλεισμού. Στο νέο γνωστικό στυλ, η παροχή και κατοχή γνώσεων-διπλωμάτων και πτυχίων δεν είναι μόνον κάτι το υπαρκτό, αλλά το επιβεβλημένο. Όπως τονίζεται, «*οι προϋποθέσεις της εκπαίδευσης γίνονται σημαντικές, όχι απλά σαν ένδειξη ή σύμβολο ανώτερου status, αλλά και σαν αναγκαία προϋπόθεση εισδοχής στο μεγαλύτερο μέρος των υψηλά αμειβόμενων επαγγελματιών*» (Banks, 1987: 17). Πράγματι, οι πολίτες ζητούν από το σχολικό θεσμό αποδεικτήρια φοίτησης, τίτλους σπουδών, ως στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας ή και την εύρεση ή τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας.

Ωστόσο, μέσω ενός τέτοιου ιδεολογικά κατασκευασμένου εκπαιδευτικού συστήματος, παράγονται περισσότεροι πτυχιούχοι από όσοι είναι απαραίτητοι, μ' αποτέλεσμα την εμφάνιση φαινομένων, όπως: ανεργία, υποτίμηση της αξίας των αποκτηθέντων πτυχίων και «αναντιστοιχία» προσόντων σε σχέση με το παραγόμενο έργο (Μυλωνάς, 2006: 243-244). Στο πλαίσιο αυτό, δεν γίνεται αντιληπτό ότι ο εθισμός στις σχολικές επιδόσεις και τους τίτλους σπουδών, αλλοιώνει το νόημα και τη σημασία της μάθησης για τον άνθρωπο και επιφέρει αδυναμία υγιούς διαμόρφωσης της ταυτότητας (Κωνσταντίνου, 1994:15).

Υπό το πρίσμα ερμηνευτικής κριτικής, παρατηρούμε πως ο άνθρωπος, στο στρουκτουραλισμό, τείνει να θεωρείται παθητικός δέκτης της ιστορικής συνέχειας και των κοινωνικών συμβάντων και ανήμπορος να επηρεάσει την ιστορία του, διότι αυτή είναι περατή και αναλώσιμη (Piaget, χ.χ.: 114). Όσον αφορά δε τους μαθητές που βρίσκονται σε μία διαδικασία σχο-

λικής κοινωνικοποίησης, αντιλαμβάνονται την κάθε κοινωνική διαδικασία ως πρότυπο και πάροχο αρχών και αξιών ζωής (κοινωνιογνωστική μάθηση) (Ρεράκης, 2010: 57). Η οικονομία και οι νόμοι της αγοράς που εφαρμόζονται στα κράτη και τα εκπαιδευτικά συστήματα, στην προσέγγιση αυτή, διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο, διότι καθορίζουν τις ειδικότητες σε μία κοινωνία, σε σχέση πάντα με τα επίπεδα τεχνολογικής προόδου. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση, αρθρωμένη στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες και απομακρυσμένη από παλαιότερες ανάγκες και εξελίξεις, ενδιαφέρεται για την «κοινωνική ενσωμάτωση» και «συναίνεση». Έτσι, όμως, παραβλέπεται η διαφοροποίηση (με τη μορφή σύγκρουσης) ή η ετερότητα (με τη μορφή σύγκλισης) -μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς- σε μία σύγχρονη πολύπλοκη κοινωνία (Banks, 1987: 19).

Αν δεχθούμε ότι ο καπιταλισμός είναι η πιο πλουραλιστική τάξη πραγμάτων, τότε αντιλαμβανόμαστε και το ρόλο της «υπερεκλογής» της γνώσης στο παραπάνω σύστημα. Όσον αφορά στο σχολείο, οι μαθητές καλούνται ν' ανταποκριθούν και ν' αναπαράγουν γνώσεις υπερβολικές για τις δυνατότητές τους. Παράλληλα, ενώ στόχος είναι η καλλιέργεια «γνωστικής αυτονομίας» (Κόπτης, 2008: 54-55), παραμένει εκτός ενδιαφέροντος το μέλημα για την πλήρη ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ελάχιστη προσπάθεια για ουσιαστική κατανόηση απ' αυτούς.

Έτσι, η «υπεραφθονία» των προσφερόμενων πληροφοριών των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων, δεν συμβάλλει στην οικοδόμηση μίας ενεργητικής και πλούσιας σε ερεθίσματα μάθησης, ενώ, αντίθετα, συμβάλλει στον αποπροσανατολισμό των μαθητών και στην κοινωνική ενσωμάτωσή τους στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης. Οι γνώσεις, εδώ, είναι αποσπασματικές και κατακερματισμένες, διότι έχει επιλεγεί να είναι πολλές σε ποσότητα, ενώ δεν υπάρχει ποιοτικός χρόνος για διεύθυνση, ανάλυση, ερμηνεία και βιωματική κατανόηση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χρόνος σπαταλιέται: **α.** στην αξιολόγηση των μαθητών και **β.** στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων σ' ένα αφηρημένο και σχετικιστικό πλαίσιο, μ' αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν όχι ως συνδημιουργοί και συνοδοιπόροι στην ανακάλυψη της γνώσης, αλλά ως παθητικοί αποδέκτες των κοινωνικών επιταγών.

Και όχι μόνον αυτό, αλλά, κατά μία έννοια, και οι εξεταστικές επιτροπές αναλαμβάνουν ρόλο ρυθμιστή της κυκλοφορίας της γνώσης (σχέση παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης) (Bernstein, 1982), διότι, αφότου επικράτησε η εκπαιδευτική ισότητα μέσω της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, αυτές οι επιτροπές αποτελούν έναν έμμεσο τρόπο για τη διατήρηση των υπαρκτών ανισοτήτων στο σχολείο (Banks, 1987: 126). Αυτό

τεκμηριώνει, παράλληλα, ότι η γνώση έχει μετατραπεί σε Γνωσιοκρατία στο σύγχρονο σχολείο, καθώς ο εξορθολογισμός της σκέψης, η εμπορευματοποίηση της γνώσης και η απαλλαγή της από τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του «νοήματος», αποτέλεσαν τον κυρίαρχο παράγοντα για την πρόοδο των ατόμων (Επιμενίδου, 2014).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως διαμορφώνεται στα πλαίσια μιας οργανωμένης κοινωνίας, φαίνεται λοιπόν κοινωνικά προσδιορισμένο, διότι οι γνώσεις που παρέχονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα υπακούουν σε συγκεκριμένους πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, ιστορικούς σκοπούς (Fischer, 2003: 134-135 και 235). Η ρευστή κατάσταση στην οποία περιπίπτει ιδεολογικά η «υπερεκλογή της γνώσης», δηλώνει ταυτόχρονα τη σταθερή υπακοή της σε μία κατάσταση μεταβλητότητας, όχι με την έννοια της διαρκούς διεύρυνσης των γνωστικών και πνευματικών οριζώντων των ατόμων, αλλά με εκείνη της υπακοής σε πρόσκαιρα κοινωνικο-οικονομικά συμφέροντα. Κάθε φορά που αυτά αλλάζουν, μεταβάλλονται αντίστοιχα και οι σκοποί και στόχοι της εκπαιδευτικής πράξης, κάτι που καταδεικνύει τον υποκειμενικό χαρακτήρα αυτής της κίνησης (Whitty, 2007: 15).

Εξάλλου, η διάθεση και υπερπροσφορά της γνώσης μέσω δομών και δράσεων (εποχή παροχής υπηρεσιών) που ενισχύουν την διάδοσή της, με τη μορφή είτε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε κατ' ιδίαν αναζήτησης -φυσικής και ηλεκτρονικής- (διαδίκτυο), έχει συμβάλλει στην «υποτίμηση» «της δημόσιας, δωρεάν παρεχόμενης υποστηρικτικής βοήθειας με τη μορφή της «Ενισχυτικής Διδασκαλίας» (Γυμνάσιο) και της «Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης» (Λύκειο)», μ' αποτέλεσμα να υφίσταται αποτυχία εκπλήρωσης των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος. Η εξωσχολική φροντιστηριακή επί χρέμασι παρεχόμενη βοήθεια, στο πλαίσιο της υπερεκλογής της γνώσης, αποτελεί την πρώτη επιλογή, δηλώνοντας παράλληλα τα αδιέξοδα της εκπαίδευσης ν' αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις στην Κοινωνία της Γνώσης. Τα «φροντιστήρια» και η «παρεκπαίδευση», έτσι, αποτελούν κοινωνικό σύμπτωμα της εκπαιδευτικής παθολογίας.

Περαιτέρω, διαπιστώνουμε πως μέσω του ορθολογιστικού χαρακτήρα της υπερεκλογής της γνώσης, ο άνθρωπος, ενώ θα περίμενε κανείς πως απελευθερώθηκε, αποκτώντας ταυτόχρονα το δικαίωμα απεριόριστης επιλογής, αυτο-περιορίστηκε σε μία μονόπλευρη θεώρηση του κόσμου. Αντιλήφθηκε μία εικόνα για τον εαυτό του, χρήσιμη μεν για την προσπάθεια αυτοκατανόησής του, φενάκη, όμως, για την ουσιαστική κατανόηση της ίδιας του της ύπαρξης. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε και το Κίνημα της «ωφέλιμης γνώσης» (useful knowledge), που ξεκίνησε από την «Εταιρεία

για τη Διάδοση της Χρήσιμης Γνώσης» (Society for the Diffusion of Useful Knowledge-SDUK) (O'Connell, 2005: 76-92), ως μία προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πλέγμα, που να παρέχει τους απαραίτητους όρους-προϋποθέσεις για το φιλτράρισμα της γνώσης (εξειδίκευση), δεδομένης της υπερπληθώρας γνώσεων και πληροφοριών.

Κεντρική ιδέα του κινήματος υπήρξε ότι η χρήσιμη γνώση είναι η «κατάλληλη γνώση» (suitable knowledge) (Parolin, 2010: 202), η οποία πρέπει να είναι και κοινωνικά προσδιορισμένη (κοινωνικός έλεγχος) (Hollis, 1970, 7-8). Παράλληλα, οι κοινωνικά προσδιορισμένες γνώσεις, οργανωμένες και ταξινομημένες με λειτουργικό τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα (εκπαιδευτικές δομές-δράσεις), κατατείνουν στην κοινωνικά κατασκευασμένη εξειδίκευση, που αποτελεί την κοινή συνισταμένη δύο ετερόκλητων δυνάμεων: **α.** της παραδεδομένης κουλτούρας και της διάθεσης για συνέχισή της και **β.** της προόδου και των αρχών της αγοράς, οι οποίες συνοψίζονται στο φαινόμενο της «υπερεκλογής της γνώσης».

Για την επίτευξη της «Εξυπνης Εξειδίκευσης» προτείνονται οι εξής όροι: **α.** Ενίσχυση της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης, **β.** Ενίσχυση της πρόσβασης και χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορικής Επιστήμης (Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας). Απώτερος σκοπός της δράσης είναι η συνεργασία όλων των φορέων (ιδιωτικών και δημοσίων) για την καινοτομία και ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τόσο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στην Ελλάδα, αυξάνεται ο αριθμός προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης ανέργων, ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, επιμόρφωσης, εξειδίκευσης, προγραμμάτων για τη διεύρυνση της γενικής παιδείας, την ανάπτυξη κοινωνικής συμμετοχής, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού (Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας).

Προκειμένου ν' ανταποκριθούν τα άτομα στη σύγχρονη πρόκληση της έκρηξης της γνώσης και στην παράλληλη τεχνολογική αλλαγή, θα πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς (διά βίου μάθηση), αφού η γνώση απαρχαιώνεται ταχύτατα (κάθε 10-15 χρόνια περίπου). Έτσι, όσο οι άνθρωποι επενδύουν στην εξειδικευμένη γνώση και την ανανεώνουν διαρκώς, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες απασχόλησης και υψηλότερες μισθολογικές απολαβές (Heilbroner, 1995: 10).

Παρατηρούμε, δηλαδή, αλλαγή στην έννοια του μορφωμένου ανθρώπου, που προωθείται από το σχολείο μέσω της υπερεκλογής της γνώσης. Η αύξηση των επιπέδων ειδίκευσης σ' έναν αυξανόμενο αριθμό επαγγελ-

μάτων και η «εκπαιδευτική έκρηξη», ανατροφοδοτούν την τάση αυτή, ώστε να υπάρχουν σταθερά αυξημένες ανάγκες μόρφωσης, προσαρμογής και κινητικότητας, ενώ η χειρωνακτική εργασία τοποθετείται στα κατώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας.

Εξάλλου, όσον αφορά στην εξειδικευμένη γνώση, όσο ο άνθρωπος μεγαλώνει τόσο μαθαίνει-γνωρίζει περισσότερα πράγματα για ένα όλο και μικρότερο τμήμα του επιστητού: «*Η εξειδίκευση αποκαλύπτει πολύ σύντομα τη διαφορά από μάλλον, παρά την κοινότητα με*» (Bernstein, 1982: 79). Αυτό σημαίνει ότι η εξειδίκευση σε σχέση με την υπερπροσφορά-υπερεκλογή προάγει τη λογική της διαφοράς, δηλ. μέσα από την εξειδίκευση ενδιαφέρεται κάποιος ν'αποκαλύψει στοιχεία που απομακρύνουν τη «σχέση» με το σύνολο. Αυτή η απομονωτική στάση προάγει «αντισχεσιακή» λογική, όπου δεν επιδιώκεται σύμπτωση και συνάρμωση στοιχείων, αλλά διάσταση και διχασμός. Αυτό, αν και αποτελεί φυσιολογική διαδικασία, στο σύγχρονο σχολείο επιτελείται στο μέγιστο βαθμό.

Από το 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας εκτίμησε ότι η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής, τονίζοντας ότι η Ευρώπη θα πρέπει «*να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000: παρ. 5). Ειδικότερα, στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Νεολαία, το 2001, αναφέρεται, όσον αφορά στην ευρωπαϊκή ανάπτυξη, ότι «*για να επιτύχει μία αειφόρο κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η Ευρώπη χρειάζεται περισσότερο πολίτες με γνώσεις επιστημονικές αλλά και τεχνικές*» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 37). Μέσω της εντατικοποίησης των ρυθμών ανάπτυξης δομών-δράσεων φαίνεται να επιτυγχάνεται ο επιθυμητός στόχος. Ωστόσο, έτσι, αναφαίνεται υπερπροσφορά της γνώσης (υπερεκλογή), που συμβαδίζει με τις τάσεις ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και κατ'επέκταση της Ελλάδας έναντι των άλλων κρατών και ενώσεων.

Ειδικότερα, η ανάπτυξη δομών-δράσεων βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την υπερεκλογή της γνώσης, καθώς η επιδιωκόμενη ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω του ενδιαφέροντος για το άνοιγμα της πληροφόρησης και την υπερπρόσβαση στη γνώση. Ωστόσο, η ένταξη, ανάπτυξη, αποδοχή και διάδοση των παραπάνω δομών-δράσεων αποτελεί και δείκτη κοινωνικής διάκρισης, κάτι που στη συνέχεια θέτει σε αμφισβήτηση την κοινωνική συνοχή των ατόμων μιας κοινωνίας. Σχετικά αναφέρεται στη Λευκή Βίβλο ότι «*η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση αλλά και στην πληροφόρηση και την καθοδήγηση αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση, όχι*

μόνο για την εξεύρεση εργασίας και την αποφυγή της ανεργίας, αλλά επίσης για την εξεύρεση μιας καλής και ικανοποιητικής θέσης εργασίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 37). Παρατηρούμε έτσι ότι η υπερπρόσβαση στις δομές-δράσεις που προωθούν τη γνώση, δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για κοινωνική κινητικότητα.

Ακόμη, η αναβίωση και πλουραλιστική προσέγγιση και κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου τον 20ό αι., στο πλαίσιο των υπαρξιακών αναζητήσεων των σύγχρονων ανθρώπων, παρατηρούμε πως αποτελεί ακόμη μία κοινωνική επίπτωση της «υπερεκλογής της γνώσης». Στη συγκρητιστική παγκοσμιοποιητική λογική, που προωθείται, η θρησκεία λειτουργεί ως ειρηνευτικό και διαπολιτισμικό αγαθό, που ωθεί τον άνθρωπο ν'αφουγκραστεί τον πολιτισμό του και ν'αντλήσει απ' αυτόν «αξίες ζωής» (Δεληκωνσταντής, 2005: 264-265). Σύμφωνα μ' αυτήν την προοπτική, όμως, η θρησκεία δεν αποτελεί σώζουσα αλήθεια, αλλά κάποια «αλήθεια» ανάμεσα σε πολλές.

Έτσι, η υπερπληθώρα θρησκευτικών αληθειών, σε συνδυασμό με την ομογενοποιητική τάση που ακολουθεί το πρόγραμμα θρησκευτικού γραμματισμού στις εκπαιδευτικές δομές και δράσεις, ενισχύει την τάση, η υπερεκλογή της γνώσης να σχετίζεται με τον αποεντοπισμό και την απαξία της, καθώς και την έλλειψη εγκυρότητας και αξιακού προσανατολισμού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ανάμειξη στοιχείων της μεταμοντέρνας κοινωνίας και η τοποθέτησή τους σ' ένα παγκοσμιοποιητικό-πολυπολιτισμικό-πλουραλιστικό πλαίσιο, υποστηριζόμενο από νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες και γραφειοκρατική οργάνωση, δεν απομονώνει μόνον την ετερολογική διάκριση (άγνονη επικοινωνία ετέρων), αλλά συμβάλλει και στον υποβιβασμό του ανθρώπινου προσώπου, ο οποίος εξαντικειμενικοποιείται και κρίνεται με βάση οικονομικούς όρους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το φαινόμενο της υπερεκλογής: **α.** είναι ιδιαίτερα εμφανές σε σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες και μετανεωτερικές κοινωνίες, (σε κάποιο βαθμό εντάσσεται και η ελληνική κοινωνία), **β.** βρίσκεται σε ιδιαίτερη εξέλιξη, καθώς η εμφάνισή της θεωρείται απότοκο της ταχέως αναπτυσσόμενης Κοινωνίας της Γνώσης, **γ.** σχετίζεται θετικά και αναλογικά με τις αναπτυσσόμενες εκπαιδευτικές δομές και δράσεις που προωθεί η κρατική πολιτική, **δ.** σχετίζεται θετικά με την κοινωνική αποσύνθεση και την ανάπτυξη ή διατήρηση κοινωνικών ανισοτήτων. Προτείνεται έτσι εμβριθέστερη μελέτη και αναγνώριση των στοιχείων που συναπαρτίζουν το φαινόμενο της «υπερεκλογής» στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε η πρόοδος στη γνώση να μην υποσκελίζει την κοινωνική πρόοδο.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Τ. Δαρβέσης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*, Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. (1982). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Δελικωνσταντής, Κ. (2005). Η σχολική θρησκευτική αγωγή σήμερα. Παιδευτικές λειτουργίες, δυσκολίες, προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίς Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Μ', 263-272.
- Elias, N., Martins, H., Whitley, R. (1982). *Scientific Establishments and Hierarchies. Sociology of the Sciences*, Dordrecht: Reidel.
- Επιμενίδου, Σ. (2014). Ο γνωσιοκρατικός χαρακτήρας της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης. *Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*, Διδ. Διατριβή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). *Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μία νέα πνοή για την Ευρωπαϊκή Νεολαία*, Βρυξέλλες. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας. (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Βρυξέλλες.
- Fischer, L. (2003). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Μ. Σπυριδοπούλου – Μ. Οικονομίδου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Gourville, T. J., Soman, D. (2005). Overchoice and Assortment Type: When and why Variety Backfires, *Marketing Science*, 24, 382-395.
- Heilbroner, R. (1995). *Visions of the future. The Distant Past, Yesterday, Today, and Tomorrow*, New York: Oxford University Press.
- Hollis, P. (1970). *The Pauper Press: A study in working-class radicalism of the 1830s*, Oxford: Oxford University Press.
- Ίγκλετον, Τ. (2003). *Οι αυταπάτες της μετανεωτερικότητας*, μτφρ. Γ. Η. Σπανός, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κόπτσης, Α. (2008). *Οι θρησκευτικές έννοιες και η βιωματική τους διδασκαλία. Θεωρητική προσέγγιση-πειραματική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (1994). *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα: Σμυρνωτάκης.
- Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ο'Connell, P. (2005). *Romanticism, Economics and the Question of Culture*, εκδ. New York: Oxford University Press.

- Parolin, C. (2010). *Radical Spaces: Venues of popular politics in London 1790-1845*, Australia: ANUE.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μ. (1998). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομο-λειτουργισμός, Κριτική στον Θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία Ι*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Piaget, J. (χ.χ.). *Le Structuralisme*, PUF.
- Ρεράκης, Η. (2010). *Κοινωνική ένταξη και θρησκευτική αγωγή του μαθητή στο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.
- Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Στρατηγικές Έρευνας και Καινοτομίας για Έξυπνη Εξειδίκευση*, <http://eran2.antagonistikotita.gr/uploads/Research%20strategy.pdf>, 20.8.2014.
- Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικό Υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, Ι, *Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*, <http://www.athnavtc.gr/wp-content/TO-MOS1.pdf>, 15.6. 2013.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*, μτφρ. Ε. Πολιτοπούλου, Αθήνα: Επίκεντρο.

**Σταυρούλα Επιμενίδου**

Δρ. Θεολογίας

Δρυμός Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Τ.Κ.:57200

Τηλ.: 6972270464/2394032997

Email: epimenidou@hotmail.com

# **Απόψεις και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών δημοτικού στις διαδικτυακές συζητήσεις (αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας σε επιλεγμένα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας)**

*Αναστασία Καππάτου  
Πετρούλα Παπαθανασίου*

## **ABSTRACT**

This article deals with the social implications of the phenomenon of online discussion (chatting) as conducted by the students of the fifth and sixth grade of junior school. Actually, it constitutes the first exploratory attempt of the investigator to identify the attitudes of students aged 11- 12 years old towards the new communicative conventions that are derived from social media regarding the online discussion. For this purpose a questionnaire was created and distributed to students (sample 129 persons) that included various kinds of questions (open / closed type and five-point scale stops). The research focus will be centered around the discussion of the results obtained and which constitute the social profile of subjects surveyed.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα ερευνητική απόπειρα συνιστά ουσιαστικά μια μεταδιδαστορική έρευνα πεδίου. Τούτο σημαίνει ότι ο βασικός θεματικός άξονας της έρευνας, εκείνος δηλαδή που περιστρέφεται γύρω από το φαινόμενο της διαδικτυακής συζήτησης, έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της αρθρογράφου στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής (Καππάτου, 2012). Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανάδειξη των κοινωνικών προεκτάσεων του φαινομένου της διαδικτυακής επικοινωνίας σε δείγμα, ωστόσο, μικρότερης ηλικιακής κατηγορίας (11-12 ετών) σε σύγκριση με εκείνο της αρχικής έρευνας (13-25 έτη). Κινητήρια ώθηση για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας υπήρξε η επαφή της ερευνήτριας στα πλαίσια του επαγγέλματός της με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου και η διαπίστωση που αποκόμισε μέσω συζητήσεων που διεξήγαγε μαζί τους, ότι το φαινόμενο της διαδικτυακής επικοινωνίας έχει εξαπλωθεί με, μεγάλη επιτυχία, τα τελευταία

χρόνια και στο δημοτικό. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια ανέκυψε από την ανάγκη ή περιέργεια της ερευνήτριας να τεκμηριώσει ή να διαψεύσει με επιστημονικό τρόπο την εντύπωση που αποκόμισε από τη συνδιαλλαγή της με τους μαθητές του δημοτικού.

## 2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου για τη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών δημοτικού (ηλικίες 11-12 ετών) στα πλαίσια των διαδικτυακών συζητήσεων καθώς και της στάση τους απέναντι στο ίδιο το φαινόμενο της διαδικτυακής επικοινωνίας, συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε δυο δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας που προέκυψαν από τυχαία επιλογή σε δείγμα 129 ατόμων. Ως προς τη δομή του το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 12 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 3 ήταν κλειστού τύπου, οι 6 ανοικτού τύπου, ενώ 3 από αυτές ανήκαν στην κατηγορία της πεντάβαθμης κλίμακας στάσεων. Για την κωδικοποίηση των κλειστών ερωτήσεων, καθώς και εκείνων που εμπίπτουν στην πεντάβαθμη κλίμακα στάσεων ακολουθήθηκε σε πρώτη φάση η μέθοδος της κωδικοποίησης των απαντήσεων στο πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων Excel ενώ σε δεύτερη φάση αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας του SPSS για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Για τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ακολουθήθηκε σε πρώτο επίπεδο η ανάλυση περιεχομένου και στη συνέχεια υποβλήθηκαν τα αποτελέσματα στο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας του SPSS για την εξαγωγή των τελικών αποτελεσμάτων.

## 3.0 ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας 1: Κάνετε Chat;

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Ναι	73	56,6	56,6
Όχι	56	43,4	43,4
Σύνολο	129	100,0	100,0

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το φαινόμενο της διαδικτυακής επικοινωνίας είναι διαδεδομένο στην πλειοψηφία του συλλεχθέντος δείγματος. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλί-

νει με τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν την αυξητική τάση χρήσης του διαδικτύου που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην ηλικιακή κλίμακα των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα κλειστής διαδικτυακής έρευνας που πραγματοποίησε η Δράση Ενημέρωσης Saferinternet.gr του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου την περίοδο 10/5/2011 έως 25/9/2011 με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με τη συνεργασία του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.

Μεταξύ των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας αναφέρεται ότι: Σε περισσότερα από τα μισά δημοτικά (56%), τουλάχιστον 5 στα 10 παιδιά χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο εκτός σχολείου, σε ποσοστό δε 19% επί του συνόλου των δημοτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα παιδιά που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο εκτός σχολείου είναι από 8 έως 10 στα 10. (<http://www.myphone.gr/forum/showthread.php?t=317322>).

**Πίνακας 2: Χρήση chat \* Φύλο**

			Ναι	Όχι	Σύνολα
Φύλο	Αγόρι	Αρ.	39	35	74
		%	52,7%	47,3%	100,0%
	Κορίτσι	Αρ.	34	21	55
		%	61,8%	38,2%	100,0%
Σύνολα		Αρ.	73	56	129
		%	56,6%	43,4%	100,0%

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε το φαινόμενο της ευρείας διάδοσης της διαδικτυακής επικοινωνίας σε συνάρτηση με τον παράγοντα φύλο θα παρατηρούσαμε ότι σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2 τα κορίτσια έχουν την τάση να επικοινωνούν διαδικτυακά με μεγαλύτερη συχνότητα (ποσοστό 61,8%) σε σύγκριση με τα αγόρια (ποσοστό 52,7%). Το ερευνητικό αυτό εύρημα έρχεται σε αντίφαση με εκείνο στο οποίο κατέληξε έρευνα που διενεργήθηκε το 2009, υπό την αιγίδα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με τίτλο « Παιδιά και Διαδίκτυο στην Ελλάδα», στα πρότυπα της αντίστοιχης αγγλικής UK Children Go Online. Χαρακτηριστικά, καταγράφεται, μεταξύ άλλων, στα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα μαθητών ηλικίας 9-18 ετών ότι: στις ηλικίες 10-14 ετών, τα αγόρια είναι περισσότερο «καθημερινοί χρήστες» του διαδικτύου σε σχέση με τα κορίτσια (το 56% έναντι του 36% των κοριτσιών) (Τσαλίκη, 2012:61-62). Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι παρά το γεγονός ότι τα αγόρια φαίνονται να είναι πιο συχνοί χρήστες του διαδικτύου, ωστόσο δεν προτιμούν τόσο το chat όσο τα κορίτσια.

**Πίνακας 3: Ποια είναι η αγαπημένη σας ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης για chat;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό%	Έγκυρο Ποσοστό
Facebook	31	24,0	42,5
Facebook, Viber	2	1,6	2,7
Facebook, Viber, Skype	2	1,6	2,7
Facebook, Viber, Skype, Twitter	1	,8	1,4
Facebook, Stardoll	2	1,6	2,7
Facebook, Stardoll, Skype	1	,8	1,4
Facebook, Skype	3	2,3	4,1
Yahoo Mail	1	,8	1,4
Gmail	2	1,6	2,7
Webmail	1	,8	1,4
Viber	9	7,0	12,3
Viber, Skype	2	1,6	2,7
Viber, What's Up	1	,8	1,4
Stardoll	5	3,9	6,8
Stardoll, Twitter	1	,8	1,4
Skype	5	3,9	6,8
YouTube	2	1,6	2,7
Liose	1	,8	1,4
Google	1	,8	1,4
Μερικό Σύνολο	73	56,6	100,0
Δεν απάντησαν	56	43,4	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση που σχετίζεται με την αγαπημένη τους ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης. Η πρωτοκαθεδρία του Facebook στις προτιμήσεις των παιδιών και μάλιστα με μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης δεν θα πρέπει να μας ξενίζει διόλου. Είναι ενδεικτικό ότι σε έρευνα που διενήργησε η υπηρεσία Monitor ([monitor.sidebar.gr](http://monitor.sidebar.gr)) της εταιρείας ερευνών Sidebar αναφέρεται ότι: *τον Απρίλιο του 2012 οι χρήστες του Facebook στην Ελλάδα έφθασαν στους 4.633.091* (Μαλλάς, 2012:1). Επιπρόσθετα, στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα τα υποκείμενα ηλικίας 13-25 ετών που έλα-

βαν μέρος στην έρευνα που διεξήγαγε η αρθρογράφος στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, εξέφρασαν την προτίμησή τους στο Facebook με μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (Καππάτου, 2012: 235-236). Πέρα από το Facebook, βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι καλή θέση στις προτιμήσεις των χρηστών κατέχει το Viber το οποίο πρόκειται για μία δημοφιλής εφαρμογή messenger για υπολογιστές και κινητές συσκευές, η οποία επιτρέπει στους χρήστες να ανταλλάσσουν γραπτά μηνύματα, εικόνες, βίντεο και να πραγματοποιούν φωνητικές και βίντεο κλήσεις μέσω ίντερνετ (WiFi ή 3G/4G). Όσο για το Stardoll που επιλέχθηκε κατά κύριο λόγο από τα κορίτσια, πρόκειται για μια διαδικτυακή πλατφόρμα στα πλαίσια της οποίας μπορούν οι χρήστες παράλληλα με την ενασχόλησή τους με θέματα της μόδας (αφού μπορούν να ντύσουν τις κούκλες που εμφανίζονται στην οθόνη τους), να προβαίνουν σε διαδικτυακή ανταλλαγή μηνυμάτων.

**Πίνακας 4: Γιατί σας αρέσει η συγκεκριμένη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό
Επικοινωνία με άτομα από ξένες χώρες	1	,8	1,4
Επικοινωνία με άτομα από ξένες χώρες, Οικονομία	2	1,6	2,8
Επικοινωνία με άτομα από ξένες χώρες, Παιχνίδια	2	1,6	2,8
Επικοινωνία με άτομα από ξένες χώρες, Ενημέρωση	3	2,3	4,2
Επικοινωνία με άτομα από ξένες χώρες, Πολυμεσικό περιβάλλον	1	,8	1,4
Επικοινωνία με συγγενείς	2	1,6	2,8
Συνήθεια	1	,8	1,4
<b>Επικοινωνία με φίλους</b>	<b>14</b>	<b>10,9</b>	<b>19,4</b>
Επικοινωνία με φίλους, Επικοινωνία με συγγενείς	2	1,6	2,8
Επικοινωνία με φίλους, Οικονομία	2	1,6	2,8
Επικοινωνία με φίλους, Ταχύτητα	1	,8	1,4
Επικοινωνία με φίλους, Παιχνίδια	8	6,2	11,1
Επικοινωνία με φίλους, Παιχνίδια, Πολυμεσικό περιβάλλον, Επικοινωνία με συγγενείς	1	,8	1,4

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό
Επικοινωνία με φίλους, Ενημέρωση	1	,8	1,4
Επικοινωνία με φίλους, Πολυμεσικό περιβάλλον	8	6,2	11,1
Επικοινωνία με φίλους, Πολυμεσικό περιβάλλον, Επικοινωνία με συγγενείς	2	1,6	2,8
Επικοινωνία	1	,8	1,4
Επικοινωνία, Παιχνίδια	3	2,3	4,2
Επικοινωνία, Πολυμεσικό περιβάλλον	3	2,3	4,2
Παιχνίδια	1	,8	1,4
Παιχνίδια, Δημιουργία φίλων	1	,8	1,4
Ενημέρωση	2	1,6	2,8
Ενημέρωση, Επικοινωνία με συγγενείς	1	,8	1,4
Ενημέρωση, Δημιουργία φίλων	1	,8	1,4
Πολυμεσικό περιβάλλον	6	4,7	8,3
Πολυμεσικό περιβάλλον, Οικονομία	1	,8	1,4
Φατσούλες	1	,8	1,4
Μερικό Σύνολο	72	55,8	100,0
Δεν απάντησαν	57	44,2	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποτύπωση των αποκρίσεων των υποκειμένων στην ανοικτού τύπου ερώτηση « Γιατί σας αρέσει η συγκεκριμένη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης», η οποία έδινε δυνατότητα διπλής αιτιολόγησης στο χρήστη. Υπό αυτό το σκεπτικό εξηγείται και η ύπαρξη διπλής απάντησης σε πολλές περιπτώσεις στον παραπάνω πίνακα. Ειδικότερα, οι περισσότεροι χρήστες αναφέρουν ως λόγο προτίμησης του Facebook έναντι των υπόλοιπων ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης τη δυνατότητα που τους προσφέρεται μέσω του συγκεκριμένου διαδικτυακού περιβάλλοντος να «επικοινωνήσουν με τους φίλους τους», δηλαδή να κάνουν chat. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει την ταύτιση που έχει πραγματοποιηθεί στη συνείδηση του συνόλου των χρηστών ότι το Facebook είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διαδικτυακή επικοινωνία (chat). Επίσης, η συγκεκριμένη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης λόγω του πολυμεσικού της περιβάλλοντος κατόρθωσε να αποτελέσει διαδικτυακό σημείο «συνάντησης» και «συναναστροφής» των ατόμων που απαρτίζουν μια φιλική παρέα, ανεξαρτήτως ηλικίας.



**Πίνακας 5: Πόσες ώρες την ημέρα κάνετε chat;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό
Κάτω από 30'	14	10,9	19,2
Μισή ώρα	12	9,3	16,4
Μία ώρα	18	14,0	24,7
Μία έως τρεις ώρες	25	19,4	34,2
Πάνω από τρεις ώρες	4	3,1	5,5
Μερικό σύνολο	73	56,6	100,0
Δεν απάντησαν	56	43,4	
Γενικό σύνολο	129	100,0	

Σχολιάζοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των αποκρίσεων των χρηστών σχετικά με τη συχνότητα χρήσης της διαδικτυακής συζήτησης, προκύπτει ότι, πλειοψηφικά, η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια που αφιερώνεται για διαδικτυακή επικοινωνία κυμαίνεται από μια έως και τρεις ώρες (34,2%). Σχολιάζοντας το αποτέλεσμα αυτό θα υποστηρίζαμε ότι αναλογικά με τη μικρή ηλικία των υποκειμένων και το σύνολο των δραστηριοτήτων που έχουν ήδη εντάξει στο καθημερινό τους πρόγραμμα (σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες), η συχνότητα chatting που κάνουν σε καθημερινή βάση είναι αρκετά μεγάλη. Σχεδόν σε παρόμοια ερευνητικά πορίσματα ως προς τη συχνότητα χρήσης του διαδικτύου ανευρίσκουμε στην έρευνα «Παιδιά και Διαδίκτυο», όπου σημειώνεται, μεταξύ άλλων ότι: *συνολικά τα παιδιά 10-14 ετών αφιερώνουν κατά μέσο όρο 1-2 ώρες ημερησίως στη χρήση του* (Τσαλίκη, 2012:28).

**Πίνακας 6: Με ποιους κάνετε chat;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Φίλους	35	27,1	48,6
Φίλους, Συμμαθητές	2	1,6	2,8
Φίλους, Κορίτσια	2	1,6	2,8
Συγγενείς	5	3,9	6,9
Συμμαθητές	2	1,6	2,8
Συμμαθητές, Φίλους και Συγγενείς	1	,8	1,4

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Φίλους και συγγενείς	18	14,0	25,0
Γνωστούς	4	3,1	5,6
Μόνος	2	1,6	2,8
Άγνωστους	1	,8	1,4
Μερικό Σύνολο	72	55,8	100,0
Δεν απάντησαν	57	44,2	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα του πίνακα 4 όπου οι χρήστες απάντησαν ότι το βασικότερο κίνητρο που τους ωθεί να χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης είναι η δυνατότητα που τους παρέχεται για επικοινωνία με τα φιλικά τους πρόσωπα, μελετώνται και τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον συγκεκριμένο πίνακα 6. Ειδικότερα στην ανοικτού τύπου ερώτηση στην οποία καλούνται οι ερωτηθέντες να κατονομάσουν τις ομάδες ατόμων με τις οποίες τείνουν να συνομιλούν διαδικτυακά, οι απάντηση «φίλοι» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων. Επιδιώκοντας να εμβαθύνουμε στη βαρύτητα που αποδίδουν σε αυτή την αναπτυξιακή φάση της ζωής τους οι χρήστες στην κοινωνικοποίηση, θα υποστηρίζαμε σε πρώτη φάση ότι οι ηλικίες 10-14 ετών εντάσσονται στο στάδιο της «πρώιμης εφηβείας». Τα ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής συνοψίζονται στα ακόλουθα: *από την άποψη της ψυχολογίας το άτομο διανύει μια εγωκεντρική περίοδο, ωστόσο ξεκινούν οι προβληματισμοί σχετικά με τις σωματικές αλλαγές. Από κοινωνιολογικής σκοπιάς, το άτομο συνάπτει φιλικές σχέσεις κυρίως με άτομα του ίδιου φίλου, ξεκινά, ωστόσο, σε πλατωνικό επίπεδο, το ερωτικό ενδιαφέρον για τα άτομα του αντίθετου φύλου (ερωτικό ενδιαφέρον). Συνεπώς, το άτομο βρίσκεται σε μια ηλικιακή φάση της ζωής του που ενδέχεται να αναπτύξει συμπεριφορές πειραματισμού, παρά το γεγονός ότι τελεί, ακόμη, υπό τη γονεϊκή επήρεια (Τσίτσικα, 2005:7).*

**Πίνακας 7: Γιατί κάνετε chat;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Επικοινωνία με φίλους	22	17,1	30,6
Επικοινωνία με φίλους, Ενημέρωση	6	4,7	8,3
Επικοινωνία με φίλους, Διασκέδαση	5	3,9	6,9

**Αναστασία Καππάτου, Πετρούλα Παπαθανασίου**

Απόψεις και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών δημοτικού στις διαδικτυακές συζητήσεις ...

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Επικοινωνία με φίλους, Περνάει η ώρα μου	4	3,1	5,6
Επικοινωνία με φίλους, Επικοινωνία με συγγενείς	4	3,1	5,6
Επικοινωνία με φίλους, Επικοινωνία με συγγενείς, Ενημέρωση	1	,8	1,4
Επικοινωνία με φίλους, Παιχνίδια	1	,8	1,4
Ενημέρωση	2	1,6	2,8
Ενημέρωση, Διασκέδαση	1	,8	1,4
Ενημέρωση, Επικοινωνία με συγγενείς	2	1,6	2,8
Ενημέρωση, Φλέρτ	1	,8	1,4
Διασκέδαση	6	4,7	8,3
Διασκέδαση, Περνάει η ώρα μου	1	,8	1,4
Διασκέδαση, Επικοινωνία	1	,8	1,4
Περνάει η ώρα μου	1	,8	1,4
Περνάει η ώρα μου, Επικοινωνία με συγγενείς	1	,8	1,4
Περνάει η ώρα μου, Επικοινωνία	1	,8	1,4
Επικοινωνία με συγγενείς	3	2,3	4,2
Επικοινωνία	6	4,7	8,3
Βρίσκω παλιούς φίλους	1	,8	1,4
Παιχνίδια	1	,8	1,4
Φλέρτ	1	,8	1,4
Μερικό Σύνολο	72	55,8	100,0
Δεν απάντησαν	57	44,2	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα 6 βρίσκονται οι αποκρίσεις που έδωσαν τα υποκείμενα στην ανοικτού τύπου ερώτηση: «Γιατί κά-νετε chat». Ειδικότερα, τα υποκείμενα κατά κύριο λόγο, απάντησαν ότι το βασι-κότερο κίνητρο που τα ωθεί στη διαδικτυακή επικοινωνία είναι η επαφή που θα έχουν με τη φιλική τους παρέα (ποσοστό 30,6%). Όπως σημειώθηκε και νωρίτε-ρα, η ανάγκη των παιδιών της ηλικίας αυτής για συνεχή και αδιάκοπη επαφή με τους φίλους τους αρχίζει να γίνεται έντονη και ένας τρόπος έκφρασής της είναι και το chatting. Η κορύφωση της επιρροής που ασκεί η φιλική ομάδα θα πραγμα-τοποιηθεί στη φάση της εφηβείας, όπου τα άτομα αρνούνται και αντιδρούν στη

γονεϊκή παρέμβαση και επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από τους φίλους τους.  
**Πίνακας 8: Όταν κάνετε chat οι γονείς σας σάς ελέγχουν;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο Ποσοστό
Καθόλου	26	20,2	36,1
Κάποιες φορές	25	19,4	34,7
Συχνά ναι	6	4,7	8,3
Ναι	5	3,9	6,9
Πάντα	10	7,8	13,9
Μερικό Σύνολο	72	55,8	100,0
Δεν απάντησαν	57	44,2	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Στον πίνακα 8 βρίσκονται συγκεντρωμένα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των χρηστών και άπτονται του ζητήματος της ύπαρξης ή μη γονεϊκού ελέγχου και επιτήρησης κατά τη χρήση της υπηρεσίας chatting από το παιδί. Κατά πλειοψηφία οι χρήστες δήλωσαν ότι οι γονείς τους δεν τους επιτηρούν καθόλου κατά το χρονικό διάστημα που οι ίδιοι κάνουν chat (ποσοστό 36,1%), ενώ κατά δεύτερο λόγο σε ποσοστό 34,7% απάντησαν ότι «κάποιες φορές» οι γονείς τους ασκούν έλεγχο στη δραστηριότητα αυτή. Σύμφωνα με την πανευρωπαϊκή έρευνα του Ευρωβαρόμετρου, *οι Έλληνες γονείς είναι οι τελευταίοι σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση όσον αφορά τη γνώση τους πάνω στους κινδύνους που εγκυμονεί το διαδίκτυο. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας μόλις το 27% των Ελλήνων γονιών απαγορεύει στα παιδιά να επισκέπτονται κάποιες ιστοσελίδες στο Ίντερνετ ενώ μόνο το 31% των Ελλήνων γονιών βάζει κανόνες όπως για παράδειγμα το πόση ώρα πρέπει να σερφάρουν τα παιδιά τους στο Ίντερνετ, όταν ο μέσος όρος των Ευρωπαίων είναι 52%. Ο βασικότερος λόγος για την υιοθέτηση της παραπάνω στάσης από τους Έλληνες γονείς δεν είναι άλλος παρά η άγνοια. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα της ίδιας έρευνας σε επόμενο σημείο της αναφέρεται ότι: το 50% των γονέων παραδέχεται ότι τα παιδιά τους γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για το διαδίκτυο από τους ίδιους. Το 52% των γονέων δεν έχει ιδέα τι μπορεί να κάνει ένα παιδί στο διαδίκτυο. Το 60% σκέφτηκε να βιντεοσκοπήσει κρυφά το παιδί όταν χρησιμοποιεί το Internet. Τέλος το 95% των γονέων συμφωνούν ότι η κυβέρνηση πρέπει να ενισχύσει τη νομοθεσία για την ασφάλεια των παιδιών στο Internet (Hesper, 2013:46).*

**Πίνακας 9: Κάνω chat γιατί ενημερώνομαι για θέματα που με ενδιαφέρουν από την παρέα μου**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	8	6,2	11,4
Διαφωνώ	12	9,3	17,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	11,6	21,4
Συμφωνώ	16	12,4	22,9
Συμφωνώ απολύτως	19	14,7	27,1
Μερικό σύνολο	70	54,3	100,0
Δεν απάντησαν	59	45,7	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση που τους τέθηκε με τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας στάσεων φαίνεται ότι αξιοποιούν την υπηρεσία της διαδικτυακής επικοινωνίας για να ενημερωθούν για θέματα που σχετίζονται με τη φιλική τους παρέα σε ποσοστό 50% (22,9%+27,1%). Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με εκείνα που παρουσιάζονται στους πίνακες 3, 5 και 6 και στο σύνολό τους συγκλίνουν στη δυναμική που έχει η φιλική ομάδα σε σχέση με το φαινόμενο της διαδικτυακής επικοινωνίας.

**Πίνακας 10: Κάνω chat γιατί όλοι οι φίλοι μου επικοινωνούν μέσω διαδικτύου**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	12	9,3	17,1
Διαφωνώ	4	3,1	5,7
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	13	10,1	18,6
Συμφωνώ	23	17,8	32,9
Συμφωνώ απολύτως	18	14,0	25,7
Μερικό Σύνολο	70	54,3	100,0
Δεν απάντησαν	59	45,7	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Αντιστοίχως με τα σχόλια που ειπώθηκαν στη συζήτηση των αποτελεσμάτων του πίνακα 9 το ίδιο ισχύει και για τα δεδομένα του πίνακα 10. Ειδικότερα, τα παιδιά σε ποσοστό 58, 6% (32,9% + 25,7%) δήλωσαν ότι συμ-

φωνούν με την τοποθέτηση ότι προκειμένου για την διενέργεια μιας διαδικτυακής συζήτησης καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι ο νέος αυτός τρόπος επικοινωνίας συνιστά συνδυαστικό κρίκο για τα μέλη της φιλικής ομάδας, εφόσον όλα αξιοποιούν το νέο αυτό μέσο επικοινωνίας.

**Πίνακας 11: Κάνω chat γιατί νομίζω ότι η διαδικτυακή επικοινωνία είναι ο πλέον σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	8	6,2	11,4
Διαφωνώ	6	4,7	8,6
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	14,0	25,7
Συμφωνώ	19	14,7	27,1
Συμφωνώ απολύτως	19	14,7	27,1
Μερικό Σύνολο	70	54,3	100,0
Δεν απάντησαν	59	45,7	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Ομοίως με τα αποτελέσματα του πίνακα 10 και στη δήλωση ότι η υπηρεσία chat συνιστά τον πλέον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας τα υποκείμενα διατίθενται θετικά με συνολικό ποσοστό 54,2% (27,1% +27,1%).

**Πίνακας 12: Σε τι γλώσσα κάνετε chat;**

	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό%	Έγκυρο ποσοστό
Ελληνικά	25	19,4	35,7
Ελληνικά & Αγγλικά	6	4,7	8,6
Ελληνικά, Αγγλικά, Greeklish	2	1,6	2,9
Ελληνικά & Greeklish	11	8,5	15,7
Αγγλικά	3	2,3	4,3
Greeklish	17	13,2	24,3
Εξαρτάται	6	4,7	8,6
Μερικό Σύνολο	70	54,3	100,0
Δεν απάντησαν	59	45,7	
Γενικό Σύνολο	129	100,0	

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι αποκρίσεις των χρηστών στην ερώ-

τηση αναφορικά με την γλώσσα προτίμησης κατά τη διαδικτυακή τους επικοινωνία. Τα υποκείμενα, κατά πλειοψηφία, επιδεικνύουν τάση προτίμησης προς τη χρήση της Ελληνικής γλώσσας, έναντι των Greeklish και των Αγγλικών. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό χρηστών (15,7%) χρησιμοποιεί και τους δυο γλωσσικούς κώδικες. Δικαιολογώντας τα παιδιά την προτίμησή τους απέναντι στη χρήση της ελληνικής γλώσσας ανέφεραν ως επιχειρήματα ότι «η ελληνική γλώσσα συνιστά τη μητρική τους γλώσσα, επομένως τους είναι πιο βολική η χρησιμοποίησή της», καθώς και το γεγονός ότι «οι φίλοι μου μιλούν ελληνικά».

#### **4.0 ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Συμπερασματικά, επιδιώκοντας να αποκρυσταλλώσουμε το κοινωνικό προφίλ των χρηστών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας θα σημειώναμε τα ακόλουθα.

Κατά πρώτον, πρόκειται για μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, δηλαδή χρήστες ηλικίας 11-12 ετών, οι οποίοι επικοινωνούν διαδικτυακά με συχνότητα μίας μέχρι και τριών ωρών ημερησίως. Τα κορίτσια έχουν το προβάδισμα σε σύγκριση με τα αγόρια στη χρήση της διαδικτυακής επικοινωνίας. Η δημοφιλέστερη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης που αξιοποιείται για την υπηρεσία chat είναι το Facebook, κυρίως, γιατί επιλέγεται ως πλατφόρμα διαδικτυακής επικοινωνίας από τη φιλική παρέα. Ο βασικότερος λόγος που οι χρήστες της ηλικίας αυτής κάνουν chat είναι για να συνδιαλέγονται διαδικτυακά με τους φίλους τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη φιλική τους παρέα καθώς και για να ενημερώνονται για ζητήματα που ανακύπτουν στους κόλπους της παρέας. Η υπηρεσία chatting κρίνεται από τα παιδιά ως ο πλέον σύγχρονος τρόπος επικοινωνίας και ένας τρόπος να επικοινωνήσεις, κυρίως, με τους φίλους σου. Στα πλαίσια της ενασχόλησής τους με τη διαδικτυακή επικοινωνία είναι αποδέκτες μηδαμινού ή ελάχιστου ελέγχου από τους γονείς τους και χρησιμοποιούν την Ελληνική γλώσσα, κατά πλειοψηφία, για να επικοινωνήσουν.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου & Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. (2011). Έρευνα για το διαδίκτυο. Αναρτημένη στο <http://www.myphone.gr/forum/showthread.php?t=317322>) στις 6/10/2011 και ανακτήθηκε

στις 12/9/2014.

Helsper, Ellen J., Kalmus, Veronika, Hasebrink, Uwe, Sagvari, Bence and de Haan, Jos (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. EU Kids Online*. London: the London School of Economics and Political Science.

Καππάτου Α. (2012). *Νέες επικοινωνιακές δομές και συμβάσεις. Γλωσσολογική και κοινωνιολογική ανάλυση των διαδικτυακών συζητήσεων των νέων*. Διδακτορική διατριβή.

Μαλλιάς Δ. (2014). Πάνω από 4,6 εκατ. οι Έλληνες χρήστες του Facebook. *Ημερησία*, ανακτήθηκε από [www.imerisia.gr](http://www.imerisia.gr) στις 14 Νοεμβρίου 2014.

Τσαλίκη Λ. (2009). *Παιδιά και διαδίκτυο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσίτσικα Α. (2014). *Η ανάπτυξη του εφήβου (σωματική, ψυχική, ψυχοκοινωνική)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Μονάδα Εφηβικής Υγείας & Γενικό Νοσοκομείο Παίδων Κυριακού).

**Αναστασία Καππάτου**

Εκπαιδευτικός Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας  
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Αβέρωφ 49, 53100 Φλώρινα  
Τηλ.: 6948680860  
Email: [natassakf@hotmail.com](mailto:natassakf@hotmail.com)

**Πετρούλα Παπαθανασίου**

Εκπαιδευτικός Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας  
Τέρμα Τροπαιούχου  
Τηλ.: 6987919050  
Email: [pepirap67@hotmail.gr](mailto:pepirap67@hotmail.gr)



# **Στάσεις εφήβων για την επαγγελματική τους απασχόληση και τους ρόλους στην οικογένεια: Η επίδραση του φύλου**

*Δημήτρης Κυρίτσης  
Όλγα Παντούλη*

## **ABSTRACT**

The paper examines first the current perceptions of adolescents regarding domestic roles and employment and second the effect of gender in the configuration of the empirical results. For the data collection survey research, with the questionnaire as the methodological tool completed by 229 Greek adolescents, was implemented. From the analysis of quantitative empirical data interesting conclusions emerged. The majority of teenagers believe that both the economic maintenance of the family and children nurturing should be shared between husband and wife· that implementing successful career is equally important for men and women· that the personal interest is the most important factor affecting their employment decisions· that responsibility, diligence and patience are the three personality traits that will contribute more to their professional development. The role of gender turned out to be statistically significant in many of the dependent variables. Thus, as far as the domestic roles are concerned boys at a greater extent than girls believe that the economic maintenance of the family is primarily the responsibility of man, that housework should be carried out mostly by women and that the implementation of a successful career is more important for men. Finally, as to their attitudes towards occupation boys emphasize more to the high-status, assessing intelligence and leading personality as their most important advantages.

## **1.0 ΟΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ**

Η τελευταία εικοσαετία για τη φεμινιστική έρευνα ήταν σημαντική σχετικά με τη μελέτη του τρόπου που τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν αντιλήψεις και δομούν εικόνες της μελλοντικής τους οικογένειας στο σχεδιασμό και τις επιλογές τους για την ενήλικη ζωή. Η βιβλιογραφία συνδέει τη μετάβα-

ση στην αγορά εργασίας με την οικογένεια και την οικιακή εργασία, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στις επαγγελματικές επιλογές των νεαρών ατόμων και τις αντιλήψεις τους για την οικογενειακή ζωή. Σύμφωνα με το φεμινιστικό προβληματισμό, εξαιτίας των διαφορετικών προσανατολισμών που οι κοινωνικές δομές ορίζουν για τους άνδρες και τις γυναίκες, τα δύο φύλα συνδέονται με διαφορετικό τρόπο με την αγορά εργασίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008: 121).

Ο σχετικός προβληματισμός οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στη μισθωτή εργασία είχε ως αποτέλεσμα όχι τόσο την αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης στη δημόσια σφαίρα όσο την αλλαγή των αξιών και των αντιλήψεων για τη θέση και το ρόλο τους στην οικογένεια (Gaskel, 1983, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993, αναφορά στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008: 122). Σύμφωνα με ευρήματα των τελευταίων δεκαετιών υπάρχει έντονη απαίτηση για μεγαλύτερη συμμετοχή των ανδρών στη δομή και τις δραστηριότητες της οικογένειας και στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους (Mac an Ghail, 1996, αναφορά στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2008: 123), αλλά εξακολουθεί να παραμένει ισχυρή η πίεση που ασκείται στις νέες κοπέλες να επιλύσουν το δίλημμα καριέρα-οικογένεια επιλέγοντας την ασφάλεια και αποφεύγοντας την αντίσταση στις οικογενειακές συμβάσεις (Arnot et al., 1999).

Οι δομικές αλλαγές που συντελέστηκαν στις δυτικές κοινωνίες κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πρόσφεραν στη γυναίκα επαγγελματικές ευκαιρίες, περιορίζουν την ισότητα των φύλων σε επίπεδο προσδοκιών και αξιών χωρίς να επεκτείνεται εξίσου σε επίπεδο ρόλων. Παρόλη τη νομοθετικά κατοχυρωμένη ισότητα φύλων σε επίπεδο τυπικών δικαιωμάτων, ευκαιριών και πρόσβασης, οι διαδικασίες μετάβασης στους επαγγελματικούς και οικογενειακούς ρόλους επηρεάζονται ακόμη σε μεγάλο βαθμό από το φύλο. Η επίδραση του φύλου εντοπίζεται κυρίως στο επίπεδο των προσόντων (υψηλότερα προσόντα πρέπει να έχουν οι γυναίκες για να διεκδικήσουν την ίδια θέση με έναν άνδρα) και στο είδος των επαγγελματικών διαδρομών που ακολουθούν οι άνδρες και οι γυναίκες (Καραμπατζάκη, 2008: 39). Ενώ η πρόσβαση των γυναικών σε ανώτερες μορφές εκπαίδευσης δημιουργεί προσδοκίες για ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στην αγορά εργασίας, η μετέπειτα πορεία των γυναικών επιβεβαιώνει τον πρωταρχικό ρόλο της γυναίκας στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας καθώς το μοντέλο του άντρα "κουβαλητή" ισχύει ακόμη στην ελληνική οικογένεια αλλά και γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας, κατευθύνοντας τις γυναίκες σε παραδοσιακούς ρόλους και τυπικά γυναικεία επαγ-

γέλυμα (Athanasiadou, 1997). Η Becky Francis, στην έρευνα που διεξήγαγε στο Λονδίνο σχετικά με τις συνέπειες του φύλου στις επιλογές εργασίας των νέων 14-16 ετών, διαπιστώνει ότι παρά την αύξηση στις επιλογές και τη φιλοδοξία των κοριτσιών αναφορικά με τις μελλοντικές τους εργασίες, λίγα είναι τα κορίτσια που επιλέγουν πρωτίστως τεχνολογικά, επιχειρηματικά ή επιστημονικά επαγγέλματα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι περισσότερα κορίτσια σε σχέση με αγόρια επιλέγουν δουλειές που στερεοτυπικά αποδίδονται στο αντίθετο φύλο (Francis, 2008: 236). Οι Nagel & Wallace (1997) υποστηρίζουν ότι παρά τη μοντερνοποίηση και τη διαδεδομένη εντύπωση ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να επιτύχουν με τη δική τους προσωπική φιλοδοξία και προσπάθεια, οι παραδοσιακοί μηχανισμοί συνεχίζουν να κυριαρχούν στην κατανομή των ευκαιριών και ρίσκων μεταξύ των νέων ατόμων. Στην έρευνά τους για τις απόψεις των νέων στη χιλιετία με τίτλο: «Το φύλο και οι στάσεις σχετικά με την εργασία και τους οικογενειακούς ρόλους» (Tinklin et al., 2005: 176) φάνηκε ότι υπάρχουν λίγες διαφορές ως προς τις στάσεις και τις προσδοκίες αγοριών και κοριτσιών και ως προς τα πιστεύω τους για τις ικανότητές τους, θεωρώντας ότι άνδρες και γυναίκες θα έπρεπε να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και προσδοκίες στη μελλοντική τους δουλειά και στην οικογενειακή τους ζωή. Οι απόψεις τους όμως μετριάστηκαν από τις ανισότητες που είδαν γύρω τους στην εργασία και στην οικογένεια και επίσης δήλωσαν ότι ενώ θεωρητικά όλες οι δουλειές είναι ανοιχτές για όλα τα άτομα, οι βαριές χειρωνακτικές δουλειές ταιριάζουν λιγότερο στις γυναίκες. Οι νεαρές κοπέλες της έρευνας επίσης διατύπωσαν το δίλημμα που αντιμετωπίζουν όλες οι νέες γυναίκες, πώς μπορούν να συνδυάσουν επιτυχώς την εργασία με τους οικογενειακούς ρόλους.

Στην έρευνα των Καραμπατζάκη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2008) «Φύλο και εργασία στο λόγο αγοριών και κοριτσιών» αναδύθηκαν ερμηνευτικά ρεπερτόρια που εξηγούν τη σχέση των δύο φύλων με την εργασία είτε μέσα από τις διαφορές τους (με βάση βιολογικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά) είτε μέσα από τη μη διαφοροποίηση ανδρών και γυναικών σε αυτό το θέμα βασιζοντάς το είτε στην αρχή της ισότητας είτε της εξατομίκευσης. Η ανάλυση των αποσπασμάτων έδειξε ότι, ακόμη και όταν υποστηρίζουν μέσα στο λόγο τους και δικαιολογούν τον καταμερισμό των ρόλων των δύο φύλων, προσπαθούν να αποφύγουν την υιοθέτηση απόψεων που στηρίζουν τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών. Στην έρευνα της Χριστίνας Αθανασιάδη κ.ά. (2008) φάνηκε ότι τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης αποτελούν τους πρωταρχικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των επαγγελματικών τους επιλογών· επομένως η

καλλιέργεια της αυτογνωσίας, η πληροφόρηση και ανάπτυξη της ικανότητας στη λήψη αποφάσεων πρέπει να είναι βασικοί στόχοι της επαγγελματικής καθοδήγησης των εφήβων.

## 2.0 ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων αναφορικά με τις τρέχουσες αντιλήψεις των εφήβων για τους ενδοοικογενειακούς ρόλους και με τις στάσεις τους για την επαγγελματική απασχόληση. Ειδικότερα, τα ζητήματα-ερωτήματα που αποτελούν και τις βασικές περιοχές προβληματισμού της έρευνας είναι τα εξής:

Α. Οι έφηβοι θεωρούν ότι ο άντρας ή η γυναίκα πρέπει να επωμίζεται την ευθύνη της οικονομικής συντήρησης της οικογένειας, της ανατροφής των παιδιών και της πραγματοποίησης των οικιακών εργασιών;

Β. Πόσο αισιόδοξοι είναι οι έφηβοι για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία; Θεωρούν ότι ο άντρας ή η γυναίκα μπορεί να σταδιοδρομήσει ευκολότερα και για ποιους λόγους; Σε ποια επαγγέλματα (αν υπάρχουν) θεωρούν ότι μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα ο άντρας και σε ποια η γυναίκα;

Γ. Πώς ιεραρχούν οι έφηβοι τις προσδοκίες και τις προτεραιότητες που θέτουν στη ζωή τους; Με ποια κριτήρια επιλέγουν επάγγελμα, ποια είναι τα επαγγέλματα που τους ταιριάζουν περισσότερο και ποια θεωρούν ότι είναι τα πιο δυνατά τους γνωρίσματα για την καριέρα τους;

Δ. Ποια είναι η επίδραση του φύλου των εφήβων στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων;

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η επισκόπηση (survey research) με ερευνητικό εργαλείο το αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε εντός διδακτικής ώρας κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2011 από 229 εφήβους μαθητές (98 αγόρια και 131 κορίτσια) των δύο τελευταίων σχολικών τάξεων των Νομών Θεσσαλονίκης (N=134), Πιερίας (N=51) και Χαλκιδικής (N=44). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμιστικής επιλογής πεντάβαθμης τακτικής κλίμακας, 10 επίσης κλειστού τύπου αλλά μιας επιλογής και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Μόλις ολοκληρώθηκε η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο *S.P.S.S. 20 for Windows*. Για την επίδραση του φύλου στα βασικά ζητήματα προβληματισμού της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, ανάλογα με την περίπτωση, οι έλεγχοι  $\chi^2$  και *t*, με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $\alpha$ ) να έχει καθοριστεί στο 0,05 (5%).

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των μεταβλητών του ερευνητικού ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα εντοπίζονται επαγωγικά οι συσχετίσεις ανάμεσα στο φύλο και τις υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές.

**A.** Η οικονομική συντήρηση της οικογένειας πρέπει, σύμφωνα με το 75,1% των υποκειμένων, να μοιράζεται ανάμεσα στον άντρα και τη γυναίκα. Κανείς δεν θεωρεί ότι η γυναίκα φέρει τη μοναδική ή την κυριότερη ευθύνη, ενώ ένας στους τέσσερις πιστεύει ότι είναι έργο του άντρα. Το φύλο εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή ( $\chi^2(3)=30,385, p=0,00, Cramer's V=0,36$ ), καθώς τα αγόρια σε ποσοστό 38,8% ( $z=5,3$ ) έναντι 9,2% των κοριτσιών θεωρούν ότι η οικονομική συντήρηση της οικογένειας είναι ευθύνη πρωτίστως του άνδρα και σε ποσοστό 58,2% ( $z=-5,3$ ) έναντι 88,5% των κοριτσιών ότι είναι κοινή ευθύνη.

Οι μισοί έφηβοι εκτιμούν ότι τις οικιακές εργασίες πρέπει να τις αναλαμβάνει πρωτίστως η γυναίκα, το 7,4% μόνο η γυναίκα, το 4% μόνο ή πρωτίστως ο άντρας, ενώ σχεδόν τέσσερις στους δέκα ότι η ευθύνη πρέπει να είναι μοιρασμένη. Ο ρόλος του φύλου είναι στατιστικώς σημαντικός ( $\chi^2(4)=34,461, p=0,00, Cramer's V=0,39$ ), καθώς τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν ότι η ευθύνη για τις οικιακές εργασίες ανήκει μόνο στη γυναίκα (13,3%,  $z=2,9$ ) ή πρωτίστως σε αυτήν (65,3%,  $z=3,9$ ) και σε μικρότερο ποσοστό αναγνωρίζουν τη συνευθύνη του άντρα και της γυναίκας (18,4%,  $z=-5,3$ ).

Την ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών πρέπει, όπως υποστηρίζουν οκτώ στους δέκα εφήβους, να επωμίζονται εξίσου οι γονείς. Το 19,2% πιστεύει ότι η ευθύνη αυτή ανήκει κυρίως ή αποκλειστικά στη μητέρα και το 1,3% στον πατέρα.

Κανείς σχεδόν δεν θεωρεί ότι η πραγματοποίηση επιτυχημένης καριέρας είναι σημαντικότερη για τη γυναίκα. Αντίθετα, ένας στους τέσσερις πιστεύει ότι είναι σημαντικότερη για τον άνδρα, ενώ τρεις στους τέσσερις ότι είναι το ίδιο σημαντική και για τους δύο. Μόνο στην περίπτωση που θα ήταν αναγκαίο κάποιος/α να εγκαταλείψει (έστω προσωρινά) την καριέρα του/της για την ανατροφή των παιδιών, αυτός/ή, σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων (93,4%), θα έπρεπε να είναι η μητέρα.

Πίνακας 1.

	Μόνο ο άντρας	Μόνο η γυναίκα	Κυρίως ο άντρας	Κυρίως η γυναίκα	Εξίσου
Ποιος πρέπει να συντηρεί οικονομικά την οικογένεια;	2,2	0,0	22,7	0,0	75,1
Ποιος πρέπει να έχει την ευθύνη για τις οικιακές εργασίες;	0,9	7,4	3,1	50,2	38,4
Ποιος πρέπει να έχει την ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών;	0,4	1,3	0,9	17,9	79,5
Ποιος είναι σημαντικό να έχει επιτυχημένη καριέρα;	2,2	0,0	21,9	0,4	75,4

**Β.** Ο μέσος όρος της αισιοδοξίας των εφήβων για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ανέρχεται στα 3,46 της πεντάβαθμης κλίμακας μέτρησης, χωρίς το φύλο να εμφανίζει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Το 40,5% θεωρεί ότι ευκολότερα μπορεί να σταδιοδρομήσει ο άντρας, το 5,7% η γυναίκα, ενώ το 53,7% εξίσου. Συσχέτιση εντοπίζεται ανάμεσα στο φύλο των υποκειμένων και τη διαμόρφωση του παραπάνω αποτελέσματος ( $\chi^2(2)=15,319, p=0,00, \text{Cramer's } V=0,26$ ), καθώς οι μαθητές σε μεγαλύτερο ποσοστό (53,1%,  $z=3,4$ ) από τις μαθήτριες (31,0%) εκτιμούν ότι ένας άντρας μπορεί ευκολότερα να σταδιοδρομήσει από μια γυναίκα. Η εκτίμηση αυτή αποδίδεται από το 34,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα στο γεγονός ότι η γυναίκα αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των οικογενειακών ευθυνών και των υποχρεώσεων στο σπίτι και από το 28,2% στην ύπαρξη και διάχυση ρατσιστικών αντιλήψεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επιπλέον, το 30,8% θεωρεί ότι επικρατεί η πεποίθηση ο άντρας υπερτερεί σε μια σειρά από σωματικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα, όπως δύναμη, αντοχή, αποφασιστικότητα, αυτοπεποίθηση, αφοσίωση, συναισθηματική σταθερότητα, ηγετικές ικανότητες.

Το 56,1% των εφήβων εκτιμά ότι τα επαγγέλματα στα οποία οι γυναίκες δεν μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου καλά με τους άντρες είναι εκείνα που απαιτούν μυϊκή δύναμη και επιφέρουν σωματική καταπόνηση (οικοδόμος, αχθοφόρος κλπ). Το 5,3% σημειώνει ότι οι γυναίκες δεν τα καταφέρνουν εξίσου καλά στην οδήγηση οποιουδήποτε επαγγελματικού οχήματος (νταλικά, φορτηγό, ταξί), το 3,9% ότι δεν μπορούν να εξίσου να προσφέρουν στα σώματα

ασφαλείας (αστυνομία, στρατό), το 2,2% ότι δεν τα καταφέρνουν σε ορισμένα αθλήματα (ποδόσφαιρο, πυγμαχία) και το 1,3% ότι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν σε επαγγέλματα που απαιτούν ψυχραιμία και ικανότητα ανάληψης ευθύνης. Ως προς τα επαγγέλματα που οι άντρες δεν μπορούν να ανταποκριθούν εξίσου καλά με τις γυναίκες, αυτά είναι του βρεφονηπιοκόμου, νηπιαγωγού, δασκάλου ή καθηγητή (19,3%), του οικιακού βοηθού (14,9%), του αισθητικού (14,5%) και όποια απαιτούν υπομονή, φαντασία και συναίσθημα (3,9%).

**Γ.** Αναφορικά με το πιο ταιριαστό επάγγελμα, πρώτο στις προτιμήσεις των υποκειμένων με ποσοστό 30,1% βρίσκονται τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα κάθε σχολικής βαθμίδας. Με μεγάλη απόσταση ακολουθούν τα ιατρικά και πολυτεχνικά επαγγέλματα (13,4 και 11,8% αντίστοιχα) και τα ένστολα σώματα (11,8%). Έπονται τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την πληροφορική (7,0%), τη νομική (5,4%), τη δημοσιογραφία (5,4%), την τέχνη (4,8%) και τα οικονομικά (3,8%). Ως προς την επίδραση του φύλου ( $\chi^2(9)=47,345$ ,  $p=0,00$ ), αγόρια ρέπουν προς την κατάταξη στις ένοπλες δυνάμεις και επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγέλματα προϋπόθεση για την άσκηση των οποίων είναι το πτυχίο πολυτεχνικής και οικονομικής σχολής, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα κάθε σχολικής βαθμίδας.

Πίνακας 2.

	Σύνολο	Αγόρι	Κορίτσι	z
Παιδαγωγικά (νηπιαγωγός, δάσκαλος, καθηγητής)	30,1	10,7	43,2	4,8
Ιατρικά (γιατρός, κτηνίατρος, φαρμακοποιός, βιολόγος)	13,4	10,7	15,3	0,9
Μηχανικός (πολιτικός μηχανικός, μηχανολόγος, ηλεκτρολόγος)	11,8	17,3	8,1	1,9
Ένστολα σώματα (αστυνομικός, στρατιωτικός)	11,8	22,7	4,5	3,8
Πληροφορική	7,0	9,3	5,4	1,1
Νομικά (δικηγόρος, δικαστής)	5,4	6,7	4,5	0,6
Τέχνη (ηθοποιός, σκηνοθέτης, ζωγράφος, τραγουδιστής)	4,8	2,7	6,3	1,1
Οικονομικά	3,8	9,3	0,0	3,3
Δημοσιογράφος	5,4	2,7	7,2	1,3
Άλλο	6,5	8,2	5,4	0,7

Έπειτα, με την κλειστού τύπου ερώτηση που μετρούσε τη βαρύτητα που αποδίδουν οι νέοι στην επίτευξη στόχων, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες και οι προτεραιότητές τους. Σε κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=λιγότερο και 5=περισσότερο) οι δεκαεξάχρονοι και δεκαεπτάχρονοι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τη σημασία που αποδίδουν σε οκτώ συγκεκριμένους στόχους (Βλ. Πίνακα 3). Την απόκτηση καλών και έμπιστων φίλων και της οικογενειακής γαλήνης αποζητούν περισσότερο από τη ζωή τους με μέσους όρους 4,69 και 4,62 αντίστοιχα. Η απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου και η επαγγελματική καταξίωση ακολουθούν στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων τους με μέσους όρους 4,27 και 4,20 αντίστοιχα. Εν συνεχεία κατατάσσονται η οικονομική ευρωστία (3,97), η συναρπαστική, έντονη και γεμάτη εμπειρίες ζωή (3,95) και η κοινωνική προσφορά (3,79). Την τελευταία θέση καταλαμβάνει η απόκτηση φήμης, δόξας και διασημότητας με το μέσο όρο να ανέρχεται στο 2,79. Το φύλο λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στην τροπή δύο προτεραιοτήτων. Ειδικότερα, τα αγόρια επιθυμούν εντονότερα την απόκτηση φήμης, δόξας, διασημότητας, ενώ τα κορίτσια την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών.

Πίνακας 3.

	M.O.	Αγόρι	Κορίτσι	t	p
Καλοί και έμπιστοι φίλοι	4,69	4,74	4,65	0,90	0,36
Οικογενειακή γαλήνη	4,62	4,57	4,66	-0,94	0,34
Πτυχίο πανεπιστημίου	4,27	3,95	4,51	-4,37	0,00
Επαγγελματική καταξίωση	4,20	4,23	4,17	0,49	0,62
Οικονομική ευρωστία	3,97	3,95	3,98	-0,21	0,83
Ένταση, ταξίδια, εμπειρίες	3,95	3,88	4,00	-0,86	0,38
Κοινωνική προσφορά	3,79	3,78	3,81	-0,21	0,82
Φήμη, δόξα, διασημότητα	2,79	3,00	2,64	2,21	0,02

Εν συνεχεία οι έφηβοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη βαρύτητα για την επιλογή επαγγέλματος μιας σειράς κριτηρίων, χρησιμοποιώντας για το καθένα από αυτά πενταβάθμη κλίμακα με τον αριθμό 5 στο ανώτερο και τον αριθμό 1 στο κατώτερο επίπεδο. Προέκυψε ότι ο σημαντικότερος με διαφορά παράγοντας που επηρεάζει τις αποφάσεις τους είναι το προσωπικό ενδιαφέρον (4,53). Ακολουθούν σε κοντινή μεταξύ τους απόσταση η προσωπική κλίση-δεξιότητα-ταλέντο (4,25), οι καλές συνθήκες εργασίας (4,25), η ασφάλεια-μονιμότητα (4,13) και το σταθερό εισόδημα (4,10). Μικρότερη είναι η σημασία που



αποδίδεται στη γρήγορη εύρεση εργασίας (3,96), στη βοήθεια στο συνάνθρωπο (3,66), στη δυνατότητα μεγάλων κερδών (3,63), στο υψηλό κύρος που συνοδεύει το επάγγελμα (3,51) και στην εργασιακή χαλαρότητα (3,02). Την τελευταία θέση καταλαμβάνει το επάγγελμα των γονέων, το οποίο λίγο υπολογίζεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων (2,24). Από τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στη διαμόρφωση των παραπάνω αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα κορίτσια προσδίδουν συγκριτικά μεγαλύτερη σημασία στους παράγοντες προσωπική κλίση-δεξιότητα-ταλέντο και καλές συνθήκες εργασίας, ενώ τα αγόρια στο υψηλό κύρος-καταξίωση.

Πίνακας 4.

	M.O.	Αγόρι	Κορίτσι	t	p
Προσωπικό ενδιαφέρον	4,53	4,52	4,56	-0,46	0,64
Προσωπική κλίση-Ταλέντο	4,25	4,12	4,36	-2,18	0,03
Καλές συνθήκες εργασίας	4,24	4,01	4,40	-3,57	0,00
Ασφάλεια-Μονιμότητα	4,13	4,24	4,05	1,48	0,14
Σταθερό εισόδημα	4,10	4,03	4,15	-0,88	0,38
Γρήγορη εύρεση εργασίας	3,96	4,03	3,92	0,79	0,43
Βοήθεια στο συνάνθρωπο	3,66	3,59	3,73	-0,93	0,35
Πολλά χρήματα	3,63	3,62	3,64	-0,17	0,86
Υψηλό κύρος-Καταξίωση	3,51	3,68	3,39	2,15	0,03
Εργασιακή χαλαρότητα	3,02	3,19	2,90	1,69	0,09
Επάγγελμα γονέων	2,24	2,35	2,15	1,12	0,26

Τέλος, οι έφηβοι κλήθηκαν από μια λίστα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εν γένει προσωπικότητας του ανθρώπου να υπογραμμίσουν τα τρία από αυτά που θεωρούν ότι διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό και ταυτόχρονα αξιολογούν ότι θα αποτελέσουν τα πιο δυνατά πλεονεκτήματα για την καριέρα τους. Την πρώτη θέση καταλαμβάνει η υπευθυνότητα που επελέγη από το 42,1% των υποκειμένων. Ακολουθούν η εργατικότητα (37,7%) και η υπομονή (31,6%). Έπονται η επικοινωνιακή ικανότητα (28,1%), η ικανότητα συνεργασίας (25,4%), η ευφυΐα (23,2%) και η επιμονή (22,4%). Χαμηλότερα βρίσκονται η φιλοδοξία (19,3%), η υπακοή (18,0%) και η αυτοπεποίθηση (16,2%). Τις τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν η τόλμη (13,6%), η συνέπεια (12,3%) και η ηγετική προσωπικότητα (11,8%). Επίδραση του φύλου εντοπίζεται στη διαμόρφωση τεσσάρων χαρακτηριστικών, με τα αγόρια να σημειώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ευφυΐα και την ηγετική προσωπικότητα και τα κορίτσια την υπευθυνότητα και την επιμονή.

Πίνακας 5.

	Μ.Ο.	Αγόρι	Κορίτσι	Χ <sup>2</sup>	p	z
Υπευθυνότητα	42,1	29,6	51,5	11,041	0,00	3,3
Εργατικότητα	37,7	37,8	37,7	0,00	0,55	0,0
Υπομονή	31,6	34,7	29,2	0,772	0,23	0,9
Επικοινωνιακή ικανότητα	28,1	22,4	32,3	2,690	0,67	1,6
Ικανότητα συνεργασίας	25,4	24,5	26,2	0,082	0,45	0,3
Ευφυΐα	23,2	30,6	17,7	5,228	0,01	2,3
Επιμονή	22,4	16,3	26,9	3,613	0,04	1,9
Φιλοδοξία	19,3	20,4	18,5	0,136	0,42	0,4
Υπακοή	18,0	20,4	16,2	0,686	0,25	0,8
Αυτοπεποίθηση	16,2	17,3	15,4	0,158	0,41	0,4
Τόλμη	13,6	15,3	12,3	0,428	0,32	0,7
Συνέπεια	12,3	11,2	13,1	0,178	0,41	0,4
Ηγετική προσωπικότητα	11,8	19,4	6,2	9,374	0,00	3,1

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αποτελέσματα που συμβάλλουν στη διαφώτιση αφενός των στάσεων και των συμπεριφορών των εφήβων αναφορικά με τους ενδοοικογενειακούς ρόλους και την επαγγελματική απασχόληση και αφετέρου της επίδρασης του φύλου ως διαφοροποιητικού παράγοντα στις απαντήσεις που δόθηκαν.

Η έρευνα αυτή συμφωνεί με αντίστοιχη των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Σακκά (2004), καθώς τα κορίτσια και των δύο ερευνών χωρίς να αποποιούνται συνειδητά τη μητρότητα και τη φροντίδα, δηλαδή τα κυρίαρχα στοιχεία που ορίζουν τη θηλυκότητα, διεκδικούν για τον εαυτό τους και τη μελλοντική οικογένεια το δικαίωμα στην εργασία και την οικονομική ανεξαρτησία, την ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσα στην οικογένεια και τον καταμερισμό των εργασιών στο νοικοκυριό και στη φροντίδα των παιδιών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2004: 140). Όταν όμως οι ερευνήτριες πέρασαν από τα ποσοτικά στα ποιοτικά δεδομένα, τα αγόρια που στα ποσοτικά δεδομένα υιοθετούσαν προωθημένες απόψεις, στις συνεντεύξεις που κλήθηκαν να μιλήσουν για μια ρεαλιστική απεικόνιση της δικής τους μελλοντι-

κής οικογένειας στράφηκαν στην υιοθέτηση παραδοσιακών ρεπερτορίων, υποστηρίζοντας πιο τυπικούς καταμερισμούς ρόλων με βάση την κυρίαρχη εικόνα του άνδρα. Στη δική μας έρευνα η διαφορά απαντήσεων φάνηκε όταν 40% από τα αγόρια θεωρούν ότι είναι πρωτίστως ευθύνη του άντρα η οικονομική συντήρηση της οικογένειας (αλλά μόνο το 9% από τα κορίτσια), όταν το 94% του συνόλου των ατόμων που απάντησαν θεωρούν ότι, σε περίπτωση εγκατάλειψης της καριέρας για να φροντίσει τα παιδιά της, η γυναίκα θα ήταν αυτή που θα έπρεπε να σταματήσει, όταν το 80% των αγοριών θεωρούν ότι πρωτίστως οι γυναίκες πρέπει να αναλαμβάνουν τις οικιακές εργασίες και όταν το 53% των αγοριών θεωρεί ότι ένας άνδρας μπορεί ευκολότερα να σταδιοδρομήσει, είτε γιατί οι γυναίκες αναλαμβάνουν κυρίως τις οικιακές εργασίες είτε γιατί υπάρχουν διακρίσεις φύλου και προκαταλήψεις.

Πιθανόν λόγω της οικονομικής κρίσης και της επαγγελματικής ανασφάλειας στην εποχή που διανύουμε, οι έφηβοι δίνουν προτεραιότητα στην οικογένειά τους και τους καλούς φίλους και μετά στην απόκτηση πτυχίου και επαγγελματικής καταξίωσης, αν και τα αγόρια εντονότερα από τα κορίτσια επιθυμούν φήμη, δόξα και διασημότητα ενώ τα κορίτσια εντονότερα από τα αγόρια ιεραρχούν ως πιο σημαντικό την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου. Επίσης, όπως έδειξαν και άλλες έρευνες (Κατσαμπούρη, 2011, Κυρίτσης & Χελιατσίδου, 2008, Γωνίδα-Μπάμνιου κ.ά., 2008, Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2008), βασικό κριτήριο για την επιλογή επαγγέλματος είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, η κλίση και οι δεξιότητες, τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν επάγγελμα με βάση την κλίση και το ταλέντο, ενώ τα αγόρια με κριτήριο το επάγγελμα που θα τους δώσει φήμη και καταξίωση. Τέλος, ενώ οι έφηβοι της έρευνας θεωρούν ότι πλεονέκτημα του χαρακτήρα τους για την επιτυχία στο επάγγελμα είναι η υπευθυνότητα, η εργατικότητα και η υπομονή, τα αγόρια επιλέγουν συχνότερα από τα κορίτσια την ευφυΐα και την ηγετική προσωπικότητα, ενώ τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα από τα αγόρια την υπευθυνότητα και την υπομονή.

Επίσης ένα σημείο της έρευνας που θα πρέπει να μας προβληματίζει είναι η τάση των κοριτσιών προς εκπαιδευτικά επαγγέλματα όλων των βαθμίδων που σήμερα δεν προσφέρουν επαγγελματική αποκατάσταση, γεγονός που ερμηνεύεται είτε/και ως προσκόλληση σε παραδοσιακά 'θηλυκά' επαγγέλματα προκειμένου να τα συνδυάσουν με τη μελλοντική οικογενειακή τους αποκατάσταση είτε/και ως έλλειψη πληροφόρησης αναφορικά με τις επαγγελματικές προοπτικές τους. Εδώ όμως είναι σημαντικός ο ρόλος της εκπαίδευσης, των εμπειριών κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και των άτυπων μορφών μάθησης προκειμένου να αρθούν οι κοινωνικά υπαγορεύσιμες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap*. London: Polity Press.
- Αθανασιάδου, Χ. κ.ά. (2008). Οι επιλογές σπουδών των μαθητών-μαθητριών και οι απόψεις τους για το Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.). *Επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής νέων ατόμων*, 66-81, Έργο «Καλλιρόη». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Γωνίδα-Μπάμνιου, Ε. κ.ά. (2008). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας: έκθεση αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο*, Έργο «Καλλιρόη», 2 τόμοι. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2008). Ταυτότητες φύλου και προσδοκίες για τις σχέσεις των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο, Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.). *Επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής νέων ατόμων*, 121-144, Έργο «Καλλιρόη». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Francis, B. (2008). Είναι το μέλλον πραγματικά θηλυκό; Ο αντίκτυπος και οι συνέπειες του φύλου στις επιλογές εργασίας των νέων 14 με 16 ετών, Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.). *Επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής νέων ατόμων*, 222-241, Έργο «Καλλιρόη». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Καραμπατζάκη, Δ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). Φύλο και εργασία στο λόγο εφήβων αγοτιών και κοριτσιών, Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.). *Επαγγελματικές επιλογές και επιλογές ζωής νέων ατόμων*, 38-65, Έργο «Καλλιρόη». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κατσαμπούρη, Φ. κ.ά. (2011). «Στο κατώφλι της ενηλικίωσης... πώς βλέπουν το επαγγελματικό τους μέλλον οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου»: τοπική έρευνα σε μαθητές των ΓΕΛ και ΕΠΑΛ της περιοχής του Πειραιά. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 94/95, 51-62.
- Κυρίτσης, Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2008). Η επιλογή του επαγγέλματος: εμπειρική έρευνα σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 84/85, 126-140.
- Κυρίτσης, Δ., Χελιατσίδου, Ζ. & Χελιατσίδου, Σ. (2011). Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες περιγράφουν τον εαυτό τους και τη γενιά τους: ικανοποίηση από τη ζωή, στόχοι και προσδοκίες για το μέλλον, συμπεριφορικά γνωρίσματα. *Μέντορας*, 13, 61-81.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Διαφορές στις επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων. *Τα Εκπαιδευτικά*, 36, 106-115.

- Tinkling, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, 17(2), 129-142.
- Ψάλτη, Α. & Κουϊμτζή, Ε. (2008). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: η μελέτη του φύλου, Στο Ε. Γωνίδα-Μπάμνιου κ.ά. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές εφήβων: διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας: έκθεση αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο, Α' τόμος*, 9-35. Έργο «Καλιρρόη». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

**Δημήτρης Κυρίτσης**

Δρ Παιδαγωγικής, Ειδικός Επιστήμων Πα.Μακ,  
Διεύθυνση: Πλαγιάρι, Τ.Θ. 542Γ, Τ.Κ. 57500, τηλ. 6977329459,  
dkir@otenet.gr

**Όλγα Παντούλη,**

Δρ Παιδαγωγικής,  
ΕΔΙΠ Τομέα Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ,  
Διεύθυνση: Μηδείας 23B, Τ.Κ. 59017, Περαιά, τηλ. 2310 997348,  
pantouli@edlit.auth.gr

# Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαθητών Δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας

*Ανδριανή Παπαδοπούλου  
Λήδα Στεργίου*

## ABSTRACT

This article focuses on differential school effectiveness, by which is meant the capacity of school to be effective with different groups of pupils. It presents findings from research exploring the associations between sex, social class and origin with primary pupils' progress in reading and mathematics. The school's sample comes from the area of Western Macedonia in Greece. There were no differences in pupils' performance in relation to sex or family origin but there is strong evidence of differential effectiveness in relation to the family's socioeconomic status.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 δύο εκθέσεις για τη σημασία του σχολείου, αυτή του Coleman (Coleman Report, 1966) και αυτή των Jencks et al (1972), πυροδότησαν τη συζήτηση για το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι έρευνές τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, επειδή οι πιο σημαντικοί παράγοντες για τη σχολική πορεία των παιδιών είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και το «μορφωτικό κεφάλαιο» με το οποίο έρχεται ο μαθητής στο σχολείο.

Η απάντηση σε αυτά τα συμπεράσματα δεν άργησε να έρθει από μια άλλη έρευνα, αυτή του Rutter (1979), με τίτλο «Fifteen Thousand Hours<sup>1</sup>», ο οποίος μελέτησε τις εξαιρετικές επιδόσεις μαθητών σχολείων της Μεγ.

---

1. Η έρευνα αυτή του Rutter ήταν πρωτοποριακή για την εποχή της καθώς παρακολούθησε τους μαθητές από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (primary school) μέχρι τις τελευταίες του Γυμνασίου (high school), για 15000 διδακτικές ώρες και παρατήρησε την θετική επίδραση του σχολείου.

Βρετανίας σε σύγκριση με τις επιδόσεις μαθητών ίδιας κοινωνικής τάξης άλλων γειτονικών σχολείων και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο μπορεί πράγματι να συμβάλλει στη βελτίωση της προόδου των μαθητών.

Στο πλαίσιο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σημαντικά θέματα προς διερεύνηση ήταν αρχικά το εύρος των σχολικών επιδράσεων, καθώς είχαν διαπιστωθεί διαφορές ανάμεσα στα σχολεία (κυρίως δημοτικά) όσον αφορά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, η σταθερότητα, η συνεκτικότητα των σχολικών επιδράσεων, αλλά και η μονοδιάστατη οπτική των ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια, όμως, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκε και με άλλα είδη ερευνών, οι οποίες στηρίζονται θεωρητικά σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους όπως η κοινωνιολογία, τα οικονομικά, η παιδαγωγική και η ψυχολογία, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ευρύτερα πεδία έρευνας, τα οποία καλύπτουν περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scheerens, 1992:34).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει δεχθεί κριτική από πολλούς ερευνητές για διαφορετικούς λόγους κάθε φορά. Η Chitty (1997:55) υποστηρίζει ότι αυτού του είδους η έρευνα δίνει έμφαση στη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στο σχολικό κλίμα και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών χωρίς να εξετάζει συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούν στην σχολική τάξη. Οι Reynolds et al. (1996) εστιάζουν την κριτική τους στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη Μεγάλη Βρετανία υποστηρίζοντας ότι οι περισσότερες έρευνες παρέχουν δεδομένα από μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Επίσης, θεωρούν ότι οι έρευνες αυτές δεν λαμβάνουν υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική τάξη ή στην διδασκαλία ενώ κατακρίνουν την έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στη γενίκευση ενός θεωρητικού πλαισίου. Τέλος, οι Goldstein & Woodhouse (2000) ασκούν κριτική στη μεθοδολογία που ακολουθείται υποστηρίζοντας ότι δεν τηρείται ένα αμιγώς πολυεπίπεδο στατιστικό μοντέλο.

Απάντηση σε κάποιους από αυτούς τους ερευνητικούς προβληματισμούς επιχειρεί να δώσει η έρευνα για τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα. Η διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα αφορά στην ύπαρξη συστημικών διαφορών στην αποτελεσματικότητα των σχολείων ως προς διαφορετικές ομάδες μαθητών (ομάδες μαθητών με διαφορετικά επίπεδα προηγούμενης σχολικής επίδοσης ή με διαφορετικά προσωπικά/κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά) καθώς έχει διαπιστωθεί ότι συνήθως υπάρχουν διαφορές στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα στις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (Thomas et al., 1997).

Επομένως, βελτίωση στο σχεδιασμό των μελετών για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνιστά η διερεύνηση της επίδοσης των διαφόρων υποομάδων μαθητών π.χ. μαθητές διαφορετικού φύλου, καταγωγής ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Αυτή η προσέγγιση έχει περιγραφεί ως «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (Nuttall et al, 1989). Ακολουθώντας την παραπάνω λογική στην έρευνα, διαφορετικοί μελετητές εξάγουν και διαφορετικά συμπεράσματα. Βάση όλων αυτών των συμπερασμάτων αποτελεί η θέση του Walberg (1984), ο οποίος υποστηρίζει πως οι παράγοντες που προάγουν την εκπαιδευτική παραγωγικότητα λειτουργούν το ίδιο καλά και για τους μαθητές των υποομάδων.

Οι Reynolds et al (1996) διακρίνουν δύο τύπους διαφορικών σχολικών επιδράσεων: α) σχολικές επιδράσεις σε μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, οι οποίες σχετίζονται με ζητήματα εκπαιδευτικής ισότητας σε επίπεδο σχολείου, όπως προκύπτει από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ, (Levine&Lezotte,1990) και β) σχολικές επιδράσεις σε σχέση με διαφορετικά μαθήματα του σχολικού Α.Π., διαφοροποίηση, η οποία γίνεται καλύτερα κατανοητή στη Β/βάθμια εκπαίδευση (Teddlie&Reynolds, 2000:126-127).

Γενικά, οι διαφορικές σχολικές επιδράσεις σχετίζονται με την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις επιδόσεις διαφορετικών ομάδων μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία (π.χ. ομάδες μαθητών με διαφορετικό επίπεδο αρχικής επίδοσης ή ομάδες μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά κοινωνικού υπόβαθρου) δεδομένου ότι έχει συνυπολογιστεί και ο Μ.Ο των διαφορών των ομάδων αυτών. Έρευνες διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας εξετάζουν την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα σε ομάδες μαθητών ως προς την αρχική επίδοση (π.χ. Brandsma&Knuver,1989), το φύλο (π.χ. Mortimore et al, 1988), την εθνικότητα (π.χ. Mortimore et al,1988 και Sammons et al,1993b) και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών (π.χ. Mortimore et al,1988 και Sammons et al,1993b) (Teddlie&Reynolds, 2000:127-131).

Υποστηρίζεται πως η έρευνα για τη διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα μπορεί να δώσει προοπτική στη συζήτηση για την εκπαιδευτική ισότητα, καθώς θέτει ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη και στην υιοθέτηση πολιτικών σχετικών με την εκπαιδευτική ισότητα. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην αξιολόγηση εθνικών και σχολικών πολιτικών για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση μέσω της αναγνώρισης των αποτελεσματικών σχολείων, αλλά και των παραγόντων που οδηγούν στα εντοπιζόμενα θετικά αποτελέσματα ενώ, παράλληλα, συνιστά απάντηση στην κριτική που αμφισβητεί τη συμπερίληψη ζητημάτων εκπαιδευτικής ισότητας και δικαιοσύνης στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Kyriakides, 2004:144-146).



Η δική μας έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των ερευνών διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας και συνδέεται με τις έρευνες για τις «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες» (equal opportunities research tradition), γι' αυτό και συσχετίζουμε τις επιδόσεις των μαθητών με ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, καταγωγή), με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, αλλά και με κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου (περιοχή, νομός).

## **2.0 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ**

Σκοπός της έρευνας από την οποία αντλούνται στοιχεία για την παρουσία εργασίας είναι να διερευνήσει κατά πόσον και σε ποιο βαθμό η επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο των μαθητών, η εθνική προέλευση και η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, να διαπιστωθεί, δηλαδή η ύπαρξη ή μη διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε αν κάποια δημοτικά σχολεία είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά για τα αγόρια ή τα κορίτσια, για μαθητές με γονείς διαφορετικής καταγωγής και για μαθητές διαφορετικού κοινωνικού υπόβαθρου.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **3.1 Δείγμα**

Το δείγμα της πρώτης φάσης της έρευνας αποτελούν 637 μαθητές Α' δημοτικού (σχολ. έτος 2012-13) 47 πολυθέσιων Δημοτικών σχολείων των νομών Δυτικής Μακεδονίας (10 στην Καστοριά, 11 στη Φλώρινα, 6 στα Γρεβενά και 20 στην Κοζάνη), 48 εκπαιδευτικοί και 450 γονείς. Από τη διαδικασία της δειγματοληψίας εξαιρέθηκαν τα ολιγοθέσια, τα ειδικά και τα πειραματικά σχολεία, καθώς αποτελούν ειδικές περιπτώσεις σχολικών μονάδων. Τα σχολεία του δείγματος βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των νομών.

Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπάρχουν μαθητές με έναν ή και με τους δύο γονείς αλλοδαπούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι στο σύνολό τους 80 (39 αγόρια και 41 κορίτσια), οι γονείς των οποίων έχουν πρώτη γλώσσα την αλβανική (52 μητέρες και 51 πατέρες) ή άλλη πρώτη γλώσσα όπως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά ή ρώσικα (19 μητέρες και 6 πατέρες).

### 3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν εργαλεία για τρεις ομάδες συμμετεχόντων: μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ως προς τους μαθητές, ελέγχθηκε η επίδοσή τους στην ανάγνωση και τα μαθηματικά. Το τεστ μαθηματικών περιελάμβανε 7 ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας, οι οποίες ανταποκρίνονται στο Α.Π της κάθε τάξης και η βαθμολογία κυμαινόταν από 0-40. Το τεστ ανάγνωσης περιελάμβανε ένα μικρό κείμενο αποτελούμενο αμιγώς από τις λέξεις-κλειδιά (Βασικό Λεξιλόγιο) που υπάρχουν στο τέλος των ενότητων του εγχειριδίου της Γλώσσας κάθε τάξης και ερωτήσεις κατανόησης πάνω στο κείμενο αυτό.

Οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ώστε να διερευνηθεί η δική τους άποψη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο αλλά και φύλλα αξιολόγησης για τις δεξιότητες των μαθητών τους στη γλώσσα και τα μαθηματικά, ώστε να γίνει παραλληλισμός των επιδόσεων των μαθητών με τις απόψεις των δασκάλων τους. Τα φύλλα αξιολόγησης αποτελούν μέρος του βιβλίου δασκάλου και ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα που εξέταζαν τα τεστ.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών του δείγματος, χρησιμοποιήσαμε τους εξής δείκτες: καταγωγή γονέων, μητρική γλώσσα, επαγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο, παραμονή των μαθητών στο Ολοήμερο (ως εναλλακτική πρόταση στην παροχή δωρεάν γευμάτων που αποτελεί δείκτη οικονομικής κατάστασης στις ΗΠΑ), ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι, ύπαρξη παιδικού δωματίου και προσωπικού γραφείου (για διάβασμα), διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων (ταξινομήση σύμφωνη με την Τρίτη Διεθνή Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες<sup>2</sup>) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.α, 2000).

Επιπλέον, σχετικά με την κατάταξη των επαγγελματιών των γονέων υιοθετήθηκαν οι βασικές κατηγορίες (major groups) της International Standard Classification of Occupations (ISCO, 2012), διότι στην Ελλάδα δεν είναι τόσο διακριτές οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε κάποια επαγγέλματα αλλά και τα διαθέσιμα στοιχεία δεν είναι πάντα ακριβή.

---

2. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS), που οργανώθηκε από τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), είναι μια από τις μεγαλύτερες και σημαντικότερες σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες που έγιναν ποτέ. Σε αυτή την έρευνα, που διήρκεσε από το 1990 μέχρι το 1998, συμμετείχαν ερευνητικά κέντρα, ομάδες και επιτροπές ειδικών από 45 χώρες. Για πρώτη φορά εξετάστηκαν σε τόσο μεγάλη έκταση οι σχολικές γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι διδακτικές πρακτικές και οι μαθητικές επιδόσεις, σε σχέση με το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες που διδάσκονται στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

### **3.3 Ερευνητική διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, περιλαμβάνει τη συγκέντρωση δεδομένων από τρεις πηγές: μαθητές, δασκάλους και γονείς 47 δημοτικών σχολείων των νομών Δυτικής Μακεδονίας.

Αρχικά έγινε πιλοτική έρευνα σε 10 σχολεία των νομών αυτών και στη συνέχεια ακολούθησε η πρώτη και δεύτερη ερευνητική φάση, στις οποίες συμμετείχαν οι ίδιοι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην Α' και Β' δημοτικού αντίστοιχα, καθώς πρόκειται για διαχρονική έρευνα.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε μέρος των αποτελεσμάτων της πρώτης ερευνητικής περιόδου (τέλος α' τριμήνου Α' δημοτικού), η οποία διήρκεσε 40 μέρες (24/2-30/3/13). Τα αποτελέσματα αυτά αφορούν στη συσχέτιση των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά με τους παράγοντες: φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και καταγωγή.

Η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία έγινε κατόπιν υπεύθυνης δήλωσης των γονέων. Η διεξαγωγή της δοκιμασίας των μαθηματικών έγινε στην αίθουσα των μαθητών παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ για τις δοκιμασίες της ανάγνωσης το σχολείο μας παραχώρησε μια άδεια αίθουσα ή το γραφείο δασκάλων, ώστε να υπάρχει ησυχία και οι μαθητές να δουλεύουν απερίσπαστοι.

### **3.4 Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των δεδομένων της α' και β' φάσης της έρευνας έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική δοκιμασία t-test ενώ για τη σύγκριση περισσότερων ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τη δοκιμασία Bonferroni για την post hoc ανάλυση. Για τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Pearson. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο  $p=0,05$ . Προκειμένου οι επιδόσεις στις επιμέρους δοκιμασίες να είναι συγκρίσιμες έγινε αναγωγή των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες ανάγνωσης και μαθηματικών σε κλίμακα από 0-100, όπου το 100 αντιστοιχούσε στη μέγιστη δυνατή επίδοση. Όπου δεν υπήρχε ανώτατο όριο, στην τιμή 100 αντιστοιχήθηκε η καλύτερη επίδοση. Η ανάλυση έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 17 for Windows.

## 4.0 ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### 4.1 Επιδόσεις

Κατά την πρώτη ερευνητική περίοδο παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε όλες τις δοκιμασίες. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, η μέση τιμή στη δοκιμασία των μαθηματικών πλησιάζει το άριστα, στον χρόνο ανάγνωσης κυμαίνεται γύρω στα 90 δευτερόλεπτα (με μικρότερο χρόνο τα 23 δευτερόλεπτα και μεγαλύτερο τα 8 λεπτά), στα αναγνωστικά λάθη των μαθητών η μέση τιμή ήταν τρία, με μέγιστο αριθμό αναγνωστικών λαθών τα 16, και όσον αφορά στην κατανόηση κειμένου, η μέση τιμή των σωστών απαντήσεων ήταν επίσης μία (από τις τρεις).

Από τον πίνακα των συσχετίσεων των δοκιμασιών στα γνωστικά αντικείμενα (πιν.2) φαίνεται ότι οι επιδόσεις και στα δύο γνωστικά αντικείμενα συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά και θετικά μεταξύ τους, δηλαδή, οι μαθητές που είχαν καλή επίδοση στα μαθηματικά είχαν εξίσου καλή επίδοση και στη γλώσσα.

Πίνακας 1. Επιδόσεις πρώτης ερευνητικής περιόδου

N=637	Ελάχιστο	Μέγιστο	ΜΤ*	ΤΑ**
Χρόνος ανάγνωσης (δευτ.)	23	501	91,41	41,88
Λάθη στην ανάγνωση (αριθμός)	0	16	3,33	3,50
Ερωτ. κατανόησης-λάθη (αριθμός)	0	3	1,04	1,02
Δοκιμασία μαθηματικών (άριστα /40)	4	40	34,75	5,18

Πίνακας 2. Συσχέτιση επιδόσεων πρώτης ερευνητικής περιόδου

N=637		ανάγνωση λάθη reading mistakes	ανάγνωση ερωτήσεων κατανόησης λάθη (R/C mistakes)	maths score
χρόνος ανάγνωσης (reading time)	Pearson Correlation	0,665**	0,425**	-0,343**
	p	<0,001	<0,001	<0,001
	N			
ανάγνωση λάθη (reading mistakes)	Pearson Correlation		0,402**	-0,289**
	p		<0,001	<0,001
	N			

### Ανδριανή Παπαδοπούλου, Λήδα Στεργίου

Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την ...

<b>ανάγνωση ερωτήσεις κατανόησης λάθη (R/C mis- takes)</b>	Pearson Correlation				-0,281**
	p				<0,001

#### 4.2 Επιδόσεις ανά φύλο

Ως προς τη σχέση επιδόσεων και φύλου, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις δοκιμασίες ανάγνωσης και μαθηματικών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3. Διαφορές αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες δοκιμασίες

	<b>φύλο</b>	<b>N</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Χρόνος ανάγνωσης</b>	κορίτσια	308	91,37	44,175	-0,022	0,983
	αγόρια	323	91,45	39,639		
<b>Λάθη ανάγνωσης</b>	κορίτσια	312	3,35	3,492	0,127	0,899
	αγόρια	325	3,31	3,520		
<b>Κατανόηση κειμένου</b>	κορίτσια	312	1,02	,997	-0,483	0,629
	αγόρια	325	1,06	1,043		
<b>μαθηματικά</b>	κορίτσια	312	34,69	4,868	-0,291	0,771
	αγόρια	324	34,81	5,472		

#### 4.3 Επιδόσεις ανά τόπο καταγωγής (γονέων)

Ο χρόνος ανάγνωσης των μαθητών των οποίων οι γονείς δεν είναι από την Ελλάδα εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερος, ενώ οι επιδόσεις στα μαθηματικά δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις.

Πίνακας 4. Τόπος καταγωγής γονέων και επιδόσεις μαθητών

	<b>Τόπος γέννησης γονέων</b>	<b>N</b>	<b>ΜΤ</b>	<b>ΤΑ</b>	<b>p</b>
<b>Χρόνος ανάγνωσης</b>	Αλλού	61	96,39	43,09	0,329
	Ελλάδα	570	90,88	41,75	

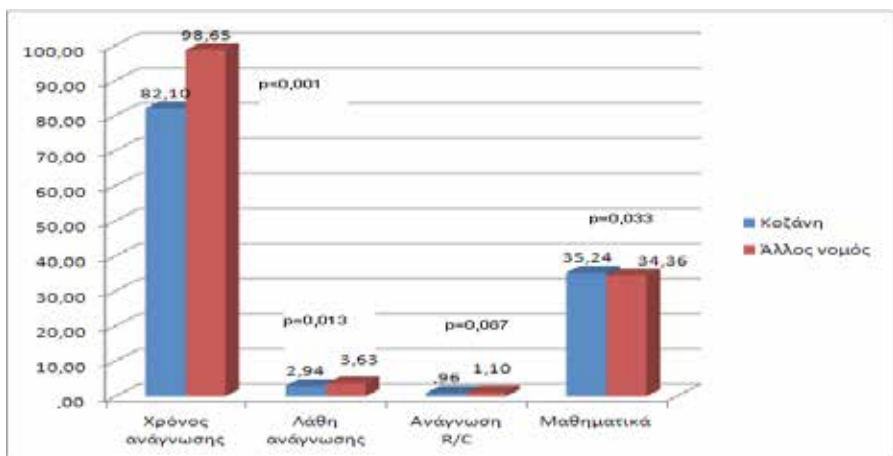
<b>Λάθη ανάγνωσης</b>	Αλλού	61	3,34	3,66	0,970
	Ελλάδα	576	3,33	3,49	
<b>Κατανόηση κειμένου</b>	Αλλού	61	1,38	1,13	0,007
	Ελλάδα	576	1,01	1,04	
<b>μαθηματικά</b>	Αλλού	61	33,57	6,13	0,062
	Ελλάδα	575	34,87	5,00	

#### 4.4 Επιδόσεις και κοινωνικοοικονομικοί δείκτες

##### 4.4.1 Επιδόσεις ανά νομό

Οι μαθητές του νομού Κοζάνης εμφάνισαν με στατιστικά σημαντική διαφορά καλύτερες επιδόσεις: χρόνος ανάγνωσης ( $p < 0,001$ ), λάθη ( $p < 0,013$ ) και μαθηματικά ( $p < 0,05$ ). Όπως φαίνεται και στο γράφημα 1, οι μαθητές του νομού Κοζάνης παρουσίασαν κατά μέσο όρο τον μικρότερο χρόνο ανάγνωσης (82 δευτ.), έκαναν περίπου 3 λάθη στην ανάγνωση, απάντησαν λανθασμένα μόνο σε 1 ερώτηση κατανόησης ενώ η επίδοσή τους στα μαθηματικά (35,24/40) είχε διαφορά με την επίδοση των μαθητών των υπόλοιπων νομών κατά μια μονάδα.

Γράφημα 1. Διαφορές επιδόσεων ανάμεσα στον πρώτο νομό και τους άλλους

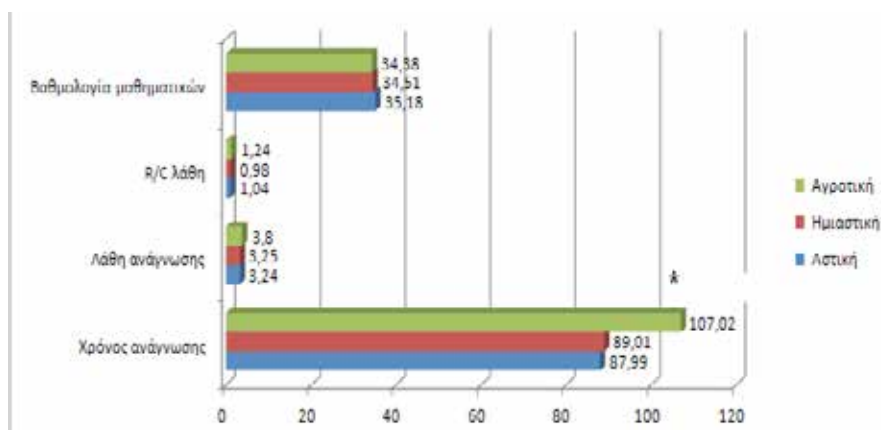


##### 4.4.2 Επιδόσεις ανά περιοχή σχολείου

Ενώ οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών γενικά δεν φαίνεται να είναι μεγά-

λες σε συνάρτηση με την περιοχή του σχολείου, ο **χρόνος ανάγνωσης** παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγροτικής και αστικής/ημιαστικής περιοχής (  $p < 0,001$  και  $p = 0,001$  αντίστοιχα). Μαθητές σχολείων αγροτικών περιοχών φάνηκε να χρειάζονται πολύ περισσότερο χρόνο για την ανάγνωση κατά την είσοδό τους στο σχολείο, όπως αποτυπώνεται και στον παρακάτω πίνακα.

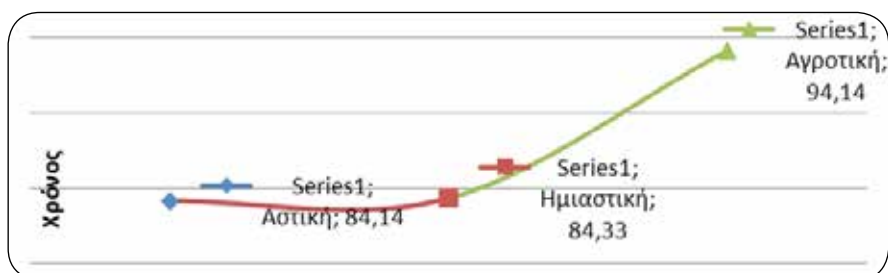
**Γράφημα 2. Επιδόσεις ανά περιοχή σχολείου**



#### 4.4.2.1 Χρόνος ανάγνωσης ανά περιοχή σχολείου

Εστιάζοντας περισσότερο στον χρόνο ανάγνωσης, παρατηρούμε ότι είναι αρκετά μεγαλύτερος για μαθητές που κατοικούν στις αγροτικές περιοχές των νομών σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες περιοχών.

**Πίνακας 5. Χρόνος ανάγνωσης ανά περιοχή σχολείου**



#### 4.4.3 Επιδόσεις ανά επαγγελματική ομάδα

Γενικά, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων των μα-

θητών του δείγματος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι περισσότερες μητέρες έχουν δηλώσει άνεργες (180), οικιακά (159) ή επαγγελματίες πανεπιστημιακής ή τεχνικής εκπαίδευσης (85) και οι πατέρες χειρώνακτες (103), αγρότες (55), χειριστές οχημάτων (53) και άνεργοι (87).

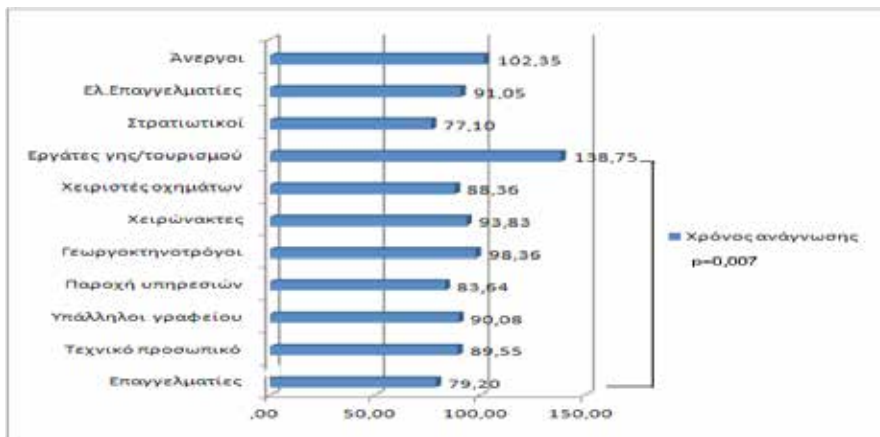
Ειδικότερα, οι μητέρες των μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου δήλωσαν οικιακά ή άνεργες και οι πατέρες δήλωσαν ότι ασχολούνται με χειρονακτικά επαγγέλματα ή είναι άνεργοι.

Στη συνέχεια θα δούμε πώς το είδος του επαγγέλματος των γονέων επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, τις επιδόσεις των μαθητών και σε ποιο γνωστικό αντικείμενο.

#### 4.4.3.1 Χρόνος ανάγνωσης ανά επαγγελματική ομάδα

Ο χρόνος ανάγνωσης ήταν σαφώς βελτιωμένος στους μαθητές των οποίων οι γονείς εντάσσονται στην ομάδα των επαγγελματιών (79,2 δευτ.) και των στρατιωτικών (77,1 δευτ.), με την ομάδα των επαγγελματιών να εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ομάδα των εργατών γης/τουρισμού ( $p=0,007$ ), των οποίων τα παιδιά χρειάστηκαν κατά μέσο όρο 138,75 δευτ., όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (πιν.6).

Πίνακας 6. χρόνος ανάγνωσης ανά επαγγελματική ομάδα γονέων



#### 4.4.3.2 Επιδόσεις στα μαθηματικά ανά επαγγελματική ομάδα

Όσον αφορά στις επιδόσεις στα μαθηματικά, οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι επαγγελματίες πανεπιστημιακής ή τεχνικής εκπαίδευσης, παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία (36,11/40 και 37,19/40 αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς ασχολούνται με χειρονακτι-



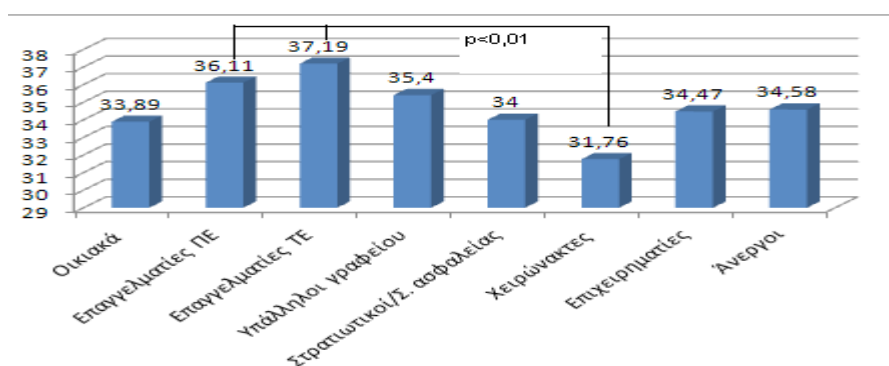
### Ανδριανή Παπαδοπούλου, Λήδα Στεργίου

Διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο, την καταγωγή και την ...

κά επαγγέλματα (31,76/40), όπως προκύπτει από τον πιν.7.

Αναφορικά με τους μαθητές μεταναστευτικού υπόβαθρου, φαίνεται να ισχύει στα μαθηματικά ό,τι και στην ανάγνωση: Συσχετίζοντας την επαγγελματική ένταξη των γονέων (στη δεύτερη ομάδα) με τις επιδόσεις των μαθητών, εντοπίζεται μια μικρή διαφορά στις επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν στην πρώτη ομάδα.

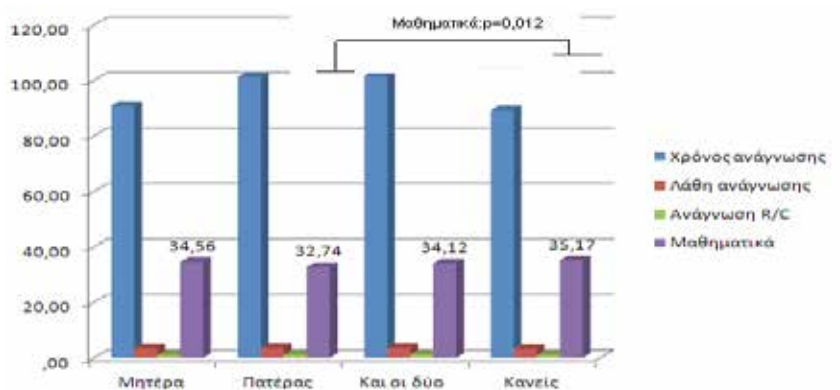
Πίνακας 7. Βαθμολογία Μαθηματικών ανά επαγγελματική ομάδα



#### 4.4.4 Επιδόσεις και ανεργία

Οι επιδόσεις των μαθητών (χρόνος ανάγνωσης και μαθηματικά) ήταν βελτιωμένες όταν εργαζόνταν και οι δύο γονείς με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,01$ )

Πίνακας 8. Επιδόσεις και ανεργία γονέων

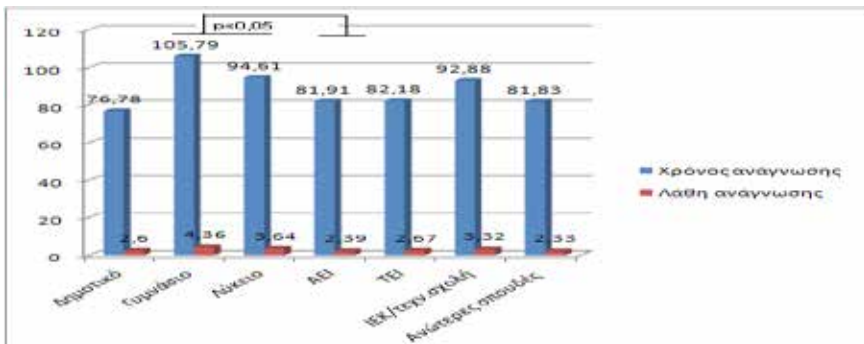


#### 4.4.5 Δοκιμασίες ανάγνωσης και μορφωτικό επίπεδο γονέων

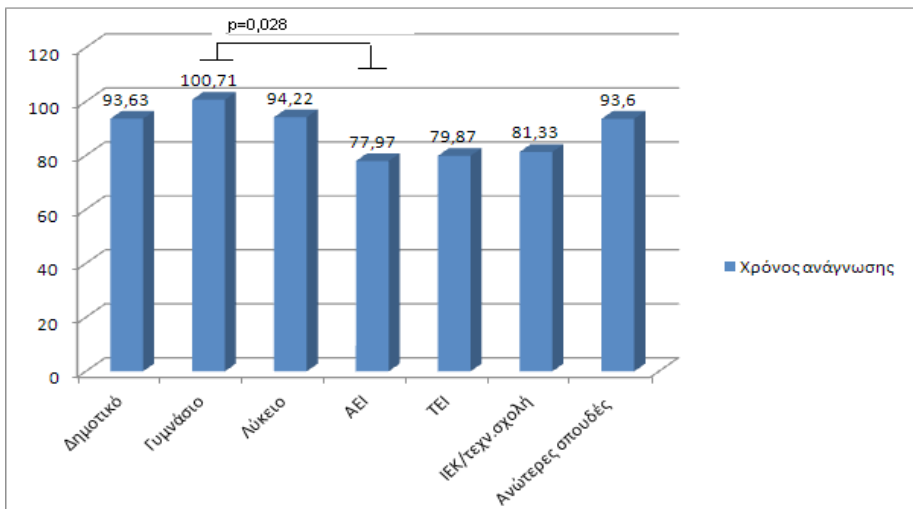
Οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά στις δοκιμασίες της ανάγνωσης ( $p < 0,05$ ) φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με το αν οι γονείς τους είναι απόφοιτοι γυμνασίου ή απόφοιτοι ΑΕΙ, όπως προκύπτει και από τους επόμενους δύο πίνακες (πιν.9 και πιν.10).

Ως προς τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν απόφοιτοι γυμνασίου ή λυκείου.

Πίνακας 9. Δοκιμασίες ανάγνωσης και μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Πίνακας 10. Δοκιμασίες ανάγνωσης και μορφωτικό επίπεδο πατέρα



#### 4.4.6 Λοιποί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες

Οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος (43,5%) δεν παρακολουθούν τον απογευματινό κύκλο μαθημάτων στο σχολείο, είτε γιατί το σχολείο τους δεν λειτουργεί ως Ολοήμερο, είτε γιατί δεν το έχουν επιλέξει. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, οι περισσότεροι διαθέτουν Η/Υ στο σπίτι (84,5%), διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία (85,2%) και έχουν δικό τους δωμάτιο με γραφείο για διάβασμα (75%).

Η χρήση Η/Υ ήταν σημαντικά συχνότερη σε παιδιά που η μητέρα τους ή ο πατέρας τους είχε ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση. Αντίστοιχα, και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ήταν σημαντικά συχνότερη σε παιδιά των οποίων η μητέρα ή ο πατέρας είχε ανώτερη/ ανώτατη εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει και από τους παρακάτω πίνακες (πιν.11 και πιν.12), η ενασχόληση με το εξωσχολικό διάβασμα σχετίζεται άμεσα κυρίως με τις επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της ανάγνωσης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, οι οποίοι διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία σημειώνουν μικρότερο χρόνο ανάγνωσης, κάνουν λιγότερα αναγνωστικά λάθη αλλά και λιγότερα λάθη κατανόησης κειμένου. Από την άλλη πλευρά, η ενασχόληση με τους Η/Υ φαίνεται να επηρεάζει θετικά κυρίως τον χρόνο ανάγνωσης.

**Πίνακας 11. Χρήση Η/Υ και επιδόσεις**

H/Y		N	MT	TA	t	df	p
<b>Χρόνος ανάγνωσης (δευτ.)</b>	Ναι	534	90,44	41,57	-1,367	629	0,172
	Όχι	97	96,75	43,41			
<b>Λάθη ανάγνωσης</b>	Ναι	538	3,29	3,52	-0,578	635	0,564
	Όχι	99	3,52	3,44			
<b>Κατανόηση κειμένου</b>	Ναι	538	1,05	1,01	0,235	635	0,814
	Όχι	99	1,02	1,07			
<b>μαθηματικά</b>	Ναι	537	34,92	4,94	1,952	634	0,051
	Όχι	99	33,82	6,29			

**Πίνακας 12. Ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων και επιδόσεις**

Εξωσχολικά βιβλία		N	MT	TA	t	df	p
<b>Χρόνος ανάγνωσης (δευτ.)</b>	Ναι	538	89,04	40,951	-3,453	629	0,001
	Όχι	93	105,14	44,714			

<b>Λάθη ανάγνωσης</b>	Ναι	543	3,09	3,260	-4,171	635	0,000
	Όχι	94	4,70	4,448			
<b>Κατανόηση κειμένου</b>	Ναι	543	0,98	1,003	-3,877	635	0,000
	Όχι	94	1,41	1,041			
<b>μαθηματικά</b>	Ναι	542	34,98	4,977	2,654	634	0,008
	Όχι	94	33,45	6,094			

## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω, μπορούμε να σταθούμε σε όσα παρουσιάζουν, κατά τη γνώμη μας, ενδιαφέρον και παρέχουν ενδείξεις για το ποιοι παράγοντες επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη φοίτησή τους στην Α' δημοτικού.

Πρώτον, στις επιδόσεις των μαθητών παρατηρούνται διαφορές, οι οποίες σχετίζονται με τον τόπο κατοικίας τους, αλλά και με την τοποθεσία του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Παρατηρείται, δηλαδή, μια γεωγραφική διαφοροποίηση όσον αφορά στις επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες, κυρίως όμως στον χρόνο ανάγνωσης και τα μαθηματικά. Ειδικότερα, οι μαθητές που κατοικούν στις αστικές περιοχές των νομών παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, με μεγαλύτερη διαφορά στον χρόνο ανάγνωσης συγκριτικά με τους μαθητές που κατοικούν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές του νομού Κοζάνης, στο σύνολό τους, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες, αλλά και πάλι η διαφορά είναι μεγαλύτερη στον χρόνο ανάγνωσης.

Οι επισημάνσεις αυτές συνάδουν με την προσέγγιση της ανάγνωσης ως πολιτισμικού φαινομένου, το οποίο επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται, από τη στάση των γονέων απέναντι στην ανάγνωση και από τις εμπειρίες των μαθητών (Κουμπιάς, 2004:78)

Δεύτερον, παρατηρείται επίσης διαφοροποίηση στις επιδόσεις στις παραπάνω δοκιμασίες, ανάγνωσης και μαθηματικών, όταν αυτές συσχετίζονται με τον παράγοντα ανεργία. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση, το καθεστώς της ανεργίας των γονέων φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα, όταν έστω ο ένας από τους δύο γονείς είναι άνεργος/η, τότε οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλότερες, ενώ αντίθετα, οι υψηλότερες επιδόσεις εντοπίζονται σε μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την επίδραση του επίκαιρου αυτού κοινωνικού φαινομένου στη μαθητική επίδοση υπο-

γραμμίζοντας τον απαραίτητο και επείγοντα προβληματισμό γύρω από την προσαρμοσμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση των επιπτώσεων της γονικής ανεργίας στους μαθητές.

Τρίτον, ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών, εύρημα που έρχεται σε αντίφαση και αποσταθεροποιεί το κοινωνικό στερεότυπο, σύμφωνα με το οποίο τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά σε σχέση με τα κορίτσια ενώ τα κορίτσια υπερτερούν στο γλωσσικό μάθημα.

Τέλος, ένα σημαντικό, και από κοινωνιολογική άποψη ενδιαφέρον εύρημα, είναι η θετικότερη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας και επιδόσεων των μαθητών συγκριτικά με την επίδραση που έχει στις επιδόσεις ο παράγοντας καταγωγή. Στο δείγμα των 80 μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαπιστώθηκε ότι αυτό που επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις τους, κυρίως στις δοκιμασίες της ανάγνωσης, είναι το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών και όχι η καταγωγή ή η μητρική γλώσσα των γονέων, καθώς μαθητές ελληνικής καταγωγής με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό προφίλ παρουσιάζουν εξίσου χαμηλές επιδόσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύεται έντονα ο ρόλος του σχολείου, όσον αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Έτσι, γεννιούνται ερωτήματα σχετικά με τη διαφοροποιητική του στάση απέναντι σε μαθητές που, όχι μόνο έχουν διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι οποίοι βιώνουν την καθημερινότητα με διαφορετικό τρόπο, αλλά και υπό διαφορετικές συνθήκες. Το σχολείο αντιμετωπίζει ομοιογενώς τους μαθητές σε όποιο μέρος της Ελλάδας κι αν βρίσκονται, όποιο κοινωνικοοικονομικό status κι αν έχουν ή όποια κι αν είναι η καταγωγή τους. Αυτό έχει συνέπειες και στην επίδοσή τους, αφού προφανώς δεν μπορούν πάντα να ακολουθήσουν το Α.Π, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη σχολική γνώση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Chitty C. (1997). The school effectiveness movement: origins, shortcomings and future possibilities. *The curriculum journal*, 8:1, 45-62.
- Goldstein, H. & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*.
- Korilaki P. (2005). *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary schools in*

- Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness.*  
PhD thesis, University of London, Institute of Education
- Κουμπιάς Λ. Ε. (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές Διαστάσεις.*  
Αθήνα: Ατραπός
- Kyriakides L. (2004). Differential School Effectiveness in Relation to Sex and Social Class: Some Implications for Policy Evaluation, *Educational Research and Evaluation*, 10:2, 141-161
- Nuttall D., Goldstein H., Prosser R. & Rasbash J.(1989). Differential School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*, 1:7, 769-776
- Reynolds D. & Cuttance P.(1996). *School effectiveness: Research, policy and practice.* London:Cassell
- Scheerens J. (1992). *Effective schooling: Research, Theory and Practice.* London:Cassell
- Scheerens J.&BoskerR.(1997).*The foundations of educational effectiveness.* USA:Elsevier
- Teddle C.&Reynolds D.(2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, USA: Routledge
- Thomas S. et al (1997). Differential secondary school effectiveness: comparing the performance of different pupil groups, *British Educational Research Journal*, vol.23, No.4, pp.451-469
- Townsend T.,Clarke T. & Ainscow M.(1999). *Third Millennium Schools: A world of difference in effectiveness and improvement.* Lisse: Swets & Zeitlinger

**Παπαδοπούλου Ανδριανή**

Δασκάλα, Υποψ.Διδ.ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων  
Πελαγωνίας ΤΘ821,Καστοριά, ΤΚ 52100  
2467041038 και 6937485636  
anpap77@gmail.com

**Στεργίου Λήδα**

Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων  
Ιωάννινα  
2651005898  
lstergiou@cc.uoi.gr

# **Οι επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη ζωή και στις οικογένειες των εφήβων στην Ελλάδα από την οπτική των ίδιων των εφήβων.**

*Αικατερίνη Φαρμάκη  
Καλλιόπη Βруνιώτη*

## **ABSTRACT**

This research aims to study the views and perceptions of adolescents about the effects of the fiscal crisis in their life and their families based on the following research questions: a) Has the fiscal crisis influenced teenagers' life and teenagers' daily routine in our country? b) What are the impacts of the fiscal crisis in our country on the adolescents' feelings? and c) What are the effects of the fiscal crisis in our country on adolescents' relations with their family, relatives, and friends? For this purpose we examine a) the current adolescents' financial and emotional state (period of data collection) compared to their state before the fiscal crisis, and b) adolescents' state in comparison to the state of others.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η δημοσιονομική κρίση στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2008 και είναι μέρος της Παγκόσμιας κρίσης (Μανιάτης 2013). Η κρίση αυτή κλόνισε την ελληνική κοινωνία στον πυρήνα της επιφέροντας τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές αλλαγές (Ragnarsdóttir et al 2013). Οι αλλαγές αυτές μπορούν να αλλάξουν τις κοινωνικές συνθήκες τόσο γρήγορα και να τις κάνουν προσωρινά ασυνεπείς με τους στόχους που οι άνθρωποι έχουν εσωτερικευθεί. Συνεπώς, οι αλλαγές αυτές μπορούν με τη σειρά τους να προκαλέσουν στους ανθρώπους υποκειμενική στέρηση μέσω υποκειμενικών συγκρίσεων (Ragnarsdóttir et al 2013). Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των νέων ανθρώπων ηλικίας 13 έως 18 ετών αναφορικά με τις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη ζωή των ίδιων και επίσης στη ζωή των οικογενειών τους. Σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο συγκρίνονται α) η τωρινή οικονομική και συναισθηματική κατάσταση των εφήβων σε σχέση με την κα-

τάστασή τους πριν την δημοσιονομική κρίση, και β) η τωρινή κατάσταση των ερωτώμενων εφήβων σε σχέση με την κατάσταση των άλλων. Η επιλογή διερεύνησης των απόψεων της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας νέων ανθρώπων οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι/ες αποτελούν μια ξεχωριστή και σημαντική κατηγορία ανθρώπων που έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές προκλήσεις (Wyn et al 1997), οι οποίες όμως ενισχύονται λόγω της δημοσιονομικής κρίσης.

## **2.0 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ (RELATIVE DEPRIVATION)**

Μεγάλης κλίμακας κρίσεις, όπως η πρόσφατη παγκόσμια δημοσιονομική κρίση που έπληξε την Ελλάδα, παρέχουν ευκαιρίες για τη μελέτη των διαδικασιών που συνδέουν την απότομη κοινωνική αλλαγή και την ατομική εμπειρία (Ragnarsdóttir et al 2013). Σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους οι απότομες κοινωνικές αλλαγές που μπορεί να επιφέρει μια οικονομική κρίση είναι πιθανό να προκαλέσουν υποκειμενική στέρηση (Ragnarsdóttir et al 2013).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της σχετικής υστέρησης (Relative Deprivation Approach) τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων αντιλαμβάνονται/εκτιμούν την κατάστασή τους με βάση ένα εσωτερικό μέτρο σύγκρισης, το οποίο διαφέρει από άτομο σε άτομο (Ragnarsdóttir et al 2013, Merton et al 1968). Με άλλα λόγια η σχετική υστέρηση αναφέρεται στην αντίληψη του «αθέμιτου μειονεκτήματος» σε σύγκριση με ένα σημείο αναφοράς που είναι εμφανές στο άτομο (Crosby 1976, Merton et al 1968, Runciman 1966, Smith et al 2011, Stouffer et al 1949). Οι οικονομικές κρίσεις προκαλούν κυρίως τρεις τύπους υποκειμενικής σύγκρισης με βάση το εσωτερικό μέτρο σύγκρισης των ανθρώπων (Ragnarsdóttir et al 2013). Πρώτον, οι άνθρωποι συγκρίνουν τη δική τους τρέχουσα οικονομική κατάσταση με αυτήν πριν την κρίση, αφού τα αποτελέσματα του παρελθόντος παρέχουν ένα σημείο αναφοράς με την έννοια ότι έχουν διαμορφώσει τις τρέχουσες επιθυμίες και προσδοκίες (σύγκριση με τα αποτελέσματα του παρελθόντος). Δεύτερον, οι άνθρωποι αξιολογούν το κατά πόσον η κρίση έχει βλάψει την οικονομική τους κατάσταση περισσότερο από ότι έβλαψε την κατάσταση των άλλων στην κοινωνία με τους οποίους τα άτομα ταυτίζονται για το πώς βιώνουν την κατάστασή τους (σύγκριση με την κατάσταση των άλλων) (Runciman 1966). Τρίτον, οι κρίσεις ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να προβλέψουν τη μελλοντική τους κατάσταση (σύγκριση με βάση τα αναμενόμενα μελλοντικά αποτελέσματα). Τα άτομα είναι λιγότερο διατεθειμέ-



να να δεχθούν μια διακριτή μειονεκτική θέση, εφόσον πιστεύουν ότι αυτή η κατάσταση δεν θα βελτιωθεί ή θα επιδεινωθεί στο μέλλον (Levine et al 1987). Η προσέγγιση της σχετικής υστέρησης τονίζει ότι το εσωτερικό μέτρο σύγκρισης ικανοποιείται όταν το άτομο επιλέγει ένα μέτρο σύγκρισης κατώτερο από το ίδιο, ενώ δεν ικανοποιείται όταν το μέτρο σύγκρισης είναι ανώτερο από αυτό. Έτσι οι υποκειμενικές συγκρίσεις επηρεάζουν το πώς οι άνθρωποι βιώνουν την κατάστασή τους. Ακόμη και όταν τα άτομα βρίσκονται αντιμέτωπα με την ίδια κατάσταση αντιδρούν διαφορετικά ανάλογα με το μέτρο σύγκρισης που επιλέγουν (Crosby 1976, Merton et al 1968, Runciman 1966, Stouffer et al 1949).

### **3.0 ΕΦΗΒΕΙΑ**

Όπως αναφέρθηκε ήδη η επιλογή διερεύνησης των απόψεων της συγκεκριμένης ομάδας νέων ανθρώπων οφείλεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι και τα παιδιά γενικότερα, τείνουν να βιώνουν εντονότερα τις συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης, αφού καλούνται ξαφνικά να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στην τρέχουσα κατάσταση η οποία θα διαδραματίσει όμως καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα ανάπτυξη τους.

Υπάρχουν πολλά θέματα σχετικά με την εφηβεία που μοιάζουν με πάζλ (Coleman 2011), όπως, το αν είναι ένα καθολικό στάδιο ανάπτυξης (Cole et al 1996), αν και σε ποιό βαθμό έχει δημιουργηθεί τεχνητά (Mead 1928), το πόσο προβληματική μπορεί να είναι (Coleman 2011), η αρχή και το τέλος της (Coleman 2011), κτλ.. Η εφηβεία επηρεάζεται από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες και μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το πολιτισμικό - ιστορικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά κάποια μορφή μεταβατικού σταδίου είναι κοινή στις περισσότερες κοινωνίες (Coleman 2011). Γενικότερα, η εφηβεία μπορεί να περιγραφεί ως ένα στάδιο μετάβασης (Coleman 2011) που προκύπτει από κάποιες εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις προς το νεαρό άτομο.

Από βιολογική πλευρά, η εφηβεία είναι το σύνολο των βιολογικών αλλαγών που οδηγούν στη σεξουαλική ωριμότητα (Cole et al 1996). Η πιο επαναστατική αλλαγή είναι η ικανότητα που αποκτούν οι νέοι να συμμετάσχουν στη βιολογική αναπαραγωγή, κάτι που προϋποθέτει νέες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και μια παρατεταμένη περίοδο πολιτισμικής αναπαραγωγής (Cole et al 1996). Αναλυτικότερα, η ανάπτυξη της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας απαιτεί οι νέες σεξουαλικές ικανότητες και οι νέες κοινωνικές σχέσεις να ενσωματωθούν με τα χαρακτη-

ριστικά της προσωπικότητας που αποκτήθηκαν από τη γέννηση του παιδιού (Cole et al 1996).

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που κάνουν την εφηβεία μια δύσκολη περίοδο συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνικοποίηση, την ανάληψη ρόλων, την έλλειψη σαφώς καθορισμένης θέσης για τους έφηβους στην κοινωνία, κτλ. (Coleman 2011). Ωστόσο, το παράδοξο είναι ότι ένα από τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά της πολιτικής για τη νεολαία είναι ότι φαίνεται να έχει κατασκευαστεί περισσότερο για να καλύψει τις ανάγκες των ενηλίκων από ό,τι αυτές των νέων (Coleman 2011). Συνεπώς, είναι απαραίτητο να δοθεί προσοχή και να ληφθούν ανάλογα μέτρα και πολιτικές αναφορικά με την ανάγκη των νέων για σεβασμό, πληροφορίες, υποστήριξη, προστασία, αποσαφήνιση της πολιτικής τους θέσης, βαθμιαία αύξηση της ανεξαρτησίας τους, κτλ. (Coleman 2011).

## 4.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 4.1 Σκοπός

Έχοντας ως αφετηρία την υπόθεση ότι η δημοσιονομική κρίση στη χώρα μας έχει επιπτώσεις στη ζωή και στην καθημερινότητα των εφήβων, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εφήβων σχετικά με τις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη ζωή των ιδίων και των οικογενειών τους. Ειδικότερα τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής τρία. α) Έχει επηρεάσει η δημοσιονομική κρίση στη χώρα μας τη ζωή και την καθημερινότητα των εφήβων; β) Ποιες είναι οι επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας στα συναισθήματα των εφήβων; γ) Ποιες είναι οι επιδράσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας στις οικογενειακές, συγγενικές και φιλικές σχέσεις των εφήβων; Για την επίτευξη αυτού του στόχου συγκρίνονται α) η *τωρινή* (περίοδος συλλογής δεδομένων) οικονομική και συναισθηματική κατάσταση των ιδίων των ερωτώμενων με την κατάσταση τους *πριν* την οικονομική κρίση, και β) η κατάσταση των *ιδίων* των ερωτώμενων με την κατάσταση των *άλλων* την περίοδο συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

### 4.2 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με βάση τη «Βολική» δειγματοληψία, λόγω των οικονομικών περιορισμών που είχαμε στη διεξαγωγή

αυτής της έρευνας (Cohen et al 2007:170). Λαμβανομένου λοιπόν υπόψη ότι η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας της πρώτης εκ των συγγραφέων με αποκλειστικά δική της χρηματοδότηση, το δείγμα της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «μεγάλο με ευρεία γεωγραφική διασπορά». Συγκροτείται από 1.074 έφηβους/ες μαθητές/τριες ηλικίας 13-18 ετών που διαμένουν στους νομούς Ημαθίας, Θεσσαλονίκης, Ηρακλείου Κρήτης, Γρεβενών, Κοζάνης, Αργολίδας, Κομοτηνής, Πέλλας, Πιερίας, Πτολεμαΐδας, Χαλκιδικής, Τρικάλων, και Αττικής.

#### **4.3 Το ερωτηματολόγιο**

Το ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Cohen et al 2007). Πολλές από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν μετά από τροποποίηση ερωτήσεων άλλων συναφών ερευνών (βλ. Έφηβοι Σύμβουλοι του Συνηγόρου του Παιδιού 2012, Tsakiridou et al 2011, Τσακιρίδου 2010, Κούρτογλου 2012, Frangos et al 2012, Μπούρας κ.α. 2011, Αναγνωστόπουλος κ.α. 2012, ChildONEurope 2011, Γιωτάκος κ.α. 2011, Μανιάτης 2013, Eurochild 2012, Eurochild 2011, Eurochild 2010, Malkoutzis 2011, και Τσιλιμιγκρά 2011). Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου απέδωσε Cronbach  $\alpha=0,905$  με επίπεδο σημαντικότητας ίσο με 0,05, που συνεπάγεται υψηλή αξιοπιστία για τα αποτελέσματα της έρευνας.

### **5.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

#### **5.1 Α' ενότητα ερωτήσεων: Η ζωή και η καθημερινότητα των εφήβων**

Η δημοσιονομική κρίση στη χώρα μας έχει επιφέρει αλλαγές στη ζωή και στην καθημερινότητα του 83,30% των ίδιων των ερωτώμενων και σε ποσοστό 93,10% στη ζωή και καθημερινότητα των συνομηλίκων τους. Στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση αυτών των αλλαγών.

Αναλυτικότερα, στην πλειοψηφία τους οι έφηβοι/ες έχουν επηρεαστεί πολύ έως αρκετά ως προς τα όνειρα-στόχους τους (44,60%) και τις υλικές ανάγκες-απαιτήσεις τους (50,00%). Επιπρόσθετα, το 48,10% των εφήβων απαντά ότι έχει επηρεαστεί τελευταία ως προς τον τρόπο διαχείρισης στο χαρτζιλίκι τους, κάτι που επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού (59,00%) (2012). Επιπλέον, σύμφωνα με

τις απαντήσεις των περισσότερων εφήβων, τόσο οι ίδιοι όσο και η οικογένειά τους, επηρεάστηκαν πολύ έως αρκετά ως προς τη θέρμανση (43,50%) και το ρουχισμό τους (42,50%).

Αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών εξόδων των εφήβων και της οικογένειάς τους, στην πλειονότητα τους οι έφηβοι/ες απαντούν ότι περιορίστηκαν πάρα πολύ τα οικογενειακά τους έξοδα (50,50%). Ομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου Παιδιού, το 70,00% των εφήβων δηλώνει ότι υπάρχουν αρνητικές αλλαγές στα οικογενειακά τους έξοδα (2012).

Όσον αφορά τις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των εφήβων, το μεγαλύτερο μέρος τους επηρεάστηκε πολύ έως αρκετά ως προς τη φοίτηση τους σε ιδιαίτερα μαθήματα (44,60%), φροντιστήρια (41,80%), και ξένες γλώσσες (39,10%). Αντιθέτως, η έρευνα των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού, υποστηρίζει ότι το 62,00% των εφήβων που ρωτήθηκαν απάντησαν ότι δεν υπάρχουν αρνητικές αλλαγές στη φοίτηση τους σε φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα και ξένες γλώσσες (2012).

Σχετικά με την ύπαρξη αλλαγής στην εργασιακή κατάσταση των γονέων των εφήβων λόγω της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας, στην πλειονότητα τους οι έφηβοι/ες (68,50%) δηλώνουν ότι έχουν μειωθεί σημαντικά τα έσοδα των γονέων τους. Η έρευνα των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα αυτό με ποσοστό 50,00% των εφήβων (2012). Επιπλέον, από τους έφηβους/ες που δηλώνουν ότι μειώθηκαν τα οικογενειακά τους έσοδα, οι περισσότεροι/ες απαντούν ότι α) ότι ο πατέρας τους είναι Δημόσιος Υπάλληλος, και β) ότι επηρεάστηκε πολύ έως αρκετά η φοίτηση τους σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι αν και μικρότερος είναι υπολογίσιμος ο αριθμός των εφήβων που απαντούν ότι α) ο ένας γονέας τους έχει χάσει τη δουλειά του (29,00%), β) ότι τουλάχιστον ο ένας γονέας τους αναγκάστηκε να διακόψει την εργασία του για ορισμένο χρονικό διάστημα (30,70%), γ) ότι τουλάχιστον ο ένας γονέας τους απασχολείται με μειωμένο ωράριο (24,30%), δ) ότι τουλάχιστον ο ένας γονέας τους βρήκε δεύτερη απασχόληση (22,70%), και ε) ότι τουλάχιστον ο ένας γονέας τους απασχολείται με αυξημένο ωράριο και μείωση εσόδων (38,40%).

Σχετικά με την έμμιση εργασία ανηλίκων, η πλειονότητα των ερωτώμενων απαντά ότι δε γνωρίζουν έφηβους/ες στην οικογένειά τους που χρειάστηκε ή χρειάζεται να εργαστούν για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα τον τελευταίο καιρό (70,70%), αλλά γνωρίζουν στο ευρύτερο περιβάλλον τους (62,00%). Ο πατέρας των περισσότερων από τους εφήβους/ες

αυτούς/ες είναι απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Να σημειώσουμε ακόμη ότι οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες, και συγκεκριμένα το 58,80% των εφήβων, δε γνωρίζουν κάποια οικογένεια που χρειάστηκε να καταφύγει σε υπηρεσίες Πρόνοιας και άλλους φορείς στήριξης λόγω κοινωνικών και οικονομικών αδιεξόδων που αντιμετώπιζαν το τελευταίο καιρό.

Όσον αφορά την Εκπαίδευση, οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες δηλώνουν ότι τα τελευταία δύο χρόνια επηρεάστηκε λίγο έως καθόλου η σχολική τους επίδοση (66,00%), η διάθεση τους για διάβασμα (48,80%) και οι στόχοι τους (43,90%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των εφήβων (53,50%) θέλει πάρα πολύ να σπουδάσει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο μέρος των εφήβων αυτών δηλώνει ότι επηρεάστηκαν λίγο έως καθόλου ως προς τους στόχους τους, και πολύ έως αρκετά ως προς τις σχολές που θέλουν να φοιτήσουν (38,40%). Η αλλαγή που σημειώνεται στις σχολές που οι έφηβοι/ες επιλέγουν να σπουδάσουν, παρατηρείται ότι τείνει να συνοδεύεται από αλλαγές στη ζωή και στην καθημερινότητα τους εξαιτίας της δημοσιονομικής κρίσης.

Αναφορικά με τα σχέδια και τις επιλογές των εφήβων για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, το μεγαλύτερο μέρος τους, και συγκεκριμένα το 41,90% των εφήβων, απαντά ότι άλλαξε πολύ έως αρκετά ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός. Στην πλειονότητα τους οι έφηβοι/ες αυτοί/ες σκέφτονται την πιθανότητα μελλοντικής μετανάστευσης τους στο εξωτερικό. Ομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού, το 61,00% των εφήβων δηλώνει ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (2012).

Αναλυτικότερα, σχετικά με τη μετανάστευση, οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες απαντούν ότι δεν έχει μεταναστεύσει κάποιο μέλος της οικογένειάς τους (82,90%) ή/και κάποιος συγγενείς τους (59,00%), αλλά έχει μεταναστεύσει κάποιος φίλος (57,70%) ή/και γνωστός τους (72,30%). Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι το 65,80% των εφήβων δηλώνει ότι σκέφτεται την πιθανότητα να μεταναστεύσει στο εξωτερικό μετά την ενηλικίωση του. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού, η οποία δείχνει ότι μόνο το 29,00% των εφήβων συζητούν στην οικογένειά τους την πιθανότητα μετανάστευσης μελών της εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (2012). Να επισημανθεί ότι παρατηρείται όπως είναι άλλωστε και αναμενόμενο, ότι είναι πιθανότερο οι έφηβοι/ες να σκέφτονται να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό όταν έχει ήδη μεταναστεύσει κάποιο άτομο που γνωρίζουν. Όσον αφορά τους λό-

γους εξαιτίας των οποίων οι έφηβοι/ες σκέφτονται να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, είναι πρωτίστως οικονομικοί (24,80%), και δευτερευόντως επαγγελματικοί (29,80%). Τέλος, η αναζήτηση καλύτερης ποιότητας ζωής αποτελεί για τους έφηβους/ες μια ακόμη σημαντική αιτία μετανάστευσης στο εξωτερικό (23,40%).

### **5.2 Β' ενότητα ερωτήσεων: Τα συναισθήματα των εφήβων**

Όσον αφορά τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εφήβων, η πλειονότητα των εφήβων απαντά ότι επηρεάστηκαν ως προς τα συναισθήματα τους (62,50%), αλλά δεν επηρεάστηκαν ως προς τη συμπεριφορά τους (51,80%). Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες δηλώνουν ότι νιώθουν τελευταία πολύ έως αρκετά πιο έντονα άγχος (42,70%), ανασφάλεια (43,90%), απογοήτευση (41,20%), αγανάκτηση (39,90%), θυμό (39,40%) και νευρικότητα (37,90%). Παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους οι έφηβοι/ες που επηρεάστηκαν τα συναισθήματα τους, δηλώνουν ότι έχει επηρεαστεί η ζωή και η καθημερινότητα η δική τους και των συνομηλίκων τους. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι μεν περισσότεροι/ες οι έφηβοι/ες που απαντούν ότι δε γνωρίζουν συνομηλίκους τους που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς τον τελευταίο καιρό (63,00%), αλλά είναι δυστυχώς αρκετοί αυτοί/ές που απαντούν ότι γνωρίζουν. Τέλος, η πλειοψηφία των εφήβων απαντά ότι δε γνωρίζουν είτε ανήλικα ή ενήλικα άτομα που έχουν καταφύγει σε Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας τελευταία (79,30% και 71,40% αντίστοιχα).

### **5.3 Γ' ενότητα ερωτήσεων: Οι σχέσεις των εφήβων**

Αναφορικά με τις συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης στις σχέσεις των εφήβων, στην πλειονότητα τους οι έφηβοι/ες δεν έχουν επηρεαστεί ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς τους (61,40%), τα αδέρφια τους (77,70%), τους λοιπούς συγγενείς τους (73,70%), τους φίλους τους (68,20%), τους συμμαθητές τους (74,00%), τους δασκάλους τους (81,00%), και τους γνωστούς τους (71,80%). Σε αντίθεση έρχονται τα ευρήματα της έρευνας των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού, που δείχνουν ότι οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες επηρεάστηκαν, αν και σε μικρό βαθμό, στις σχέσεις τους (44,00%) (2012).

Όσον αφορά την οικογένεια, η πλειοψηφία των εφήβων (47,40%) απαντά ότι μπορεί η οικονομική κρίση να αποδυναμώσει τους ψυχικούς δεσμούς

που κρατούν μια οικογένεια σταθερή και λειτουργική. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Εφήβων Συμβούλων του Συνηγόρου του Παιδιού, σύμφωνα με την οποία το 89,00% των εφήβων απαντούν ότι η οικονομική κρίση έχει σοβαρές συνέπειες στην οικογένεια (2012). Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες από τους έφηβους/ες στην παρούσα έρευνα δηλώνουν ότι δεν έχει αλλάξει η σχέση τους με τους γονείς τους εξαιτίας του κοινωνικό-οικονομικού βάρους που οι γονείς αντιμετωπίζουν τα τελευταία χρόνια ως προς διάφορες παραμέτρους: α) γονικά καθήκοντα (75,00%), β) πειθαρχία των παιδιών (75,40%), γ) συναισθηματική κατανόηση (69,30%), δ) ψυχικοί δεσμοί-επαφή (72,00%), ε) στοργικότητα-φροντίδα (83,00%), ζ) κοινές δραστηριότητες (50,10%), η) σχολική πρόοδος (86,00%), θ) χαρτζιλίκι (64,30%). Τέλος, η πλειονότητα των εφήβων απάντα ότι δε γνωρίζουν συνομήλικους τους που έπεσαν θύματα κακοποίησης (87,80%), παραμέλησης (62,80%), και ενδοοικογενειακής βίας (84,30%).

## 6.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με τις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας α) στη ζωή και στην καθημερινότητα, β) στα συναισθήματα, και γ) στις σχέσεις των εφήβων.

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση της έρευνας, επαληθεύεται διότι έχει επηρεαστεί η ζωή και η καθημερινότητα των εφήβων εξαιτίας της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εφήβων δηλώνει ότι έχουν επηρεαστεί α) τα όνειρα-στόχοι τους, β) ο τρόπος διάθεσης στο χαρτζιλίκι τους, γ) οι υλικές ανάγκες-απαιτήσεις τους, δ) ο ρουχισμός και η θέρμανση τους, και ε) τα οικογενειακά τους έξοδα και έσοδα. Σχετικά με την εκπαίδευση, φαίνεται ότι υπάρχουν μεν αρνητικές αλλαγές στη φοίτηση των εφήβων σε φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, και ξένες γλώσσες, χωρίς όμως οι αλλαγές αυτές να έχουν επηρεάσει α) τη σχολική επίδοση, β) τη διάθεση για διάβασμα, γ) τους στόχους, καθώς και δ) την επιθυμία των εφήβων για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι/ες έφηβοι/ες έχουν επηρεαστεί ως προς τις σχολές που σκέφτονται να σπουδάσουν, και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Αναφορικά με τη μετανάστευση, στην πλειονότητα τους οι έφηβοι/ες απαντούν ότι δεν έχει μεταναστεύσει κάποιος συγγενείς τους, αλλά έχουν μεταναστεύσει κάποιοι φίλοι ή/και γνωστοί τους. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των εφήβων δηλώνουν ότι σκέφτονται την πιθανότητα να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό μετά την ενηλικίωση τους κυρίως εξαιτίας οικονομικών λόγων.

Ομοίως, επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας αφού υπάρχουν επιπτώσεις στα συναισθήματα των εφήβων λόγω της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας. Αναλυτικότερα, οι έφηβοι/ες αισθάνονται πολύ έως αρκετά πιο έντονα άγχος, ανασφάλεια, απογοήτευση, αγανάκτηση, θυμό και νευρικότητα τον τελευταίο καιρό.

Αντιθέτως, απορρίπτεται η τρίτη υπόθεση της έρευνας, διότι παρατηρείται ότι δεν έχουν επηρεαστεί οι οικογενειακές, συγγενικές και φιλικές σχέσεις των εφήβων λόγω της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι/ες απαντούν ότι δεν έχουν αλλάξει οι σχέσεις τους με τα άτομα τους περιβάλλοντος τους γενικότερα, και με τους γονείς τους ειδικότερα.

Διάφορα ανοιχτά θέματα που μπορούν να διερευνηθούν μελλοντικά, συμπεριλαμβάνουν α) τη χρήση νέων ερωτήσεων που καθιστούν δυνατή την πραγματοποίηση άμεσων συγκρίσεων για το πώς οι έφηβοι/ες αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της δημοσιονομικής κρίσης σε σύγκριση με τους άλλους, και σε σύγκριση με τα μελλοντικά αποτελέσματα που προσδοκούν, και β) την πραγματοποίηση συγκρίσεων με κάποια νέα ομάδα πληθυσμού που έχει επηρεαστεί περισσότερο από την παγκόσμια δημοσιονομική κρίση, και με κάποια άλλη που έχει επηρεαστεί λιγότερο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ξενόγλωσση**

- Benediktsdóttir, S., Daníelsson, J., and Zoega, G. (2011). 'Lessons from a collapse of a financial system.' *Economic Policy* 26 (66): 183–235
- Bernburg, J. G., Thorlindsson, T., and Sigfusdottir, I. D. (2009). 'Relative deprivation and adolescent outcomes in Iceland: A multilevel test.' *Social Forces* 87: 1223–50
- ChildONEurope (2011). *The impact of the economic crisis on children: lessons from the past experiences and future policies*. [online] available from <<http://www.childoneurope.org/whatwedo/seminars.htm>> [9 June 2014]
- Cole, M., and Cole, S. (1996). *The development of children*. United Kingdom: W. H. Freeman & Company
- Coleman, J. (2011). *The nature of adolescence*. 4<sup>th</sup> ed. Routledge, 1990. © Taylor & Francis Books Ltd
- Crosby, F. (1976). 'A model of egoistical relative deprivation.' *Psychological Review* 83: 85–113
- Davies, J. (1962). 'Toward a theory of revolution.' *American Sociological Re-*



view 27 (February) :5-19

- Durkheim, É. (1951[1897]). *Suicide: A Study in Sociology*. New York: Free Press
- Eurochild (2010). *Impact of economic and financial crisis on children & young people: some evidence* [online] available from <[http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Impact%20of%20crisis%20on%20children\\_Update%20October%202010.pdf](http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Impact%20of%20crisis%20on%20children_Update%20October%202010.pdf)> [12 October 2013]
- Eurochild (2011). *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe* [online] available from <<http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild%20crisis%20paper%20%20How%20the%20economic%20and%20financial%20crisis%20is%20affecting%20children%20and%20young%20people.pdf>> [27 November 2013]
- Eurochild (2012). *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe* [online] available from <[http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild\\_Crisis\\_Update\\_Report\\_2012.pdf](http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild_Crisis_Update_Report_2012.pdf)> [15 December 2013]
- Folger, R. (1984). 'Perceived injustice, referent cognitions and the concept of comparison level.' *Representative Research in Social Psychology* 14: 88–108
- Frangos, C., Frangos, C., Sotiropoulos, I., Orfanos, V., Toudas, K., and Gkika, E. (2012). *The effects of the Greek economic crisis on eating habits and psychological attitudes of young people: A sample survey among Greek university students*. In *Proceedings of the World Congress of Engineering* vol. 1
- Gartrell, C. D. (2002). 'The embeddedness of social comparison.' In *Relative Deprivation. Specification, Development and Integration*. I. Walker and H. J. Smith (eds.) Cambridge: Cambridge University Press: 164–84
- Levine, J. M., and Moreland, R. L. (1987). 'Social comparison and outcome evaluation in group context.' In *Social Comparison, Social Justice, and Relative Deprivation*. J. C. Masters and W. P. Smith (eds.) London: Lawrence Erlbaum
- Malkoutzis, N. (2011). *Young Greeks and the Crisis. The Danger of Losing a Generation* [online] available from <<http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/08465.pdf>> [September 2013]
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa*. New York: Penguin Books
- Merton, R. K., and Rossi, A. S. (1968). 'Contributions to the theory of reference group behavior.' In *Social Theory and Social Structure*. R. K. Merton (ed.) New York: Free Press: 279–440
- O'Connor, C. (2012). 'Using Social Representations Theory to Examine Lay Ex-

- planation of Contemporary Social Crises: The Case of Ireland's Recession.' *J. Community. Appl. Soc. Psychol.*, 22: 453–469. doi: 10.1002/casp.1125
- Ragnarsdóttir, B. H., Bernburg, J. G., and Ólafsdóttir, S. (2013). 'The Global Financial Crisis and Individual Distress: The Role of Subjective Comparisons after the Collapse of the Icelandic Economy.' *Sociology* 47 (4) 755-775
- Runciman, W. (1966). *Relative Deprivation and Social Justice*. Berkeley: University of California Press.
- Sayles, Marnie. (1981) 'Relative deprivation and collective protest: an impoverished theory?' Paper presented at the Annual Meetings of the American Sociological Association, Toronto
- Smith, H. J., Pettigrew, T. F., Pippin, G. M., and Bialosiewicz, S. (2011). 'Relative deprivation: A theoretical and meta-analytic review.' *Personality and Social Psychology Review* doi:10.1177/1088868311430825
- Stouffer, S. A., Lumsdaine, A. A., Lumsdaine, M. H., Williams Jr, R. M., Smith, M. B., Janis, I. L., and Cottrell Jr, L. S. (1949). *The 'American soldier: combat and its aftermath.'* *Studies in social psychology in World War II* Vol. 2.
- Tsakiridou, H., Stergiou, K. and Tsakiridou, E. (2011). 'Greek University Students' Financial Needs', The European Conference on Educational Research (ECER 11), "Urban Education." Berlin 13-16 September 2011
- Vrinioti, K. (2014). The role of subjective comparisons by the reactions of students towards the financial crisis in Greece. Paper presented at the CESE XXVI Conference June 10-13, 2014 Freiburg, Germany.
- Wyn, J., and White, J. (1997). *'The Concept of Youth.'* in: *Rethinking Youth*. London: Sage: 8-25

### **Ελληνόγλωσση**

- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μεταφρ. Κυρανάκης)*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αναγνωστόπουλος, Δ., και Σουμάκη, Ε. (2012) 'Οι επιπτώσεις της κοινωνικό-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία των παιδιών και των εφήβων' *Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρία* [online] 23 (1). Διαθέσιμο από <[http://www.psych.gr/index.php?view=article&catid=35%3A-q&id=458%3A-23-1&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=117&lang=el](http://www.psych.gr/index.php?view=article&catid=35%3A-q&id=458%3A-23-1&format=pdf&option=com_content&Itemid=117&lang=el)> [01 Μάιου 2013]
- Γιωτάκος, Ο., Καραμπέλας, Δ., και Καυκάς, Α. (2011). 'Επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία στην Ελλάδα.' *Περιοδικό Ψυχιατρική* 22 (2) 109–119
- Έφηβοι Σύμβουλοι του Συνηγούρου του Παιδιού (2012) *Αποτελέσματα έρευνας των εφήβων συμβούλων του Συνηγούρου του Παιδιού για τις*

- συνέπειες της κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη ζωή των μαθητών* [online] διαθέσιμο από <<http://www.018.gr/downloads/Symperasmata%20ereynas%20gia%20tin%20krisi.pdf>> [21 Μαΐου 2013]
- Κούρτογλου, Κ. (2012). 'Η γενιά των 20χρονων και η κρίση?' *Focus Bari* [online] διαθέσιμο από <[http://www.focus.gr/deltia\\_tyrou/FOCUS%20BARI\\_%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%A4%CE%97%CE%9D%2%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%AC%9F%CE%A5%CE%A3%20%CE%9D%CE%95%CE%9F%CE%A5%CE%A3.pdf](http://www.focus.gr/deltia_tyrou/FOCUS%20BARI_%CE%95%CE%A1%CE%95%CE%A5%CE%9D%CE%91%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%A4%CE%97%CE%9D%2%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%AC%9F%CE%A5%CE%A3%20%CE%9D%CE%95%CE%9F%CE%A5%CE%A3.pdf)> [25 Οκτωβρίου 2013]
- Μανιάτης, Α. (2013). *Όψεις της κρίσης της ελληνικής οικονομίας*. Α. Μανιάτης. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Οικονομίας του Ομίλου Μαρξιστικών Ερευνών
- Μπούρας, Γ., και Λύκουρας, Λ. (2011). 'Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στη ψυχική Υγεία?' *Εγκέφαλος* [online] 48(2):54-61. Διαθέσιμο από <<http://www.encephalos.gr/pdf/48-2-02g.pdf>> [14 Οκτωβρίου 2013]
- Τσακίριδου, Ε. (2010). *Νέοι και Οικονομική Κρίση, Έρευνα της Μ.Κ.Ο. Ν.Ε.Ο.Ι. Θεσσαλονίκη*
- Τσιλιμιγκρά, Ε. (2011). *Η μετανάστευση των νέων "φαντάζει" διέξοδος στην ανεργία* [online] διαθέσιμο από <<http://idec.gr/iier/new/metanasteusi.pdf>> [14 Οκτωβρίου 2013]

**Αικατερίνη Φαρμάκη**

Ιδιωτική Υπάλληλος,  
Κίμωνος 18, 59100 Βέροια,  
6979721343,  
ktfarmaki@hotmail.com

**Καλλιόπη Βруνιώτη**

Επίκ. Καθηγήτρια,  
Ίωνος Δραγούμη 8Α, 55236 Πανόραμα - Θεσσαλονίκης,  
6944847467,  
vrinioti@uowm.gr



# **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**



# Η συμβολή της συναισθηματικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον

*Μαρία Αδαμοπούλου  
Μαριάννα Χατζημιχαήλ*

## ABSTRACT

The aim of this research was to examine the effect of an interventionist programme of emotional intelligence on how to form social and emotional behavior of students of the fifth and sixth grade of an elementary school. The research was held with a questionnaire of twenty sentences of the fifth grade scale and was formed in order to measure the standard in which the person understands and perceives the other person's emotions in a sample of 46 students of fifth and sixth grade of an elementary school. The experimental procedure of this research was held in two phases. Firstly the completion of a questionnaire during the prime measurement and secondly the completion of a questionnaire during the final measurement after the implementation of the planned interventionist programme. The results showed that the ability of students' empathy and general understanding of emotional intelligence was improved and there were no differences between the two classes.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβολή και ο ρόλος της συναισθηματικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους βασίζεται σε πολλές μελέτες και βιβλία που γραφτήκαν τις τελευταίες δεκαετίες και αποτέλεσαν ορόσημο στην σύγχρονη ψυχολογία και βάση για μια πληθώρα ερευνών και παρεμβάσεων με στόχο την προαγωγή της αγωγής υγείας στην οικογένεια, στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Υπάρχουν δύο είδη νοημοσύνης τα οποία αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την πορεία μας στη ζωή, καθώς και τον τρόπο συμπεριφοράς μας, η διανοητική (IQ) και η συναισθηματική (EQ) νοημοσύνη (Goleman, 1998). Η πρώτη ολοκληρωμένη εργασία

που αναφέρεται στη Συναισθηματική Νοημοσύνη δημοσιεύτηκε το 1990 από τους Salovey & Mayer όπου ορίζεται ως «η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα, αλλά και αυτά των άλλων και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και δράση» (Salovey & Mayer, 1990:185-211). Στη συνέχεια ο Daniel Goleman κάνει γνωστή ευρέως τη συναισθηματική νοημοσύνη (1995, 1998), την ονομάζει «νοημοσύνη της καρδιάς» και την ορίζει ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του (Goleman, 1995). Προτείνει επίσης πέντε βασικές συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες είναι οι εξής:

- Αυτοεπίγνωση (self-awareness) δεξιότητα που αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτό-αξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση. Ο Gottman αργότερα συμπληρώνει ότι αυτοεπίγνωση σημαίνει «να αναγνωρίζουμε πότε βιώνουμε ένα συναίσθημα, και να μπορούμε να το κατονομάσουμε» (Gottman, 2000:93).

- Αυτοέλεγχος (self-regulation) δεξιότητα που αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία και την προσαρμοστικότητα του ατόμου.

- Κίνητρα συμπεριφοράς (motivation) δηλαδή η τάση του ατόμου προς την επίτευξη στόχων, η δέσμευση, η πρωτοβουλία και η αισιοδοξία.

- Κοινωνικές Δεξιότητες (social skills) αφορούν τις δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας, καταλυτικής δράσης όσον αφορά στην αλλαγή, στο χειρισμό διαφωνιών, στην καλλιέργεια δεσμών, στη συνεργασία και ομαδικότητα. Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες μιλάμε και για τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που προκύπτει εφόσον «ακούμε το παιδί προσεκτικά, και το βοηθάμε να κατανοήσει και να κατονομάσει καλύτερα τα συναισθήματά του» (Gottman, 2000:120). Προτείνονται ακόμα πέντε τρόποι για την καλύτερη επίτευξη της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, οι οποίοι μπορούν να αναλυθούν ως εξής: α) θέτω όρια, β) καθορίζω στόχους, γ) σκέφτομαι πιθανές, δ) εκτιμώ τις προτεινόμενες λύσεις σε συνάρτηση με τις οικογενειακές αξίες και ε) βοηθώ το παιδί μου να επιλέξει μια λύση (σ.120).

- Ενσυναίσθηση (empathy) δεξιότητα που αναφέρεται στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, θεμέλιο της συναισθηματικής αγωγής, καθώς και «ικανότητα των γονιών και των εκπαιδευτικών να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών και να ανταποκρίνονται ανάλογα» (Gottman, 2000:92). Η εκδήλωση ενός συναισθή-



ματος μπορεί να αποτελέσει θαυμάσια ευκαιρία για ενσυναίσθηση, για εδραίωση οικειότητας με τα παιδιά, αλλά και για διδασκαλία τρόπων χειρισμού των συναισθημάτων τους» (Gottman, 2000:111). Με άλλα λόγια η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως μια αντίδραση, μια συναισθηματική απόκριση ενός ατόμου (υποκείμενο), η οποία προέρχεται από τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται ένα άλλο άτομο (αντικείμενο). Το άτομο συμφωνεί με τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, αλλά δύναται να υπάρχει μια διαφοροποίηση, έστω και ελάχιστη του εαυτού από τον άλλο (Eisenberg, 2003). Θεωρητικοί και ερευνητές ψυχολόγοι αν και θεωρούν την ενσυναίσθηση ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο αναγνωρίζουν ως δύο τις κύριες διαστάσεις της: α) τη γνωστική διάσταση (cognitive dimension) και β) τη συναισθηματική διάσταση (affective dimension). Η γνωστική διάσταση θεωρείται ότι έχει τα ίδια στοιχεία με τη θεωρία του νου (theory of mind) και αφορά την ικανότητα του ατόμου να αποδίδει στους άλλους νοητικές καταστάσεις, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τους και με τον τρόπο αυτό να προβλέπει τη συμπεριφορά τους (Singer, 2006). Αφορά δηλαδή μια γνωστική διαδικασία, μια νοητική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου, μια αντίληψη και εκτίμηση της πραγματικότητας από τη σκοπιά του άλλου (Duan & Hill, 1996). Η κατανόηση, το να μπορείς όχι μόνο να καταλαβαίνεις αλλά και να «διαβάζεις» τα συναισθήματα του άλλου αποτελεί ένα είδος δεξιότητας, καθώς και μια συμπεριφορά προσφοράς προς τον άνθρωπο που βιώνει μια δύσκολη κατάσταση και χρειάζεται βοήθεια και στήριξη (Lovett & Sheffield, 2007). Από την άλλη μεριά η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης αναφέρεται ως το άμεσο βίωμα, η συναισθηματική αντιδραστικότητα, αλλά και η ταύτιση στην κατάσταση ή εμπειρία ενός άλλου ανθρώπου (Knafo et al, 2008).

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές φύλλου, οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές καταστάσεις, το οικογενειακό περιβάλλον και οι οικογενειακές σχέσεις, καθώς και οι επιρροές από το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου (Hyson 1994).

Τα μαθήματα συναισθηματικής αγωγής έχουν τις ρίζες τους στο εκπαιδευτικό κίνημα της δεκαετίας του 1960, όπου το σκεπτικό που εκφραζόταν τότε ήταν ότι τόσο τα ψυχολογικά όσο και τα μαθήματα παροχής κινήτρων θα γίνονταν κτήμα των παιδιών αν περιείχαν και μια άμεση εμπειρία αυτού που θεωρητικά διδασκόταν «learning by doing» (Froebel, Dewey, Piaget). Η συναισθηματική αγωγή,

δηλαδή η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000). Πλέον όμως αποδίδεται μια διαφορετική έννοια στον όρο συναισθηματική εκπαίδευση η οποία αντί να χρησιμοποιεί το συναίσθημα για να μορφώσει εκπαιδεύει το ίδιο το συναίσθημα (Goleman, 2011:386) με αποτέλεσμα τα συναισθήματα να βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής και ευρύτερης κοινωνικής ζωής. Αναμφισβήτητα, είναι δύσκολο να δοθεί ένας ολοκληρωμένος και πλήρης ορισμός του όρου συναίσθημα (emotion), αφού οι άνθρωποι εκ των πραγμάτων βιώνουν πολλές και ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις. Μια απόπειρα απόδοσης ενός ορισμού θα ήταν πως το συναίσθημα αναφέρεται «σε ένα αίσθημα και στις συγκεκριμένες σκέψεις που προκαλεί, στις ψυχολογικές και βιολογικές καταστάσεις που το συνοδεύουν και στο σύνολο των τάσεων προς δράση» (Goleman, 2011:423). Επίσης, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ως συναισθήματα το ενδιαφέρον, τη χαρά, την έκπληξη, τη λύπη, το θυμό, την ντροπή άλλοι όμως αναφέρονται σε μικτές ψυχικές καταστάσεις, όπως η αγάπη που περιλαμβάνει τη χαρά και την αποδοχή, τη φιλία που εμπειρεύει την αμοιβαιότητα χαράς και αποδοχής (Κακαβούλης, 1997:93). Με ποιον τρόπο όμως η «εκπαίδευση» των συναισθημάτων (Goleman, 2011) αναπληρώνει τις ελλειμματικές συναισθηματικές και κοινωνικές συμπεριφορές, στις οποίες ενυπάρχουν διάφορα προβλήματα, όπως η επιθετικότητα, ο φόβος, η απογοήτευση-κατάθλιψη με αποτέλεσμα τις κακές σχολικές επιδόσεις;

## 2.0 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Όσον αφορά στις έρευνες στον τομέα της εκπαίδευσης υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων τα οποία θεωρούνται ότι εντάσσονται στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης τα πλείστα των οποίων δεν έχουν δομηθεί στη βάση μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά για άλλους παρεμφερείς σκοπούς όπως αγωγή υγείας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, διαχείριση θυμού κτλ.(Νεοφύτου και Κουτσελίνη, 2006:1028).

Παρόλη όμως την κριτική που επιδέχεται όσον αφορά στην επιστημονική εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν αναιρούνται τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η εφαρμογή της στην εκπαίδευση (Μπαντή, 2010). Σύμφωνα με ένα πολυετές παρεμβατικό πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογής Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγω-

γικού Ινστιτούτου Κύπρου με στόχο τη ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, την ευαισθητοποίηση τους και την άσκηση βασικών δεξιοτήτων σε σημαντικά θέματα όπως επικοινωνία, γνώση εαυτού, αναγνώριση και έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και αποδοχή της διαφορετικότητας (ΚΕΣΧΟΨΥ, 2009:1) αποδείχθηκε ότι η παρέμβαση αυτή είχε θετικές επιδράσεις και οφέλη στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Όσον αφορά σε επίσημα αποτελέσματα αξιολογήσεων σχολικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων που έχουν ήδη εφαρμοστεί στην Ελλάδα, αν και αυτά έχουν περιορισμένο αριθμό, με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί έως σήμερα, έχει αναφερθεί βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων των συγκρούσεων των μαθητών που έχουν εκπαιδευτεί μέσα από προγράμματα διαμεσολάβησης (Μπαντή, 2010).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Μπαντή οι μαθητές μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορούν να αυξήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και να μειώσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά με σημαντική μείωση του αριθμού των συγκρούσεων και αύξηση της συνεργατικότητας των μαθητών με στόχο την επίτευξη λύσης των κοινών προβλημάτων με την ταυτόχρονη επίδωξη κοινής συναίνεσης (Μπαντή, 2010:83)

Έρευνα του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών είχε ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκφάνσεων συναισθηματικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών γυμνασίου και της σχολικής επίδοσης μέσα από τη διερεύνηση των δημογραφικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους. Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονταν το φύλο, η σχολική τάξη και η σχολική επίδοση των μαθητών γυμνασίου, ενώ στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονταν η συναισθηματική νοημοσύνη και οι εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Επειδή στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, η συγκεκριμένη έρευνα επιδίωξε να καλύψει το κενό στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις εκφάνσεις της συναισθηματικής-κοινωνικής τους συμπεριφοράς των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση (Γιαννοπούλου, 2011:66). Από την έρευνα αποδείχθηκε ότι οι μαθητές που διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν παράλληλα καλή σχολική επίδοση, δηλαδή ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκφάνσεων της συναισθηματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική επίδοση ήταν σημαντικός (Γιαννοπούλου, 2011:66).

Όσον αφορά στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, οι έρευνες των Jolliffe & Farrington, (2004) αναφέρουν ότι χαμηλά επίπεδα γνωστικής και συναισθη-

ματικής ενσυναίσθησης ευθύνονται για παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες. Οι έρευνες των Stavrinides, Georgiou και Theofanous (2010) έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση που σχετίζεται αρνητικά με τα παιδιά-θύτες είναι η συναισθηματική και όχι η γνωστική ενσυναίσθηση. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει, γιατί οι θύτες έχουν υψηλότερη Θεωρία του Νου σε σχέση με τα θύματά τους. Σύμφωνα με έρευνες, η πλειονότητα των σχολικών παρεμβατικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων εστιάζει στην αντιμετώπιση των ολοένα αυξανόμενων περιστατικών εκδήλωσης βίας στα σχολεία. Οι ειδικοί, διαπιστώνουν ότι η μείωση της επιθετικότητας και των κρουσμάτων βίας στο σχολείο επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσω της μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές για το χειρισμό των συγκρούσεων, της εξάσκησης σε δεξιότητες επίλυσής τους όπως είναι η διαπραγμάτευση- διαμεσολάβηση και της εφαρμογής τους σε αληθινές καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004). Επίσης, παρατηρείται σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών, όπως και στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων μεταξύ των οποίων είναι η ενσυναίσθηση. Ακόμα σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο είναι η οικοδόμηση κοινών στόχων και αξιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια μέσω των παρεμβατικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων έχουν παρατηρηθεί σημαντικά οφέλη, τα οποία, πέρα από τις συναισθηματικές -κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στους εξής τομείς: πρόληψη της βίας και της υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών, όπως επίσης και κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων, καθώς και των σχολικών επιδόσεών τους (Χατζηχρήστου, 2004). Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος συναισθηματικής αγωγής στη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

### **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Δείγμα**

Η έρευνα έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-2014 και διήρκεσε έξι μήνες από τον Οκτώβριο 2013 έως και το Μάρτιο 2014. Το δείγμα αποτέλεσαν 46 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην Πέμπτη και Έκτη τάξη του 13ου Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου.

### **3.2 Όργανα Μέτρησης**

Για την αξιολόγηση του επιπέδου της ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από 20 προτάσεις του τύπου της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (δεν ισχύει καθόλου, ισχύει ελάχιστα, ισχύει λίγο, ισχύει αρκετά, ισχύει πάρα πολύ). Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί τόσο τη γνωστική ενσυναίσθηση, 9 ερωτήσεις (3,6,9,10,12,14,16,19,20) όσο και τη συναισθηματική ενσυναίσθηση, 11 ερωτήσεις (1,2,4,5,7,8,11,13,15,17,18) και σχεδιάστηκε για να μετρηθεί ο βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου. Το ερωτηματολόγιο ελληνική εκδοχή της Βασικής Κλίμακας Αξιολόγησης της Ενσυναίσθησης (Basic Empathy Scale-BES) είναι έγκυρο και αξιόπιστο και έχει ξαναχρησιμοποιηθεί από τους Jolliffe & Farrington 2006, τους Stavrinides, Georgiou & 2006, Stavrinides και Λύχνου, 2013.

### **3.3 Διαδικασία Έρευνας**

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές/τριες ανώνυμα και εθελοντικά. Πριν τη συμπλήρωσή τους δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις. Η πειραματική διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, α) συμπλήρωση ερωτηματολογίου κατά την αρχική μέτρηση και β) συμπλήρωση ερωτηματολογίου κατά την τελική μέτρηση μετά την εφαρμογή του σχεδιασμένου παρεμβατικού προγράμματος.

### **3.4 Παρεμβατικό Πρόγραμμα**

Ο Gottman υποστηρίζει ότι το θεμέλιο της συναισθηματικής αγωγής είναι η ενσυναίσθηση, που την ορίζει ως «την ικανότητα των γονιών και των εκπαιδευτικών να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών και να ανταποκρίνονται ανάλογα» (Gottman 2000, σ.92). Οι δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος στηρίχθηκαν στα πέντε τα στάδια οικοδόμησης της ενσυναίσθησης, όπως τα ορίζει ο Gottman, με στόχο την αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών:

- Επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών
- Η εκδήλωση του συναισθήματος ως ευκαιρία για οικειότητα και καθοδήγηση
- Ενσυναισθητική ακρόαση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών.
- Λεκτική έκφραση και προσδιορισμός συναισθημάτων από το παιδί.

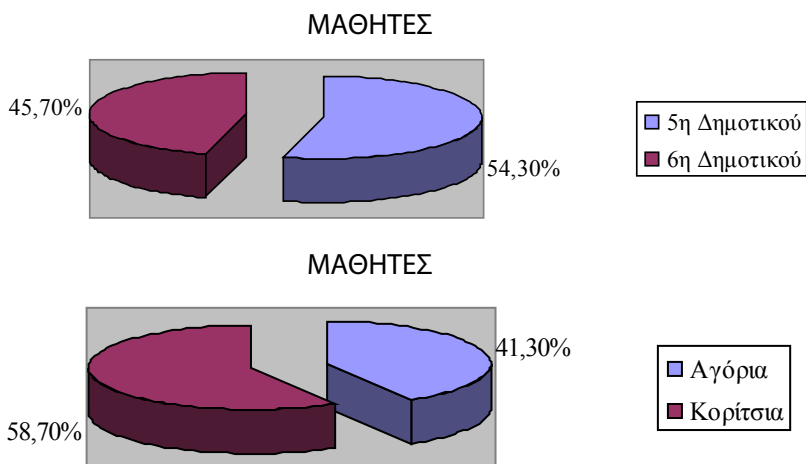
- Καθορισμός ορίων και τρόποι για επίλυση των προβλημάτων των παιδιών  
Οι δραστηριότητες βασίστηκαν στην προσέγγιση βιωματικής-ενεργητικής μάθησης και είχαν στόχο την έκφραση των συναισθημάτων μέσα στην τάξη, την ανάπτυξη της δεξιότητας ακρόασης των μελών της ομάδας, την καλή επικοινωνία, καθώς και την εκτόνωση των συγκρούσεων. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια, δραματοποίηση διάφορων σεναρίων για σωστό τρόπο διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, παιχνίδια ρόλων (role-playing) που πρόσφεραν ευκαιρίες για την έκφραση συναισθημάτων, δραστηριότητες με βασικό άξονα την τέχνη (μουσική, ζωγραφική) κτλ.

### 3.5 Στατιστική Ανάλυση

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Από τις αναλύσεις αυτές προέκυψαν ποσοστά, συχνότητες καθώς και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.

### 3.6 Αποτελέσματα

Οι περιγραφικές αναλύσεις frequencies έδειξαν ότι το δείγμα αποτελείτο από 46 μαθητές από τους οποίους 19 αγόρια (41,3%) και τα 27 κορίτσια (58,7%). Επίσης από αυτούς οι 25 ήταν μαθητές της 5<sup>ης</sup> δημοτικού (54,3%) και οι 21 μαθητές της 6<sup>ης</sup> δημοτικού (45,7%).



Έγιναν αναλύσεις αξιοπιστίας reliability, οι οποίες επιβεβαίωσαν τους δυο παράγοντες του ερωτηματολογίου «γνωστική ενσυναίσθηση» με 9 ερωτήσεις και «συναισθηματική ενσυναίσθηση» με 11 ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα στην 1<sup>η</sup> μέτρηση:

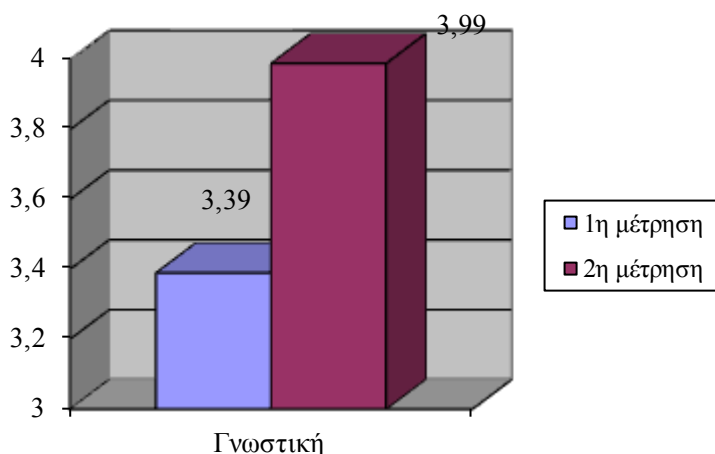
- για τη «γνωστική ενσυναίσθηση»  $\alpha = .766$  και για τη «συναισθηματική ενσυναίσθηση»  $\alpha = .786$

και στη 2<sup>η</sup> μέτρηση:

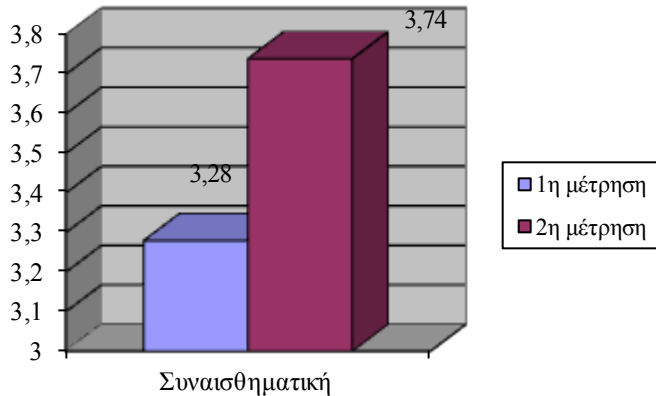
- για τη «γνωστική ενσυναίσθηση»  $\alpha = .660$  και για τη «συναισθηματική ενσυναίσθηση»  $\alpha = .676$

Στη συνέχεια έγιναν 2 Πολυμεταβλητές αναλύσεις επαναλαμβανόμενων μετρήσεων Repeated measures analyses, όπου η πρώτη είχε σαν εξαρτημένη τη «γνωστική ενσυναίσθηση» και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και εξαρτημένες και η δεύτερη είχε σαν εξαρτημένη τη «συναισθηματική ενσυναίσθηση» και ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και την τάξη και εξαρτημένες.

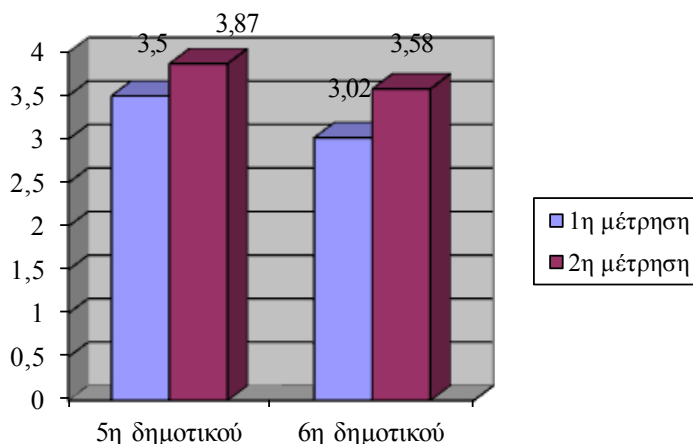
Από την πρώτη που αφορά στη «γνωστική ενσυναίσθηση», προέκυψαν διαφορές μόνο μεταξύ των μετρήσεων  $F(1,42)=164,702, p<.001$  και πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε αύξηση στο σκορ του μέσου όρου της «γνωστικής ενσυναίσθησης» στη δεύτερη μέτρηση



Από τη δεύτερη που αφορά στη «συναισθηματική ενσυναίσθηση», προέκυψαν και εδώ διαφορές μεταξύ των μετρήσεων  $F(1,39)=95,830$ ,  $p<.001$  και πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε αύξηση στο σκορ του μέσου όρους της «συναισθηματικής ενσυναίσθησης» στη δεύτερη μέτρηση.



Επίσης, όσον αφορά στη «συναισθηματική ενσυναίσθηση», προέκυψαν διαφορές και μεταξύ των τάξεων  $F(1,39)=9,404$ ,  $p<.01$  και πιο συγκεκριμένα η Πέμπτη δημοτικού εμφάνισε υψηλότερα σκορ στους μέσους όρους της «συναισθηματικής ενσυναίσθησης» και στις δύο μετρήσεις.





#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βελτιώθηκε η ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών. Προέκυψαν διαφορές μόνο μεταξύ των μετρήσεων και πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε αύξηση στο σκορ του μέσου όρου της «γνωστικής ενσυναίσθησης» στη δεύτερη μέτρηση και όσον αφορά στη «συναισθηματική ενσυναίσθηση», προέκυψαν διαφορές και μεταξύ των τάξεων και πιο συγκεκριμένα η Πέμπτη δημοτικού εμφάνισε υψηλότερα σκορ στους μέσους όρους της «συναισθηματικής ενσυναίσθησης» και στις δύο μετρήσεις.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν ότι μέσα από μια σημαντική προσπάθεια να καλλιεργηθεί το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, τα παιδιά μπόρεσαν ως ένα βαθμό να αποκτήσουν ένα σύνολο ικανοτήτων για να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων.

Ειδικότερα τα παιδιά έδειξαν σημαντική βελτίωση ως προς την αναγνώριση και κατονομασία των συναισθημάτων τους, των αιτιών αυτών, αναγνωρίζοντας τη διαφορά μεταξύ συναισθημάτων και πράξεων. Επίσης μπόρεσαν να χειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, έδειξαν μεγαλύτερη ανοχή σε προβληματικές καταστάσεις και έλεγξαν αποτελεσματικά τον θυμό χρησιμοποιώντας λιγότερες φραστικές προσβολές και καβγάδες μέσα και έξω από την τάξη.

Όσον αφορά στη δεξιότητα της ενσυναίσθησης τα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης των απόψεων και στάσεων των συμμαθητών τους και περισσότερη ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα αυτών.

Τέλος, όσον αφορά στο χειρισμό των διαπροσωπικών τους σχέσεων τα παιδιά έδειξαν ότι προσπάθησαν περισσότερο για να επιτευχθεί βελτίωση στην επίλυση των διαφορών και των προβλημάτων στις σχέσεις τους δίνοντας προτεραιότητα στην επικοινωνία, στην ενεργητική ακρόαση στη συνεργασία, στην ομαδικότητα και στον αλληλοσεβασμό με τους συμμαθητές τους.

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά επισημαίνεται η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων (Ηρακλέους, 2005). Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός και Καψάλης, 1997). Κατά συνέπεια, ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής πέρα από το γεγονός ότι «βελτιώνει τη βαθμολογία και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών γενικότερα (Goleman, 2011:417) καλλιεργεί και όλες τις επιμέρους ικανότητες

που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη παράλληλα με την προώθηση της ηθικής αυτονομίας των παιδιών και τον προσανατολισμό τους σε αξίες κοινά αποδεκτές. Για να είναι αποτελεσματική η προσέγγιση αυτή αλλά και η μάθηση, απαιτείται η δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς κλίματος στην τάξη με διάχυτα τα αισθήματα της ασφάλειας, της αποδοχής και της εμπιστοσύνης (Κόνσολας και Καλδή, 2006).

Ένα σχολικό περιβάλλον που μπορεί να εξασφαλίσει την παροχή φροντίδας και ενδιαφέροντος προς τους μαθητές του, αποτελεί ίσως τον καλύτερο τρόπο για την εξέλιξη τους σε υπεύθυνους, παραγωγικούς και συναισθηματικά ολοκληρωμένους και υγιείς ανθρώπους (Elias, 2003). «Αν αναλογιστούμε τις κρίσιμες καταστάσεις που τόσο εμείς όσο και τα παιδιά μας αντιμετωπίζουμε και αν ζυγίσουμε την ποσότητα της ελπίδας που γεννιέται σε κάθε μάθημα συναισθηματικής αγωγής, είναι εύλογο να αναρωτηθούμε: Μήπως θα έπρεπε να διδάσκουμε σε κάθε παιδί αυτές τις τόσο ουσιαστικές δεξιότητες για τη ζωή-τώρα περισσότερο παρά ποτέ; Κι αν δεν το κάνουμε τώρα, τότε θα το κάνουμε;» (Goleman, 2011:421).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Duan, C. & Hill, C.E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of counseling psychology*, 43(3), 261-274.
- Elias, M.J. (2003). Academic and social-emotional learning. *The International Academy of Education-IAE*. France:SADAG
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind- The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hyson, M. (2003). *The emotional development of young children: Building an Emotion-Centered Curriculum (2<sup>nd</sup> Ed.)* New York: Teachers College Press.
- Jolliffe, D. & Farrington, P.D. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence* 29(4), 589-611.

- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., & Van Hule, C., Robinson, J.L., & Hyun Rhee, S. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- Lovett, B.J., & Sheffield, R.A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol.9.
- Singer, T. (2006). The neural basis and ontogeny of empathy and mind reading. Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Behavioral Review*, 30. 855-863. 97
- Stavrinides, P., Georgiou, St. & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy a short- term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30 (7), 793-802.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννοπούλου, Γ. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Ηρακλέους, Μ., (2005). *Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Επιμ. Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΕΣΧΟΨΥ, (2009). *Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής αγωγής*. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κόνσολας, Μ., & Καλδή, Στ. (2006). Ο ρόλος του δασκάλου ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία*. Τόμος Γ. Επιμέλεια: Χρ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Ατραπός, 61-77.
- Λύχνου, Κ. (2013). *Η ενσυναίσθηση και η αυτεπάρκεια των μαθητών που παρίστανται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*. Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.
- Μπαντή, Α. (2010). *Προγράμματα Συναισθηματικής Ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-παραδείγματα από τη Διεθνή και Ελληνική πραγματικότητα*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπου-

- δών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.  
Νεοφύτου Λ. & Κουτσελίνη Μ. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. 9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης – Κοινωνική και Συναισθηματική Υγεία στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Μαρία Αδαμοπούλου**

Διδάκτωρ, M.ed,  
εκπαιδευτικός μουσικής ΠΕ16 του 13ου Δ.Σ. Χαλανδρίου,  
Ροδοδάφνης 37Α Μαρούσι 15125, Αθήνα, Τηλέφωνο 2106813476  
e-mail: mariad180874@gmail.com

**Μαριάννα Χατζημιχαήλ**

M.ed εκπαιδευτικός ΠΕ70,  
Διευθύντρια του 13ου Δ.Σ. Χαλανδρίου Σαλαμίνας 57, Χαλάνδρι 15232, Αθή-  
να, Τηλέφωνο 2106813705  
e-mail: hatzimihana@gmail.com

# Ο παιδαγωγικός-υποστηρικτικός ρόλος των ΚΕΣΥΠ σε άτομα Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων

*Ευαγγελία Καμπακάκη  
Ευγενία Τσιουπλή*

## ABSTRACT

The Centers for Counselling and Career Guidance are structures of the public education system that provide consultancy services regarding the educational and professional choices for youths up to 25 years. The role of the Centers is very important for all benefiteres but the focus of this work lies in vulnerable social groups. This paper through semi-structured interviews with the persons who are responsible for the Centers's operation indicate the ways in which they approach people belonging to certain vulnerable social groups and their proportion in relation to the general population. They stress the need for greater public awareness of the possibility of recourse to KESYP and the necessity of specialized continuing education for them.

## 1.0 ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) καλείται να επικουρήσει τον μαθητή -και όχι μόνον αυτόν- σε μία περίοδο της ζωής του στην οποία συμβαίνουν ριζικές και ραγδαίες βιολογικές-σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται το εύρος της αποστολής, το μέγεθος της δυσκολίας, αλλά και ο βαθμός της χρησιμότητας του θεσμού της «Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού». Αναδεικνύεται, επίσης, το μέγεθος της πρόκλησης για το θεσμό και τους λειτουργούς του (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ:5).

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εφαρμόζεται σήμερα σε δύο επίπεδα. Εντός σχολικής μονάδας, ως δράση που εντάσσεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και εκτός σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας υποστηρικτικών δομών (ΚΕ.ΣΥ.Π.) (Λογιώτης, 2014: 126). Οι ομάδες στις οποίες απευθύνεται, κυρίως, ο θεσμός, είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς των μαθητών και οι φορείς. Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. απευθύνονται και σε μαθητές

ειδικών κατηγοριών, για τους οποίους απαιτείται ιδιαίτερη φροντίδα και ενδιαφέρον από την εκπαίδευση. Ενδεικτικά, γίνεται λόγος για τα ΑΜΕΑ, για διάφορες ευαίσθητες (πρόσφυγες, παλιννοστούντες, επαναπατριζόμενοι κτλ.), ευάλωτες ή ευπαθείς ομάδες (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χ.χ:14).

Η ενημέρωση των νέων και, ειδικότερα, των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, για τις αλλαγές στην απασχόληση και τη φύση της εργασίας καθώς και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αναζήτηση και διεκδίκηση θέσεων εργασίας, είναι αναγκαία σε ένα εξαιρετικά κινητικό και ευμετάβλητο εργασιακό περιβάλλον. Απαραίτητο είναι να ισχύσει η δημοκρατική αντίληψη πως όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε σπουδές και επαγγέλματα αλλά να λαμβάνεται υπόψη και η ιδιαιτερότητα του καθενός (Μάνος, Μάνου & Μάνου, 2003:52).

## **2.0 ΚΕΝΤΡΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, που λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης εξυπηρετούν μαθητές, νέους έως 25 ετών, γονείς και κάθε ενδιαφερόμενο. Εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί – Σύμβουλοι Σ.Ε.Π. παρέχουν συμβουλευτική και πληροφόρηση σε θέματα επιλογής κατεύθυνσης σπουδών και σχεδιασμού σταδιοδρομίας ενώ υπάρχει η δυνατότητα συμπλήρωσης τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Ιδρύθηκαν με το Νόμο 2525/1997.

### **2.1 Σκοποθεσία των ΚΕ.ΣΥ.Π.**

Ειδικότερα σκοπός των ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι:

- Να προσφερθούν υπηρεσίες Συμβουλευτικής στους μαθητές και τους γονείς τους.
- Να βοηθηθεί ο συντονισμός του έργου του Σ.Ε.Π. σε κάθε νομό και σε κάθε σχολείο.
- Να αναβαθμιστεί η πληροφόρηση των νέων με προσωπική πρόσβαση σε έγκυρες πληροφορίες και να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο.
- Να βοηθηθούν τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (Α.Μ.Ε.Α.).
- Να παραχθεί σύγχρονο έντυπο πληροφοριακό υλικό.
- Να ενισχυθεί η συνεργασία με τους εκπροσώπους τοπικών φορέων.
- Να εξασφαλιστεί η αναβάθμιση του μαθήματος Σ.Ε.Π. στα σχολεία.

Οι στόχοι αυτοί υλοποιούνται από τη βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές:

- Να ανιχνεύσουν τις ικανότητες, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους.

- Να βρουν στήριξη στις κάθε είδους αποφάσεις τους.
- Να ανιχνεύσουν κίνητρα και να θέσουν στόχους τόσο μεσοπρόθεσμους όσο και μακροπρόθεσμους, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική διαδικασία για την εξέλιξή τους.
- Να δημιουργήσουν σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης με μια αξιόπιστη υπηρεσία που κυρίως στοχεύει στην εξυπηρέτησή τους.
- Να ενημερωθούν μαζί με τους γονείς τους για τις προοπτικές των σπουδών και τη σύνδεσή τους με αντίστοιχα επαγγέλματα.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης.

Εκτός από την στήριξη των μαθητών, δραστηριότητα των ΚΕ.ΣΥ.Π. αποτελεί η υποδοχή των γονέων και κηδεμόνων καθώς και η στήριξη των καθηγητών σε δραστηριότητες και προγράμματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών (Πατεστή, 2006:70).

Σήμερα λειτουργούν 79 ΚΕ.ΣΥ.Π. σε όλη τη χώρα (τελευταία ενημέρωση: Τετάρτη 27 Νοεμβρίου 2013), στα οποία υπηρετούν ως Υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. 158 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## **2.2 Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. και οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες**

Οι υπεύθυνοι ΚΕ.ΣΥ.Π. καλούνται να ικανοποιήσουν σημαντικά αιτήματα και συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, των οικογενειών τους και νέων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ) χαρακτηρίζονται εκείνες οι ομάδες του πληθυσμού μιας χώρας που κινδυνεύουν περισσότερο από τον υπόλοιπο πληθυσμό να στερηθούν βασικά κοινωνικά αγαθά, όπως την πρόσβαση στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην υγειονομική φροντίδα. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο νόμος 4019/2011 για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα στις Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες ανήκουν ομάδες του πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας.

Τα άτομα αυτά συναντούν εμπόδια στην επαγγελματική προετοιμασία και στην επαγγελματική τους ζωή, εμπόδια που προέρχονται τόσο από τις ελλείψεις ή την ανεπάρκεια θεσμών και υπηρεσιών για αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών τους όσο και από τις στάσεις του κοινωνικού συνόλου απέναντι τους (Σιδηροπούλου-Δημακάκου και Δημητρόπουλος, 1998 οπ. αναφ. στο Πατεστή, 2006:71). Το αποτέλεσμα είναι η δυσκολία ή και η αδυναμία ένταξης αυτών των

ατόμων στην παραγωγική διαδικασία και η δυσκολία τους να λειτουργήσουν ως ανεξάρτητα μέλη της κοινωνίας, καθώς ο αποκλεισμός τους από την απασχόληση αποτελεί μια μόνο πτυχή του ευρύτερου αποκλεισμού τους από πολλές καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες της σύγχρονης ζωής. Άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για κοινωνική ένταξη αν δεν επιτευχθεί πρώτα η επιτυχής μετάβαση (επαγγελματική αποκατάσταση) των ατόμων αυτών στην αγορά εργασίας (Κρασσάς, 2005 οπ. αναφ. στο Πατεστή, 2006:72).

Για την καλύτερη δυνατή στήριξη των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες ευπαθών κοινωνικών ομάδων απαιτείται υποστήριξη, επιμόρφωση και εξειδίκευση του υπευθύνου ΚΕ.ΣΥ.Π. στις ανάγκες τους. Απαιτείται ακόμη η ενημέρωση του για την ύπαρξη φορέων που υπάρχουν για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη των ατόμων αυτών (Κοσμίδου-Hardy & Δροσινού, 2006:125). Συνοπτικά, θα λέγαμε πως για τους μαθητές με αναπηρίες, με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσους απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό υπάρχουν απαραίτητες προϋποθέσεις που πρέπει να καλύπτουν οι υπεύθυνοι: ειδική γνώση και εμπειρία στα συγκεκριμένα θέματα, επίγνωση ορίων, γνώση νομικού πλαισίου, γνώση των ειδικών αρμοδίων φορέων και συνεργασία με αυτούς (Κοσμίδου-Hardy & Δροσινού, 2006:127). Τέτοιοι φορείς που υπάγονται στις δομές του Υπουργείου Παιδείας και με τους οποίους συνεργάζονται τα ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) και οι Σ.Σ.Ν. (Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων).

Είναι ιδιαίτερη η πρόκληση που συνήθως αντιμετωπίζουν οι υπεύθυνοι ΚΕ.ΣΥ.Π. για αποτελεσματική συνεργασία με συμβουλευόμενους από μειονοτικές ομάδες, με τρόπο που να σέβεται τις διαφορές, αλλά να μην ενδυναμώνει τα στερεότυπα.

Η φυλή, η τάξη το φύλο και η αναπηρία είναι σημαντικοί στον καθορισμό της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας του ατόμου. Οι υπεύθυνοι ΚΕ.ΣΥ.Π. χρειάζεται να κατανοούν το ζήτημα της διαφορετικότητας, προκειμένου να ασκήσουν επαγγελματική συμβουλευτική με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις επιδράσεις της καταπίεσης σε ανθρώπους μειονοτικών ομάδων. Ιδέες, στάσεις και υποθέσεις για ανθρώπους που δεν προσαρμόζονται στις «νόρμες» της κουλτούρας της «πλειονότητας» μπορούν να λειτουργήσουν εναντίον των ενδιαφερόντων των ανθρώπων από συγκεκριμένες ομάδες με αποτέλεσμα να έχουν άνισες ευκαιρίες στη ζωή τους. Για την ποιότητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής, ο υπεύθυνος ΚΕ.ΣΥ.Π. θα πρέπει:

- Αρχικά, να εξετάσει πώς το φύλο, το πολιτιστικό του υπόβαθρο, η θρησκεία, η φυλή και η κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται επηρεάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους συμβουλευόμενους



του. Να εξετάσει και να ρυθμίσει τις προκαταλήψεις του ώστε να δει το άτομο αντικειμενικά, να το ακούσει προσεκτικά και να επιδείξει ενσυναίσθηση, ασχέτως με περιορισμούς και να αποδεχτεί το κοινωνικό τους πλαίσιο.

- Να σεβαστεί και να αποδεχτεί τα συναισθήματα που νιώθουν οι συμβουλευόμενοι που προέρχονται από ομάδες που αντιμετωπίζουν διακρίσεις.
- Να ενθαρρύνει τα άτομα αυτά και να τα βοηθήσει να δομήσουν την αυτοπεποίθησή τους ώστε να αποκτήσουν διεκδικητικότητα και να εκτιμήσουν τα προσόντα τους
- Να είναι ενήμερος για τους τρόπους πληροφόρησης, τις πηγές υποστήριξης που μπορεί να λάβει και ο ίδιος και οι συμβουλευόμενοι του και για τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές τους (Nathan & Hill, 2006: 259).

### **2.3 Αποτελεσματική λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π.**

Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του θεσμού, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των ατόμων που καλείται να εξυπηρετήσει, απαιτείται μια σειρά ενεργειών όπως: η αναβάθμιση του ρόλου των ΚΕ.ΣΥ.Π., η στελέχωση με ειδικούς ύστερα από αξιολόγηση, η αύξηση της χρηματοδότησης, η συνεχής επιμόρφωση των στελεχών, η στελέχωσή τους με διοικητικό προσωπικό, η ίδρυση και η λειτουργία περισσότερων ΚΕ.ΣΥ.Π., η πιστοποίηση των προσόντων των συμβούλων, ο εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών, ο εξοπλισμός και η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση και ατόμων με αναπηρία αλλά και η προβολή των υπηρεσιών που προσφέρουν<sup>1</sup>.

Μολονότι η θεωρία και η έρευνα της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί, σε γενικές γραμμές, να εφαρμοστεί σε ειδικούς πληθυσμούς, τα άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες έχουν ξεχωριστά προβλήματα που απαιτούν ιδιαίτερη μελέτη. Οι μέθοδοι παρέμβασης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στις ειδικές ομάδες πρέπει να εξειδικεύονται, όταν οι γενικές μέθοδοι δεν είναι σε θέση να προσφέρουν απαντήσεις στα ιδιαίτερα προβλήματα των ομάδων αυτών. Ιδιαίτερης σημασίας θέματα στην παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στις ειδικές ομάδες αποτελούν η άρση των στερεοτύπων, των διακρίσεων, των χωρικών και εργονομικών περιορισμών και άλλων μορφών προκαταλήψεων και εμποδίων που δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των ομάδων αυτών.

1. <http://bit.ly/1sViVYR>

Εξαιρετικής σπουδαιότητας θέμα αποτελεί η «στάση» του υπευθύνου ΚΕ.ΣΥ.Π. απέναντι στις μειονότητες. Η άρση των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων των ίδιων των συμβούλων είναι απαραίτητη για την επιτυχία του έργου τους. Ακόμη, οι σύμβουλοι Σ.Ε.Π. πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων ενεργού επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από τα αναλυτικό προγράμματα των διαφόρων μαθημάτων (ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 173).

Ο υπεύθυνος ΚΕ.ΣΥ.Π. καλείται να αποκτήσει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο ώστε να συνειδητοποιήσει τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του. Είναι απαραίτητο να κατανοεί τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει ώστε να υποστηρίζει τη δράση του όχι απλώς εμπειρικά, στερεότυπα και, ίσως, τυχαία αλλά με πνεύμα ανοικτό και διερευνητικό. Η απόκτηση του απαραίτητου εννοιολογικού εξοπλισμού θα του επιτρέψει να βελτιώνεται μέσα από τη δική του αυτομόρφωση και τη συνεχώς διευρυνόμενη πρακτική εμπειρία. Η προσωπική του ανάπτυξη θα του επιτρέψει να επικοινωνήσει γνήσια και εποικοδομητικά με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη συμβουλευτική των ομάδων που υπηρετεί (Μάνος, Μάνου & Μάνου, 2003:87).

### **3.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις θέσεις των υπευθύνων ΚΕ.ΣΥ.Π. αναφορικά με τη συμβουλευτική που παρέχουν σε άτομα Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ).

#### **3.1 Το δείγμα της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού μίας αστικής περιοχής (Θεσσαλονίκης) και μίας ημι-αστικής περιοχής (πρωτεύουσα νομού της Κ. Μακεδονίας). Και τα δύο λειτουργούν σε κεντρικό σημείο των περιοχών ευθύνης τους. Και τα δύο ΚΕ.ΣΥ.Π. έχουν όλες τις σύγχρονες δυνατότητες επικοινωνίας με τους επωφελούμενους, με παραδοσιακούς και ψηφιακούς τρόπους. Επίσης, η έναρξη λειτουργίας τους είναι από το 2000, από τη στιγμή δηλαδή που συγκροτήθηκε ο φορέας.

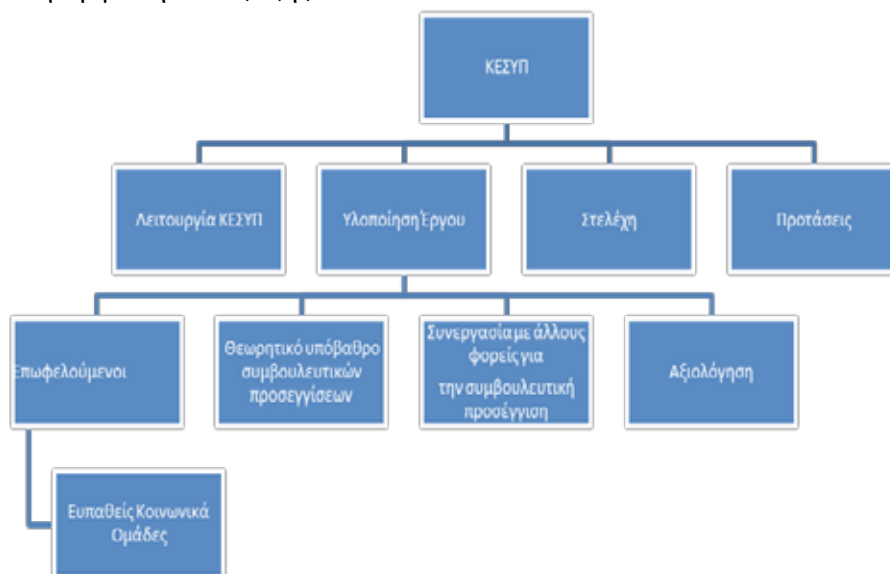
Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά στους υπευθύνους και απαντήθηκε με τον ίδιο τρόπο, τον Απρίλιο του 2014. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση.

Η θεματική ανάλυση (thematic analysis) ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και όπως και οι περισσότερες ποιοτικές μέθοδοι «διευκολύνει τη σταχυολόγηση του νοήματος του υπό μελέτη φαινομένου από τους ερευνητές και παρέχει τα κατάλληλα θεμέλια για την ανάπτυξη έγκυρων μοντέλων της ανθρώπινης σκέψης, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών» (Joffe 2012: 210). Η θεματική ανάλυση είναι συγγενής μέθοδος με την ανάλυση περιεχομένου, αλλά η έμφαση δίνεται περισσότερο στις ποιοτικές πλευρές του υπό ανάλυση υλικού (Joffe & Yardley 2004: 56).

Παρότι σε μία ποιοτική μέθοδο έρευνας είναι δύσκολο να καθοριστεί μία γραμμική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, μπορεί ωστόσο να οριστεί μία διαδικασία έξι σταδίων για την ολοκλήρωση της έρευνας. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- Εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα.
- Δημιουργία αρχικής κωδικοποίησης.
- Αναζήτηση θεμάτων.
- Επαναξιολόγηση των θεμάτων.
- Καθορισμός και ονοματολογία των θεμάτων.
- Συγγραφή της έκθεσης. (Braun & Clarke ό.π.: 87).

Τα θέματα και τα υπο-θέματα, μετά την επεξεργασία των δεδομένων, διαμορφώθηκαν ως εξής:



**Θεματικός Χάρτης έρευνας για τα ΚΕ.ΣΥ.Π.**

### **3.2 Λειτουργία ΚΕ.ΣΥ.Π.**

Η λειτουργία των ΚΕ.ΣΥ.Π. καθορίζεται από μία σειρά νομοθετημάτων μεταξύ των οποίων είναι:

I. Υπουργική απόφαση 92984/Γ7/10-08-2012

II. Τα άρθρα 38 και 39 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α/30.9.1985).

III. Οι περιπτώσεις α) και β) της παραγράφου 3 του άρθρου 10 του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α/23.9.1997), όπως η περίπτωση β) τροποποιήθηκε με την παράγραφο 3 του άρθρου 8 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α/13.2.2002).

Ο ρόλος των ΚΕΣΥΠ, σύμφωνα με τους υπευθύνους, είναι διττός: πρώτον παρέχει πληροφόρηση για τις σπουδές (επαγγελματικά δικαιώματα, τάσεις στην αγορά εργασίας, διεξόδους σταδιοδρομίας, μεταπτυχιακά, σπουδές στο εξωτερικό, επαγγέλματα, σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια) και δεύτερον συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές (για την σταδιοδρομία των επωφελούμενων, το άγχος των εξετάσεων) και στους εκπαιδευτικούς (καθοδήγηση για την εφαρμογή του θεσμού του Σ.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες από τους εκπαιδευτικούς

### **3.3 Στελέχη των ΚΕ.ΣΥ.Π.**

Η στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π. γίνεται πάντα από δύο άτομα, ανεξαρτήτως του εύρους των σχολικών μονάδων οι οποίες υπάγονται στην αρμοδιότητά τους. Στην περίπτωση του αστικού ΚΕ.ΣΥ.Π. οι σχολικές μονάδες είναι 59 σε σχετικά μικρή απόσταση από το ΚΕ.ΣΥ.Π. ενώ στο ημι-αστικό είναι 63 κατανεμημένες σε όλη την γεωγραφική έκταση του νομού.

Το μορφωτικό επίπεδο των στελεχών είναι υψηλό, είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Ειδίκευσης, όχι απαραίτητα συναφούς αντικειμένου (συγκεκριμένα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Διοίκηση Επιχειρήσεων με Ειδίκευση στα Πληροφοριακά συστήματα). Η επιμόρφωση που είχαν για τη στελέχωση των φορέων είναι δύο επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας και, παράλληλα, κατ' ιδίαν, συμμετέχουν σε ημερίδες και σεμινάρια αναφορικά με το αντικείμενο τους (από τον ΕΟΠ-ΠΕΠ και άλλους φορείς).

### **3.4 Υλοποίηση έργου**

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του φορέα, οι υπεύθυνοι προβαίνουν σε συμβουλευτικές δράσεις – παρεμβάσεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, κατα-

γράφουν τα στοιχεία των επωφελούμενων και παράλληλα αναπτύσσουν δραστηριότητες σε ευρύτερο επίπεδο, διοργανώνουν δηλαδή ημερίδες, προγράμματα κατάρτισης και ενημερωτικές συναντήσεις, οι οποίες απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

### **3.4.1 Θεωρητικό υπόβαθρο συμβουλευτικών προσεγγίσεων**

Προκειμένου να εντοπίσουν τις δυνατότητες των επωφελούμενων και να εστιάσουν στα ενδιαφέροντά τους, χρησιμοποιούν τα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού του ΕΟΠΠΕΠ, υλικό από το Διαδίκτυο, και προβαίνουν στη δημιουργία φακέλου (portfolio) δεξιοτήτων και στη σύνταξη του βιογραφικού των ατόμων που προσφεύγουν για συμβουλευτική. Στους χώρους των ΚΕ.ΣΥ.Π. λειτουργεί και βιβλιοθήκη με σχετικό υλικό (στη μία περίπτωση ο αριθμός των βιβλίων ορίζεται στα 150).

Αναφορικά με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις, ποικίλουν αναλόγως του υπευθύνου, ωστόσο εφαρμόζουν, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους:

«κατά κύριο λόγο την Θεωρία Λήψης Απόφασης σε συνδυασμό με την θεωρία του Ταιριάσματος με ολιστική και αφηγηματική προσέγγιση»

και ακολουθούνται, συνήθως, συγκεκριμένα βήματα στη συμβουλευτική συνάντηση.

### **3.4.2 Επωφελούμενοι**

Ο κύριος όγκος επωφελουμένων είναι οι μαθητές του Λυκείου, συνοδευόμενοι από τους γονείς τους «κατά κύριο λόγο μητέρες», όπως αναφέρουν. Οι περιοχές από τις οποίες κατάγονται ποικίλει και υπάρχουν και νεαροί μετανάστες που επιζητούν τις υπηρεσίες τους.

Στους αριθμούς που αναφέρουν οι υπεύθυνοι υπάρχει μία σημαντική διαφοροποίηση, αλλά αυτή μπορεί να εξηγηθεί λόγω των διαφορετικών πληθυσμιακών μεγεθών των δύο ΚΕ.ΣΥ.Π. και, κυρίως, επειδή το ένα βρίσκεται στην πρωτεύουσα του νομού και άρα είναι πιο δύσκολη η πρόσβαση του από γονείς και μαθητές που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Παραθέτουμε αυτούσια τα στοιχεία όπως τα ανέφεραν οι ερωτώμενοι:

- ΚΕ.ΣΥ.Π. ημι-αστικής περιοχής:
- Συμβουλευτική: 200 μαθητές/νέοι
- Τηλεφωνική επικοινωνία: 1000 μαθητές/νέοι/εκπαιδευτικοί

- Επιμόρφωση/Ημερίδες: 1000 εκπαιδευτικοί/γονείς
- Ενημερώσεις σε σχολεία: 1500 μαθητές
- Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης: 1000 επαφές
- Ιστοσελίδα ΚΕ.ΣΥ.Π.: 3000 επισκέπτες το μήνα
- ΚΕ.ΣΥ.Π. αστικής περιοχής:
- Περίπου 1200-1500 σε ατομικό επίπεδο χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την ομαδική συμβουλευτική.

Η συχνότητα των συναντήσεων είναι 1-2 φορές, πολύ σπάνια 3, μάλιστα στη μία περίπτωση και ο αριθμός των δεύτερων συναντήσεων είναι αρκετά μικρός «Με ένα 20% πραγματοποιούνται 2 συναντήσεις (λόγω έλλειψης χρόνου και προσωπικού)».

### **3.5 Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες**

Τα άτομα τα οποία ανήκουν σε Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες<sup>2</sup> και ζητούν τις υπηρεσίες των ΚΕ.ΣΥ.Π., εντάσσονται σε ένα φάσμα περιπτώσεων στις οποίες το κοινό χαρακτηριστικό είναι ότι όλοι έχουν ηλικία μικρότερη των 25 ετών. Ωστόσο, σε απόλυτους αριθμούς αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των επωφελούμενων (περίπου το 5%).

«Άτομα με Αναπηρία (κινητική, όρασης ή σοβαρών παθήσεων), παλιννοστούντες, μετανάστες μαθητές, μακροχρόνια άνεργοι, κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών»

«Σε μικρούς αριθμούς ανεξαρτημένα άτομα, αποφυλακισμένα, Ρομά και σε μεγάλους αριθμούς οι μαθητές των Διαπολιτισμικών σχολείων, Γυμνασίων – Λυκείων».

Ο τρόπος με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν έχει κοινό στοιχείο την ενί-

---

2. Ως ΕΚΟ είχαν οριστεί, στο τέλος του ερωτηματολογίου οι παρακάτω ομάδες, χωρίς να είναι απολύτως δεσμευτικές:

- Άτομα με Αναπηρία
- Άτομα με ψυχικές ασθένειες εκτός ιδρυμάτων
- Ανεξαρτημένα άτομα
- Αποφυλακισμένοι
- Νεαρά άτομα σε κοινωνικό κίνδυνο
- Παλιννοστούντες, Μετανάστες, Πρόσφυγες
- Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες
- Ειδικές Κατηγορίες Γυναίκων
- Μακροχρόνια άνεργοι (διάφορες κατηγορίες)
- Άστεγοι
- Κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών

σχυση της αυτοεκτίμησής τους, όπως δηλώθηκε και από το σύνολο των υπευθύνων. Δεν παραγνωρίζονται, σε κάθε περίπτωση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν.

«Λαμβάνεται υπόψη το διαπολιτισμικό στοιχείο, το οικογενειακό ιστορικό, οι ιδιαιτερότητες του ατόμου και σε σημαντικό βαθμό η αυτογνωσία του σύμφωνα με όλα τα παραπάνω και την πραγματικότητα που βιώνει».

Ιδιαίτερο κενό αναγνωρίζεται στην επιμόρφωση των στελεχών, η οποία βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στον ίδιο τον υπεύθυνο:

«Η προετοιμασία βασίζεται κατά κύριο λόγο σε προσωπικό επίπεδο του υπευθύνου. (Η εκπαίδευση είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη)»

ενώ ακούγονται και οι απόψεις ότι είναι ίσως επαρκής η αρχική επιμόρφωση

«...καθότι οι περισσότεροι υπεύθυνοι των ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι απόφοιτοι του τμήματος ΣΥ-Π της ΑΣΠΑΙΤΕ και είναι επιμορφωμένοι με αντίστοιχα σεμινάρια από το ΥΠΑΙΘ, το ΕΚΕΠ παλαιότερα και το ΕΟΠΠΕΠ έως και τον Νοέμβριο του 2013».

Αναφορικά με την χωροταξική διάταξη των εγκαταστάσεων των ΚΕ.ΣΥ.Π. δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για την προσβασιμότητα από άτομα με ειδικές ανάγκες και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια να αντεπεξέλθουν σε κάθε περίπτωση. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Δεν υπάρχει μπάρα για αναπηρικά καρότσια και η ατομική συμβουλευτική σε συγκεκριμένη περίπτωση έγινε στο προαύλιο του ΚΕ.ΣΥ.Π. με τον συμβουλευόμενο να βρίσκεται στην θέση συνοδηγού αυτοκινήτου, μη δυνάμενος να εξέλθει».

Αν κάποιος μαθητής είναι ΑΜΕΑ δεν υπάρχει επίσης πρόβλεψη για την μεταφορά του στους χώρους των ΚΕ.ΣΥ.Π. αλλά δεν έχουν και τις κατάλληλες υποδομές και επιμόρφωση για εξ αποστάσεως συμβουλευτική σε άτομα που δεν μπορούν να μετακινηθούν. Η μόνη διαθέσιμη εναλλακτική μορφή επικοινωνίας είναι μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

«Επισκέπτεται ο σύμβουλος τη σχολική μονάδα εάν χρειαστεί σε περίπτωση ΑΜΕΑ (αδυναμία πρόσβασης στον χώρο του ΚΕ.ΣΥ.Π.)»

Στο ΚΕ.ΣΥ.Π. αστικού κέντρου υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη για συμβουλευτική νεαρών παραβατών (λόγω και της γειννίασης με σωφρονιστικά ιδρύματα), οι οποίοι συνοδεύονται από στελέχη της Υπηρεσίας Επιμέλειας Ανηλίκων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν το παρακάτω περιστατικό:

«Νεαρός, ανήλικος παραβάτης, μετανάστης (αλβανικής καταγωγής), ήρθε στην Υπηρεσία κατόπιν ραντεβού. Ο μαθητής φοιτούσε σε κανονικό σχολείο και είχε μείνει κάποιες φορές στη Β΄ Γυμνασίου. Δεν ήξερε απολύτως τίποτα για τη δυνατότητα ενημέρωσης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Μέσα από τη διαδικασία της συμβουλευτικής, είχε τον χρόνο να εκφραστεί ο ίδιος και αναδύθηκε ένα ταλέντο στον αθλητισμό (ιδιαίτερα στο box) με τον οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί σε επίπεδο πρωταθλητισμού. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι «Τα ξεχνάω όλα (όταν αθλούμαι) είναι σαν να πετάω». Απελευθερωνόταν δηλαδή από όλα και από τις συνέπειες των παραβατικών συμπεριφορών. Μέσα από την συμβουλευτική διαδικασία εκφράστηκε γνήσια. Δεν είχε σκεφτεί μέσα από την προπόνηση να γίνει κάτι άλλο και να προχωρήσει περαιτέρω. Το ΚΕ.ΣΥ.Π. σε συνεργασία με το τμήμα Φυσικής Αγωγής της οικείας ΔΔΕ τον σύστησαν σε προπονητές. Περαιτέρω, ήρθαν σε επαφή με την Αμερικάνικη Πρεσβεία (λόγω της φύσης του αθλήματος, που γνωρίζει άνθηση στις ΗΠΑ), και μέσω του Ακολούθου προσπάθησαν να έρθουν σε επαφή με τις αμερικάνικες κοινωνικές υπηρεσίες και να διερευνήσουν τις δυνατότητες υποτροφίας για boxing».

### **3.6 Συνεργασία με άλλους φορείς**

Οι συνεργασίες και με τους λοιπούς φορείς και δομές καλύπτουν το σύνολο των δυνατοτήτων που παρέχουν οι τοπικές κοινωνίες. Αυτές οι συνεργασίες είναι τόσο με δημόσιους φορείς (Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων, Διεύθυνση Πρόνοιας, ΟΑΕΔ, Δήμοι Περιφερειακής Ενότητας, Σχολή Τυφλών) είτε με την Εκκλησία, διάφορες ΜΚΟ (ΟΑΣΙΣ, και Συλλόγους που δραστηριοποιούνται σε πεδία βοήθειας ατόμων ΕΚΟ (Γυναικών Θυμάτων Βίας, Σύλλογος Ατόμων με Αυτισμό, Σύλλογος Συνδρόμου Down) και με Σχολές Γονέων.

Αυτό υποδηλώνει το ενδιαφέρον των στελεχών για σφαιρικότερη προσέγγιση των ατόμων αυτών και την επιθυμία τους να προσφέρουν ολοκληρωμένη συμβουλευτική προσέγγιση.



### **3.7 Τρόποι αξιολόγησης των συμβουλευτικών υπηρεσιών**

Για την αξιολόγηση των παρεχόμενων συμβουλευτικών προσεγγίσεων χρησιμοποιούν το «Φύλλο αξιολόγησης ατομικής συμβουλευτικής» στο οποίο ο συμβουλευόμενος αξιολογεί την συνάντηση. Επίσης, μέσω τηλεφωνικής ή ηλεκτρονικής επικοινωνίας μπορεί να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα αιτήματα και οι στόχοι των συμβουλευόμενων επετεύχθησαν.

### **3.8 Προτάσεις**

Η πρώτη και σημαντικότερη πρόταση που προκύπτει είναι η ανάγκη στελέχωσης με περισσότερα άτομα των δομών των ΚΕ.ΣΥ.Π. και η

«διαρκής και στοχευμένη επιμόρφωση των στελεχών πάνω σε εξειδικευμένα θέματα (π.χ. ευπαθείς κοινωνικές ομάδες)» και «η εκπαίδευση του προσωπικού σε βασικές γνώσεις νοηματικής, Braille καθώς και σε ειδικές μεθόδους αποδοχής, ενδεχομένως διακριτές για την κάθε ευπαθή κοινωνική ομάδα»

Σε τοπικό-κοινωνικό επίπεδο αναπτύσσονται, επίσης, δράσεις οι οποίες προάγουν την γενικότερη στοχοθεσία των ΚΕ.ΣΥ.Π. και ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας με την κοινωνική και επαγγελματική πραγματικότητα (Εκπαιδευτικοί Μέντορες, οι Ανοικτές Θύρες και η Υιοθεσία εργασιακών χώρων του Δήμου ήδη εφαρμόζονται. Άλλες όπως οι Κοινωνικοί Μέντορες, το Μητρώο Εργασιακών Φορέων σε κάθε σχολείο).

## **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στη σημερινή απαιτητική και πολυπολιτισμική κοινωνία ο θεσμός των ΚΕ.ΣΥ.Π. πρέπει να ενισχυθεί από την πολιτεία καθώς οφείλει να είναι πρωτόπορος στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στα άτομα που καλείται να στηρίξει. Ο προβληματισμός για την ανταπόκριση των ΚΕ.ΣΥ.Π. στις ιδιαίτερες ανάγκες και στις προσδοκίες των ατόμων που είτε ανήκουν είτε όχι σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες πρέπει να αποτελεί αφετηρία αποφασιστικών δράσεων με στόχο την ένταξη όλων των πολιτών στην εκπαίδευση, στην εργασία και την κοινωνία και τη στήριξή τους χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Μια κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της και προασπίζεται τα δικαιώματά όλων αποδεικνύει έμπρακτα την πίστη στην αξία της ζωής και

την αποτελεσματική ανταπόκριση της στις σύγχρονες προκλήσεις αλλά και στις αλλαγές που συμβαίνουν διαρκώς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός τόμος Β΄ Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Δροσινού, Μ. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την εκπαίδευση: Κριτική, ολική προσέγγιση. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2014 από <http://www.eoppep.gr/index.php/el/work-guidance-and-consulting/eoppep-science-actions/syep-tools-manuals>
- Λογιώτης, Γ. Ν. (2014). *Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών: από το θεσμικό λόγο στην εκπαιδευτική πρακτική* (Διδακτορική διατριβή). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2014 από <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/1835>
- Μάνος, Κ. Μάνου, Ι. Μάνου, Β. (2003). *Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση τόμος Γ΄*. Αθήνα: Ατραπός
- Nathan, R. & L. Hill. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Μετάφραση – Επιστημονική Επιμέλεια: Δ. Σιδηροπούλου – Δημακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατεστή, Α. (2007). *Η Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2014 από <http://www.eoppep.gr/index.php/el/work-guidance-and-consulting/eoppep-science-actions/syep-tools-manuals>
- ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Σχεδιάζω το μέλλον μου Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Βιβλίο για τον καθηγητή Β΄ έκδοση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (χ.χ.). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ΄ Γυμνασίου Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον... Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

**Ξενογλώσση Βιβλιογραφία**

- Braun, Virginia & Victoria Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in Psychology*, 3, 77-101.
- Joffe Helen (2012). Thematic analysis. Στο Harper, David & Andrew R. Thomson (eds) *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. The Atrium: Wiley-Blackwell, 209-224.
- Joffe, Helene & Lucy Yardley (2004). Content and thematic analysis. Στο Marks, David F. & Lucy Yardley (eds) *Research methods for clinical and health psychology*. London: Sage Publications, 56-68.

**Ευαγγελία Καμπακάκη**

Καθηγήτρια Πληροφορικής ΠΕ19  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 54351,  
2310938048, 2310713257  
ekampakaki@sch.gr

**Ευγενία Τσιουπλή**

ΜΑ, Φιλολόγος ΠΕ02  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
Ανακρέοντος 8, 54250, Θεσσαλονίκη, 2310447332,  
evtsioupli@gmail.com

# Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας

*Ανθή Κουρμπέτσου*

## ABSTRACT

Psychological resilience is defined as characteristic of the personality of an individual (Richardson et al., (1990) · Wolin and Wolin (1993) · Handerson and Milstein (2003), or as dynamic process, which is only assumed when the individual suffers and faces certain adverse conditions (Rirkin and Hooperman, 1991·Rutter,1985). The researches that are presented, focus on children that live in risk environments, such as abused children, immigrants and repatriates, children with chronic diseases, children with learning disabilities and children with pervasive developmental disorders. The biggest part of the researches shows that children have the ability to manage crises and to recover in future. Important influence for the confrontation of crises and situations under stress, is the environment (family, school, society) combined with the acquired characteristics of the child.

Στη σύγχρονη κοινωνία είναι επιτακτική ανάγκη του ανθρώπου να διαθέτει ικανότητες που θα τον βοηθούν να αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τους γρήγορους ρυθμούς της ζωής και τα προβλήματα της καθημερινότητάς του. Η ψυχική ανθεκτικότητα δίνει τις απαντήσεις στο καίριο ερώτημα «Πώς να αντιμετωπίσω κρίσεις που επηρεάζουν τη ζωή μου;». Το αρχικό αυτό ερώτημα δημιουργεί κι άλλα βασικά ερωτήματα σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα. Τι είναι όμως η ψυχική ανθεκτικότητα; Και ποιο είναι εκείνο το χαρακτηριστικό της που την κάνει τόσο σημαντική για την καθημερινότητα του ανθρώπου; Ποιοι άνθρωποι θεωρούνται ψυχικά ανθεκτικοί; Ποια ηλικία είναι βασική για την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών αυτών; Η απάντηση είναι πολυδιάστατη και δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με μια έννοια ή έναν ορισμό. Ο λόγος είναι ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια σειρά χαρακτηριστικών, τόσο ενδογενών όσο και περιβαλλοντικών, που σε συνδυασμό καθιστούν το άτομο ικανό να ανταποκρίνεται σε κρίσεις της καθημερινότητας και σε καταστάσεις άγχους και στρες που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του.

Οι Richardson, Neiger, Jenson, & Kumpfer (1990) παρουσιάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια διαδικασία αντιμετώπισης αντίξων και αγχογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν τις αντοχές των ατόμων, με έναν τρόπο που προσδίδει στο άτομο επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα.

Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα επικεντρώνεται σε παιδιά και νέους που παρουσιάζουν ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια παρά το γεγονός ότι μια φορά ή κατ'εξακολούθηση στη ζωή τους χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις με αντιξοότητες και άγχος (Nettles, Mucherah & Jones, 2000). Μεγάλη έρευνα έχει αφιερωθεί στην αναγνώριση των παραγόντων που προστατεύουν τους μαθητές από κινδύνους (Connell, Spencer, & Aber, 1994· Nettles & Pleck, 1994· Spencer, Dupree, Swanson, & Cunningham, 1996; Wang & Gordon, 1994· Winfield, 1991· Zimmermann & Arunkumar, 1994).

## **1.0. ΕΡΕΥΝΕΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Η μελέτη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατά κύριο λόγο προσπαθεί να διερευνήσει τον τρόπο που αυτά αναπτύσσουν στενές σχέσεις παιδιά σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, διερευνάται και η κοινωνικοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Al-Yagon και Mikulincer (2004), η έρευνα στοχεύει επίσης να διερευνήσει περαιτέρω τον βαθμό που μπορεί να προβλεφθεί κατά πόσο παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να αυτορυθμίζονται θετικά.

Η κακή ρύθμιση/διαχείριση προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία έχει αποτελέσει ερευνητικό στόχο επιστημόνων που εστιάζουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Urgan (2005) «μια αρνητική εμπειρία σε ένα σύστημα, όπως η ελλιπής παιδική πρόνοια, έχει βρεθεί να σχετίζεται άμεσα με μια δύσκολη προσαρμογή σε ένα άλλο σύστημα, όπως η ψυχική υγεία» (σελ. 437). Εκτιμάται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. κάνουν κακή ρύθμιση/διαχείριση προβλημάτων τους σε σχέση με παιδιά χωρίς Μ.Δ. Πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στο μαθησιακό περιβάλλον, παρουσιάζουν και μια ποικιλία από κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες. Αυτές αιτιολογούνται κυρίως από τα υψηλά επίπεδα απόρριψης που δέχονται από παιδιά χωρίς Μ.Δ. και τη μοναξιά, όπως αποδείχθηκε από την έρευνα των Berder και Mall (1994), κα-

θώς επίσης και από το χαμηλό αίσθημα συνοχής, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, βάσει έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Morrison και Cosden (1997). Συμπερασματικά, οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σημαντικούς τομείς της ζωής των παιδιών.

Οι Morisson και Cosden (1997) ερεύνησαν επίσης και τα επίπεδα της α) συναισθηματικής προσαρμογής, β) οικογενειακής λειτουργίας, γ) της εγκατάλειψης του σχολείου, δ) της κατάχρησης ουσιών και ε) της εγκληματικότητας των ανηλίκων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρουσία των μαθησιακών δυσκολιών δεν αποτέλεσε από μόνη παράγοντας κινδύνου. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ άλλων κινδύνων και προστατευτικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη των παιδιών, όπως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του παιδιού, η επίδραση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.

Παρόμοια έρευνα, που διασαφηνίζει τον κρίσιμο ρόλο που έχουν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά των παιδιών και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, παρουσιάζει η Malka (2003). Η Malka (2003) βασίζει την έρευνά της στην παραδοχή πως η ανάπτυξη διεξάγεται κατά στάδια και τα παιδιά αναπτύσσονται από ένα χαμηλότερο προς ένα υψηλότερο στάδιο κατά την εξέλιξή τους. Αν κάποιο στάδιο της ανάπτυξης δεν ολοκληρωθεί και το παιδί περάσει σε επόμενο, τότε υπάρχει κίνδυνος να μην εσωτερικευθεί το προηγούμενο στάδιο με κίνδυνο υποτροπής στο μέλλον. Θα πρέπει να υπάρχει αναγνώριση των διεργασιών που συμβάλλουν σε μια συμπεριφορά, όπως οι μηχανισμοί προστασίας, ώστε να μετριαστούν οι παράγοντες επικινδυνότητας.

Σε ελληνική έρευνα (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου & Στογιαννίδου, 2001) που πραγματοποιήθηκε για τον βαθμό δυσκολίας προσαρμογής των παιδιών στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι διαταραχές συναισθήματος και οι διαταραχές διαγωγής, που παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρήθηκαν σοβαροί κίνδυνοι για την προσαρμογή τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου (2001) έδειξαν πως η πρώιμη πρόληψη αποτελεί την καλύτερη πρόταση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής, ενώ οι Tsiantis, Motti-Stefanidi, Richardson, Schmeck και Roustka (1994) υποστηρίζουν ότι η ηλικία των παιδιών και οι δυσκολίες προσαρμογής δεν φαίνεται να επηρεάζουν συνδυαστικά η μια την άλλη.

### **1.1. Έρευνες ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά με χρόνιες παθήσεις και ασθένειες απειλητικές για τη ζωή**

Έρευνα των Chaves, Vazquez και Hervas (2013) για παιδιά με απειλητικές

για τη ζωή τους ασθένειες πραγματοποιήθηκε σε 4 δημόσια νοσοκομεία της Μαδρίτης στην Ισπανία. Στην έρευνά τους διερεύνησαν το φάσμα των θετικών και αρνητικών ψυχολογικών λειτουργιών των παιδιών μέσα από κλίμακες μέτρησης που ερευνούν τις διαστάσεις της ευεξίας στα άτομα. Η έρευνα έδειξε ότι τα οφέλη που αποκομίζουν τα άτομα από εμπειρίες χρόνιων ασθενειών (όπως ο καρκίνος ή η μεταμόσχευση οργάνων), αν αυτά αναγνωριστούν, μπορούν να βελτιώσουν τη φυσική και ψυχική υγεία των παιδιών (Chaves et al, 2013).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για χρόνιες ασθένειες παιδιών δίνουν έμφαση στις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν τα παιδιά από την ασθένεια (Aaronsen & Beckman, 1987· Varni et al., 1998). Παιδιά που πραγματοποιούν χημειοθεραπείες ή χρειάζεται να μείνουν σε νοσοκομειακό περιβάλλον για αρκετό χρονικό διάστημα παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς ανεξάρτητα από το φύλο ή την εξέλιξη της ασθένειάς τους (Firoozi & Rahmat, 2013). Όσο περισσότερο μένει ένα παιδί σε κλινήρη κατάσταση τόσο επηρεάζεται και η συμπεριφορά του, κυρίως σε παιδιά με κατάθλιψη και υψηλά επίπεδα άγχους.

Στο ίδιο πλαίσιο είχε κινηθεί σε έρευνά του ο Drotar (1997), όπου μεταξύ άλλων αναφέρει ότι «σε οικογένειες παιδιών με χρόνιες ασθένειες που υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον, όπως π.χ. η οικογενειακή συνοχή, υπάρχουν λιγότερα συμπτώματα διαταραχής της συμπεριφοράς και πιο ανεπτυγμένες ψυχικές λειτουργίες, όπως π.χ. η αυτοεκτίμηση, ενώ σε οικογένειες με προβληματική συμπεριφορά, όπως π.χ. συγκρούσεις, αναπτύσσονται περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ελλείψεις ψυχικές λειτουργίες» (σελ. 151).

Ενώ η σωματική ασθένεια, το τραύμα και το χρόνιο στρες έχει αποδειχθεί ότι είναι συντελεστές ψυχιατρικών διαταραχών, επιδημιολογικές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η πλειοψηφία των ατόμων που αντιμετωπίζουν αυτές τις στρεσογόνες καταστάσεις δεν εξελίσσονται ψυχοπαθολογικά, θέτοντας το ερώτημα αν πράγματι τα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να παρέχουν ψυχική «ασυλία» (Collishaw, Pickles, Messer, Rutter, Shearer, & Maughan, B. (2007) · Jin, Tang, Ma, Lv, Bai, & Zhang, 2009 · Patel & Goodman, 2007). Παρά τις ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις, όμως, η πληθώρα των ερευνών καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των παιδιών είναι ψυχολογικά ευπροσάρμοστη (Canning, Canning, & Boyce, 1992· Phipps, 2007· Zebrack & Chesler, 2002). Συμπερασματικά, τα παιδιά ενδέχεται βραχυπρόθεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, μακροπρόθεσμα δείχνουν να προσαρμόζονται σε αυτές, να τις αντιμετωπίζουν και να επανέρχονται στην υγιή ψυχική τους κατάσταση.

## **1.2. Έρευνες ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ)**

Έρευνες που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα έχουν πραγματοποιηθεί και για το φάσμα του Αυτισμού. Η δυσκολία να αξιολογηθούν τα ίδια τα παιδιά λόγω της ιδιαιτερότητας της διαταραχής τους (απουσία λόγου, έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κ.α.), έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στην αξιολόγηση των γονέων και των σημαντικών «άλλων». Αξιολογήθηκαν τα στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα στην οικογένεια και πιο συγκεκριμένα η οικογενειακή συνάφεια και εγγύτητα, ο βαθμός θετικής στάσης απέναντι στην αναπηρία, η προσωπική και η πνευματική ανάπτυξη των γονιών (Bayat, 2007). Στην έρευνα του Bayat (2007), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς (το 63% του συνολικού δείγματος ήταν από μικροαστικές οικογένειες), δεν περιέγραφαν το παιδί συνολικά αλλά χρησιμοποιώντας μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις. Σε ότι αφορά την οικογενειακή συνάφεια το 62% των ερωτηθέντων έδειξε ότι ήρθαν πιο κοντά σαν οικογένεια μετά τη διάγνωση. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράζεται χωρίς μεγάλες διαφορές σε γονείς που υποστήριζαν πως δεν είναι πάντα εύκολο να αντιμετωπίζουν μαζί το πρόβλημα και σε γονείς που υποστήριζαν πως το πρόβλημα τους απομόνωσε καθώς επικεντρώθηκαν στο παιδί με αυτισμό. Σε ότι αφορά την ανάπτυξη των γονιών η έρευνα έδειξε ότι το 32% χρειάζεται παραπάνω από δυο χρόνια στην οικογένεια να φτάσει στην αποδοχή ότι έχει παιδί με αυτισμό, παρά το γεγονός ότι φαίνεται αυτά τα δυο χρόνια να αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατανόηση τους, την υπομονή τους και να περιορίζουν σταδιακά τις ενοχές τους απέναντι στην αναπηρία του παιδιού. Το 63% των γονιών ανέφερε πως νιώθουν πιο συμπονετικοί, λιγότερο εγωιστές και περισσότερο προστατευτικοί απέναντι στο παιδί. Το 45% των γονιών στο σύνολο ανέφερε ότι προσεύχεται συχνότερα στο Θεό ή ότι έχει έρθει πιο κοντά σε πνευματική βοήθεια απ' ό,τι πριν τη διάγνωση αυτισμού στο παιδί τους.

Οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Αυτισμός, Asperger, Σύνδρομο Rett), τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά. Η επίδραση που ασκεί σε όλη την οικογένεια ένα μέλος με διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών επηρεάζει και καταπονεί την καθημερινότητα ολόκληρης της οικογένειας σε σημαντικούς τομείς όπως υγεία, ευεξία, καθώς και τις εμπειρίες των μελών σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Patterson, 2005 · Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006 · Plant & Sanders, 2007). Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως οι γονείς με παιδιά διαγνωσμένα με διάχυτες αναπτυξιακές δια-



ταραχές κινδυνεύουν να εμφανίσουν κατάθλιψη. Ο λόγος είναι ότι, από τη στιγμή της διάγνωσης, η προσοχή τους εστιάζει στο παιδί και οι ίδιοι δεν έχουν πια την αίσθηση του ελέγχου της ζωής τους (Konstantareas & Papageorgiou, 2006).

Οι οικογένειες των παιδιών με αυτισμό, κυρίως οι μητέρες, επωμίζονται την ψυχική επιβάρυνση και το συναισθηματικό κόστος της ασθένειας του παιδιού, τα οποία τους δημιουργούν ανασφάλειες για την ιατρική περίθαλψη και τις παρεμβάσεις που εξαρτώνται από φορείς (Tsai, Tsai, & Lotus Shyu, 2008). Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ μητρικού στρες και παραγόντων που αφορούν την περίθαλψη, όπως η δυσκολία των εργασιών, ο χρόνος που συμμετέχουν στο έργο, η παιδική συμπεριφορά και το επίπεδο της παιδικής αναπηρίας. Κατά τους Plant και Sanders (2007), «οι έρευνες αυτές αφορούν διαδικασίες της γνωστικής εκτίμησης, στρατηγικές και διαδικασίες αντιμετώπισης του προβλήματος που πρέπει να αντιμετωπιστεί, όμως συνήθως τα δεδομένα εξετάζονται μεμονωμένα ή σε μικρότερες υποομάδες των μεταβλητών αυτών, ή έχουν περιληφθεί άλλες μεταβλητές οι οποίες παρουσιάζουν σχετικό ενδιαφέρον» (σελ. 3). Έτσι οι έρευνες αυτές δεν θεωρούνται έγκυρες και αξιόπιστες. Πολλοί θεραπευτές και ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι η ικανότητα προσαρμογής είναι απαραίτητη για την υψηλή λειτουργικότητα στην καθημερινότητα, τόσο σε ζευγάρια όσο και σε οικογένειες, κυρίως σε αυτούς που ζουν κάτω από αντίξοες συνθήκες και μεγάλα επίπεδα άγχους (Walsh, 2006).

Δεδομένου του δυνητικού άγχος και των ευθυνών που συνεπάγονται για τους γονείς να παρέχουν προστασία και ιατρική φροντίδα στα παιδιά τους, η ψυχική υγεία και η ψυχική ευεξία τους μπορεί να κλονιστεί, όπως αναφέρει η Lee (2009), συμπληρώνοντας την άποψη των περισσότερων ερευνών πως, ανεξάρτητα από τις συνέπειες που έχει η διαταραχή στα παιδιά, οι γονείς και τα άτομα που τα φροντίζουν σε καθημερινή βάση ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου για αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη.

### **1.3. Έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα σε κακοποιημένα παιδιά**

Η παιδική κακοποίηση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αναπτυξιακούς κινδύνους με τους οποίους έχουν ασχοληθεί επιστήμονες που ερευνούν την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι εκτιμήσεις που λαμβάνονται από φορείς πρόνοιας και σχετίζονται με την παιδική κακοποίηση επιδεικνύουν μια πληθώρα περίπλοκων προβλημάτων και μια εμφανή δυσκολία στην αναγνώριση των περιπτώσεων κακομεταχείρισης παιδιών, όπως αναφέρουν οι MacKenzie, Kotch και Lee (2011). Πολλοί ερευνητές αναφέρουν παρεμβά-

σεις από άλλους παρόχους υπηρεσιών (όπως εκπαίδευσης, ψυχικής υγείας) για καταστάσεις που συνδέονται με την κακοποίηση, όπως η εγκληματικότητα και οι μαθησιακές προκλήσεις (Wekerle, Waechter & Chung, 2012· Wingo, Wrenn, Pelletier, Gutman, Bradley & Ressler, 2010).

Συχνά οι έρευνες για την παιδική κακοποίηση εστιάζουν και σε άλλες παραμέτρους της ψυχικής ανθεκτικότητας και αφορούν παράγοντες κινδύνου, όπως είναι η φτώχεια, ο ρατσισμός, η σωματική και πνευματική αναπηρία. (Ungar, 2013). Αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών δείχνουν ότι η παιδική κακοποίηση συνδέεται κατά κύριο λόγο με τις ψυχολογικές επιπτώσεις που εκβάλλουν από αυτήν (Knutson, 1995). Παράλληλα, μεγάλο μέρος της έρευνας αποδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν χρόνια κακοποίηση αναπτύσσονται κανονικά και δεν παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα βίας, ψυχικών ασθενειών ή προβλήματα συμπεριφοράς, υψηλότερα του μέσου όρου (Masten & Wright, 2010). Η ικανότητα ανάκαμψης των παιδιών αυτών έχει γίνει αφορμή για περαιτέρω έρευνες που εστιάζουν, πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών, σε διεργασίες που αφορούν συγκεκριμένες περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις (Masten, 1994· Rutter, 2006).

Παιδιά που κακοποιούνται αλλά ζουν σε χώρες όπου υπάρχει κοινωνική πρόνοια φαίνεται να έχουν περισσότερη προστασία σε όλους τους τομείς. Επίσης, στοιχεία δείχνουν ότι οι υπηρεσίες μπορεί να ασκήσουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή για την ανάπτυξη επιμέρους παραγόντων όπως η ιδιοσυγκρασία ή ψυχολογικά γνωρίσματα όπως η αυτοεκτίμηση (Beckett, Maughan, Rutter, Castle, Colvert, Groothues, Kreppner, Stevens, O'connor, & Sonuga-Barke, (2006) · DuMont, Widom & Czaja, 2007).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Aaronson, N. K., & Beckmann, J. H. (1987). *The quality of life of the cancer patient*. Nueva York: Raven Press
- Al-Yagon, M., Mikulincer, M. (2004). Patters of Close Relationships and Socialemotional and Academic Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual disability research*, 51 (9), 702-714.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S., O'connor, T. G., & Sonuga-Barke, E. J. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees Study. *Child De-*

- velopment, 77 (3), 696–711.
- Berder, W.N., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17 (4), 323-341.
- Canning, E. H., Canning, R. D., & Boyce, W. T. (1992). Depressive symptoms and adaptive style in children with cancer. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1120–1124.
- Chaves, C., Vazquez, C., Hervas, G. (2013). Benefit finding and well-being in children with life threatening illness : *An intergravity study*. *Terapia psicologica*, 31 (1), 59-68.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31, 211–229.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 494–506.
- Drotar, D. (1997). Relating Parent and Family Functioning to the Psychological Adjustment of Children with Chronic Health Conditions: What Have We Learned? What Do We Need To Know? *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (2), 149-165.
- DuMont, K. A., Widom, C. S., & Czaja, S. J. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 31, 255–274.
- Firoozi, M., Rahmat, G. A. (2013). Behavioral disturbances in children with acute lymphoplasic leukemia. *Life Science Journal*, 10 (1), 2897-2901.
- Jin, J., Tang, Y.-Y., Ma, Y., Lv, S., Bai, Y., & Zhang, H. (2009). A structural equation model of depression and the defense system factors: A survey among Chinese college students. *Psychiatry Research*, 165, 288–296.
- Knutson, J. F. (1995). Psychological characteristics of maltreated children: Putative risk factors and consequences. *Annual Review of Psychology*, 46, 401–431.
- Konstantareas, M. M., & Papageorgiou, M. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, 10 (6), 593-607.
- MacKenzie, M. J., Kotch, J. B., & Lee, L. (2011). Toward a cumulative ecological risk model for the etiology of child maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 33, 1638–1647.
- Malma, M. (2003). Resilience Model Among Individuals with Learning Disabilities: Proximal and Distal Influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (2), 82-86.

- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development, 85* (1), 6-20.
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*, 213–237. New York: Guilford.
- Morrison, G.M., & Cosden, M.A. (1997). Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 20* (1), 43-60.
- Μπίμπου- Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Ψυχολογία, 8* (4), 506-525.
- Nettles, S. M., Mucherah, W., & Jones, S. D. (2000). Understanding Resilience: The Role of Social Resources Journal of education for students placed at risk, *5*(1-2), 47–60.
- Nettles, S. M., & Pleck, J. H. (1994). Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of Black adolescents in the United States. In R. J Haggerty, N. Garnezy, M. Rutter, & L. Sherrod (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and intervention*, 147–181. New York: Cambridge University Press.
- Patel, V., & Goodman, A. (2007). Researching protective and promotive factors in mental health. *International Journal of Epidemiology, 36*, 703-707.
- Patterson, J.M. (2005). Weaving gold out of straw: Meaning-making in families who have children with chronic illnesses. In W. M. Pinsof & J. L. Lebow (Eds.), *Family Psychology: The Art of the Science*, 521-548. New York, NY: Oxford University Press.
- Plant, K. M & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51* (2), 109-124.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education, 21* (6), 33-39.
- Rutter, M. (2006). Implication of resilience concepts for scientific understanding. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children*, 1–12. Boston, MA: Blackwell.
- Spencer, M. B., Dupree, D., Swanson, D. P., & Cunningham, M. (1996). Parental monitoring and adolescents' sense of responsibility for their own learning: An examination of sex differences. *Journal of Negro Education, 65*, 30–43.
- Tsai, W., Tsai, J., Lotus Shyu, Y. (2008). *Integrating the nurturer-trainer roles: Parental and behavior/symptom management processes for mothers of children*

- with autism*. *Social Science & Medicine* 67, 1798–1806.
- Tsiantis, J., Motti-Stefanidi, F., Richardson, C., Schmeck, K., & Poustka, F. (1994). Psychological problems of school-age German AND Greek children: A cross-cultural study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 209-219.
- Urgan, M. (2005). Pathways to Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational settings: Recommendations to service. *Child & Youth Care Forum*, 34 (6), 423- 442.
- Varni, J.W., Katz, E.R., Seid, M., Quiggins, D.J.L., Friedman-Bender, A., & Castro, C.M. (1998). The Pediatric Cancer Quality of Life Inventory (PCQL): I. Instrument development, descriptive statistics, and crossinformant variance. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 179–204.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Wang, M. C., & Gordon, E. W. (Eds.). (1994). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wekerle, C., Waechter, R., & Chung, R. (2012). Contexts of vulnerability and resilience: Childhood maltreatment, cognitive functioning and close relationships. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, 187–198. New York, NY: Springer.
- Winfield, L. (Ed.). (1991). Resilience, schooling, and development in African-American youth. *Education and Urban Society*, 24(1), 5-14.
- Wingo, A. P., Wrenn, G., Pelletier, T., Gutman, A. R., Bradley, B., & Ressler, K. J. (2010). Moderating effects of resilience on depression in individuals with a history of childhood abuse or trauma exposure. *Journal of Affective Disorders*, 126, 411–414.
- Zebrack, B., & Chesler, M. (2002). Quality of life in childhood cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 11, 132–141.
- Zimmerman, A. M., Arunkumar, R. (1994). Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. *Social policy report*, 8 (4), 1-18.

**Κουρμπέτσου Ανθή**

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΤΕΚΠ,

Μυτιλήνης 71, Πολίχνη, 56429

esp1173@uom.edu.gr

# **Ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Πιλοτικό πρόγραμμα για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο**

*Παναγιώτα Σιάνου Χατζηκαμάρη  
Παναγιώτα Κατσιούλα*

## **ABSTRACT**

Students transition from primary to secondary schooling is an important international educational issue. The successful transition depends on the personality of the individual, the type of transition, the former and new experiences that can hinder or facilitate changes. The "Transition from Primary to High School" is a program that includes actions and advisory activities within the classroom and primary students visits with corresponding actions in high school. This study presents the first results from the program's assessment and the analysis from the treatment of the questionnaires (pre-post) and the project itself. This project highlights the importance of actions that can help the transition and the collaboration between primary and high school and, finally, contributes to the expansion of the program.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το θέμα της μετάβασης από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική έρευνα καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της αλλαγής περιβάλλοντος και μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύονται προβληματισμοί των παιδιών οι οποίοι αφορούν τόσο το γνωστικό όσο και το ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό πεδίο. Η μετάβαση των μαθητών μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε σημαντικό εκπαιδευτικό ζήτημα, όχι μόνο εξαιτίας της διεθνούς έρευνας που δείχνει ότι υπάρχει συχνά μια μείωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών κατά την μετακίνηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003) αλλά αφορά στην εκπαιδευτική πορεία των νέων ανθρώπων, η επιτυχία της οποίας θα εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό θετική ανταπόκριση στις ποικίλες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

## 2.0 ΟΙ ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ

Η μετάβαση δεν απασχολεί και δεν επηρεάζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Η μετάβαση είναι μια ακόμη αλλαγή στη ζωή τους. Παρόμοιες αλλαγές βίωσαν όταν πρωτοπήγαν στο νηπιαγωγείο και αργότερα στο δημοτικό σχολείο, κάθε αλλαγή με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Μπαγάκης & ά. 2006). Ακόμη το περιβάλλον του νέου σχολείου, κτιριακές εγκαταστάσεις και ανθρώπινο δυναμικό, μπορεί να είναι οικείο ή άγνωστο, να προκαλεί αμφίθυμα συναισθήματα ανάλογα με τις αναφορές προς αυτό από τρίτους.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να βιωθεί θετικά με κατάλληλη ενίσχυση προκειμένου το άτομο ή η ομάδα να γνωρίσει και κατανοήσει όσα συμβαίνουν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, διερευνώντας και δρώντας έτσι ώστε να μεταβάλλει τις συνθήκες και να προετοιμαστεί ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους, υιοθετώντας μια κριτική και όχι παθητική στάση στις διάφορες καταστάσεις. Μόνον έτσι οι διάφορες μεταβάσεις μετατρέπονται σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, εξέλιξη και, συνακόλουθα, για κοινωνική πρόοδο. Η ενίσχυση αυτή μπορεί να συμβεί με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, των συνομηλίκων και των γονέων έτσι ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να οδηγηθεί σε ένα άλλο γνωστικό επίπεδο και να αναπτύξει το δυναμικό του (Βιγκότσκι, 2007).

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι το περιβάλλον του Γυμνασίου επιδρά πολλές φορές αρνητικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και συνακόλουθα στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2007). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα αβεβαιότητας και χρειάζονται ενίσχυση προκειμένου η μετάβασή τους να είναι αποτελεσματική σε προσωπικό-αναπτυξιακό επίπεδο όσο και ακαδημαϊκό (Evangelou & ο. 2008). Επίσης, σε πολλές χώρες υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τις ποικίλες επιπτώσεις της αλλαγής των σχολείων στους σπουδαστές (McGee, Ward, Gibbons & Harlow, 2003). Η Marshall (1988:41), η οποία ερευνήσε το θέμα της μετάβασης από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, κατέγραψε ως κύριες ανησυχίες / προβλήματα κατά τη διάρκεια της μετάβασης το μέγεθος και τη σύνθετη οργάνωση του νέου σχολείου, τις νέες μορφές πειθαρχίας, τις νέες απαιτήσεις της εργασίας, την αρνητική προοπτική σχολικής βίας και το χάσιμο των φίλων. Οι Zeedyk et al (2003:67) κατέγραψαν επίσης ότι «ο εκφοβισμός ήταν μια σημαντική ανησυχία για όλες τις ομάδες, ακολουθούμενη από τον αυξημένο φόρτο εργασίας και από σχέσεις με τους συνομηλίκους και μεγαλύτερους». Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η ανησυχία μεταξύ των παιδιών δεν αφορά κύρια ακαδημαϊκά θέματα, αλλά κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Ωστόσο, είναι η ίδια η

φύση των ανησυχιών αυτών που μπορεί να επηρεάσει και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών.

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της μετάβασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απασχολεί και την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και υπάρχουν αναφορές από τα όργανα παιδαγωγικής καθοδήγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη συμβουλευτική και τον σχολικό, επαγγελματικό προσανατολισμό στη δευτεροβάθμια. Η ανάπτυξη όμως ανάλογων δράσεων έχει αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν διευρύνεται γεωγραφικά (Κωτούλας & ά. 2009).

### **3.0 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Το Κέντρο Συμβουλευτικής Κιλκίς με προσανατολισμό στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νέων ανθρώπων διαμέσου συμβουλευτικών δράσεων και στη συνεργασία ανάμεσα στους φορείς αλλά και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε συνεργασία με το γραφείο Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. Κιλκίς, εκπόνησε, οργάνωσε και από κοινού με το γραφείο σχολικών συμβούλων της 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> περιφέρειας Κιλκίς συντόνισαν το πρόγραμμα «Η μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο» κατά το 2<sup>ο</sup> τετράμηνο του σχολικού έτους 2013-14. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε πιλοτικά σε έξι τμήματα της ΣΤ' τάξης, ενενήντα δύο μαθητές/μαθήτριες αντίστοιχων δημοτικών σχολείων και υποστηρίχθηκε από τα γυμνάσια που υποδέχονται τα τμήματα αυτά, προκειμένου να αμβλυνθούν τα οποιαδήποτε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς στο γυμνάσιο.

Οι στόχοι του προγράμματος αφορούν στην

- ενημέρωση των μαθητών και μαθητριών της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου ως προς τις αντικειμενικές διαφορές από την μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη για την καλύτερη προσαρμογή τους στο νέο σχολείο
- ενίσχυση της αυτοεκτίμησης για την άμβλυνση των συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας που πιθανά προκύπτουν από την μετάβαση
- συμβολή στην ομαλή μετάβαση των μαθητών/μαθητριών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και δεξιότητες τους
- ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών για την αύξηση των προσδοκιών τους για το Γυμνάσιο.
- ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών του γυμνασίου προς τους νεοεισερχόμενους μαθητές
- μείωση φαινομένου ενδοσχολικής βίας στους μαθητές της Α' γυμνασίου



Το πρόγραμμα οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Το σχεδιασμό υλικού επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και υλικού για τους μαθητές και μαθήτριες, την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, την υλοποίηση δράσεων μέσα στην τάξη, ξενάγηση και δράσεις στα γυμνάσια υποδοχής και αξιολόγηση του προγράμματος. Τα γυμνάσια υποδοχής υλοποίησαν αντίστοιχο πρόγραμμα στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων έτσι ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις δράσεις του προγράμματος μαζί με μαθητές και μαθήτριες τάξεων του γυμνασίου.

Ο σχεδιασμός του υλικού έγινε με γνώμονα τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας που καταγράφει την ανησυχία μεταξύ των παιδιών κύρια για κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα. Έτσι δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη υλικού με προσανατολισμό την ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης. Συνοδεύτηκε δε από ερωτηματολόγιο πριν και μετά την υλοποίηση των δράσεων και δραστηριοτήτων. Το υλικό αυτό μικρό και ευέλικτο, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης με τη δυνατότητα αλλαγών προς την κατεύθυνση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών της τάξης τους. Η επιμόρφωση είχε δύο μέρη, θεωρητικό με τα ευρήματα της έρευνας για τη μετάβαση και βιωματικό με υλικό ανάλογο με αυτό που σχεδιάστηκε για τα παιδιά. Η φάση της υλοποίησης πραγματοποιήθηκε κατά το 3<sup>ο</sup> τρίμηνο του σχολικού έτους και είχε διάρκεια από τέσσερις έως έξι διδακτικές ώρες, μέσα στην τάξη και από δύο έως τέσσερις στην επίσκεψη στο γυμνάσιο. Για την αξιολόγηση του προγράμματος έγινε ειδική συνάντηση με όλους τους συμμετέχοντες και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, το δεύτερο ερωτηματολόγιο των παιδιών και οι εκθέσεις των εκπαιδευτικών που το υλοποίησαν είτε από την πλευρά του δημοτικού είτε από την πλευρά του γυμνασίου.

Οι δραστηριότητες αναπτύχθηκαν στα δημοτικά σχολεία με διαφορετικό ρυθμό, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις ήδη προγραμματισμένες δραστηριότητες των σχολείων. Η όλη παρέμβαση όμως ξεκίνησε με τη συμπλήρωση του 1<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου, συνεχίστηκε με τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη, την επίσκεψη στο Γυμνάσιο υποδοχής και ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση του 2<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου.

### **3.1 Οι δράσεις**

Οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων μετά την ενημέρωσή τους και προχωρώντας στη φάση της υλοποίησης/δράσης μέσα στο σχολείο, διέ-

νειμαν στους μαθητές και μαθήτριες το 1<sup>ο</sup> ερωτηματολόγιο, στο οποίο ζητήθηκε να εκφραστούν απέναντι στην προοπτική του Γυμνασίου και στο γεγονός της αποφοίτησης από το Δημοτικό σχολείο. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από οκτώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στις δύο πρώτες ερωτήσεις ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ως τη λήξη αυτής της σημαντικής περιόδου του Δημοτικού σχολείου. Οι τέσσερις επόμενες ερωτήσεις αναφέρονταν στις γνώσεις και αντιλήψεις σχετικά με το Γυμνάσιο, και το ερωτηματολόγιο έκλεινε αναζητώντας τις πηγές πληροφόρησης τους και μια προσωπική δήλωση. Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από τους δασκάλους και δόθηκαν στο ΚΕΣΥΠ για επεξεργασία, ανάλυση ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεων. Στις περισσότερες ερωτήσεις οι απαντήσεις είναι περισσότερες από μία. Κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων καταγράφηκε αυτή η πολλαπλότητα.

Μετά την επίσκεψή τους στο Γυμνάσιο δόθηκε στους μαθητές να συμπληρώσουν το 2<sup>ο</sup> ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σε αυτό οι μαθητές/μαθήτριες εκφράζουν μια δεύτερη άποψη για το Γυμνάσιο, ελέγχουν τις αντιλήψεις τους και επαναδιατυπώνουν τα συναισθήματά τους για το δημοτικό και τις συνήθειες που αφήνουν αλλάζοντας βαθμίδα εκπαίδευσης. Η τελευταία ερώτηση είναι μια δήλωση – πρόταση που αφορά την εκτίμησή τους ως προς το πώς θα ήθελαν το Γυμνάσιο. Δυο από τις ερωτήσεις ήταν κοινές και στα δύο ερωτηματολόγια και λειτούργησαν εν μέρει και ως ερωτήσεις ελέγχου.

Στην ερώτηση πως νοιώθεις τώρα που τελειώνει το Δημοτικό, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, τριάντα τέσσερα παιδιά, απάντησαν ότι νοιώθουν χαρούμενοι αλλά και λίγο λύπη, οι είκοσι πέντε αισθάνονται χαρά που θα πάνε στο Γυμνάσιο και άλλοι τόσοι εκφράζουν λύπη και λένε ότι νοιώθουν άσχημα γιατί θα τους λείψει το σχολείο, οι φίλοι και η δασκάλα τους. Μερικούς τους αγχώνει το Γυμνάσιο γιατί πιστεύουν ότι «θα είναι δύσκολα και θα έχει μεγαλύτερα παιδιά» ενώ δύο παιδιά αναφέρουν ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένα.

Στην ερώτηση τι θα έπαιρνες μαζί σου αν μπορούσες, οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν ότι θέλουν να πάρουν την τάξη τους, τις ωραίες αναμνήσεις, τους φίλους τους, τον δάσκαλό τους, την δασκάλα τους, την αγαπημένη τους κυρία όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, κάτι που δημιούργησαν στο σχολείο καθώς και διάφορα αντικείμενα. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και το κινητό τηλέφωνο που θεωρήθηκε από ομάδα μαθητών ενός σχολείου το πλέον απαραίτητο αντικείμενο. Σε αυτό συντέλεσε όπως δήλωσαν τα παιδιά η πληροφόρησή τους για την απαγόρευση χρήσης του κινητού στο Γυμνάσιο.

Αρκετοί από τους μαθητές των Δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα πιστεύουν ότι το Δημοτικό και το Γυμνάσιο έχουν ομοιότητες γιατί έχουν και τα δύο αίθουσες, μαθήματα, οι περισσότεροι όμως εστιάζουν στις διαφορές και δηλώνουν ότι το Γυμνάσιο διαφέρει γιατί υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι και διαφορετικοί για κάθε μάθημα, έχουν δύσκολα μαθήματα και άλλους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, διαφορετικό πρόγραμμα, καθήκοντα και υποχρεώσεις, ενώ δύο από αυτούς ανέφεραν ότι το Γυμνάσιο είναι πιο μεγάλο και θα σχολάνε πιο αργά. Κάποια παιδιά έχουν καλύτερη ενημέρωση και επισημαίνουν ότι καταγράφονται οι απουσίες και άριστα είναι το είκοσι. Ακόμη εκφράζουν κρίσεις καθώς αναφέρονται όχι μόνο στο διαφορετικό αλλά επισημαίνουν την αυστηρότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου και την υπερβολική εργασία στο σπίτι. Ακόμη αναφέρουν ότι εκεί θα συναντήσουν πολλά παιδιά με διαφορετικούς χαρακτήρες και αυτό φαίνεται να τους προβληματίζει.

Για όλα τα παραπάνω οι μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν σε αυτό το πρώτο ερωτηματολόγιο, θεωρούν ότι θα δυσκολευτούν, οι περισσότεροι (πενήντα επτά) πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν ειδικά ως προς τα μαθήματα και τις εξετάσεις. Λιγότεροι απάντησαν ότι θα δυσκολευτούν να μάθουν όλους τους συμμαθητές τους, ενώ υπάρχουν και δεκαπέντε μαθητές που αναφέρονται στην πιθανότητα να μη τους συμπαθήσουν και να υποστούν βία, και όπως χαρακτηριστικά είπαν: «μπορεί να με κτυπούν», «φοβάμαι τις αποβολές» και «θα μας διώχνουν οι μεγάλοι». Δύο αναφέρουν ότι θα δυσκολευτούν γιατί στο Γυμνάσιο υπάρχουν αυστηροί καθηγητές.

Η πληροφόρηση φαίνεται να είναι έργο των φίλων και συγγενών ειδικά στα σχολεία των μικρών κοινοτήτων. Στην τελευταία ερώτηση του 1<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου «τι άλλο θα ήθελες να μας πεις», κάποιοι μαθητές γράφουν ότι θα αλλάξει η ζωή τους. Επτά μαθητές λένε ότι θα είναι δύσκολα αλλά θα χαρούν τελικά και ίσως δεν θα χαρούν και τόσο. Υπήρχαν και κάποιες μεμονωμένες απαντήσεις όπως: «οι καθηγητές δεν εξηγούν τόσο καλά όσο ...», «άμα μπορούσα θα έμενα παιδί και στο δημοτικό», «ντρέπομαι γιατί δεν θα ξέρω κανέναν και δεν ξέρω τι θα κάνω».

Το ερωτηματολόγιο επιβεβαίωσε πολλά από τα δεδομένα των ερευνών και κατέδειξε την σημαντικότητα των παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών. Λειτουργήσε επίσης ως οδηγός για την προσαρμογή των δράσεων στα δεδομένα της τάξης. Μέσα στην τάξη χρησιμοποιήθηκαν δύο ατομικά φύλλα εργασίας, δραστηριότητες με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών και δουλειά σε ομάδες, με θέμα «Τι ξέρω για το Γυμνάσιο» και «Επαγγέλματα: πως θα φτάσω σε αυτά».

Στο πρώτο φύλλο εργασίας με τίτλο **«Ο ΔΡΟΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**, ζητήθηκε από τους μαθητές και μαθήτριες να σχεδιάσουν το δρόμο της εκπαιδευτικής τους πορείας με στόχο την καταγραφή των γνώσεών τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τις προσδοκίες τους, σχετικά με αυτό. «Σχεδίασε ένα δρόμο που ξεκινά από τη νηπιακή σου ηλικία. Πάνω σε αυτό το δρόμο ζωγράφισε ή γράψε πού οδηγεί και που μπορεί να φτάσει. Πάνω σε αυτό το δρόμο ζωγράφισε ή γράψε τις πιο σημαντικές στιγμές (που υπήρξαν και νομίζεις ότι θα υπάρξουν)». Η ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών στη δραστηριότητα αυτή, εκτός από το εικαστικό ενδιαφέρον, ανέδειξε σημαντικές διαφορές στην αντιμετώπιση του θέματος αναδεικνύοντας διαφορετική στόχευση, ως προς την εκπαιδευτική τους πορεία και ως προς το συναισθηματικό τομέα με την καταγραφή των σημαντικών στιγμών. Άλλα παιδιά κατέγραψαν πιο αναλυτικά το δρόμο μέχρι το λύκειο ή το πανεπιστήμιο, με αρκετή σαφήνεια, και άλλα επέμειναν στην καταγραφή των σημαντικών στιγμών στη σχολική και κοινωνική τους ζωή, με έμφαση στις φιλίες.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας με τίτλο **«ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ»** στόχευε στην ανάδειξη στοιχείων της προσωπικότητας των μαθητών και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους. «Αυτό το δέντρο έχει το όνομά σου. Σχεδίασε και κόψε φύλλα για να του δώσεις ζωή. Σε κάθε φύλλο γράψε με χρώμα κάτι για σένα. Κάποια χαρακτηριστικά σου, ικανότητες που έχεις, κάτι που σου αρέσει αλλά και ότι σε ενοχλεί. Τοποθέτησε τα φύλλα πάνω στο δέντρο». Η δραστηριότητα αυτή, κοινή και γνωστή στους περισσότερους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς τόσο για την γνωριμία των μαθητών μαθητριών μεταξύ τους όσο και για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Επιλέχτηκε δε, για να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των παιδιών στην πορεία τους προς το γυμνάσιο, υπενθυμίζοντάς τους τα επιτεύγματα και τις δεξιότητες σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Οι δραστηριότητες **«Τι ξέρω για το Γυμνάσιο»** (Κωτούλας, 2010) και **«Επαγγέλματα: πως θα φτάσω σε αυτά»** (Γκιάστας & ά., 2010), ανέδειξαν τις γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών για το γυμνάσιο και τη σχέση της εκπαίδευσης με το επάγγελμα, αντικείμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η επίσκεψη στο Γυμνάσιο οργανώθηκε από τα Δημοτικά σχολεία σε συνεργασία με το Γυμνάσιο υποδοχής και το πρόγραμμά της διαφοροποιήθηκε από σχολείο σε σχολείο. Τα Γυμνάσια τα οποία υλοποιούσαν κατά το σχ. έτος 2013-14 πρόγραμμα αγωγής σταδιοδρομίας με θέμα την μετάβα-

ση και υποδοχή των νεοεισερχόμενων μαθητών, χρησιμοποίησαν την ομάδα των παιδιών του γυμνασίου για την υποδοχή και ξενάγηση. Το γυμνάσιο Χέρσου υποδέχτηκε τα παιδιά με ένα παιχνίδι, τραγούδι και παρουσίαση με ηλεκτρονικά μέσα από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου. Η παρουσίαση αναφερόταν στη λειτουργία και τους κανονισμούς του Γυμνασίου, μια αναφορά στα μαθήματα της τεχνολογίας και βιολογίας, τα οποία δεν διδάσκονται στο δημοτικό, βίντεο που έφτιαξαν τα παιδιά σχετικά με το μάθημα "Βιωματικές δράσεις" και με θέμα «τι κάνω στον ελεύθερό μου χρόνο». Ακολούθησε μια σύντομη ξενάγηση στους χώρους και συζήτηση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών των δύο σχολείων και των εκπαιδευτικών τους, όπου και απαντήθηκαν οι ερωτήσεις και απορίες. Στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κιλκίς, εκτός της ξενάγησης στους χώρους του πιο μεγάλου και παλιού γυμνασίου του Κιλκίς, οργανώθηκε συνέντευξη με τη διευθύντρια του σχολείου η οποία απάντησε σε ερωτηματολόγιο. Αυτό δημιουργήθηκε από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου κατά τη διάρκεια του προγράμματος καθώς κάθε μαθητής/μαθήτρια έγραψε τις δικές του/της ερωτήσεις και αφού διαβάστηκαν όλες επιλέχτηκαν οι επικρατέστερες και πιο συχνές. Στο Γυμνάσιο Καμπάνη οργανώθηκε η υποδοχή γύρω από την ερώτηση «τι περιμένω από το γυμνάσιο», με δραστηριότητες γνωριμίας, ξενάγηση και συζήτηση με τους μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης του γυμνασίου για την εμπειρία τους από το Γυμνάσιο.

### **3.2 Αξιολόγηση του προγράμματος**

Στο 2<sup>ο</sup> ερωτηματολόγιο καταγράφεται η νέα γνώση για το γυμνάσιο και οι μαθητές/μαθήτριες αναφέρονται σε αυτό ως ένα μεγαλύτερο σχολείο, το οποίο έχει διαφορετικούς χώρους, πίνακα ανακοινώσεων και ανακοινώσεις στις αίθουσες και τα παιδιά συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες. Όλα αυτά τα θεωρούν ενδιαφέροντα και αναφέρουν ότι «στην αρχή μπορεί να δυσκολευτούμε». Αναφέρονται στα πολλά και «δύσκολα» μαθήματα αλλά δεν φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη διάθεσή τους για το Γυμνάσιο όπως φαίνεται και στην επόμενη ερώτηση, όπου ζητήθηκε να εκφράσουν τα συναισθήματα τους τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μετά τις δράσεις. Πολλοί μαθητές και μαθήτριες νοιώθουν ωραία και απαντούν «μου άρεσε που πήγαμε», «ανυπομονώ να πάω» (27 μαθητές/τριες), ενώ εννέα μαθητές/μαθήτριες νιώθουν χαρά γιατί θα κάνουν καινούργιους φίλους και πέντε αναφέρουν ως λόγο για να νιώθουν χαρούμενοι το ότι θα αλλάξουν χώρο και η αυλή θα είναι μεγαλύτερη. Υπάρχουν όμως και είκοσι εννέα μαθητές που αναφέρουν ότι νοιώθουν

«ωραία αλλά και λίγο φόβο», αλλά και «λίγο περίεργα». Θεωρούν όμως ότι η εμπειρία της γνωριμίας με το Γυμνάσιο άλλαξε τη διάθεσή τους και συγκεκριμένα ένας από αυτούς αναφέρει ότι νοιώθει «χαρά και ενθουσιασμό, γιατί τώρα που το γνώρισα μου έφυγαν οι ενδοιασμοί» ενώ άλλος γράφει «νιώθω καλύτερα από ότι ένιωθα γιατί έλεγα ότι θα είναι δύσκολα και μπορεί να με κοροϊδεύουν και ξεπέρασα ένα εμπόδιο».

Στη χρονική στιγμή που έχουν τελειώσει όλες οι δραστηριότητες και τελειώνει για αυτού η φοίτηση στο Δημοτικό οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους και σχεδόν οι μισοί μαθητές και συγκεκριμένα σαράντα τρία παιδιά νιώθουν λίγο λύπη και στεναχώρια, γιατί θα χάσουν τους παλιούς τους φίλους. Νιώθουν όμως και χαρούμενοι/χαρούμενες που θα κάνουν καινούριους φίλους, ενώ ανάμικτα συναισθήματα χαράς και λύπης έχουν δεκαεννέα μαθητές και δέκα πέντε νοιώθουν ανακούφιση. Αυτό που δεν αλλάζει είναι η καλή ανάμνηση από το Δημοτικό και μισοί περίπου μαθητές και μαθήτριες επιμένουν να θέλουν και θα έπαιρναν μαζί τους τη δασκάλα/δάσκαλό τους και τους συμμαθητές. Την τάξη τους γιατί είναι ωραία θέλουν μαζί τους δέκα μαθητές, ενώ δώδεκα θέλουν να πάρουν μαζί τους και τις καλές και τις κακές στιγμές.

Στο σημαντικό αυτό σταυροδρόμι και κομβικό σημείο για τους μαθητές του Δημοτικού ζητήθηκε από τους μαθητές να πουν τη γνώμη τους πως θα ήθελαν να είναι το Γυμνάσιο για να τους άρεσει. Οι μαθητές εξέφρασαν διάφορες απόψεις. Όπως είναι τώρα, γιατί τους άρεσε ήδη είπαν δεκαπέντε μαθητές/τριες, ενώ δεκατέσσερις θα ήθελαν πιο ωραίες, καθαρές και περιποιημένες αίθουσες χωρίς μουντζούρες αλλά και καθαρές τουαλέτες. Οι δώδεκα μαθητές/μαθήτριες ζητούν το Γυμνάσιο να έχει καλούς δασκάλους, ενώ τέσσερα παιδιά θέλουν, όπως συγκεκριμένα αναφέρουν, «να μην πουλάνε μαγκιά τα μεγαλύτερα παιδιά».

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και απάντησαν σε ερωτηματολόγιο ως προς την αναγκαιότητα του προγράμματος, τη συμβατότητά του με το υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα και ως προς το υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το πρόγραμμα βοήθησε τα παιδιά να γνωρίσουν το γυμνάσιο, να διαλυθούν στερεοτυπικές απόψεις να διευκρινιστούν θέματα που προκαλούν φόβο και να ενταχθούν πιο ομαλά στην διαδικασία μετάβασης. Θεωρούν δε ότι μπορεί με άνεση να ενταχθεί στο υπόλοιπο σχολικό πρόγραμμα μέσω της ευέλικτης ζώνης και των δράσεων κοινωνικοποίησης. Τόσο το εκπαιδευτικό υλικό, όσο το υλικό της δράσης και οι δραστηριότητες αξιολογήθηκαν ως πολύ ενδιαφέροντα και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικά σχόλια: «ενδιαφέρον υλικό», «πρωτόγνωρη εμπειρία για τους μαθητές», «ευχάριστο και εύκολο στη χρήση», «την αρχική επι-

φύλαξη ως προς τα ερωτηματολόγια διαδέχτηκε η αποδοχή». Η επίσκεψη στο γυμνάσιο, η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και οι παρουσιάσεις των παιδιών του γυμνασίου κρίθηκαν πολύ θετικά, ενώ με τις προτάσεις τους ζητούν περισσότερο χρόνο και παιγνιώδεις δραστηριότητες, παράλληλα με τη συνεργασία των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η δράση αυτή επιβεβαίωσε τη σημαντικότητα των παρεμβάσεων και την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης. Η συνεργασία που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος φάνηκε να δημιουργεί συνθήκες για τη βελτίωση προς το θετικότερο της στάσης των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο Γυμνάσιο (Δημοτικό-Γυμνάσιο Χέρσου).

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο βιώνεται από κάποιους ως μια συναρπαστική διαδικασία που εμπεριέχει νέες εμπειρίες και τη διεύρυνση των οριζόντων. Για άλλους, όμως, είναι μια εποχή της αβεβαιότητας, όπου κυριαρχεί η λύπη για την απώλεια του οικείου περιβάλλοντος. Αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν σε μείωση της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ευεξία. Οι θεσμοθετημένες και συνεχείς παρεμβάσεις μπορούν να δώσουν εναύσματα για την ανάδειξη των θετικών στοιχείων της μετάβασης.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Γεωργιάδου, Β., Μαρκόπουλος, Χ., Πόταρη, Δ. & Σπηλιωτοπούλου, Β. (2003). Ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σχετικά με τη διδασκαλία των μαθηματικών. *Πρακτικά του 20ου Πανελληνίου συνεδρίου Μαθηματικής παιδείας της Ε.Μ.Ε.* Βέροια. Νοέμβριος 2003. Βέροια.
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν. (2010). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ΄ Γυμνασίου. Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον....* (Ε΄ έκδοση) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΟΕΒΔ.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons P. & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Institute of Education, University of London. [http://www.ioe.ac.uk/successful\\_transition\\_from\\_primary\\_to\\_secondary\\_report.pdf](http://www.ioe.ac.uk/successful_transition_from_primary_to_secondary_report.pdf)
- Galton, M., Gray, J., and Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learn-*

- ing. Norwich: DfES publications.
- Graham, C., and Hill, M. (2002). *The Transition to Secondary School*. Glasgow Centre for the Child & Society: University of Glasgow.
- Zeedyk, M. Gallacher, J. Henderson, M. Hope, G. Husband, B. and Lindsay, K. (2003) *Negotiating the Transition from Primary to Secondary School* London: Sage Publications. Κωτούλας, Β. Σαμαράς, Ι., Μπασδέκη, Ε., Ζησόπουλος, Λ. (2009). Κατασκευάζοντας γέφυρες για τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Η πιλοτική εφαρμογή στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας. Ανακτήθηκε από <http://dipe.kar.sch.gr/grss/>
- Κωτούλας, Β. (επιμ.). (2010). Ερωτήσεις που θα ήθελα να κάνω για το γυμνάσιο με τις απαντήσεις τους... Συλλογικό έργο. Καρδίτσα.
- Marshall, P. (1988) *Transition and Continuity in the Educational Process*. London: Kogan Page Ltd. McGee, C., Ward, R., Gibbons, J and Harlow, A. (2004). *Transition to Secondary School: A Literature Review*. Hamilton: The University of Waikato.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. και Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σίσκος και Παπαϊωάννου, (2007). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας* τεύχος 10.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Επιμέλεια: Στέλλα Βοσνιάδου. Μετάφραση: Άννα Μπίμπου, Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg

**Παναγιώτα Σιάνου Χατζηκαμάρη**

Εκπαιδευτικός,  
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Κιλκίς,  
Εμ. Παππά 7, 57200, Δρυμός Θεσσαλονίκης, 2394032102,  
[hatzikamari@gmail.com](mailto:hatzikamari@gmail.com)

**Παναγιώτα Κατσιούλα**

Msc Εκπαιδευτικός,  
Υπεύθυνη ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Κιλκίς,  
Στ. Ψάλτου 7, 54644, Θεσσαλονίκη, 2310854872,  
[pkatsioula@sch.gr](mailto:pkatsioula@sch.gr)



# **Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

*Παναγιώτης Ι. Σταμάτης  
Φώτιος Τουλιόπουλος*

## **ABSTRACT**

School and family are directly involved in development and education of children. Therefore, the existence of effective communication and collaboration among them is essential even though disputes may sometimes emerge between the two, especially when they competitively try to play a more active role in the children's educational process. However, it has been discussed that the effective collaboration between the two parties is beneficial for the children, especially in the case of bullying, which tends to be one of the most problematic modern student behaviors in Greece. Teachers and parents must not be competitors but cooperators into the field of education especially when bullying problems exist. Bullying is a form of aggressiveness that is hostile and unprovoked. Many programs have been suggested on bullying prevention which include the creation of a positive school and family environment.

Within the above theoretical framework, present research aims to examine opinions of primary school teachers about communication and collaboration between teachers and parents in both school and family environments regarding the degree of its effective response to bullying. In this research, 130 primary school teachers was participated who were working in the city of Rhodes. A questionnaire consisted by relative questions was distributed. According to the data analysis, it was concluded that teachers regard the collaboration between school and family vitally important on the matter of bullying confrontation. They also consider this collaboration crucial on matters such as (a) development of a student's positive attitude towards school, and generally the improvement of their behavior in the school's environment, (b) improvement of a student's social skills, which in turn contributes constructively to the "coming out" of social isolation from their peers, (c) strengthening of the student's relationship

with their families and their teachers, and in the long run the improvement of their school performance. Results are agreed with other researches that cooperation between school and family is the best way against bullying.

## **1.0 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ**

Επιχειρώντας μια εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων που περιλαμβάνονται στο παρόν κείμενο, της «επικοινωνίας» και του «σχολικού εκφοβισμού», επισημαίνεται εξ αρχής ότι ο κατεξοχήν ορισμός της επικοινωνίας (communication), η κλασική έννοια του όρου, δεν παραπέμπει προφανώς σε μια απλή και μονοδιάστατη διαδικασία, άνευ ιδιαίτερης σημασίας, επειδή πρόκειται, ουσιαστικά, *«για πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής, κατά το οποίο συμμετέχοντας συνολικά ο άνθρωπος, ως ψυχοσωματική οντότητα, καταφέρει, αξιοποιώντας δια του συνόλου των αισθήσεων, εσωτερικά κίνητρα και περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία μετατρέπει σε κωδικοποιημένα σήματα, να ανταλλάξει κατανοητές σκέψεις και συναισθήματα, εξυπηρετώντας πολυπληθείς στόχους κάθε φορά, σε πολλαπλά επίπεδα της επαγγελματικής, της οικογενειακής, της προσωπικής και κάθε άλλης κοινωνικής του πραγματικότητας»* (Σταμάτης, 2012). Υπό την έννοια αυτή, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, μολονότι θεωρείται μια αυτονόητη πρακτική της σχολικής καθημερινότητας, αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει σύνθετες καταστάσεις και υπακούει σε πολυδύναμους κανόνες, προϋποθέσεις, όρους και παράγοντες.

Επίσης, ο όρος του «σχολικού εκφοβισμού» (bullying), ο οποίος συχνά αναφέρεται, σχεδόν ταυτόσημα και ως «σχολική βία», παραπέμπει σε καταστάσεις απρόκλητης επιθετικότητας, που χαρακτηρίζονται από έκδηλη ή ύπουλη εχθρότητα, η οποία εκδηλώνεται συνήθως στο σχολικό περιβάλλον και περιλαμβάνει, άμεσες ή έμμεσες, αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως η σωματική ή λεκτική επίθεση, η διασπορά φημών, ο κοινωνικός στιγματισμός κ.ά. Οι συμπεριφορές αυτές είναι επαναλαμβανόμενες, συμβαίνουν κατά κύριο λόγο μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στοχεύουν να πλήξουν ένα συμμαθητή ή μια συμμαθήτρια, παιδιά που θεωρούνται «ασθενέστερα», στιγματίζοντάς τα και προκαλώντας τα επώδυνα ψυχικά ή ακόμη και σωματικά τραύματα (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004). Η επιθετικότητα που εκδηλώνεται και αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον, συνιστά κακόβουλη και επικίνδυνη συμπεριφορά, στην οποία εμπεριέχεται η πρόθεση να προκαλέσει κάποιος/α ηθική ή σωματική βλάβη ή να καταστρέψει άψυχα αντικείμενα (Χριστοδούλου, Μιχόπουλος & Λύκουρας, 2008).

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την επιθετικότητα, χωρίζονται κυρίως σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν αυτές που θεωρούν τη βία ως αυθύπαρκτη ιδιότητα της ανθρώπινης φύσης, ενώ στη δεύτερη ανήκουν αυτές που θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι, κατά κύριο λόγο, προϊόν κοινωνικών επιδράσεων (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000). Σύμφωνα με τους Espelage & Swearer (2003), ο σχολικός εκφοβισμός εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου, η συμπεριφορά της ομάδας των ομηλίκων, το οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. Εξαρτάται, επίσης, από παραμέτρους του ευρύτερου ή εγγύτερου τοπικού, κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, ενώ επιφέρει πολλαπλές και σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία όσο και στη νοητική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών που πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού και ενίοτε σε αυτά που τον ασκούν (θύτες) (Γεωργιάδης, Βύζακου & Παπαστυλιανού, 2009).

Για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού έχουν διεξαχθεί, διεθνώς και στον ευρωπαϊκό χώρο, μακροχρόνιες έρευνες (Αρτινοπούλου, 2001) και έχουν προταθεί πολλά προγράμματα αντιμετώπισής του. Ενδεικτικά αναφέρεται, χάριν παραδείγματος, ότι ο Olweus (1994) εφάρμοσε, με μεγάλη επιτυχία, ένα πρόγραμμα στη Νορβηγία, το οποίο εστιάζει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος (και οικογενειακού, αν είναι δυνατόν) που να εκπέμπει ζεστασιά, να δίνει θετικά ερεθίσματα στους μαθητές, εμπλέκοντας παράλληλα τους ενήλικες, ενώ θέτει αυστηρά κριτήρια αναφορικά με το ποια συμπεριφορά θεωρείται αποδεκτή τόσο από την άποψη ανεκτικότητας των μαθητών όσο και από την άποψη εκδήλωσής της από αυτούς. Το πρόγραμμα ήταν πολυεπίπεδο και εφαρμόστηκε στους μαθητές ατομικά, στην τάξη και στη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο του παραπάνω προγράμματος, κατά τη «διδασκτική αντιμετώπιση» του φαινομένου, προτάθηκε η εφαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων με θέμα αποκλειστικά εστιασμένο στο σχολικό εκφοβισμό, όπως ομαδικές συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, παιχνίδια ρόλων, ανάγνωση σχετικών λογοτεχνικών κειμένων, προβολή ταινιών και συνδημιουργία, από δάσκαλο και μαθητές, κανόνων μη ανοχής της βίας, διδασκαλία τεχνικών επίλυσης διαφορών και διαχείρισης θυμού κ.ά. (Colvin κ.ά., 1998).

Στην ίδια κατεύθυνση, η Blair (2012) προτείνει το μασάζ μεταξύ των μικρών μαθητών, ως τεχνική προετοιμασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και κυρίως, την άρση της κοινωνικής απομόνωσης, βασισμένη στη διαπίστωση πως το παιδαγωγικό άγγιγμα είναι απαραί-

τητο για την ομαλή ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. Επισημαίνει, επίσης, ότι το μασάζ θα πρέπει να γίνεται παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, στο κεφάλι, στους ώμους, στην πλάτη και στα χέρια και μόνο μετά από συγκατάθεση των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχεσιοδυναμική της τάξης στις Η.Π.Α., σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμά της, η Blair διατείνεται ότι με τη μέθοδο της οι μαθητές μαθαίνουν σταδιακά να σέβονται ο ένας τον άλλον.

Αναμφίβολα, η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία για την οικογένεια και το σχολείο, που οφείλουν να συνεργάζονται στενά. Η κοινή τους αποστολή πρέπει να διασφαλίζεται με μακροχρόνια και στενή συνεργασία μεταξύ τους, στο πλαίσιο της αμοιβαίας τους υποστήριξης (Dowling, 2001). Διαχρονικά, έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Τέτοια μοντέλα αποτελούν το σταδιακό, το οργανισμικό, το οικοσυστημικό, το σφαιρικό, το κοινωνικό, το πολιτικό, το μοντέλο των Ryan & Adams κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007. Γεωργίου, 2011). Σύμφωνα με την Epstein et al. (1997, αναφ. στο Μπαμπάλης, 2005), η οικογένεια και το σχολείο μπορεί να συνεργάζονται (α) αναπτύσσοντας αμφίδρομη επικοινωνία, (β) παρέχοντας εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο, (γ) παρέχοντας το σχολείο βοήθεια στο σπίτι, (δ) παρέχοντας το σχολείο βοήθεια στην κατ'οίκον εργασία, (ε) επιτρέποντας τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και (στ) συμβάλλοντας στον επιμερισμό των δαπανών και διασφαλίζοντας πόρους και υπηρεσίες της κοινότητας για κάλυψη των σχολικών αναγκών, σε οικογένειες που χρειάζονται βοήθεια.

Όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, τότε γίνεται λόγος για «γονεϊκή συμμετοχή ή εμπλοκή». Οι πιο συνηθισμένοι λόγοι που προσελκύουν τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επισημαίνει ο Σταμάτης (2013), είναι η εποπτεία και ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, η βοήθεια στις κατ'οίκον εργασίες, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η συνεργασία με το σχολείο για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως αποτυπώνονται στις βαθμολογίες των παιδιών-μαθητών. Η συχνότητα και η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν τους γονείς (φύλο, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο κ.ά.), το παιδί (ηλικία, σχολική επίδοση κ.ά.) και το σχολείο (στάση εκπαιδευτικών και διευθυντή, ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο ανατροφής των παιδιών από την οικογένεια και το σχολικό εκφοβισμό.

Πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις επιχειρούν να εξηγήσουν τον τρόπο με το οποίο η οικογένεια επηρεάζει την εμπλοκή των παιδιών στο σχολικό εκφοβισμό και τη στάση τους απέναντί του, διατυπώνοντας τη θεωρία της μίμησης, τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη συστημική θεωρία (Holt, Kantor & Finkelhor, 2009). Ορισμένες εμπειρίες των παιδιών από την οικογένεια, μπορεί να προκαλέσουν στα παιδιά σχολική επιθετικότητα ή θυματοποίησή τους. Τα παιδιά που ασκούν σχολικό εκφοβισμό σε συμμαθητές τους, συνήθως, προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονται από αυταρχικότητα, σκληρότητα και τιμωρική διάθεση (Hudson, Windham & Hooper, 2008). Παιδιά που πέφτουν θύματα εκφοβισμού, συνήθως ζουν σε οικογένειες που δε γνωρίζουν την έννοια της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού ή ενδέχεται να έχουν αδιάλλακτους ή υπερπροστατευτικούς γονείς (Miller & Miller, 2010).

Ο σχολικός εκφοβισμός, λοιπόν, αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο και η αντιμετώπισή του απαιτεί δράσεις, οι οποίες πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους παράγοντες που το συνθέτουν (Sheper & Nickerson, 2010). Η επικοινωνία επίσης, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα άλλο πολυσύνθετο και πολυδύναμο φαινόμενο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρά ταύτα, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, συνιστά την πιο λειτουργική και αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Butler & Platt, 2008). Προσκλήσεις γονεϊκής συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού, αποτελούν η ενημέρωση των γονέων μέσω ημερίδων και επιστολών, η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό μιας σχολικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και συναντήσεις εκπαιδευτικών, παιδοψυχολόγων ή άλλων ειδικών με γονείς μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικής ή εξωσχολικής βίας πάσης φύσεως (Sheper & Nickerson, 2010).

Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού έχουν εφαρμοστεί και εφαρμόζονται διεθνώς, σε πάρα πολλές χώρες. Συνεπώς, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί διαχρονικό, επίκαιρο και διεθνές φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι Farrington & Ttofi (2010) πραγματοποίησαν μια συγκριτική μελέτη στα προγράμματα καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού σε είκοσι εννέα (29) χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Τα ευρήματα της ενδιαφέρουσας μελέτης τους διαπιστώνουν πως η σημαντικότερη μείωση σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, παρουσιάστηκε μόνο σε προγράμματα τα οποία είχαν εντάξει, μεταξύ άλλων, την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών, σε θέματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Partners in Education - PIE», σχεδιάστηκε για να βελτιώσει τις σχέσεις scho-

λείου-οικογένειας, με σκοπό την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Η υλοποίησή του σημείωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα στις χώρες που εφαρμόστηκε, ανάμεσα στις οποίες ήταν και η Ελλάδα (βλ. Comenius 2.1, Action, 2002-2005).

## **2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ**

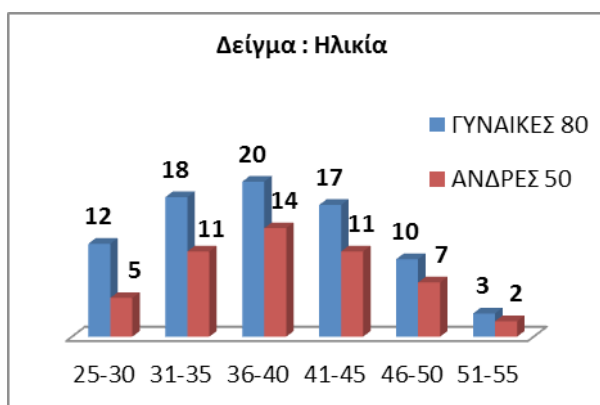
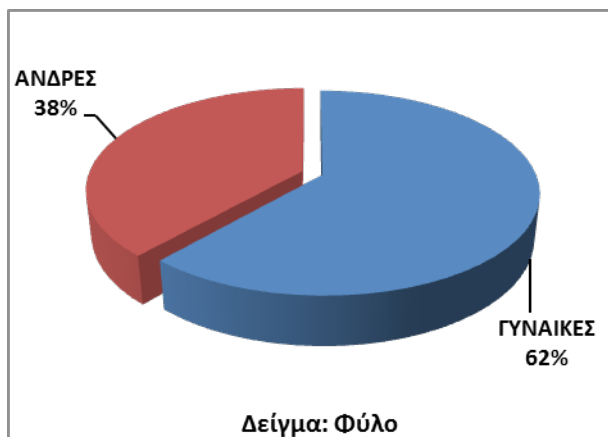
### **2.1 Σκοπός, δείγμα και μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας**

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο και το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού προσλαμβάνει στις μέρες μας ανησυχητικές διαστάσεις, πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, όπως παρουσιάζεται συνοπτικά στη συνέχεια. Σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, με στόχο την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από κοινού. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευε να διερευνήσει:

- (α) τη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικά),
- (β) τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού και το βαθμό που η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελεί έναν από τους παράγοντες αυτούς,
- (γ) την ύπαρξη ή όχι επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία,
- (δ) τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό,
- (ε) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των γονέων στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού,
- (στ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους προσφορότερους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δώδεκα (12) θεμελιωδών ερωτήσεων, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλεως Ρόδου, το Σεπτέμβριο του 2012. Συνολικά διανεμήθηκαν εκατόν πενήντα (150) και επιστράφηκαν συμπληρωμένα εκατόν τριάντα (130) ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από πενήντα (50) άντρες και ογδόντα (80) γυναίκες, δασκάλους, δασκάλες και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που αποτελούν και το δείγμα της έρευνας, οι ηλικίες των οποίων κυμαίνο-

νταν από είκοσι πέντε (25) έως και πενήντα πέντε (55) έτη, όπως εμφανίζεται αναλυτικότερα στα ακόλουθα διαγράμματα:



Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε δυο κύριους άξονες, βάσει των οποίων ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Τους άξονες αυτούς αποτελούν η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (θεωρητική προσέγγιση, ερωτήσεις 1, 2, 3, 6, 7, 8) και η συμβολή της μεταξύ τους επικοινωνίας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (βιωματική προσέγγιση και καλές πρακτικές, ερωτήσεις 4, 5, 9, 10, 11, 12). Η έρευνα κινήθηκε μόνο σε περιγραφικό και ερμηνευτικό επίπεδο καταγραφής και παρου-

σίασης ποσοστών και τάσεων, στο πλαίσιο μιας δημοσκοπικού χαρακτήρα, δομημένης έρευνας, μικρής κλίμακας. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα StatView II MacOs.

## **2.2 Αποτελέσματα της έρευνας, σχολιασμός και συμπερασματικές κρίσεις**

Από την περιγραφική, φαινομενολογική και ερμηνευτική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία περιλαμβάνονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε συνάρτηση με τους ερευνητικούς στόχους, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (ποσοστό 75%), δήλωσαν πως παρατηρούν συχνά περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο τους, μολονότι σπάνια γίνονται αποδέκτες καταγγελιών από τους μαθητές ή τους γονείς τους για τα περιστατικά αυτά. Τα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που «πέφτουν» στην αντίληψή τους, αφορούν κυρίως αγόρια (89,8%). Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με συναφείς έρευνες (Ασημόπουλου κ.ά. 2008. Pepler & Craig, 2000).

Από την επεξεργασία και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, ενισχύεται από παράγοντες όπως τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια (69,5%), το οικογενειακό περιβάλλον (53,1%), τα κοινωνικά πρότυπα (50%) και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (45,3%). Οι απαντήσεις τους εμφανίζουν συνάφεια με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια και το σχολικό εκφοβισμό (Ferguson, 2011), ότι η επιθετική συμπεριφορά πηγάζει συχνά από την παρατήρηση και μίμηση βίαιων, κοινωνικών προτύπων (Bandura, 1973) και ότι η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελεί κύριο παράγοντα ανάπτυξης προβληματικών συμπεριφορών από το παιδί (Planta & Walsh, 1996).

Αναφορικά με τη συστηματική διοργάνωση σεμιναρίων ή ημερίδων από τις σχολικές μονάδες για θέματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, στο πλαίσιο της επίσημης, εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ενημερωθούν γονείς και μαθητές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτά οργανώνονται σπάνια (25,8%) ή ποτέ (60,2%). Παρόλα αυτά, η πλειονότητα (90,6%) δηλώνει ότι οι σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν, εφαρμόζουν προγράμματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, στα οποία περιλαμβάνονται η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, επιτυγχάνοντας θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα συμπεράσματα



αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, που αναφέρει ότι η σημαντικότερη μείωση του σχολικού εκφοβισμού παρατηρήθηκε σε σχολεία, τα οποία είχαν εντάξει συστηματικά τη συμμετοχή των γονέων στην επίσημη πολιτική του σχολείου για την ανάπτυξη στρατηγικών κατά της αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Farrington & Ttofi, 2010).

Η σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας γίνεται εμφανής και από την ερώτηση: «Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους;», στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε ποσοστό 64,8% ότι επικοινωνούν τουλάχιστον μια φορά το μήνα με τους γονείς για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, όπως αναφέρεται παραπάνω, επειδή επισημαίνεται η περιορισμένη επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών σε τακτική χρονική βάση, αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (79,7%), θεωρεί πολύ σημαντική τη συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού καθώς, όπως επισημαίνουν, συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στη διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολείο (96,1%), στη βελτίωση της συμπεριφοράς του (88,3%) και σταδιακά στη μείωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (83,6%). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία αναφέρεται, πιο συγκεκριμένα, ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει εποικοδομητικά στη θετική στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, στη βελτίωση της μαθησιακής συμπεριφοράς τους και στη μείωση της επιθετικότητας που αποτελεί θεμέλιο του σχολικού εκφοβισμού (Butler & Platt, 2008. Γκλιάου, 2005. Greenwood & Hickman, 1991 κ.ά.).

Ως τον καταλληλότερο τρόπο αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών (90,6%) επιλέγει είτε τη συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο και τις κοινωνικές υπηρεσίες είτε την υποστήριξη, τη συζήτηση και την παροχή συμβουλών από τους ίδιους προς τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες ή θύματα. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με συναφείς έρευνες, που επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να εμπλέκει όλους τους φορείς του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, καθώς και τους εκπαιδευτικούς, με παιδαγωγικές παρεμβάσεις τους στα θύματα και τους θύτες (Sheper & Nickerson, 2010. Αρτινοπούλου, 2001).

Στην ερώτηση ποιοι φορείς ή ποια πρόσωπα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με επιθετική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί (70,3%) θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιοι κατ' αρχήν και στη συνέχεια οι γονείς (61,7%). Αναφορικά με τους τρόπους ή τις διαδικασίες με τις οποίες τα παραπάνω άτομα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θεωρούν ως προσφορότερους τρόπους την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, έχοντας τη συνεργασία όλων των φορέων. Αυτά τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών τους, μέσα από διδακτικές δραστηριότητες (Σταμάτης, 2013. Stevesns, Van Oost & Bourdeaudhuij, 2000 κ.ά.) και ότι οι γονείς πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Buller & Platt, 2008). Επίσης, επισημαίνεται ότι ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης με κάθε μαθητή (Καλλιώτης κ.ά., 2002) και ότι οι πιο επιτυχείς προσπάθειες αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού ήταν εκείνες που προσέγγισαν το πρόβλημα, κινητοποιώντας όλους τους φορείς (Hudson, Windham & Hooper, 2008).

### **2.3 Προτάσεις αξιοποίησης των συμπερασμάτων της έρευνας**

Έχοντας ήδη προαναφέρει τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας, σχολιάζοντας παράλληλα τα αποτελέσματά της, απορρέει, ως γενικό συμπέρασμα, πως οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλεως Ρόδου, θεωρούν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση του ραγδαία αναπτυσσόμενου φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, θεωρούν την έλλειψη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, σημαντικό παράγοντα «παθητικής ενίσχυσης» του σχολικού εκφοβισμού, ενός ύπουλου, πολυδιάστατου και απρόβλεπτου ενδοσχολικού και διαδικτυακού φαινομένου που ταλανίζει το μαθητικό πληθυσμό και την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της, τείνοντας να αποτελέσει μια από τις πιο επικίνδυνες μάστιγες της εποχής.

Όντως, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σύγχρονο, αντικοινωνικό και αντιδημοκρατικό φαινόμενο, το οποίο χρίζει επείγουσας, άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Στο πλαίσιο αυτής της αντιμετώπισης κατατίθενται πολύπλευρα, ποικίλες σκέψεις και προτάσεις από πρόσωπα και φο-

ρείς καθώς επιχειρείται, συστηματικά πλέον και στην Ελλάδα, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μεταξύ των προτάσεων που κατατίθενται είναι και οι παρακάτω, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια:

(α) απαιτείται εντονότερη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να ενθαρρυνθούν στην ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς, σε τακτά χρονικά διαστήματα, για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, ώστε να δρουν προληπτικά και όχι εκ των υστέρων,

(β) οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους, οφείλουν να συναποφασίσουν κανόνες μηδενικής ανοχής για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού,

(γ) οι σχολικές μονάδες, ειδικότερα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλουν να αναπτύξουν διδακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε οι μαθητές να διδαχτούν τεχνικές επίλυσης διαφορών, διαχείρισης θυμού και επιθετικότητας, περιορίζοντας τις συγκρούσεις,

(δ) πρέπει να εφαρμοστούν διδακτικές δραστηριότητες που να αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με σταδιακή ανάπτυξη ομαδικού και συνεργατικού πνεύματος. Τέτοιες διδακτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι, στο πλαίσιο της ομοδοσυνεργατικής μάθησης, η ανάγνωση σχετικών λογοτεχνικών κειμένων, τα παιχνίδια ρόλων, η προβολή ταινιών, η διοργάνωση ομάδων συζήτησης για θέματα που αφορούν το συγκεκριμένο ζήτημα κ.π.ά.,

(ε) πρέπει να διοργανώνονται ενδοσχολικές ημερίδες ενημέρωσης εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού,

(στ) θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο, όλοι οι εκπαιδευτικοί να ακούνε ενεργά τους μαθητές όταν αναφέρονται σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού και μάλιστα να τους ενθαρρύνουν να τα αποκαλύψουν, και

(ζ) τέλος, να πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, εφόσον έρχονται καθημερινά σε επαφή με γονείς και μαθητές, καθώς καλούνται να διαχειριστούν ποικίλες ανθρώπινες συμπεριφορές, πολλές από τις οποίες εκδηλώνονται σε έκτακτες, σχολικές συνθήκες (κρίσεις).

Αναμφίβολα, όλες οι παραπάνω προτάσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά στη διαμόρφωση μιας θετικής προοπτικής για ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στο πλαίσιο μιας άοκνης προσπάθειας από κοινού, για

την αντιμετώπιση των φαινομένων ενδοσχολικής βίας, με αιχμή το σχολικό εκφοβισμό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Blair, T. (2012). *From Bullying to Belonging: How peer massage relieves social stress*. <http://www.waldorftoday.com/2012/10/from-bullying-to-belonging-how-peer-massage-relieves-social-stress/>
- Butler, J. & Platt, R. (2008). Bullying: a family and school system treatment model. *The American Journal of family therapy*, 36(1), 18-29.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of behavioral education*, 8(3), 293-319.
- Comenius 2.1 Action. (2002-2005). *Εταίροι στην εκπαίδευση*. Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. [http://www.partners-in-education.com/pages/greece/brochure\\_gr.pdf](http://www.partners-in-education.com/pages/greece/brochure_gr.pdf)
- Ellinoff, M., Chafouleas, S. & Sassu K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school setting. *Psychology in the schools* 41(8), 887-897.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., & Simon, B.S. (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?, *School psychology review*, 32(3), 365-383.
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2010). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. USA: Campbell systematic review.
- Holt, M., Kantor, G. & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of school violence*, 8(1), 42-63.
- Miller, H.-V., & Miller, J. M. (2010). School-Based Bullying Prevention, In B. S. Fisher, and St. P. Lab (Eds.), *Encyclopedia of Victimology and Crime Prevention*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Journal of child psychology and psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.
- Sheper, Y. & Nikerson, A. (2010). Anti-bullying practices in American schools: perspectives of school psychologists. *Psychology in the schools*, 47(3), 217-229.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γεωργιάδης, Σ., Βύζακου, Σ. & Παπαστυλιανού, Ν. (2009). *Η συσχέτιση της βίας ενάντια στα παιδιά μέσα στην οικογένεια με τη νεανική παραβατικότητα*. [http://www.familyviolence.gov.cy/upload/research/erevna\\_2009june\\_aksiologi-si.pdf](http://www.familyviolence.gov.cy/upload/research/erevna_2009june_aksiologi-si.pdf)
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία*. Αθήνα: Διάδραση
- Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Χηνάς, Π. & Χρυσανθίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. ΥΠΕΠΘ. <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>
- Χριστοδούλου, Χ., Μιχόπουλος, Ι. & Λύκουρας, Ε. (2008). Η διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς στο γενικό νοσοκομείο. *Hellenic Psychiatry*, 5, 28-36. <http://www.psychiatryjournal.gr/ftplib/200805/080709191525.pdf>

**Παναγιώτης Ι. Σταμάτης**  
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.),  
Δημοκρατίας, 1, 851 00 Ρόδος, τηλ. 22410 99149  
[stamatis@rhodes.aegean.gr](mailto:stamatis@rhodes.aegean.gr)

**Φώτιος Τουλιόπουλος**  
Δάσκαλος, ΜΔΕ στις ΕτΑ,  
Πειραιώς 62, 851 00 Ρόδος, τηλ. 22410 75393  
[touliopoulos@gmail.com](mailto:touliopoulos@gmail.com)

# Διαχείριση σχολικής τάξης: Τα συναισθήματα των μαθητών έπειτα από μια κατάσταση αβεβαιότητας

*Ιωάννης Τρικκαλιώτης  
Δημήτριος Πνευματικός*

## ABSTRACT

The aim of the current study was to investigate the fluctuations in students' emotions as a result of their teachers' decisions. Three (8-, 10-, and 12-years-old) age groups of forty children participated in the study (57 males). Teacher, after creating expectations to her students to play a game on the computer as they wished, at the second step, created an uncertainty that this will be the case only for some students. At the last step, only half of the participants fulfilled their expectations. The analysis revealed significant fluctuations in participants' emotions after each step, while regardless their age, participants who fulfilled their expectations appraised their emotions as positive but those who did not appraised emotions with a negative valence.

**KEYWORDS:** Classroom management, uncertainty, positive - negative emotions.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης από τον δάσκαλο συνεισφέρει στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Evertson & Weinstein, 2011). Με τις ενέργειές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο δάσκαλος επηρεάζει τους μαθητές του και διαμορφώνει το κλίμα της σχολικής τάξης (Pianta & Hamre, 2009. Pianta, La Paro, & Hamre, 2008b). Στη διαμόρφωση θετικού συναισθηματικού κλίματος σχολικής τάξης συμβάλουν η έγκαιρη εγκαθίδρυση κοινά αποδεκτών εκπαιδευτικών διαδικασιών καθώς και οι θετικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή και μεταξύ μαθητών (Chen, Hughes, Liew, & Kwok, 2010. Pianta, 2011. Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman, 2005). Η αντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές για

την υποστήριξη από το δάσκαλο συμβάλλει στην ψυχολογική και ακαδημαϊκή τους ρύθμιση (Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen, Hughes, Ke, & Lu, 2009), καθώς η ποιότητα της αλληλεπίδρασης αυτής στη σχολική τάξη είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, & Morrison, 2008a). Η αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή στο περιβάλλον της σχολικής τάξης παράγει συναισθήματα τα οποία διαμεσολαβούν στην ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή (Pekrun, 1992. Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot, & Thomas, 2014. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Το θετικό συναισθηματικό κλίμα ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στη βελτίωση των επιτευγμάτων τους (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012).

Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε αρκετά για το ποιες ενέργειες του δασκάλου είναι δυνατόν να δημιουργήσουν συναισθήματα στους μαθητές τα οποία με την σειρά τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία. Η διερεύνηση, λοιπόν, των παραγόμενων συναισθημάτων των μαθητών στη σχολική τάξη, αποτελεί σημαντική προσφορά στην εκπαιδευτική έρευνα στο πεδίο διαχείριση σχολικής τάξης. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαίος ο εντοπισμός και η ανάδειξη θετικών και αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνονται από τους μαθητές εξαιτίας των αποφάσεων του δασκάλου.

### **1.1. Συναισθήματα Επίτευξης**

Οι μαθητές κατά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δέχονται συναισθηματικές επιδράσεις, οι οποίες στη συνέχεια επηρεάζουν τα επιτεύγματά τους ανάλογα με τους διαθέσιμους γνωστικούς πόρους και τις στρατηγικές μάθησης (Control-Value Theory of Achievement Emotions) (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007). Στη σχολική τάξη δημιουργούνται διαρκώς καταστάσεις οι οποίες παράγουν, ανατροφοδοτούν ή αποτρέπουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Η αναφορά σε θετικό ή αρνητικό συναίσθημα δεν έχει να κάνει με φύση καλό ή κακό συναίσθημα, αλλά εξυπηρετεί τις ανάγκες της αποτίμησης των επιδράσεων αντίστοιχων συναισθηματικών καταστάσεων (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Η προσέγγιση της θεωρίας των συναισθημάτων επίτευξης, προτρέπει το δάσκαλο στη διαχείριση εκπαιδευτικών διαδικασιών με στόχο τη διαμόρφωση μαθησιακού περιβάλλοντος που να συμβάλλει στην παραγωγή θετικών συναισθημάτων, καθώς αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της ανταπόκρισης του μαθητή στη μάθηση (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002. Pekrun & Schutz, 2007. Pekrun & Stephens, 2009).

Για παράδειγμα, όταν έπειτα από μια κατάσταση αβεβαιότητας όπου οι πιθανότητες να ικανοποιηθούν τις προσδοκίες τους είναι 50%, ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των μαθητών τότε βιώνουν το ευχάριστο συναίσθημα της ικανοποίησης (Frijda, Kuipers, & ter Shure, 1989. Izard, 1977). Ωστόσο, κάποιοι μαθητές σε μια κατάσταση αβεβαιότητας είναι πιθανόν να μην ικανοποιηθούν τις προσδοκίες τους όχι γιατί είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για αυτό αλλά λόγω των χειρισμών του δασκάλου τους. Αυτοί οι μαθητές θα βιώσουν ματαιώση (Frijda et al., 1989. Izard, 1977. Smith & Ellsworth, 1985). Το συναίσθημα της ματαιώσης, είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα (Pekrun et al., 2002. Pekrun et al., 2007. Smith & Ellsworth, 1985), το οποίο απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια για τη γνωστική αποτίμηση και τη διαχείρισή του (Smith & Ellsworth, 1985). Κατά συνέπεια, ένας χειρισμός του δασκάλου στη σχολική τάξη είναι πιθανόν να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα σε κάποιους μαθητές αλλά αρνητικά σε κάποιους άλλους. Αυτά, οι δάσκαλοι καλούνται έγκαιρα να τα αναγνωρίσουν και να τα διαχειριστούν αποτρέποντας έτσι τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις στους μαθητές τους. Έτσι, οι αποφάσεις, οι ενέργειες και οι πρακτικές του δασκάλου κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Pianta & Hamre, 2009. Pianta et al., 2008) μπορούν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση θετικού συναισθηματικού κλίματος στη σχολική τάξη ή και το αντίθετο με το ανάλογο αντίκτυπο στην προσπάθεια ανταπόκρισης και επίτευξης των μαθητών (Pekrun et al., 2007. Pekrun & Stephens, 2009).

### **1.2. Η παρούσα μελέτη**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η πιθανή μεταβολή της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών, η οποία θα προέκυπτε από τις αποφάσεις τους δασκάλου κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, διερευνήθηκε αν και κατά πόσο οι αποφάσεις του δασκάλου κατά τη διδασκαλία στη σχολική τάξη μπορούν να μεταβάλλουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών: α) όταν δημιουργούν στους μαθητές αβεβαιότητα και στη συνέχεια εκπλήρωση των προσδοκιών τους και β) όταν δημιουργούν στους μαθητές αβεβαιότητα για την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία και ματαιώση λόγω μη εκπλήρωσης των προσδοκιών τους. Υποθέσαμε ότι οι αποφάσεις του δασκάλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη είναι πιθανόν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Pekrun & Stephens, 2009. Pianta & Hamre, 2009. Pianta et al., 2008b. Reyes et al., 2012. Smith & Ellsworth, 1985).



Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε πειραματική συνθήκη στον ηλεκτρονικό υπολογιστή η οποία προσομοιώνει τις συνθήκες σχολικής τάξης και ο δάσκαλος είναι εικονικός (ένας δάσκαλος που επικοινωνεί με τους μαθητές του και ανακοινώνει τις αποφάσεις του μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή). Με τον τρόπο αυτό αποφεύχθηκε η πιθανή διατάραξη των σχέσεων του δασκάλου με τους μαθητές καθώς και η πιθανή προκατάληψη των απαντήσεων των παιδιών από την παγιωμένη σχέση τους με τον δάσκαλό τους. Με αυτήν την έννοια, αν και ο δάσκαλος ήταν εικονικός, τα παραγόμενα συναισθήματα ήταν πιο αυθεντικά.

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **2.1 Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 120 παιδιά σε δύο συνθήκες 59 και 61 αντίστοιχα, προερχόμενα από τρεις ηλικιακές ομάδες 8-, 10-, 12-χρόνων με 40, 39 και 41 μαθητές εκ των οποίων 63 κορίτσια. Η πρώτη ομάδα συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 8 ( $MH = 8.00$ ,  $TA = .29$ , ηλικιακό εύρος από 7.42 μέχρι 8.42) χρόνων, η δεύτερη ομάδα ήταν ηλικίας 10 ( $MH = 9.90$ ,  $TA = .27$ , ηλικιακό εύρος από 9.50 μέχρι 10.42) χρόνων και η τρίτη 12 ( $MH = 11.84$ ,  $TA = .28$ , ηλικιακό εύρος από 11.42 μέχρι 12.33) χρόνων. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από οικογένειες μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

### **2.2 Σχεδιασμός και διαδικασία**

Για να διερευνηθεί η υπόθεση σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε πειραματισμός ο οποίος μιμείται εμπειρίες των μαθητών από το δάσκαλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής τάξης. Η εμπλοκή των παιδιών στην πειραματική διαδικασία έγινε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον οποίο κάθε παιδί χειριζόταν μόνο του. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε ομάδες των 8 - 10 ατόμων στο χώρο του εργαστηρίου πληροφορικής του κάθε σχολείου. Οι ομάδες των συμμετεχόντων αποτελούνταν από μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Η πειραματική διαδικασία αποτελούνταν από δύο συνθήκες: α) αβεβαιότητα με έκβαση την εκπλήρωση των προσδοκιών των παιδιών και β) αβεβαιότητα με τελική έκβαση τη μη εκπλήρωση των προσδοκιών των παιδιών. Το κάθε παιδί συμμετείχε σε μία συνθήκη. Κάθε συνθήκη περιελάμβανε τρεις αποφάσεις του δασκάλου μέσω των οποίων οι εμπλεκόμενοι μα-

θητές καθοδηγούνταν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά από κάθε απόφαση του δασκάλου, οι μαθητές αποτιμούσαν τη συναισθηματική τους κατάσταση μέσω 5-βαθμης κλίμακας Likert η οποία απεικονίζονταν με προσωπάκια που αντιστοιχούσαν: -2: πολύ λυπημένο, -1: λίγο λυπημένο, 0: ούτε χαρούμενο ούτε λυπημένο, 1: λίγο χαρούμενο και 2: πολύ χαρούμενο. Με τον τρόπο αυτό έγινε δυνατή η ποσοτικοποίηση και η εξέταση των διαφορών των συναισθηματικών αυτοεκτιμήσεων των παιδιών. Τα προσωπάκια εμφανίζονταν στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή και αντιστοιχούσαν με συγκεκριμένα πλήκτρα.

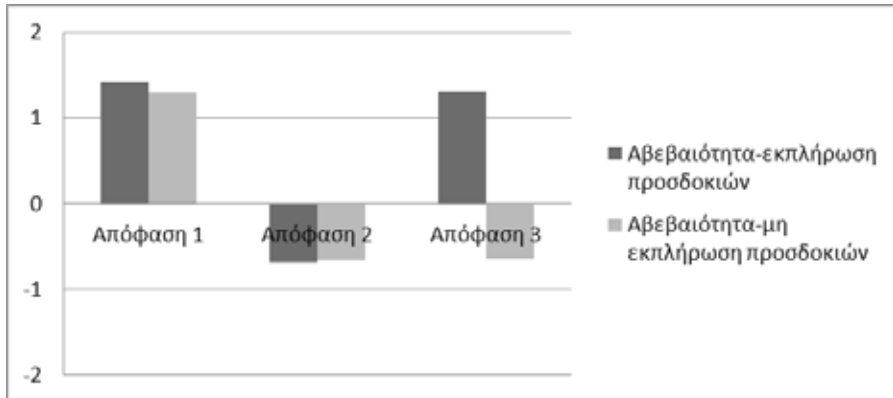
- *Απόφαση 1:* Με την πρώτη απόφαση του δασκάλου, οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν, ότι όλα τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν ένα παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή όσες πίστες ήθελαν. Ο δάσκαλος με τη συγκεκριμένη καθοδήγηση που προσέφερε στους μαθητές στον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία στόχευε στη δημιουργία θετικών προσδοκιών. Την ίδια οδηγία πήραν όλα τα παιδιά και στις δύο συνθήκες.
- *Απόφαση 2:* Με τη δεύτερη απόφαση του δασκάλου, οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν ότι δεν μπορούσαν όλα τα παιδιά να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι όσες πίστες ήθελαν αλλά μόνον κάποια από αυτά που θα επέλεγε ο δάσκαλος. Η νέα απόφαση του δασκάλου κοινοποιούνταν στους μαθητές χωρίς κάποια αιτιολόγηση για την αλλαγή της αρχικής του απόφασης. Η οδηγία αυτή στόχευε στη δημιουργία μιας κατάστασης αβεβαιότητας η οποία αφορούσε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την συνθήκη στην οποία εμπλέκονταν.
- *Απόφαση 3:* Η τρίτη απόφαση του δασκάλου ήταν διαφορετική για κάθε μία από τις δύο συνθήκες της πειραματικής διαδικασίας. Με την τρίτη απόφαση του δασκάλου, οι προσδοκίες των παιδιών που συμμετείχαν στην πρώτη συνθήκη εκπληρώθηκαν καθώς πληροφορήθηκαν ότι μπορούσαν να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι όσες πίστες ήθελαν. Αντίθετα, με την τρίτη απόφαση του δασκάλου, οι προσδοκίες των συμμετεχόντων στη δεύτερη συνθήκη δεν εκπληρώθηκαν καθώς τα παιδιά πληροφορήθηκαν ότι δε μπορούσαν να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι όσες πίστες ήθελαν.

Με την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές καλούνταν να παίξουν το ίδιο παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ανεξάρτητα από την έκβαση της συνθήκης στην οποία εμπλέκονταν αλλά χωρίς να γνωρίζουν τι έπαιξαν οι άλλοι συμμαθητές τους.

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να συγκριθούν οι αυτοαναφορές των παιδιών για τη συναισθηματική τους κατάσταση έπειτα από κάθε απόφαση του δασκάλου, κατά την ανάπτυξη του επεισοδίου, χρησιμοποιήθηκε μικτού τύπου ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στα συναισθήματα των παιδιών σε κάθε βήμα της πειραματικής διαδικασίας και των δύο συνθηκών. Το πειραματικό σχέδιο της ανάλυσης ήταν 2 (συνθήκη)  $\times$  3 (ηλικία)  $\times$  2 (φύλο) με τις αυτοαναφορές συναισθηματικής κατάστασης ως ενδοατομικό παράγοντα.

Η ανάλυση έδειξε ότι τα συναισθήματα των παιδιών διαφέρουν σημαντικά στα τρία βήματα του επεισοδίου μετά από τις αποφάσεις του δασκάλου ( $F(2, 216) = 173.920, p = .000, \eta^2 = .617$ ). Σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση συνθήκης και συναισθημάτων που δήλωσαν οι μαθητές, ( $F(2, 216) = 50.703, p = .000, \eta^2 = .319$ ) (Γράφημα 1). Οι αποτιμήσεις των μαθητών μεταξύ των δύο συνθηκών (απόφαση 1:  $MO = 1.41, TA = 0.77$  &  $MO = 1.30, TA = 0.94$ ) μετά την πρώτη απόφαση του δασκάλου δε διέφεραν ( $p = .477$ ). Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο αφού μέχρι και την δεύτερη απόφαση του δασκάλου όλοι οι μαθητές ήταν αποδέκτες του ίδιου χειρισμού από τον δάσκαλο, δεν εμφανίστηκε διαφορά ( $p = .861$ ) και αμέσως μετά τη δεύτερη απόφαση του δασκάλου (απόφαση 2:  $MO = -0.69, TA = 1.19$  &  $MO = -0.66, TA = 1.3$  αντίστοιχα). Ωστόσο, οι μαθητές και των δύο συνθηκών αποτίμησαν την συναισθηματική τους κατάσταση με αρνητικό πρόσημο. Τελικά, όπως ήταν αναμενόμενο, οι αποτιμήσεις των μαθητών μεταξύ των δύο συνθηκών εμφάνισαν διαφορά ( $p = .000$ ) μετά την τρίτη απόφαση του δασκάλου (απόφαση 3:  $MO = 1.31, TA = 1.03$  &  $MO = -0.64, TA = 1.23$ ). Οι μαθητές στην πρώτη συνθήκη των οποίων οι προσδοκίες επιβεβαιώθηκαν στο τέλος δήλωσαν θετικά συναισθήματα ενώ οι μαθητές των οποίων οι προσδοκίες δεν εκπληρώθηκαν δήλωσαν αρνητικά συναισθήματα. Η διαφορά αυτή παρατηρήθηκε ανεξάρτητα από την ηλικία και το φύλο ( $ps > .01$ ). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε κάποια αλληλεπίδραση των δηλούμενων συναισθημάτων με τις συνθήκες, την ηλικία και το φύλο των παιδιών ( $ps > .01$ ).



Γράφημα 1: Οι αυτοαναφορές των μαθητών για τα συναισθήματά τους μετά από κάθε απόφαση του δασκάλου στις δύο συνθήκες.

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με το επεισόδιο σχολικής τάξης ελέγχθηκε αν οι αποφάσεις του δασκάλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να επηρεάσουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις τη συναισθηματική κατάσταση των εμπλεκόμενων μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι υποθέσεις μας επιβεβαιώθηκαν. Η διαχείριση από το δάσκαλο ενός επεισοδίου μικρής διάρκειας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στη σχολική τάξη οδήγησε τους μαθητές στη βίωση διαφορετικών συναισθηματικών καταστάσεων. Ο δάσκαλος με τις αρχικές του αποφάσεις δημιούργησε θετικές προσδοκίες και αντίστοιχη συναισθηματική κατάσταση στους μαθητές του παρόμοια και στις δυο συνθήκες. Η επόμενη απόφαση του δασκάλου δημιούργησε αβεβαιότητα στους μαθητές του και παράγαγε συναισθήματα με αρνητικό πρόσημο. Η τρίτη απόφαση του δασκάλου ήταν διαφορετική για κάθε συνθήκη και διαφοροποίησε πλήρως τον τρόπο διαχείρισης του δασκάλου. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος με την τρίτη απόφασή του τελικά συνέβαλε στην εκπλήρωση των προσδοκιών των μαθητών ανέτρεψε το αρνητικό κλίμα που δημιούργησε η προηγούμενη απόφασή του και επανέφερε τους μαθητές του στην αρχική θετική συναισθηματική τους κατάσταση. Ωστόσο, οι μαθητές οι οποίοι δεν εκπλήρωσαν τις προσδοκίες τους, συνέχισαν να βιώνουν συναισθήματα με αρνητικό πρόσημο.

Οι παραπάνω αλλαγές των συναισθηματικών καταστάσεων των μαθη-

τών με διαφορετικό πρόσημο μετά από τις αποφάσεις του δασκάλου είναι στατιστικά σημαντικές και αυτό συμβαίνει σε όλα τα παιδιά 8-, 10-, 12-χρονα. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου επηρεάζονται συναισθηματικά από αποφάσεις του δασκάλου που καθοδηγούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία μιας κατάστασης αβεβαιότητας η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τον δάσκαλο για να κινητοποιήσει και να προκαλέσει τους μαθητές του θα μπορούσε να έχει αρνητικές επιπτώσεις για τους λίγους έστω μαθητές των οποίων οι προσδοκίες δεν θα ικανοποιηθούν. Είναι γνωστό ότι όταν η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαλλαγμένη από βιώματα αβεβαιότητας και αναστάτωσης ο μαθητής νιώθει κοντά του το δάσκαλο (Den Brok, Levy, Breckelmanns, & Wubbels, 2005). Η επανάληψη ανάλογων επεισοδίων μπορεί να δράσει σωρευτικά και να διαταράξει το συναισθηματικό κλίμα της τάξης. Επομένως, ο τρόπος που ο δάσκαλος διαχειρίζεται καταστάσεις στην τάξη μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης.

Στη συγκεκριμένη πειραματική διαδικασία η διαχείριση του δασκάλου συνδυαστικά με το απλό διακύβευμα του βαθμού εμπλοκής του μαθητή με το παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή αποτέλεσαν επαρκείς λόγους ώστε να μεταβληθεί προς διαφορετικές κατευθύνσεις η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών ανάλογα με τις λύσεις που επέλεξαν. Αυτό ίσως θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για τον αναστοχασμό του δασκάλου για τη διαχείριση που επιλέγεται για άλλες σημαντικότερες καταστάσεις που καθημερινά προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και απαιτούν άμεση λύση. Είναι όμως σημαντικό να αναφερθούμε στο εύρημα ότι η επόμενη απόφαση και διαχείριση του δασκάλου μπορεί να αποκαταστήσει την αρνητική συναισθηματική επίδραση από προηγούμενη απόφαση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό και υπενθυμίζει στον δάσκαλο στο πλαίσιο της διαχείρισης στην τάξη του να επιλέγει άμεσα την αποκατάσταση ζητημάτων καθώς αυτό μπορεί να προλαμβάνει περαιτέρω αρνητικές επιδράσεις όσον αφορά τη συναισθηματική κατάσταση των εμπλεκόμενων μαθητών.

Οι πιεστικές αποφάσεις του δασκάλου πλήττουν την αξιοπιστία του και προκαλούν αρνητικές συμπεριφορές στους μαθητές (Banfield, Richmond, & McCroskey, 2006). Επίσης, η απόλυτα αυστηρή στάση του δασκάλου είναι μάλλον απίθανο να επιδράσει θετικά στους μαθητές ενώ ακυρώνει την προσπάθεια προσέγγισης δασκάλου - μαθητών (Mainhard, Brekelmann, & Wubbels, 2011). Ακόμη, η μειωμένη συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή, οδηγεί τελικά σε περισσότερες αναφορές διενέξεων δασκάλου - μαθητών (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Οι μαθητές βιώνοντας στην καθημε-

ρινή εκπαιδευτική διαδικασία στον ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα (Sugai & Horner, 2008) εμπειρίες σεβασμού και ευχαρίστησης με το δάσκαλό τους (Andersen, Evans, & Harvey, 2012) εισπράττουν το θετικό συναισθηματικό κλίμα της σχολικής τάξης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνεργάζονται (Kovalainen, Kumrulinainen, & Vasama, 2001) και να βελτιώνουν τις συμπεριφορές τους (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011).

Η διαμόρφωση όμως των συναισθηματικών συνθηκών της σχολικής τάξης είναι δυνατόν να επηρεάσει και τα επιτεύγματα των μαθητών που τις βιώνουν (Pianta et al., 2008a, 2008b, Reyes et al., 2012). Είναι γνωστό ότι το θετικό ή αρνητικό πρόσημο συναισθημάτων των μαθητών (Pekrun et al., 2007, Pekrun & Stephens, 2009) που παράγονται από τις αποφάσεις του δασκάλου μπορεί να επηρεάσουν θετικά (Ashby, Isen, & Turken, 1999) ή αρνητικά (Derakshan & Eysenck, 2009, Eysenck & Derakshan, 2011, Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007) την απόδοση της γνωστικής τους λειτουργίας με τις ανάλογες θετικές ή αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Reyes et al., 2012).

#### **4.1. Συνεισφορά και περαιτέρω έρευνα**

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική έρευνα και στο πεδίο διαχείριση σχολικής τάξης καθώς αποτιμάται ότι συναισθήματα που παράγονται από την εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών των μαθητών είναι πιθανόν να προκληθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από τον τρόπο διαχείρισης του δασκάλου και να αλλάξουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών. Καθώς είναι δυνατή η μεταβολή της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών από τις αποφάσεις του δασκάλου κατά τη διδασκαλία στη σχολική τάξη πιθανόν αυτό να προκαλεί και ενδοατομικές διαφορές στην απόδοση της γνωστικής τους λειτουργίας. Επόμενη έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει σε πειραματισμό για την πιθανή επίδραση των συγκεκριμένων και άλλων συναισθηματικών καταστάσεων σχολικής τάξης στην απόδοση της γνωστικής λειτουργίας των μαθητών και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Andersen, R., Evans, I., & Harvey, S. (2012): Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zealand children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 199 - 220.

- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529 - 550.
- Banfield, S., Richmond, V., & McCroskey, J. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63 - 72.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27 - 36.
- Chen, Q., Hughes, J., Liew, J., & Kwok, O. M. (2010). Joint contributions of peer acceptance and peer academic reputation to achievement in academically at-risk children: Mediating processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 448 - 459.
- Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20 - 33.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 14, 168 - 176.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3 - 15). New York: Routledge.
- Eysenck, M., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50, 955 - 960.
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336 - 353.
- Frijda, N. H., Kuipers, P., & ter Shure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212 - 228.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Ψυχολογία*, 14(3), 292 - 310.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514 - 1530.

- Kovalainen, M., Kumpulainen, K., & Vasama, S. (2001). Orchestrating classroom interaction in a community of inquiry: Modes of teacher participation. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (2), 17 - 28.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69 - 78.
- Mainhard, T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345 - 354.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An international review*, 41(4), 359 - 376.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115 - 124.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13 - 36). San Diego CA: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36 - 48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91 - 106.
- Pekrun, R., & Schutz, P. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313 - 332). San Diego CA: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, P., & Stephens, E. (2009). Goals, Emotions, and Emotion Regulation: Perspectives of the Control-Value Theory. *Human Development*, 52, 357 - 365.
- Pianta, R. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues* (pp. 685 - 709). New York: Routledge.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008a). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365 - 397.
- Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Conceptualization, measurement, and improve-



- ment of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher* 38(2), 109 - 119.
- Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008b). *Classroom assessment scoring system manual*. Baltimore, MD: Paul H. Brookers.
- Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., White, M., and Salovey P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700 - 712.
- Smith, C. A. & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology* 48(4), 813 - 838.
- Sugai, G., & Horner, R. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, 16, 67 - 77.
- Van Petegem K., Creemers B., Rossel Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34 - 43.

**Ιωάννης Τρικκαλιώτης**

Εκπαιδευτικός Π/θμιας Εκπαίδευσης  
Δημ. Υψηλάντη 58, 57001 Θέρμης, τηλ. & fax: 2310463040  
itrikkaliotis@uowm.gr

**Δημήτριος Πνευματικός**

Αν. Καθηγητής Εξελικτικής Ψυχολογίας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
3ο χμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης. 53100 Φλώρινα.  
dpneumat@uowm.gr

# Η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος εκμάθησης παραδοσιακών χορών στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων

Άννα Φανή  
Κλειώ Σέμογλου

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of an interdisciplinary intervention program with Greek traditional dances in psychomotor development of preschool children ages 5-6. The program was implemented in two sections of kindergarten (experimental and control group). Both groups were taught five Greek traditional dances in a cross-curricular program. The short form of the Bruininks-Oseretsky of Motor Proficiency test (Bruininks & Bruininks, 2005) was used to evaluate children's performance, before and after the intervention. The results showed statistically significant improvement in the performance of all children, but the experimental group scored better than the control group.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία παρέχει τη δυνατότητα ανίχνευσης των ιδιαιτεροτήτων κάθε παιδιού, καθώς και τη δυνατότητα έγκαιρης διάγνωσης πιθανών δυσκολιών, με στόχο τη σχεδίαση κατάλληλων αναπτυξιακά προγραμμάτων. Αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών καταδεικνύουν ότι τα παρεμβατικά προγράμματα ψυχοκινητικής αγωγής επιδρούν θετικά στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός (Σπανάκη, Σκορδίλης & Βενετσάνου, 2010). Η προσχολική ηλικία θεωρείται ιδανική περίοδος για την ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα του πεδίου αυτού της ανάπτυξης, καθώς και στη μελέτη των παραγόντων που τις επηρεάζουν (Βενετσάνου & Καμπάς, 2006).

Ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματος του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια των αντιληπτικο-κινητικών ικανοτήτων και

η απόκτηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Προγράμματα που περιλαμβάνουν χωρικό προσανατολισμό και γνώση του ρυθμού, θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλη τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος και ο χορός φαίνεται ότι αποτελεί ένα μέσο, κατάλληλο για την επίτευξη αυτού του στόχου (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010).

### **1.1 Ο χορός**

Ο χορός αποτελεί έναν δημιουργικό τρόπο μάθησης, γνώσης και έκφρασης (Hanna, 2008) και ένα ιδανικό μέσο ενίσχυσης των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2006). Με την εξάσκηση στον χορό είναι δυνατόν να αναπτυχθεί πλήθος αντιληπτικών/κινητικών δεξιοτήτων. Μέσα από τον χορό καλλιεργείται η μουσική/ρυθμική νοημοσύνη, η κιναισθητική και οπτικοχωρική νοημοσύνη, ενώ μπορεί επίσης έχει θετική επίδραση και στη γλωσσική νοημοσύνη, όταν οι μαθητές μαθαίνουν το λεξιλόγιο του χορού ή όταν συζητούν και αξιολογούν μία ακολουθία στον χορό. Επίσης, καθώς οι χορευτές τυπικά δουλεύουν σαν ομάδα, ένα πρόγραμμα χορού εμπλέκει την καλλιέργεια της διαπροσωπικής νοημοσύνης και καθώς ο χορός διδάσκει πως να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν καλύτερα τους εαυτούς τους, επομένως να αναπτύξουν και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη τους.

Οι πέντε θεμελιώδεις έννοιες-δείκτες του Πολιτισμού είναι α) η επικοινωνία, β) η σχέση με το παρελθόν, γ) η καλλιτεχνική έκφραση, δ) η κοινωνική συνείδηση και ε) η «σχέση με τον άλλο» (ΠΣΝ, 2013). Επομένως, οι τέχνες είναι μια θεμελιώδης έννοια- δείκτης πολιτισμού. Είναι αποδεκτό σε ευρεία κλίμακα πως οι καλλιτεχνικές εμπειρίες ενδυναμώνουν την ανάπτυξη πολλών περιοχών και πως οι εξερευνήσεις που βασίζονται στις τέχνες συχνά ενσωματώνονται σε εκπαιδευτικές εμπειρίες στην προσχολική ηλικία. Οι τέχνες είναι ένα πρώιμο μέσο, ώστε τα παιδιά να επικοινωνήσουν την κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου τους. Ο άνθρωπος μέσα από την κίνηση, μπορεί να εκφράσει συναισθήματα, το γνωστικό, το σωματικό και το κοινωνικό του προφίλ και ταυτόχρονα να επιτυγχάνει την εξέλιξη και εναρμόνιση της σκέψης, του σώματος και της ψυχής. Σύμφωνα με τους Στιβακτάκη, Μουντάκη και Μπουρνέλλη (2009) οι βασικότερες λειτουργίες του χορού είναι τέσσερις: η εκφραστική, η επικοινωνιακή, η αισθητική και η παιδαγωγική. Αναπόσπαστο δομικό στοιχείο του χορού είναι το τραγούδι, ως μουσική και λεκτική έκφραση (Βαβρίτσας, 2008). Οι Τυροβολά, Κουτσούμπα και Ταμπάκη (2008) αναφέρουν ότι τα επιμέρους στοι-

χεία που αποτελούν τον χορό ως χορευτική πράξη, συνίστανται στο αδιαίρετο της τρισδιάστατης ενότητας:

- Μουσική (ρυθμός - ρυθμική αγωγή), είναι κυρίαρχο στοιχείο, επειδή αποτελεί κώδικα επικοινωνίας για κάθε περιοχή και δεν αλλάζει
- Κίνηση (κινητικό στοιχείο, κινητικό μοτίβο, χορευτικό μοτίβο, χορευτική φόρμα)
- Ποίηση

Το εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού, στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης του χορού αναδεικνύοντας την κινητική και πολιτιστική του διάσταση (Στιβακτάκη και συν, 2009). Επιπλέον, ο χορός είναι μια ανοιχτή πόρτα για την εξερεύνηση της ιστορίας και της κουλτούρας (Μάνος, 2006). Σήμερα, ο παραδοσιακός χορός αποτελεί ένα πολιτισμικό αγαθό αποδεκτό από ένα πολύ μεγάλο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας, αλλά είναι και ένα παιδαγωγικό και μορφωτικό μέσο στην οργανωμένη εκπαίδευση, γι' αυτό και τον συμπεριλαμβάνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Στιβακτάκη και συν, 2009).

Στην προσχολική ηλικία, η αυτοέκφραση είναι μία από τις βασικές ανάγκες του παιδιού, το οποίο δημιουργεί γνώση για τον κόσμο και αισθήματα σχετικά με τη γνώση (Kocer, 2012). Είναι ένας ευχάριστος τρόπος έκφρασης που κάθε παιδί πρέπει να δοκιμάσει, ώστε να νιώσει τη χαρά της δημιουργικής έκφρασης του σώματός του, ενσωματώνοντας προσδοκίες, συναισθήματα και αξίες δεμένες με την ιστορία του τόπου του.

Το εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού, στηρίζεται στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης του χορού αναδεικνύοντας την κινητική και πολιτιστική του διάσταση (Στιβακτάκη και συν, 2009). Ο παραδοσιακός χορός, επειδή είναι μια μορφή κίνησης, όπως και όλα τα είδη των χορών, είναι μία από τις τρεις διαφορετικές μορφές κινητικής δραστηριότητας (παιχνίδι, γυμναστική, χορός) που βοηθάει να αφομοιωθούν οι κινητικές έννοιες στο πλαίσιο της Φ.Α. (Κουτσούμπα, 2012).

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών παρουσιάζει πλεονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται στην επικοινωνιακή, γνωστική, κινητική και μεταγνωστική ανάπτυξη των παιδιών και είναι δυνατόν να συνδυαστεί με επιστημονικούς χώρους, όπως η γεωγραφία, η μουσική, η ιστορία, η γλώσσα (Αραπίτσα και συν, 2012), αλλά και με έννοιες όπως η ομαδικότητα, η ατομικότητα και η συνεργασία, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή.

## **1.2 Η επίδραση του χορού στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών**

Τα περισσότερα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα, δηλαδή τους αρέσει να παίζουν και να εξερευνούν. Έτσι, οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες μαθαίνονται και αποκτώνται εύκολα και με φυσικό τρόπο. Και αυτό γίνεται ακόμη πιο εύκολο, όταν προσφέρονται στα μικρά παιδιά ευκαιρίες για παιχνίδι και φυσική δραστηριότητα. Η απόκτηση των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση για την καθημερινή λειτουργία στη ζωή και τη συμμετοχή στις φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες (Τσαπακίδου, 1997). Η αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, αλλά κυρίως να διαγνώσουμε έγκαιρα πιθανές κινητικές δυσκολίες, ώστε να σχεδιάσουμε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα και να αποφευχθούν κινητικές διαταραχές στο μέλλον.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Καραναστάση και συν, (2009) καταδεικνύεται η επίδραση του χορού στην καρδιοαναπνευστική λειτουργία, καθώς και στην ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων. Διαπιστώθηκε ότι μέσω του χορού μπορεί να βελτιωθεί η μυϊκή δύναμη, η ευκαμψία των αρθρώσεων, ο μυϊκός συντονισμός, ο μυϊκός έλεγχος και η στάση του σώματος. Ο χορός συμβάλλει στην ενίσχυση και διατήρηση της ευλυγισίας και της ευκινησίας, προλαμβάνει ή αποτρέπει διαταραχές στην ισορροπία και βοηθά στη βελτίωση της ικανότητας αντίδρασης και αντοχής. Ωφελεί σημαντικά σε ψυχολογικό επίπεδο, μειώνει το άγχος, ενισχύει την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση, την ευεξία και την ψυχική διάθεση (Καραναστάση και συν, 2009). Επίσης, οι Μικιόζος και Παπαγεωργίου, (2008) βρήκαν ότι η δημιουργική κίνηση και ο χορός μπορούν μέσα από ένα κατάλληλα δομημένο πρόγραμμα να συμβάλλουν στην προαγωγή, αναβάθμιση και βελτίωση της σχολικής Φυσικής Αγωγής.

Δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να καταγράφουν την επίδραση του παραδοσιακού χορού στην κινητική ανάπτυξη των νηπίων. Όμως σε μία μελέτη των Venetsanou και Kambas (2010), στην οποία εφαρμόστηκε ένα εισαγωγικό ελληνικό χορευτικό πρόγραμμα, το οποίο βασίστηκε στις αρχές ενός μουσικοκινητικού προγράμματος και προχώρησε χρησιμοποιώντας παραδοσιακούς ήχους, βήματα και φόρμες, από τα φάνηκε πως ήταν χρήσιμο για τη βελτίωση της κινητικής επιδεξιότητας των παιδιών (Venetsanou & Kambas, 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδραση ενός πιλοτικού διαθεματικού προγράμματος παρέμβασης με ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς στην ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλι-

κίας 5-6 ετών. Υπάρχουν πολλά εργαλεία κατάλληλα για την αξιολόγηση των επιδόσεων της κινητικής ανάπτυξης. Η δοκιμασία Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP-2, Bruininks & Bruininks, 2005) αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της ανάπτυξης της λεπτής και αδρής κινητικότητας. Είναι κατάλληλο για άτομα από 4 έως 21 ετών. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή του (short form), η οποία διαρκεί 15-20'.

## **2.0 ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΤΖΕΚΤ**

### **2.1 Σκοπός και επιδιώξεις**

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας των παραδοσιακών χορών παρουσιάζει πλεονεκτήματα, τα οποία εντοπίζονται στην επικοινωνιακή, γνωστική, κινητική και μεταγνωστική ανάπτυξη των παιδιών και είναι δυνατόν να συνδυαστεί με επιστημονικούς χώρους, όπως η γεωγραφία, η μουσική, η ιστορία, η γλώσσα (Αραπίτσα και συν., 2012), αλλά και με έννοιες όπως η ομαδικότητα, η ατομικότητα και η συνεργασία, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρότζεκτ, επιδιώχθηκε η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, τέτοιο ώστε τα νήπια να έχουν πλήθος ερεθισμάτων και ποικίλες και ενδιαφέρουσες για τα νήπια δραστηριότητες που έχουν σχέση με την παράδοση και τους παραδοσιακούς χορούς. Δόθηκε έμφαση στα ενδιαφέροντα των παιδιών, ώστε να δημιουργούνται κάθε φορά τα ανάλογα κίνητρα για διερεύνηση και τη σε βάθος ενασχόλησή τους με τους χορούς. Συνοπτικά, ο σκοπός του διαθεματικού αυτού πρότζεκτ ήταν να ενισχυθεί η δημιουργική έκφραση των νηπίων, να καλλιεργηθούν βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους στο πλαίσιο μιας μικρής ή μεγαλύτερης ομάδας και να αναπτυχθεί η πολιτισμική τους συνείδηση.

### **2.2 Το πλαίσιο εφαρμογής του πρότζεκτ**

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα νηπιαγωγείου ημιαστικής περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (N=16) και το άλλο την ομάδα ελέγχου (N=17). Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών και των εκπαιδευτικών. Καθένας από τους συμμετέχοντες δεν αντιμετώπιζε κάποιο κινητικό ή νοητικό

πρόβλημα και κανένας δεν είχε προηγούμενη εμπειρία σχετική με τον παραδοσιακό χορό. Πριν από την έναρξη της παρέμβασης, κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά απαντώντας σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σχετικό με την 'παράδοση', καθώς και στις υποδοκιμασίες του BOTMP-2. Στη συνέχεια, και μετά από τυχαία επιλογή, τα παιδιά του ενός τμήματος αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και συμμετείχαν για 12 εβδομάδες στο διαθεματικό παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας παραδοσιακών χορών, ενώ τα παιδιά του άλλου τμήματος αποτέλεσαν την 'ομάδα ελέγχου' και παρακολουθούσαν κανονικά το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

### **2.3 Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του πρότζεκτ**

Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου πρότζεκτ βασίστηκε σε διαθεματική πολυαισθητηριακή και πολυγλωσσική προσέγγιση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Η επιλογή των δραστηριοτήτων και των χορών που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος έγινε έτσι ώστε να αξιοποιηθούν όσο γίνεται περισσότερες μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος, να έχουν ενδιαφέρον για τα νήπια, να είναι αντιπροσωπευτικοί, απ' όσο το δυνατόν περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Βασική επιδίωξη της παρέμβασης ήταν τόσο η χρήση των χορών για την ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων αλλά και η αφύπνιση της πολιτισμικής συνείδησης καθώς επίσης η επικοινωνιακή, γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξή τους. Ουσιαστικά, να αναδειχθεί η παιδευτική δύναμη του ελληνικού παραδοσιακού χορού προς όφελος της ανάπτυξης των παιδιών (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010).

Επιλέχθηκαν και διδάχθηκαν πέντε ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας, μέσα σ' ένα πιλοτικό διαθεματικό πρόγραμμα, το οποίο διήρκεσε 12 εβδομάδες με τρεις οργανωμένες δραστηριότητες ανά εβδομάδα των 30' έως 60' η μία. Κάθε οργανωμένη δραστηριότητα περιελάμβανε ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες και μουσικοκινητικά παιχνίδια, καθώς και εξάσκηση στους παραδοσιακούς χορούς. Οι χοροί που επιλέχθηκαν ήταν ο Κοφτός (από την Ήπειρο), η Γερακίνα (από τη Μακεδονία), το Γαϊτανάκι της Μ. Ασίας, ο Τσακώνικος (από την Πελοπόννησο) και ο Ομάλ (από τον Πόντο). Η επιλογή των χορών έγινε με τα εξής κριτήρια: α) το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, β) η γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα των χορών, γ) η συχνότητα ακουσμάτων παραδοσιακής μουσικής στην περιοχή τους και δ) η ευκολία και απλότητα των βημάτων.

Σε κάθε διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν παραμύθια, έθιμα,

μύθοι και θρύλοι, καθώς και μια ποικιλία από κινητικά και μουσικοκινητικά παιχνίδια με σκοπό τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μικρών μαθητών (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Επιπλέον, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που έδωσαν στα νήπια την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με ενήλικες προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες, να εκφραστούν μέσα από παιχνίδια ρόλων, να περιγράψουν συναισθήματα, να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, να προβλέψουν καταστάσεις να επιλύσουν προβλήματα, να κατακτήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, η χρήση του παραδοσιακού παραμυθιού (Το μαντήλι της Νεράιδας), τραγουδιού (ντίλι ντίλι), του μύθου (Θησέας και λαβύρινθος) και του θρύλου (Η Γερακίνα και ο Τριαντάφυλλος), καθώς επίσης και των εθίμων («κάλαντα Μάρτη» και «Περπερούνα»), έγινε με γνώμονα την ελκυστικότερη προσέγγιση του παραδοσιακού χορού, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του παιδιού, αλλά και για να δοθεί στα νήπια η ευκαιρία να συζητήσουν για το είδος του κειμένου που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν γύρω από τα κείμενα σχεδιάστηκαν με στόχο την εμπλοκή των νηπίων είτε μέσα από τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας (με παιχνίδια λεξιλογίου, ομαδικά παιχνίδια λέξεων, διαδοχής εικόνων), είτε των τεχνών (με παιχνίδια ρόλων, εικαστικές κατασκευές και παιχνίδια). Οι μαθησιακές περιοχές που ενεπλάκησαν στη διάρκεια του προγράμματος ήταν: Γλώσσα, Μαθηματικά, Τέχνες, Κοινωνική Ανάπτυξη, ΤΠΕ και Φυσική Αγωγή.

Για τη διεκπεραίωση των διαθεματικών δραστηριοτήτων επιλέχθηκαν αφίσες, εικόνες χορευτών, παραδοσιακών στολών και υποδημάτων, μουσικών λαϊκών οργάνων, τραγούδια, χάρτες, παιχνίδια, βίντεο με χορούς κτλ. Τα νήπια χρησιμοποίησαν υλικά, όπως μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ, ρούχα από το βεστιάριο του σχολείου για τις δραματοποιήσεις, χαρτόνια, μικροκατασκευές, παζλ εικόνων, κασετόφωνο, το γαϊτανάκι του σχολείου, ποντιακές ενδυμασίες, μουσικά όργανα, επίσκεψη στο λαογραφικό μουσείο και φυσικά πολύ παραδοσιακή μουσική. Βασικός σκοπός του σχεδιασμού και της επιλογής των δραστηριοτήτων του πρότζεκτ ήταν να προβληματίσει, να προιδεάσει, να δημιουργήσει κίνητρα και να παρακινήσει το ενδιαφέρον των νηπίων.

Η εφαρμογή κάθε διδακτικής παρέμβασης υλοποιούνταν μέσα από τρία στάδια: το *προστάδιο*, το *κυρίως στάδιο* και το *μεταστάδιο*. Στο *προστάδιο* η νηπιαγωγός δημιουργούσε το πλαίσιο για τις δραστηριότητες, που θα ακολουθούσαν καθώς επίσης και το επικοινωνιακό περιβάλλον για τα παιδιά, με σκοπό την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των νηπίων. Στο



κύριο στάδιο τα νήπια δραματοποιούσαν, χορογραφούσαν, μάθαιναν φιγούρες, συμπλήρωναν παζλ, ετοιμάζαν σκηνικά, έψαχναν σε χάρτες, έπαιζαν κινητικά παιχνίδια, χρησιμοποιούσαν το σώμα τους για να μιμηθούν σχήματα, περιέγραφαν εικόνες, ζωγράφιζαν εικόνες και φυσικά χόρευαν.

Στο μεταστάδιο τα νήπια είχαν την ευκαιρία να μεταφέρουν τη νέα γνώση μέσα από την κριτική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Στο τέλος κάθε παρέμβασης, πραγματοποιούνταν η αποτίμηση της δουλειάς συνολικά, επαναλαμβάνονταν οι χοροί που είχαν ήδη μάθει, παρουσίαζαν τη δουλειά της ομάδας τους.

### **3.0 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΤΖΕΚΤ**

Για την αποτίμηση του πρότζεκτ χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία:

- α) προέλεγχος και μετέλεγχος των γνώσεων των μικρών μαθητών σχετικά με την 'παράδοση' με ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο
- β) για την αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης των νηπίων, πριν και μετά την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε η σύντομη φόρμα της δοκιμασίας Bruininks- Oseretsky of Motor Proficiency (BOT-2, Bruininks & Bruininks, 2005),
- γ) το ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

Η σύντομη έκδοση του BOT-2 περιλαμβάνει 14 υποδοκιμασίες και αντανακλά αξιόπιστα την συνολική κινητική ανάπτυξη (Cools et al, 2009).

Οι 14 υποδοκιμασίες είναι:

Υποδοκιμασία 1. Ακρίβεια λεπτής κινητικότητας

- ζωγραφίζω γραμμές σε διαδρομές κυρτές και καμπύλες,
- διπλώνω χαρτί

Υποδοκιμασία 2. Ολοκλήρωση της λεπτής κινητικότητας:

- Αντιγράφω ένα τετράγωνο
- Αντιγράφω ένα αστέρι

Υποδοκιμασία 3. Χειρωνακτική επιδεξιότητα:

- Μεταφέρω κέρματα

Υποδοκιμασία 4. Αμφίπλευρος συντονισμός:

- Πηδώ στο χώρο συγχρόνως από την ίδια πλευρά
- Χτυπώ τα πόδια και τα δάχτυλα συγχρόνως στην ίδια πλευρά

Υποδοκιμασία 5. Ισορροπία:

- Περπατώ ευθεία σε γραμμή
- Στέκομαι στο ένα πόδι σε θέση ισορροπίας με ανοιχτά μάτια

Υποτέστ 6. Ταχύτητα τρεξίματος και ευκινησία

- Πήδημα στο ένα πόδι
- Υποδοκιμασία 7. Συντονισμός άνω άκρων
- Πετώ και πιάνω μία μπάλα με τα δύο χέρια
  - Χτυπώ τη μπάλα με τα δύο χέρια εναλλάξ

Υποδοκιμασία 8. Δύναμη

- Κάμψεις στα γόνατα
- Κοιλιακούς από θέση ύπτια

Επίσης, η δοκιμασία περιλαμβάνει συμπληρωματικά κάποιες αναφορές του εξεταστή σχετικές με το συναισθηματικό υπόβαθρο του εξεταζόμενου.

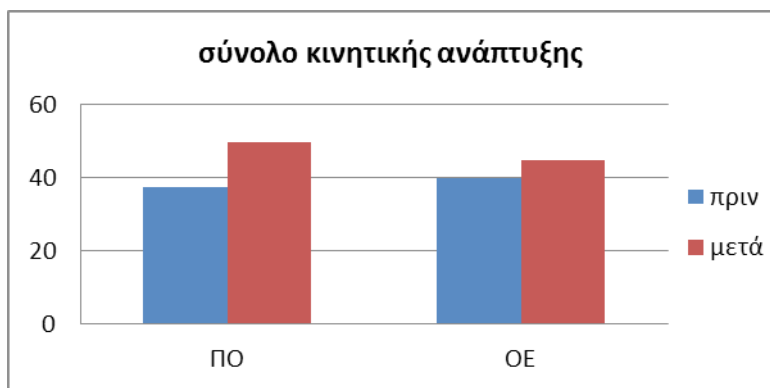
### **3.1 Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των νηπίων έγινε με περιγραφικό τρόπο. Από τη σύγκριση των απαντήσεων κι των δύο ομάδων πριν την έναρξη της παρέμβασης, φάνηκε ότι όλα τα παιδιά είχαν φτωχή γνώση σχετική με την παράδοση και οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά. Μετά το πέρας της παρέμβασης όμως, βρέθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν βελτιώσει στατιστικά σημαντικά στη γνώση τους σε σχέση με την πρώτη μέτρηση, καθώς και σε σχέση με τα παιδιά της ομάδα ελέγχου  $F(1, 31) = 154,231, p < .01$ ).

### **3.2 Αποτελέσματα της κινητικής αξιολόγησης**

Για τον στατιστικό έλεγχο των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης Ανονα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (General Linear Model with Repeated Measures), μεταξύ του παράγοντα «χρόνος» (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) και του παράγοντα «ομάδα» (πειραματική και ομάδα ελέγχου).

Στις περισσότερες από τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν (‘λεπτή κινητική ακρίβεια’, ‘λεπτή κινητική ολοκλήρωση’, ‘επιδεξιότητα χεριών’, ‘αμφίπλευρος συντονισμός’, ‘ισορροπία’, ‘ταχύτητα και ευκινησία’) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < .05$ ) σε σχέση με τον παράγοντα «χρόνος», ενώ αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων. Όμως όσον αφορά στο ‘σύνολο κινητικής ανάπτυξης’ βρέθηκε ότι η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) είναι στατιστικά σημαντική,  $F(1, 31)=47,458, p < .05$ , και επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το σύνολο της κινητικής ανάπτυξης (Γράφημα 1).



**Γράφημα 1. Σύνολο κινητικής ανάπτυξης**

Επιπλέον, όσον αφορά στη μεταβλητή 'προσοχή', 'ρευστότητα κίνησης', 'προσπάθεια', 'κατανόηση', όπως και στο 'σύνολο της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς' η κύρια επίδραση του παράγοντα «χρόνος», (δηλαδή αρχική και τελική μέτρηση) βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική ( $p < .05$ ), ενώ αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ομάδων.

### **3.3 Αποτελέσματα από τα ημερολόγια της εκπαιδευτικού**

Η εκπαιδευτικός επίσης κρατούσε ημερολόγιο μετά από κάθε πειραματική παρέμβαση. Συνολικά, συντάχτηκαν 12 ημερολόγια, και από την ποιοτική ανάλυση καταγραφών προέκυψαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες:

- 1ος. Διαδικασία παρέμβασης (τεχνικές, μέσα-εργαλεία, μέθοδος εργασίας, επιλογή μορφών επικοινωνίας)
- 2ος. Ρόλος του εκπαιδευτικού (παρεμβάσεις της νηπιαγωγού)
- 3ος. Συμπεριφορά νηπίων (στάση των νηπίων στο πρόγραμμα, συμμετοχή στο πρόγραμμα, δυσκολίες κατά τη συμμετοχή)
- 4ος. Αποτίμηση της παρέμβασης (προβλήματα στη διάρκεια, μαθησιακά αποτελέσματα, καλλιέργεια αξιών και στάσεων, προτάσεις για βελτίωση της διαδικασίας).

Οι θεματικοί άξονες συγκέντρωσαν ένα αριθμό δώδεκα κατηγοριών (12) και εξήντα τριών δεικτών (63)

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το διαθεματικό πρόγραμμα «Χορεύω, μαθαίνω, δημιουργώ» περιέλαβε τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών, και φάνηκε ότι είχε τη δύναμη να διευκολύνει πλήθος δεξιοτήτων συγχρόνως. Ο παραδοσιακός χορός μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα επέτρεψε στα παιδιά να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν, να μάθουν για τον κόσμο τους και να αναζητούν τις έννοιες σε πολλές πτυχές της ζωής τους. Επιπλέον φάνηκε πως ο χορός ενεργοποίησε υψηλή κινητική ενέργεια των παιδιών, απαίτησε συγκέντρωση στις μεγάλες κινητικές δεξιότητες, όπως στο συντονισμό και την ισορροπία.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως τόσο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν σημαντικά σε κάθε τομέα της ανάπτυξης που αξιολογήθηκε. Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδο για την ψυχοκινητική ανάπτυξη και ο χρόνος που μεσολάβησε από την πρώτη έως τη δεύτερη μέτρηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Gallahue & Ozmun, 1998). Επιπλέον όμως, από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα επέδρασε θετικότερα στην κινητική ανάπτυξη των νηπίων που συμμετείχαν σε αυτό. Προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν ότι η συστηματική άσκηση επιδρά θετικά στις κινητικές δεξιότητες (Fisher et al, 2005). Επίσης, η χρήση της μουσικής φαίνεται ότι βελτιώνει είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη συνεχή ροή εκτέλεσης δεξιοτήτων (Pica, 1999) και τα μουσικοκινητικά προγράμματα οδηγούν σε μεγαλύτερες βελτιώσεις της κινητικής απόδοσης (Χατζηπαντελή, Πολλάτου, Διγγελίδης, & Κουρτέσης, 2007).

Επίσης, μέσα από τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας διαπιστώθηκε η θετική στάση των νηπίων απέναντι στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες και τον παραδοσιακό χορό, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Τα νήπια καλλιέργησαν θετική στάση απέναντι στις δραματοποιήσεις με αποτέλεσμα να ζητούν με κάθε ευκαιρία να συμμετέχουν σε θεατρικά δρώμενα. Καλλιέργησαν θετική στάση συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες, αλλά και στους χορούς, όπου αντιλήφθηκαν πως αποτελούν αναπόσπαστο μέλος ο καθένας της ομάδας του χορού. Τα παιδιά ενθουσιάζονταν κάθε φορά που μάθαιναν ένα καινούργιο παραδοσιακό τραγούδι. Αντιμετώπισαν πολύ ώριμα και με απόλυτη αίσθηση ευθύνης την εκμάθηση των παραδοσιακών χορών. Επίσης, τα νήπια έκαναν φανερή την αυτοπεποίθησή τους καθώς πολλά από αυτά αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, χορογραφούσαν και ακόμη στις ελεύθερες δραστηριότητες μόνα τους τοποθετούσαν το cd για να χορέψουν ή να τραγουδήσουν. Συνεργάστηκαν άψο-

γα με συνομήλικους και ενήλικες όποτε παρουσιάστηκε ανάγκη και πολλές φορές επέδειξαν αναπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, καθώς και σεβασμού στον πολιτισμό μας.

Τα παιδιά έμαθαν να αποκρίνονται κινητικά σε ποικιλία ήχων και μουσικής, να κινούνται στον χώρο, σε ποικιλία επιπέδων και κατευθύνσεων, να χρησιμοποιούν ποικίλα σωματικά σχήματα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας επιβεβαιώνουν αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών (Venetsanou & Kampas, 2010) και καταδεικνύουν ότι ο παραδοσιακός χορός, στο πλαίσιο της κινητικής έκφρασης και δημιουργικής κίνησης, μπορεί μέσα από ένα κατάλληλα δομημένο πρόγραμμα να συμβάλλει και στην προαγωγή, αναβάθμιση και βελτίωση της προσχολικής και σχολικής Φυσικής Αγωγής.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Bruininks, R. H, Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency* Second Edition. Minneapolis, Minnesota, Pearson Assessments.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: a review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 154-168.
- Fisher, A., Reilly, J.J., Kelly, L.A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J.Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(4), 684-688.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development: In infants, children, adolescents and adults* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hanna, L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506.
- Kocer, H. (2012). The evaluation of the art activities applied in preschool education programmes in terms of self-expression opportunity given to child. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 51, 289-329.
- Pica, R. (1999). Music and the movement program moving and learning in early education. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 32-33.
- Venetsanou, F. & Kambas, A. (2010). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in dance education*, 5(2), 127-138.
- Αραπίτσα, Β., Φιλίππου, Φ., Σερμπέζης, Β. & Παπαιωάννου (2012). Η

- διαθεματική προσέγγιση του ελληνικού παραδοσιακού χορού στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. *Αναρτημένες Ανακοινώσεις 20<sup>ου</sup> Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.*
- Βαβρίτσας, Ν. (2008). *Παραδοσιακοί χοροί και η διδασκαλία τους. Ρυθμοκινητική ανάλυση και ρυθμική αρίθμηση.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Βενετσάνου, Φ. & Λεβέντης, Χ. (2010). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Αθλότυπο
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Καρανασάση, Δ., Παναγοπούλου, Β., Σερμπέζης, Β., Δούδα, Ε. & Καμπάς, Α. (2009). *Επιδράσεις του χορού στην ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων. Αναρτημένες Ανακοινώσεις 17<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.* Κομοτηνή: 22-24/5.
- Κουτσούμπα, Μ. (2012). *Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στους καθηγητές της Σωματικής Αγωγής από το 1909 μέχρι το 1983. Κινησιολογία: Ανθρωπιστική κατεύθυνση, 85, 32-39.*
- Μάνος, Ι. (2006). *Χορευτικές περιστάσεις, επίδειξη ταυτότητας και ιδιοποίηση του πολιτισμού, στο: Χορός και ταυτότητα στα Βαλκάνια, 3ο Συνέδριο Λαϊκού Πολιτισμού, Πανοπούλου (επιμ). Σέρρες, ΤΕΦΑΑ Σερρών, 401-407.*
- Μικιόζος, Μ. & Παπαγεωργίου, Α. (2007). *Παιχνίδι και λεπτή κινητικότητα στην προσχολική ηλικία. Αναρτημένες Ανακοινώσεις 15<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.* Κομοτηνή: 18-20/5.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (2013). *Πολιτισμός - Αισθητική Παιδεία για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση.* Κέντρο εκπαιδευτικών δράσεων και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.
- Σπανάκη, Ε., Σκορδίλης, Ε. & Βενετσάνου, Φ. (2010). *Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 8(2), 132-14.*
- Στιβακτάκη, Χ. Μουντάκης, Κ. & Μπουρνέλλη, Π. (2006). *Το εννοιολογικό μοντέλο του παραδοσιακού χορού. Αναρτημένες Ανακοινώσεις 17<sup>ου</sup> Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Κομοτηνή.* Κομοτηνή: 19-21/5.
- Τσαπακίδου Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.* University Studio Press.
- Τυροβολά, Β., Κουτσούμπα, Μ. & Ταμπάκη, Α. (2008). *Η δομικομορφολογική και τυπολογική ανάλυση στη μελέτη του ελληνικού παραδοσιακού*

**Άννα Φανή, Κλειώ Σέμογλου**

Η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος εκμάθησης παραδοσιακών χορών στην ...

---

χορού. Το παράδειγμα των μοτίβων των χορών «στα δύο» και «στα τρία» στους χορούς της Κρήτης. *Επιστήμη του χορού*, 2.

Χατζηπαντελή, Α., Πολλάτου, Ε., Διγγελίδης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2007). Η Αποτελεσματικότητα ενός μουσικοκινητικού προγράμματος εκπαίδευσης στις δεξιότητες χειρισμού εξάχρονων μαθητών και μαθητριών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 19 – 26.

**Άννα Φανή**

Νηπιαγωγός

Πόντου 30, 57001 Θέρμη

Τηλ. 6973426474

Email: annafani3@gmail.com

**Κλειώ Σέμογλου**

ΕΕΔΙΠ Φ.Α., ΠΔΜ

Τημενιδών 4, 53100 Φλώρινα

Τηλ. 6932842173

Email: ksemoglou@uowm.gr

# Πρώθηση διασχολειακής συνεργασίας για την κατανόηση και πρόληψη εκδηλώσεων ρατσισμού- κοινωνικού αποκλεισμού-βίας στο σχολικό περιβάλλον

*Δρ. Αθανάσιος Χαρίσης*

## ABSTRACT

The proposal we will also present the cooperation plan between the Youth Advisory Service of Pieria and a school unit for pupils with disabilities during school year 2013-14 at the level of pupil and teacher support in order to promote pupil socialization, and communicate the message that disability oriented social exclusion and racism form acts of violence in the school community and by extension in the society. The steps comprising teaching practice combination shall be analyzed: teachers' association discussions, exploiting the potential of school activity programs, teaching development through educational visits, class counseling by the Youth Advisory Service officer, and development of training methods.

Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (Σ.Σ.Ν.) Πιερίας ξεκίνησε τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2012-13 (ΥΠΑΙΘΠΑ-Υ.Α., 2012). Έργο του είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων της Πιερίας σε θέματα ψυχοκοινωνικά. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δράσεις που απευθύνονταν σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, με παιδαγωγικό, επιμορφωτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Οι περισσότερες δράσεις ήταν αποτέλεσμα συνεργασιών του Συμβουλευτικού Σταθμού με τις σχολικές μονάδες, τους συλλόγους γονέων και εξειδικευμένους κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς.

Στην εισήγηση παρουσιάζεται η συνεργασία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Πιερίας με μια σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν μαθητές με αναπηρία το σχολικό έτος 2013-14 σ' ένα επίπεδο: το επίπεδο της υποστήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών και να περάσει το μήνυμα ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός εξαιτίας της αναπηρίας αποτελούν πράξεις βίας στη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση και στην κοινωνία. Το όλο εγχεί-



ρημα εντάχθηκε και στις πρόδρομες δράσεις στα πλαίσια του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, δράση που σχεδιάστηκε από το ΥΠΑΙΘ και υλοποιείται και σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Η συνεργασία ξεκίνησε με την εκδήλωση ενδιαφέροντος του σχολείου στην πρόσκληση συνεργασίας του Συμβουλευτικού Σταθμού πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Προτάθηκε η διασχολειακή συνεργασία μέσω του Συμβουλευτικού Σταθμού, η οποία και υλοποιήθηκε με άλλες δύο σχολικές μονάδες που ανταποκρίθηκαν και που κρίθηκε ότι υπήρχαν δίαυλοι επικοινωνίας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Θα αναλυθούν λοιπόν τα βήματα που περιλάμβαναν συνδυασμό επιμορφωτικών μοντέλων και παιδαγωγικών πρακτικών διαφόρων επιπέδων (Gremmo & Abe: 1993) συζητήσεις συλλογών διδασκόντων, αξιοποίηση των δυνατοτήτων των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, αξιοποίηση της διδασκαλίας μέσω διδακτικών επισκέψεων, συμβουλευτική παρέμβαση του Υπευθύνου ΣΣΝ στην τάξη των μαθητών, αξιοποίηση επιμορφωτικών μεθόδων (εκπαιδευτικά βιωματικά εργαστήρια, δειγματικές διδασκαλίες εκπαιδευτικών).

Τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσα από την αυτοαξιολόγηση της συνεργατικής δράσης από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους που περιλαμβάνει παρατηρήσεις του Υπευθύνου του Συμβουλευτικού Σταθμού για τις δυνατότητες ανταπόκρισης των σχολικών μονάδων σε τέτοιες δράσεις, των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και Διευθυντών των σχολικών μονάδων και σχόλια των ίδιων των μαθητών για το εκπαιδευτικό τους βίωμα.

## **1.0 Α ΦΑΣΗ: ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ**

Ο Υπεύθυνος του Σ.Σ.Ν. Πιερίας πραγματοποίησε διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών στη σφαίρα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης κατά την έναρξη των μαθημάτων στις σχολικές μονάδες της Πιερίας.

Αποδέκτες της διερεύνησης οι Σύλλογοι διδασκόντων όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας. Η διερεύνηση για την πρώτη περίπτωση έγινε άμεσα με αποστολή εγγράφου προς τις σχολικές μονάδες, ενώ στη δεύτερη μέσω των σχολικών μονάδων με ευθύνη των διευθύνσεων τους (ΥΠΑΙΘ. Υ.Α 2012) Συνάμα, όπου κρίθηκε απαραίτητο έγιναν και παράλληλες επιτόπιες επισκέψεις, όπου αυτό ήταν απαραίτητο και υπήρχαν σχετικές θεματικές που προτείνονταν από τον Υπεύθυνο, αφού πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να επιλέξουν. Εκτός από τις προτει-

νόμενες όμως δινόταν η δυνατότητα οι σχολικές μονάδες μετά από συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων -όπου αυτό γινόταν - να διαμορφώσουν θεματολογία που μπορούσε να υλοποιηθεί κατά τη γνώμη τους και την κοινοποιούσαν στο Σ.Σ.Ν.

Για τη συγκεκριμένη περίπτωση που θα παρουσιάσουμε μια από τις προτεινόμενες θεματικές από την πλευρά του Σ.Σ.Ν. ήταν το επίπεδο της υποστήριξης μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να προωθηθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα από διασχολειακές συνεργασίες με σχολικές μονάδες γενικής παιδείας. Μάλιστα σε αυτή την προοπτική ενδιαφέρον είχε το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των σχολείων γενικής παιδείας είχαν λίγη αν όχι ελάχιστη επαφή με ΑΜΕΑ και δεν είχαν ανάλογη εμπειρία σε συνθήκες πραγματικής εκπαιδευτικής πράξης. Και οι μαθητές των σχολείων αυτών δεν είχαν παρόμοια εμπειρία στη σχολική τους ζωή με την έννοια μιας εκπαιδευτικής δράσης από κοινού με μαθητές ΑΜΕΑ. Βέβαια γνώριζαν ότι υπάρχουν μαθητές με αναπηρία, μάλιστα στο πρώτο υπήρχε και μαθητής με ειδικές ανάγκες αλλά δεν είχαν εμπειρία από την ποικιλία αναπηριών που υπάρχουν σε μια Σ.Μ.Ε.Α.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το όλο εγχείρημα εντάχτηκε και στις πρόδρομες δράσεις στα πλαίσια του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, δράση που σχεδιάστηκε από το ΥΠΑΙΘ και υλοποιείται και σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Τόσο ο Υπεύθυνος όσο και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί παράλληλα με την ιδιότητά τους ως διδάσκοντες ήταν και μέλη του μητρώου συνεργατών του Σ.Σ.Ν. και σύνδεσμοι των σχολείων τους με το Δίκτυο της Δι.Δ.Ε. Πιερίας για θέματα Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη πάρει μέρος στις περισσότερες από τις επιμορφωτικές δράσεις του Σ.Σ.Ν. και υπήρχε ήδη διαμορφωμένο κλίμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Το κλίμα αυτό μάλιστα γινόταν ακόμη πιο οικείο και εξαιτίας των συναντήσεων αλλά και ηλεκτρονικών και όχι μόνο επικοινωνιών για τη διευθέτηση σχετικών ζητημάτων. Και στις τρεις σχολικές μονάδες με κριτήριο το βαθμό συνεργασίας με τον Υπεύθυνο του Σ.Σ.Ν. είχαν δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα, το υπόβαθρο της εκπαιδευτικής ζύμωσης που μαζί με τους μαθητές ως μετόχους και συμπρωταγωνιστές που τα έθεταν ως μέσα για την επίτευξη των στόχων που είχαν συζητηθεί.

Έτσι λοιπόν, η Σ.Μ.Ε.Α. Κατερίνης εκδήλωσε ενδιαφέρον στην πρόσκληση συνεργασίας του Συμβουλευτικού Σταθμού πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Προτάθηκε η διασχολειακή συνεργασία μέσω του Συμβουλευτικού Σταθμού, η οποία και υλοποιήθηκε με άλλες δύο σχολικές μονά-

δες δύο Γυμνάσια Γενικής Παιδείας της Πιερίας. Οι δύο αυτές σχολικές μονάδες εκδήλωσαν ενδιαφέρον και κατά τις επιτόπιες επισκέψεις του Υπευθύνου του Σ.Σ.Ν. Σε κάθε επίσκεψη του Υπευθύνου πραγματοποιούνταν διάλογος και συζήτηση σε ένα κλίμα κοινότητας μάθησης όπου η κατάσταση των προβληματισμών μετά την πρόκληση ενδιαφέροντος από τον Υπεύθυνο οδηγούσε σε μια διαδικασία επιμορφωτική με χαρακτήρα αυθεντικό και γνήσια παιδαγωγικό. Ο προσδοκώμενος μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών θεωρούνταν από τον Υπεύθυνο απαραίτητη συνθήκη, ώστε να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες, αρνήσεις και ανησυχίες για το όλο εγχείρημα. Οι προσεγγίσεις γινόταν με παρότρυνση από τον Υπεύθυνο προς τους εκπαιδευτικούς και κυρίως αυτούς που θα υλοποιούσαν από κοινού το διασχολιακό πρόγραμμα. Στόχο είχαν να τονωθεί από τη μια η αυτοπεποίθησή τους ώστε να εμπλακούν στη διαδικασία και από την άλλη να κινητροδοτηθούν εσωτερικά.. Έτσι η θετική ανταπόκρισή τους οδήγησε στο σχεδιασμό των ενεργειών και στην πραγματοποίησή τους σε συνδυασμό με την αξιοποίηση σχολικών προγραμμάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι τρεις σύλλογοι διδασκόντων υιοθέτησαν την πρόταση διασχολιακής συνεργασίας ομόφωνα και κρίθηκε ότι υπήρχαν ικανοί δίαυλοι επικοινωνίας και ταύτισης στις προσδοκίες και στα κίνητρα.

Μια βασική οδηγία του Υπευθύνου πριν από τη σύνταξη του πρακτικού ήταν η εμπειριστατωμένη και ειλικρινής διαβούλευση με τους μαθητές για το θέμα, το στόχο του, την όλη διαδικασία εκτέλεσης και αξιολόγησης στο τέλος. Άλλωστε η συμμετοχή τους στη συνεργασία δεν θα είχε τυπικό αλλά ουσιαστικά παιδαγωγικό χαρακτήρα και ξεκίνησε με την σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου και του συμβολαίου συμπεριφοράς.

Το τυπικό της όλης διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών ολοκληρώθηκε με τη σύνταξη των απαραίτητων πρακτικών που υπογράφηκαν από όλους τους εκπαιδευτικούς των τριών σχολικών μονάδων και τις Διευθύνσεις τους.

### **1.1. Β φάση. Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και των βιωματικών δράσεων**

Ένα από τα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι ο διαθέσιμος χρόνος που αφορά τις "εξω-διδασκτικές" δραστηριότητες και σε αυτό δεν υπολείπονται ούτε τα Γυμνάσια ούτε τα σχολεία ειδικής αγωγής.

Αφού λοιπόν υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο των προγραμμάτων σχολι-

κών δραστηριοτήτων έπρεπε να καταφέρουμε να έχουμε τη δυνατότητα να υλοποιηθεί η συνεργασία στο πλαίσιο της λειτουργίας του κάθε σχολείου. Έτσι ήταν απαραίτητοι οι παρακάτω όροι:

- Να το θελήσουν ελεύθερα και χωρίς καν έμμεσο καταναγκασμό οι ίδιοι οι μαθητές μετά από διαβούλευση
- να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου,
- να εξασφαλιστεί η έγκριση διδακτικής επίσκεψης από τον παιδαγωγικά υπεύθυνο Σχολικό Σύμβουλο,
- να υπάρχει η συγκατάθεση των γονέων των μαθητών
- και συνάμα να εξασφαλιστεί η έγκαιρη έγκριση της δράσης από τη Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ.

Αξιοποιήθηκε έτσι τόσο η πλατφόρμα των σχολικών δραστηριοτήτων καθώς και της ζώνης των σχεδίων δράσης-projects-βιωματικές δράσεις που για πρώτη φορά υλοποιήθηκαν στα Γυμνάσια όσο και το πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Σ.Ν. Άλλωστε η εμπλοκή του Υπευθύνου του Σ.Σ.Ν. σε άξονες των σχολικών δραστηριοτήτων που άπτονται της ψυχικής υγείας προβλέπεται από τις σχετικές διατάξεις της θεσμικής λειτουργίας του (ΥΠΑΙΘ 139609/2013)

Βέβαια σε κάθε δράση και ιδιαίτερα η υλοποίηση μιας διασχολειακής συνεργασίας με τόσα ετερόκλητα δεδομένα απλώς θα μπορούσε να ακυρωθεί εξαιτίας ενός από τα προαναφερόμενα και φυσικά και σε άλλους απρόβλεπτους παράγοντες όπως:

- η κατάσταση της υγείας των μαθητών ΑΜΕΑ τις ημέρες υλοποίησης των δράσεων,
- οι καιρικές συνθήκες για την περίπτωση δράσης εκτός αίθουσας,
- η διαθεσιμότητα του σχολικού λεωφορείου για τη μεταφορά των μαθητών,
- η περίπτωση άδειας κάποιου εκπαιδευτικού για επείγουσα προσωπική ή οικογενειακή κατάσταση,
- πιθανές καταλήψεις σχολικών μονάδων,
- πιθανές αντιδράσεις των μαθητών, αποχώρηση για λόγους προσωπικούς τους κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Όσο αφορά το τελευταίο ο Υπεύθυνος τόνιζε από την αρχή ότι απαραίτητη συνθήκη στην υλοποίηση της δράσης θα ήταν η ελεύθερη αποχώρηση των μαθητών για όποιους λόγους έκριναν κατά τη διάρκεια της δράσης. Η ευθύνη της απασχόλησής τους για εκείνο το χρονικό διάστημα θα ανήκε στις Διευθύνσεις των σχολείων. Για τους μαθητές ΑΜΕΑ υπήρχε πρόβλεψη, ώστε να μπορούν να αποχωρούν με τη βοήθεια του προσωπικού και με δι-

αθέσιμο το λεωφορείο της Σ.Μ.Ε.Α. όλο το χρονικό διάστημα από το χώρο του σχολείου όπου θα γινόταν η δράση.

Πραγματικά μετά από συζητήσεις καταλήξαμε τόσο στο πλαίσιο που θα γινόταν οι δράσεις όσο και στη μεθοδολογία που θα ακολουθούσαμε καθώς και το χρόνο και τη διάρκεια των δράσεων αυτών. Κοινός παρονομαστής στην όλη διασχολειακή συνεργασία η Σ.Μ.Ε.Α. Κατερίνης που θα συνεργαζόταν και με τις δυο σχολικές μονάδες.

Για το ένα Γυμνάσιο η πλατφόρμα ήταν οι βιωματικές δράσεις που είχε σαν θέμα τις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ για το δεύτερο Γυμνάσιο η πλατφόρμα ήταν Πολιτιστικό θέμα με μουσική εκδήλωση αφιερωμένη σε γνωστό Έλληνα Συνθέτη.

### **1.2. Γ φάση: Αξιοποίηση της διδασκαλίας μέσω διδακτικών επισκέψεων**

Έχει ξεπεραστεί εδώ και καιρό το στερεότυπο ότι διδασκαλία σημαίνει σχολική αίθουσα και υπάρχει πια τεράστιο απόθεμα από διδασκαλίες που υλοποιούνται στο πλαίσιο διδακτικών επισκέψεων. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν η εκπαιδευτική διαδικασία με την αντίστοιχη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά πραγματοποιείται εκτός σχολικής αίθουσας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς γνώσεις δεξιότητες και στάσεις που, αν δεν υπάρχουν σε ικανό επίπεδο μπορεί να οδηγήσουν σε αστοχία και αναποτελεσματικότητα και να ευτελίσουν τη διαδικασία. Στην περίπτωση μας κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθούν επισκέψεις του Υπευθύνου του Σ.Σ.Ν. στα δύο Γυμνάσια αφού η Σ.Μ.Ε.Α. είχε συνεργαστεί με τις ίδιες συναδέλφους σε άλλες δράσεις την προηγούμενη σχολική χρονιά και υπήρχε η σχετική εμπειρία. Έτσι πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις και συζήτηση με υποθέσεις εργασίας ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν στη συνεργασία. Ακόμη και υποθετικά σενάρια διαχείρισης κρίσης που μπορεί να εκδηλωθεί αποτέλεσε θέμα για επεξεργασία σε συνεργατικό επίπεδο ( Bransford: 1999 ) Μάλιστα το ζητούμενο ήταν να μεταφέρουν τα αποτελέσματα στις συζητήσεις με τους μαθητές στις τάξεις τους. Είναι δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση για τέτοιες δράσεις- χωρίς δική τους υπαιτιότητα- και συνάμα το κρίσιμο είναι η μεταφορά των αποτελεσμάτων της όποιας κατάρτισης ή επιμόρφωσης στην τάξη. Βέβαια για την περίπτωση μας φάνηκε ότι η μεταφορά των αποτελεσμάτων άμεση και αποτελεσματική. Επειδή όμως στο θέμα των αναμενόμενων στάσεων που αποτελούσαν μια δέσμη στόχων της δράσης δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έχει παγιωθεί

συγκεκριμένο πλαίσιο από τους μαθητές θα είχε ενδιαφέρον να βλέπαμε τους μαθητές μα και τους εκπαιδευτικούς σε μεταγενέστερο χρόνο. Αυτό δικαιολογείται αφού η υιοθέτηση στάσεων δεν συνεπάγεται και απαραίτητα εφαρμογή τους και σε βάθος χρόνου στην καθημερινή πρακτική των προσώπων και αυτών των εκπαιδευτικών.

Τέλος, για την πραγματοποίηση της διασχολειακής συνεργασίας πέραν της σχετικής έγκρισης που δόθηκε από την αρμόδια Δ/νση του Υπουργείου Παιδείας εξασφαλίστηκαν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις όπως έγκριση μετακίνησης από αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης, έγκριση από τον Διευθυντή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, δηλώσεις γονέων κηδεμόνων και σχετικές πράξεις των συλλόγων διδασκόντων.

### **1.3. Δ φάση: Συμβουλευτική παρέμβαση του υπεύθυνου Σ.Σ.Ν. στην τάξη των μαθητών**

Από τη στιγμή που εκπληρώθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις της Γ Φάσης ο Υπεύθυνος του Σ.Σ.Ν. πραγματοποίησε εκ νέου παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες με αποδέκτες τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τμήματα μαθητών που θα εμπλέκονταν στην όλη διαδικασία. Έτσι αφού είχε υπόψη του τα δεδομένα της κάθε σχολικής μονάδας όπως διαπιστώθηκαν τόσο από την αρχική διερεύνηση αναγκών αλλά και τις μετέπειτα συναντήσεις αξιοποίησε τα θετικά στοιχεία ενός μετασχηματιστικού μοντέλου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Οι συνάδελφοι που είχαν εμπειρία από προηγούμενες διασχολειακές συνεργασίες –Σ.Μ.Ε.Α.- επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους και τη μεθοδολογία σε όσο το δυνατόν καλύτερο χρονισμό της δράσης αφού οι μαθητές με αναπηρία έχουν διαφορετικές αντοχές και αντιδράσεις. Μάλιστα η εξατομίκευση ως βασική αρχή στις περιπτώσεις των μαθητών είναι βασική διδακτική αρχή. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί του ενός Γυμνασίου δε μπορούσαν να αντιληφθούν πως ακριβώς μπορεί να γίνει μια επαφή με μαθητές που ενδεχόμενα δε θα είχαν προφορικό λόγο τουλάχιστον επαρκή για να επικοινωνούν. Μια τέτοια αντίληψη έπρεπε να συζητηθεί, να επεξεργαστεί και με τις δύο συνεργαζόμενες ομάδες, την ομάδα των εκπαιδευτικών και την ομάδα των μαθητών. Αθέατοι αλλά παρόντες οι γονείς που θα έπρεπε να ενημερωθούν μέσα από σημείωμα που το σχολείο θα έστελνε με την υπεύθυνη δήλωση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη συνεργατική δράση. Στερεότυπα μα και στάσεις αδράνειας και αδιαφορίας οδηγούν τους γονείς και σήμερα να υπογράφουν δηλώσεις αυτού του είδους

χωρίς καν να αναρωτηθούν ή να συζητήσουν με το σχολείο. Θεωρούν προφανώς ότι αφού το στέλνει το σχολείο θα είναι καλό.

Για όλα αυτά πραγματοποιήθηκε παρέμβαση του Υπευθύνου με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους όπου με βιωματικό τρόπο αναπτύχθηκε το θέμα της άφωνης-μη λεκτικής επικοινωνίας, της γλώσσας του προσώπου και του σώματος και της σημασίας τους στις διαπροσωπικές σχέσεις. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αφού προηγήθηκε κατάλληλος καταγισμός ιδεών-συζήτηση, μαθησιακό συμβόλαιο, συμβόλαιο συμπεριφοράς και διατύπωση στόχων έπαιξαν ρόλους εναλλακτικά με καθολική συμμετοχή των μαθητών και χρησιμοποιήθηκαν Τ.Π.Ε. καθώς και μουσικοχορευτικά δρώμενα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί βίωσαν καταστάσεις που ποτέ πριν δεν είχαν αισθανθεί στη σχολική τους ζωή και προετοιμάστηκαν για τη συνάντηση όπου πλέον θα ερχόντουσαν και οι μαθητές από τη Σ.Μ.Ε.Α. για το διασχολειακό πρόγραμμα. Είχε προβλεφθεί ώστε η χρονική απόσταση μεταξύ των δύο δράσεων να μην είναι μεγάλη και θα έδινε τη δυνατότητα για μεταγνωστική αξιολόγηση και αναστοχασμό από όλους τους μετέχοντες.

Έτσι το πλάνο της δράσης είχε τον εξής χρονισμό:

- Άφιξη των μαθητών και εκπαιδευτικών Σ.Μ.Ε.Α. και υποδοχή από τη διεύθυνση του σχολείου και τον Υπεύθυνο Σ.Σ.Ν.
- Η συνάντηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε στο φυσικό χώρο μάθησης των μαθητών του ημερήσιου Γυμνασίου αρχικά στην αίθουσα διδασκαλίας που είχε διαμορφωθεί με την παρότρυνση του Υπευθύνου σε μια μεγάλη τραπεζαρία όπου θα γευμάτιζαν πρωινό όλοι μαζί. Γράφει μαθήτρια Α του ημερήσιου για την πρώτη επαφή με τους μαθητές της Σ.Μ.Ε.Α. «...Εγώ στην αρχή ένιωθα αμήχανα και όταν μπήκε το πρώτο παιδί μου φάνηκε σχεδόν φυσιολογικό, ύστερα κατάλαβα το πρόβλημά της. Όταν μπήκαν και τα υπόλοιπα παιδιά που ήταν πιο βαριά δάκρυσα. Όταν όμως βγήκαμε όλοι μαζί έξω μου άρεσε αυτό και το συνήθισα. Επίσης κατάλαβα πόσο δύσκολο είναι να έχει κάποιος ένα τέτοιο πρόβλημα...».
- Γνωριμία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
- Συζήτηση σχετικά με το στόχο της δράσης, επεξηγήσεις, οδηγίες, συμβόλαια
- Συγκρότηση μικτών ομάδων, ενδυνάμωση ομάδων, καθορισμός δρομολογίου
- Έξοδος στην αύλειο χώρο, περιήγηση και ξενάγηση των επισκεπτών με μικτές ομάδες
- Πρώτη ανατροφοδότηση, δραστηριότητες επανενδυνάμωσης των ομάδας

- Παιχνίδι άφωνης επικοινωνίας, αξιοποίηση πολλών σημείων του αúλειου χώρου
- και τελικά χορός με συμμετοχή όλων των μαθητών και των συνοδών τους με επιλεγμένα μουσικά κομμάτια.
- Αυθεντική αξιολόγηση-Τελική ανατροφοδότηση.
- Αναχώρηση με εγκάρδιους αποχαιρετισμούς

Η λήξη και αποχώρηση των μαθητών και εκπαιδευτικών της ΣΜΕΑ είχε συγκινησιακό χαρακτήρα αφού μέσα σε ένα 2ωρο αναπτύχθηκαν σχέσεις οικειότητας μεταξύ τους, έπαιξαν παιχνίδια, χόρεψαν, γέλασαν, αστειεύτηκαν. Συμφωνήθηκε να ανανεωθεί τη συνεργασία από την επόμενη χρονιά και στα σχολεία που θα φοιτούν ως πρωτοετείς πλέον ΓΕΛ η ΕΠΑΛ. Μάλιστα οι υπόλοιποι μαθητές και καθηγητές του σχολείου ήθελαν να συμμετάσχουν και αυτοί και δήλωσαν ότι θέλουν άλλη φορά όλο το σχολείο να συμμετέχει σε παρόμοια δράση.

Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια των μαθητών και εκπαιδευτικών του ημερήσιου σχολείου για τη δράση.

Η/ Ο γράφει «... Για μένα αυτή η εμπειρία ήταν ιδιαίτερη και πρώτη φορά συνάντησα από κοντά παιδιά με ειδικές ανάγκες» Ο Ν γράφει «...έχω καταλάβει πως η μόνη διαφορά που έχουμε είναι ότι αυτά τα παιδιά χρειάζονται λίγη παραπάνω βοήθεια στη ζωή...». Ο Α γράφει «...Θέλω να πω ένα μπράβο σε αυτά τα παιδιά για την μεγάλη τους προσπάθεια που κάνουν για να επιζήσουν. Επίσης και ένα μεγάλο μπράβο στους καθηγητές τους. Με αγάπη...». Ο Π γράφει «...Ελπίζω μετά από τέτοιες ενέργειες ο κόσμος να αρχίσει να αλλάζει σιγά σιγά την αρνητική εικόνα που είχε για αυτά τα παιδιά...». Η Θ γράφει «...ήταν μια εμπειρία που έζησα για πρώτη φορά και θα ήθελα να την ξαναζήσω. Πιο πολύ μου άρεσε ο χορός που κάναμε...».

Οι συνοδοί εκπαιδευτικοί μάλιστα έγραψαν «η Τ... Η μάθηση μπορεί να γίνει και εύκολη και ευχάριστη όταν είναι βιωματική, εκφράζω την επιθυμία μου να συνεχιστεί και στο μέλλον η συνεργασία, ...η Κ... μοναδική εμπειρία που μου δώσατε να δω με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο και την άλλη πλευρά της εκπαίδευσης, που είναι και η πιο σημαντική, ...η Γ... μας δόθηκε η δυνατότητα να έρθουν τα παιδιά μας σε επικοινωνία με παιδιά με ειδικές ανάγκες για τα οποία μόνο θεωρητικά ακούν...»

Για το δεύτερο Γυμνάσιο επειδή είχε συμφωνηθεί να γίνει η συνεργασία στο πλαίσιο μουσικού αφιερώματος ο Υπεύθυνος του Σ.Σ.Ν. είχε συνεργασία με τη Δ/ση και το Σύλλογο διδασκόντων σε δύο επισκέψεις του μα και ηλεκτρονικά όσες φορές υπήρχαν ερωτήματα. Ακολουθήθηκε παρόμοια μεθοδολογία με την προηγούμενη δράση σε σχέση με το σχεδιασμό και κα-



θορίστηκε το πλαίσιο με επισκέψεις του Υπευθύνου στο σχολείο. Στις επισκέψεις αυτές μετά από συζήτηση αποδέχθηκαν όλοι οι μέτοχοι τη μεγάλη σημασία της επίσκεψης των μαθητών από τη Σ.Μ.Ε.Α.

Και αυτό το σχολείο δεν είχε βιώσει άλλη φορά επίσκεψη μαθητών ΑΜΕΑ στο χώρο του, ούτε εκπαιδευτικοί ούτε μαθητές είχαν προηγούμενη εμπειρία. Η διαπίστωση αυτή έγινε κατά την πρώτη διερευνητική επίσκεψη του Υπευθύνου στη σχολική μονάδα η οποία επίσκεψη μεταξύ των άλλων είχε και αυτό το σκοπό. Κρίθηκε επομένως απαραίτητο να εκπονήσει ο Υπεύθυνος ένα υποθετικό σενάριο ώστε με τους προβληματισμούς και τη συζήτηση που θα ακολουθήσει να οριστούν οι προϋποθέσεις και να εκπονηθεί το σχέδιο υλοποίησης της συνεργασίας. Στην περίπτωση αυτή υπήρχε συνεχής επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες και η προετοιμασία γινόταν με τις αρχές ενός μετασχηματιστικού επιμορφωτικού μοντέλου αξιοποιώντας τα θετικά μιας κοινότητας μάθησης-πρακτικής καθώς και του coaching-mentoring. Όπως φάνηκε τελικά τα οφέλη μιας τέτοιας προσέγγισης μεταφέρθηκαν στους μαθητές τόσο του Γυμνασίου όσο και της Σ.Μ.Ε.Α. και μάλιστα με πέρα από κάθε προσδοκία αποτελέσματα.

Είναι γνωστό ότι ένα περιβάλλον μάθησης καλό είναι να διαμορφώνεται αφού ληφθούν υπόψη οι προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών τόσο στο γνωστικό αλλά και στο συναισθηματικό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Έτσι μέσα από ερωτήσεις και συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στις τάξεις των μαθητών με οδηγίες του Υπευθύνου Σ.Σ.Ν. ολοκληρώθηκε η απαραίτητη διαβούλευση. Επόμενο βήμα μετά τις διαβουλεύσεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς σε διαφορετικό χρόνο και τρόπο κάθε φορά καθορίστηκε η επίσκεψη των μαθητών Σ.Μ.Ε.Α. να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να συμμετάσχουν ως καλεσμένοι και να βρίσκονται ανάμεσα στα παιδιά του Γυμνασίου μαζί με τους συνοδούς καθηγητές τους.

Στόχος ήταν να βρεθούν οι μαθητές του Ημερήσιου και της Σ.Μ.Ε.Α. σε μια ζώνη επικοινωνίας με μεγάλη εγγύτητα όπως αυτή δύο καθισμάτων σε μια μουσική εκδήλωση και να την παρακολουθήσουν από κοινού για δύο διδακτικές ώρες. Αυτό θα βοηθούσε στο να μην είναι περιθωριοποιημένοι οι μαθητές της Σ.Μ.Ε.Α. αλλά και οι μαθητές του ημερήσιου να προσεγγίσουν μια διαδικασία μάθησης στον ψυχοκοινωνικό τομέα αξιοποιώντας την εγγύτητα και αισθητηριακές διόδους πέραν της όρασης. Άλλωστε η προετοιμασία του κέρασματος δεσμάτων είχε σα στόχο την εγγύτητα και αλληλεπίδραση σε αυθεντικό περιβάλλον και να γίνει προσπάθεια να επικοινωνήσουν με τα παιδιά. Είναι σύνηθες στην υλοποίηση παρόμοιων δράσεων να υπάρχει αντίδραση και το χαρακτηριστικό «μούδιασμα» και ίσως η

σιωπή. Η όλη προετοιμασία όμως, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Σ.Μ.Ε.Α. και του Γυμνασίου, μα κυρίως η συμμετοχή και η ανταπόκριση των μαθητών οδήγησε στην υλοποίηση του προγράμματος που διαμορφώθηκε ως εξής:

- Αφιξη των μαθητών και εκπαιδευτικών της Σ.Μ.Ε.Α.
- Υποδοχή από τον Υπεύθυνο Σ.Σ.Ν. το Διευθυντή και υπεύθυνους καθηγητές καθώς και ομάδα μαθητών
- Μικρή ξενάγηση στο χώρο
- Είσοδος στο χώρο της εκδήλωσης-περιβάλλοντος μάθησης
- Προσφορά εδεσμάτων από μαθητές του Γυμνασίου στους μαθητές της Σ.Μ.Ε.Α. και στους εκπαιδευτικούς
- Τακτοποίηση των μαθητών με μεγάλη διασπορά στα καθίσματα με «ταξιθέτες» μαθητές του Γυμνασίου και με τη διακριτική παρουσία συνοδών και υπευθύνων εκατέρωθεν
- Αλληλογνωριμία των μαθητών μεταξύ τους, χρόνος για σχόλια και συζήτηση
- Έναρξη της εκδήλωσης, χαιρετισμοί καλεσμένων έναρξης μουσικού προγράμματος
- Συμμετοχή των μαθητών και παρακολούθηση της στο συμφωνημένο χρονικό περιθώριο
- Αυθεντική αξιολόγηση και λήξη της συμμετοχής στην εκδήλωση
- Αποχαιρετισμοί σε προσωπικό επίπεδο των νέων πια φίλων και γνωστών
- Ανανέωση της συνάντησης σε άλλο χρόνο την επόμενη σχολική χρονιά και πρόσκληση από τους μαθητές Σ.Μ.Ε.Α. να τους επισκεφθούν στο σχολείο τους.

Η συμμετοχή των μαθητών, η διακριτική παρουσία των εκπαιδευτικών, η κατάλληλη προετοιμασία που πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων οδήγησαν έφεραν τα εξής αποτελέσματα:

- Οι μαθητές της Σ.Μ.Ε.Α. ένωσαν από την πρώτη στιγμή άνετα και οικεία
- Οι μαθητές του Γυμνασίου αποδέχτηκαν με θέρμη την παρουσία των επισκεπτών
- Αναπτύχθηκε γνήσια αλληλεπίδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο
- Δημιουργήθηκε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας
- Σε όλη τη διάρκεια της εκδήλωσης μέχρι και στην αποχώρηση υπήρχε πνεύμα ομαδικής ψυχαγωγίας
- Η όλη συμμετοχή μαθητών και των δύο σχολείων ήταν όσο ενωτική

ώστε άλλοι επισκέπτες που είχαν κληθεί στην εκδήλωση και ενημερώθηκαν για την παρουσία των μαθητών Σ.Μ.Ε.Α. δήλωσαν πως δεν είχαν καν καταλάβει ότι συνέβαινε κάτι τέτοιο.

- Κανείς μαθητής δεν αποχώρησε από τη δράση παρόλο που είχαν το δικαίωμα να το κάνουν και κανείς τους δε δήλωσε ότι ένιωσε την ανάγκη να αποχωρήσει.
- Τέλος όλοι εκπαιδευτικοί και μαθητές στο τέλος της εκδήλωσης και λίγο πριν την αναχώρηση δήλωσαν ότι επιθυμούν να επαναληφθεί η δράση ή τουλάχιστον η συνάντηση με όποιο άλλο πλαίσιο χώρου και χρόνου.

Συμπερασματικά και οι τρεις σχολικές μονάδες αν μη τι άλλο είχαν την ευκαιρία για να επιτύχουν με όχι συνηθισμένες για αυτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εργαλεία μια διαδικασία πρόληψης εκδηλώσεων ρατσισμού- κοινωνικού αποκλεισμού-βίας στο σχολικό περιβάλλον. Η σπουδαιότητα της επίτευξης στόχων στο προαναφερόμενο θέμα είναι ουσιαστικά ζήτημα και καίριο αίτημα για δεκαετίες μα στις μέρες μας έχει ακόμη πιο μεγάλη εκπαιδευτική και κοινωνική σημασία.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Bransford John D. - Brown Ann L. -Cocking Rodney R. (eds) (1999). *How people Learn*, Washington D.C.: National Academy Press, 121-123.
- Gremmo, M.J. & Abé, D. (1993). Teaching learning. Redefining the teacher's role στο Thorpe, M., Edwards, R. & Hanson, A. (eds.), *Culture and processes of Adult Learning. A Reader*. London: Routledge, 194-206.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250.
- ΥΠΑΙΘ 139609/Γ2/01-10-2013 «Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2013-2014».
- ΥΠΑΙΘΠΑ-Υ.Α. 93008/Γ7/10-08-2012 «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους».
- ΥΠΔΒΜΘ 124674/Γ2/01-11-2011 « Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ( Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)- Πιλοτική Εφαρμογή».
- ΥΠΑΙΘ 163790/Γ7/31-10-2014 «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,

Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius-Leonardo da Vinci και eTwinning)» για το σχολικό έτος 2013-2014.

Βιωματικές Δράσεις Α΄ Γυμνασίου Διαδραστικά σχολικά βιβλία <http://ebooks.edu.gr/2013/coursre-main.php?course=DSGYM-A119>

**Δρ.Αθανάσιος Χαρίσης**

Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων ΔΙ.Δ.Ε. Πιερίας

Διαμαντή Νικολάου 15 Κατερίνη 60100

*maximos2004@gmail.com*

# **ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**



# **«Του Θυμαριού Τ' Αρώματα, Βασιλικού Τραγούδια» : Μια Εφαρμογή σύνδεσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Νοητικής Αναπηρίας στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας**

*Αλέξανδρος Αμπράζης  
Πηνελόπη Παπαδοπούλου*

## **ABSTRACT**

This study examines the development, implementation and the evaluation of an Environmental Educational Project to a group of students with Intellectual Disability in the Special Secondary School of Florina. The aim of the study is to investigate whether is possible through environmental educational activities to achieve a change to knowledge and attitudes of intellectual disabled pupils. The basic teaching method of the Program was the “project” method and the research method was a pre/post “Structured Interview”. The results showed significant change of the pupil’s knowledge and that establishes the Environmental Educational Program as a useful tools in Special Education teacher’s hands. Additionally, it triggers a need for further research.

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η αναπτυξιακή-ερευνητική εργασία που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια στηρίχθηκε σε θεωρητικές και παιδαγωγικές παραδοχές αλλά και πρακτικές που προέρχονται από τα γνωστικά πεδία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Νοητικής Αναπηρίας, του Σχολικού Κήπου και των Αρωματικών Φυτών. Πολλές από τις βασικές στρατηγικές για αποδοτική διδασκαλία ατόμων Νοητική Αναπηρία συνάδουν με τις αρχές μεθοδολογικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Deshler, Ellis & Lenz, 1996; Μπλιώνης, 2009). Οι Σχολικοί Κήποι αποτελούν πλέον μια κοινωνική πραγματικότητα καθώς βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας σε παγκόσμιο επίπεδο και αποτελούν επιλογή των υπευθύνων σε θέματα εκπαίδευσης πολλών κρατών. Τα Αρωματικά Φυτά αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο για την εγχώρια αγροτική παραγωγή, γεγονός που ενισχύεται μέσα στο πλαίσιο επαναπροσδιορι-

σμού των αναπτυξιακών προτεραιοτήτων της Ελλάδας και της επιστροφής στο πρωτογενή τομέα που επιχειρεί η χώρα τα τελευταία χρόνια.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έφτασε στη μορφή και τη δομή που έχει σήμερα μετά από διεργασίες που πραγματοποιήθηκαν σε αλληπάλλληλα διεθνή συνέδρια και διασκέψεις (Νεβάδα 1970, Στοκχόλμη 1972, Βελιγράδι 1975, Τιφλίδα 1977, Μόσχα 1987). Αναφορικά με τον ορισμό της «*Η ΠΕ είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση των αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος*». (*International Union for Conservation of Nature, 1970*). Μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων ενεργού και βιωματικής μάθησης προτείνονται από τη βιβλιογραφία για την υλοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων μεταξύ των οποίων οι εξής : *Ανάπτυξη Σχεδίου Εργασίας (project) , Επίλυση προβλήματος, Μετακίνηση στο υπό μελέτη πεδίο, Περιβαλλοντικό Μονοπάτι, Δραματοποίηση, Κατασκευή Εννοιολογικού Χάρτη / Χαρτογράφηση Εννοιών* (Μπλιώνης, 2009).

«*Η Νοητική Αναπηρία αναφέρεται ως μια σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία, ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου*». (*American Association on Mental Retardation, [AAMR]*). Βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων με Νοητική Αναπηρία είναι το έλλειμμα στην επεξεργασία των πληροφοριών (Thomas & Woods, 2008) η αδυναμία στη γενίκευση, η δυσκολία μνήμη και στη προσοχή, ο ελλειμματικός διαχωρισμός του σχετικού και του άσχετου ερεθίσματος, η αδυναμία οργάνωσης δραστηριοτήτων και αδυναμία στην κατανόηση και χρήση του χρόνου (Kretlow, Lo, White & Jordan, 2008), η γνωστική ακαμψία και γνωστική αδράνεια (Αλευριάδου & Γκισούρη 2009), οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Huges, 2002), τα προβλήματα στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Kretlow , 2008). Προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις για τα άτομα με Νοητική Αναπηρία είναι η επανάληψη, η χρήση πλούσιου οπτικού υλικού, η απλότητα, η δημιουργία οικείου/ζεστού/πολυασθητηριακού περιβάλλοντος δράσης, η ταυτόχρονη επεξεργασία, ο μη κατακεραματισμός του έργου, τα παιχνίδια ρόλων, η μίμηση, η χρήση τεχνολογικών μέσων και η δραματοποίηση (Hannell, 2005).

Οι Σχολικοί Κήποι είναι «*καλλιεργήσιμες εκτάσεις κοντά ή γύρω από μια scho-*



λική μονάδα. Κατά κύριο λόγο παράγουν λαχανικά και φρούτα ενώ ενίοτε μπορεί να ενταχθεί σε αυτούς μικρή κτηνοτροφική, μελισσοτροφική και αλιευτική δραστηριότητα όπως επίσης καλλιέργεια φυτών για σκίαση και καλλωπισμό» (FAO, 2010). Στα προγράμματα Σχολικού Κήπου οι μαθητές φυτεύουν, καλλιεργούν, συγκομίζουν και ενίοτε καταναλώνουν τα παραγόμενα αγροτικά προϊόντα (Ratcliffe, Merrigan, Rogers & Goldberg, 2011). Μέσω των Σχολικών Κήπων προωθούνται η ορθή διατροφή, οι βιοποριστικές δεξιότητες, οι δεξιότητες γεωργικής φύσης και εμπορίας προϊόντων (Blair, 2009), η περιβαλλοντική ευαισθησία, η εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων από τα πεδία των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής και της Κοινωνικής Αγωγής, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, οι κοινωνικές δεξιότητες, η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η ανάληψη πρωτοβουλίας (Robinson & Zajicek, 2005).

Τα Αρωματικά Φυτά είναι σημαντική και μεγάλη ομάδα φυτών των χωρών της Μεσογείου (Camejo-Rodrigues, Ascensão, Bonet & Vallès, 2003) και η ονομασία τους προέρχεται από τα αιθέρια έλαια, τα οποία περιέχονται σε όλα τα μέρη των φυτών αυτών (άνθος, βλαστός, φύλλα και ρίζα) και δίνουν στο κάθε φυτό το χαρακτηριστικό του άρωμα. Τα Αρωματικά Φυτά καλλιεργούνται για την εκμετάλλευση των αιθέριων ελαίων και των ξηρών ή νωπών δρογών (φύλλωμα) τους. Η Ελλάδα λόγω ιδανικών κλιματικών και εδαφολογικών συνθηκών βρίθει πολλών και εξαιρετικών αρωματικών φυτών.

## **2.0 ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα “Του Θυμαριού τ' αρώματα, Βασιλικού τραγουδία” υλοποιήθηκε στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) Φλώρινας. Η συγκεκριμένη σχολική δομή είναι δημόσιο σχολείο Ειδικής Αγωγής που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας και ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα και το κύκλο εργασιών ενός κοινού δημόσιου σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο ΕΕΕΕΚ Φλώρινας φοιτούν 25 μαθητές ηλικίας 14 έως 22 ετών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 10 μαθητές της συγκεκριμένης Σχολικής Μονάδας.

Οι δραστηριότητες του προγράμματος οργανώθηκαν κυρίως πάνω σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι η εξυπηρέτηση των στόχων που τέθηκαν, ο δεύτερος είναι εναρμόνιση με τις βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ο τρίτος είναι η εναρμόνιση με τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τα άτομα με Νοητική Αναπηρία. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων έλαβε χώρα από τον Ιανουάριο 2013 έως τον Απρίλιο 2013.

### 3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν δυο αγόρια ηλικίας 18 και 24 ετών και οχτώ κορίτσια ηλικίας από 17 έως 24 ετών. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες/ουσες επιλέχθηκαν με βάση τον τύπο της Νοητικής τους Αναπηρίας (Ελαφρά έως Μέτρια), το φύλο και την ηλικία, με στόχο τη δημιουργία ανομοιογενούς ομάδας. Πριν την επιλογή, εξετάστηκε ο ατομικός φάκελος του κάθε παιδιού από το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔ-ΔΥ) Φλώρινας και εξετάστηκαν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας για τη πορεία των μαθητών σε γνωστικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο τα προηγούμενα έτη.

#### 3.2 Το Πρόγραμμα

Η κύρια μεθοδολογική προσέγγιση του Περιβαλλοντικού Προγράμματος «*Του Θυμαριού τ' Αρώματα, Βασιλικού Τραγούδια*» ήταν η μέθοδος project. Η μέθοδος αυτή αποτελεί βασική επιλογή στην υλοποίηση Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003) και προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση στην δόμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Οι στόχοι του Περιβαλλοντικού Προγράμματος «*Του Θυμαριού τ' Αρώματα, Βασιλικού Τραγούδια*» ήταν οι εξής :

1. Οι μαθητές να είναι σε θέση να αναφέρουν τα ονόματα των Αρωματικών Φυτών.
2. Οι μαθητές να είναι σε θέση να κατονομάζουν τις βασικές χρήσεις των Αρωματικών Φυτών στην καθημερινότητα.
3. Οι μαθητές να είναι σε θέση να κατονομάζουν τα βασικά σημεία παρουσίας των Αρωματικών φυτών στην Ελληνική πολιτιστική και γαστρονομική παράδοση.
4. Οι μαθητές να συνδέσουν την καλλιέργεια των αρωματικών φυτών με την ελληνική γεωργία.
5. Οι μαθητές να κοινοποιήσουν τη δουλειά τους στην τοπική κοινωνία, να εφαρμόσουν την προϋπάρχουσα γνώση από τις προηγούμενες δραστηριότητες και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες.
6. Οι μαθητές να αναπτύξουν μια φιλοπεριβαλλοντική στάση εν γένει απέναντι στα φυτά, και δη απέναντι στα Αρωματικά.

7. Οι μαθητές να αξιολογήσουν τη συμβολή των αρωματικών φυτών στην υγεία του ανθρώπινου σώματος.

Οι βασικοί άξονες διερεύνησης της μεταβολής των γνώσεων και στάσεων των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν: 1) Διάθεση / στάση απέναντι στους φυτικούς οργανισμούς, 2) Γνώσεις περιβαλλοντικού / γεωπονικού χαρακτήρα σχετικά με τα Αρωματικά Φυτά, 3) Γνώσεις σύνδεσης Αρωματικών Φυτών με την ελληνική γεωργική παράδοση, 4) Γνώσεις σύνδεσης Αρωματικών Φυτών με την ελληνική πολιτιστική παράδοση, 5) Γνώσεις χρήσης Αρωματικών Φυτών στην καθημερινότητα και 6) Αξιολόγηση οφέλους για την ανθρώπινη υγεία από την κατανάλωση Αρωματικών Φυτών.

Οι άξονες αυτοί αποτέλεσαν τα στοιχεία δόμησης του εργαλείου έρευνας και τις βάσεις πάνω στις οποίες δομήθηκαν οι δραστηριότητες του Προγράμματος.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες αυτές ήταν: **Καλλιέργεια Αρωματικών Φυτών** (άρδευση, μεταφυτεύσεις, φυτοπροστασία, αγενής πολλαπλασιασμός), **Αποξήρανση Αρωματικών Φυτών** (συλλογή δρόγης και βλαστών), **Παιχνίδι Ομάδων τύπου Τυφλόμυγας** (πολυαισθητηριακή δραστηριότητα με σκοπό την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, τον πλουραλισμό ερεθισμάτων και την ενεργοποίηση της όσφρησης και της αφής), **Κατασκευή Αφισών και Κολάζ με Φωτογραφίες των Αρωματικών Φυτών και των Ιδιοτήτων τους** (διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα των Εικαστικών και της Γλώσσας), **Δημιουργία Αρωματικών Πουγκιών από Τούλι και Αποξηραμένα Αρωματικά Φυτά για τα Συρτάρια Ρούχων, Αρωματισμός Ελαιόλαδου με Αποξηραμένα Αρωματικά Φυτά, Δημιουργία Κηραλοιφών με Κερί Μέλισσας και Αρωματισμένο Ελαιόλαδο από Αποξηραμένα Αρωματικά Φυτά** (εκμετάλλευση του Σχολικού Κήπου για ίδιον ή για εμπορικό όφελος και αξιολόγηση της ωφελιμότητας των φυτικών οργανισμών), **Αναζήτηση και Αποτύπωση Παροιμιών, Ιστοριών και Τραγουδιών της Λαϊκής μας Παράδοσης που να περιέχουν ή να βασίζονται σε Αρωματικά Φυτά** (διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Γλώσσας και της Πληροφορικής), **Δημιουργία Ροφήματος από τα Αποξηραμένα Αρωματικά Φυτά του Προγράμματος, Αναζήτηση και εκτέλεση συνταγών της ελληνικής κουζίνας που να περιέχουν Αρωματικά Φυτά** (διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της αυτόνομης διαβίωσης), **Προβολή Βίντεο για την καλλιέργεια Αρωματικών Φυτών** (ενημέρωση για την καλλιέργεια των Αρωματικών Φυτών σε συνθήκες αγροτεμαχίου και θερμοκηπίου στην Ελλάδα και παγκοσμίως), **Εισήγηση και Συνέντευξη από Έλληνα Καλλιεργητή Αρωματικών Φυτών**, **Εισήγηση και Συνέντευξη από συμπολίτη Φαρμακοποιό με ειδίκευση στα Αρωματικά Φυτά** (ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτή-

των και διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού), **Επίσκεψη της ομάδας των Αρωματικών Φυτών στο ΚΑΠΗ Φλώρινας και διοργάνωση “Πάρτι Τσαγιού”** (προβολή του προγράμματος στην τοπική κοινωνία, εφαρμογή της οικοδομηθείσας γνώσης, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων), **Διάχυση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος στην τοπική κοινωνία** (παρουσίαση του Προγράμματος στη Νομαρχία Φλώρινας και πώληση προϊόντων του σχολικού κήπου).

### **3.3 Η Ερευνητική Διαδικασία**

Το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι η «Μελέτη Περίπτωσης» που χρησιμοποιείται ευρέως στη παιδαγωγική έρευνα ειδικής αγωγής (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Ο εκπαιδευτικός του προγράμματος ήταν και ερευνητής (πραγματοποιήθηκε «Συμμετοχική Παρατήρηση») προκειμένου να συλλεχθούν επιπρόσθετα δεδομένα μη λεκτικής συμπεριφοράς (Θανόπουλος, 2005; Πολυχρονοπούλου, 2001β) και να αναπτυχθούν πιο στενές και άτυπες σχέσεις μεταξύ του ερευνητή και της ομάδας παρατήρησης (Cohen & Manion, 2000). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μετά το τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε **Ομάδα Εστίασης** για συλλογή δεδομένων με φυσικό έλεγχο ποιότητας, εισροή μεγάλου εύρους δεδομένων και κατάθεση απόψεων από άτομα που σε επίπεδο προσωπικής συνέντευξης πιθανόν να μην είναι ιδιαίτερα εκδηλωτικά (Steward & Shamdasani, 1990).

Η έρευνα διεξήχθη στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) Φλώρινας.

Η κύρια συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω **Δομημένης Συνέντευξης** πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων (pre-test) και σε δεύτερο χρόνο μετά το τέλος των δραστηριοτήτων (post-test). Δημιουργήθηκε οδηγός συνέντευξης με κλειστές ερωτήσεις απλά διατυπωμένες και μη διφορούμενες, προκειμένου να μην δυσκολεύουν και απωθούν τους μαθητές (Κελπανίδης, 1999). Ο οδηγός ήταν περιορισμένης διάρκειας λόγω κινδύνου κούρασης των συνεντευξιζόμενων (Rumrill & Cook, 2001), και αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά (Mertens & McLaughlin, 1995; Orpenheim, 2001), σε μαθητές με Νοητική Αναπηρία του Ειδικού Γυμνασίου Κοζάνης. Επιπρόσθετα, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος τηρήθηκε **Ημερολόγιο Αναστοχασμού** (Francis, 1995) για συστηματική καταγραφή, ερμηνεία, προβληματοποίηση, θεωρητικοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, και προώθηση της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας του προγράμματος.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στα-

τιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες SPSS, έκδοση 22.0. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για τον υπολογισμό των μέτρων κεντρικής τάσης. Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας των υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης από την οποία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων.

Η εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε με το συντελεστή Αlpha του Cronbach (1951) ο οποίος κυμάνθηκε σε ικανοποιητικό επίπεδο ( $\alpha=.829$ ). Χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη μέτρηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών κατά τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων και συγκεκριμένα μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα καθώς το δείγμα μας δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή (Φίλιας, 2001).

## 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1 Δεδομένα συνέντευξης

Εξετάζοντας τα δεδομένα της συνέντευξης ως προς τους άξονες διερεύνησης μεταβολής των γνώσεων και στάσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτουν τα εξής:

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα (Διάθεση / στάση απέναντι στους φυτικούς οργανισμούς), δεν καταγράφηκαν μετά τη διδασκαλία στατιστικές σημαντικές διαφορές στα επιμέρους στοιχεία του (*Διάθεση προς τα φυτά, Επιθυμία κατοχής γλαστρών, Επιθυμία κατοχής γλαστρών με Αρωματικά Φυτά, Επιθυμία φροντίδας φυτών*) (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα «Διάθεση / στάση απέναντι στους φυτικούς οργανισμούς»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Διάθεση προς τα φυτά	ΜΣΣΜ
Επιθυμία κατοχής γλαστρών	ΜΣΣΜ
Επιθυμία κατοχής γλαστρών με Αρωματικά Φυτά	ΜΣΣΜ
Επιθυμία φροντίδας φυτών	ΜΣΣΜ

ΜΣΣΜ=Μη Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή

Όσον αφορά το δεύτερο άξονα (Γνώσεις περιβαλλοντικού / γεωπονικού

χαρακτήρα σχετικά με τα Αρωματικά Φυτά), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε όλα τα επιμέρους στοιχεία αυτού (*Γνώση ύπαρξης Αρωματικών Φυτών, Ονομασία φυτών που μυρίζουν ωραία, Αναγνώριση Αρωματικών Φυτών*).

**Πίνακας 2. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα  
«Γνώσεις περιβαλλοντικού/γεωπονικού χαρακτήρα»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Γνώση ύπαρξης Αρωματικών Φυτών	( $p=0,034 < 0,05$ )
Ονομασία φυτών που μυρίζουν ωραία	( $p=0,014 < 0,05$ )
Αναγνώριση Αρωματικών Φυτών	( $p=0,05 < 0,05$ )

Αναφορικά με τον τρίτο (Γνώσεις σύνδεσης Αρωματικών Φυτών με την ελληνική γεωργική παράδοση) και τον τέταρτο άξονα (Γνώσεις σύνδεσης Αρωματικών Φυτών με την ελληνική πολιτιστική παράδοση), όπως φαίνεται στους Πίνακες 3 και 4, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε ένα από τα δυο επιμέρους στοιχεία αυτών (Άξονας 3 : *Γνώση ύπαρξης Αρωματικών Φυτών σε ελληνικούς κήπους, Γνώση καλλιέργειας Αρωματικών Φυτών σε ελληνικά αγροτεμάχια*), (Άξονας 4 : *Γνώση παραμυθιών/ιστοριών με αναφορές σε Αρωματικά Φυτά, Γνώση τραγουδιών με αναφορές σε Αρωματικά Φυτά*).

**Πίνακας 3. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα «Σύνδεση Αρωματικών Φυτών με την ελληνική γεωργική παράδοση»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Γνώση ύπαρξης Αρωματικών Φυτών σε ελληνικούς κήπους,	ΜΣΣΜ
Γνώση καλλιέργειας Αρωματικών Φυτών	( $p=0,046 < 0,05$ )

ΜΣΣΜ=Μη Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή

**Πίνακας 4. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα «Σύνδεση Αρωματικών Φυτών με την ελληνική πολιτιστική παράδοση»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Γνώση παραμυθιών/ιστοριών με αναφορές σε Αρωματικά Φυτά	ΜΣΣΜ
Γνώση τραγουδιών με αναφορές σε Αρωματικά Φυτά	( $p=0,046<0,05$ )

ΜΣΣΜ=Μη Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή

Όσον αφορά τον πέμπτο άξονα (Γνώσεις χρήσης Αρωματικών Φυτών στην καθημερινότητα), καταγράφηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε δυο από τα επιμέρους στοιχεία αυτού (Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή φαρμάκων, Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή φαγητού) ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική μεταβολή στο στοιχείο Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή αφεψημάτων (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα «Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή φαρμάκων	( $p=0,08<0,05$ )
Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή φαγητού	( $p=0,034<0,05$ )
Γνώση χρήσης Αρωματικών Φυτών κατά την παρασκευή αφεψημάτων	ΜΣΣΜ

ΜΣΣΜ=Μη Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή

Τέλος, σχετικά με τον έκτο άξονα (Αξιολόγηση οφέλους για την ανθρώπινη υγεία από την κατανάλωση Αρωματικών Φυτών), όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε ένα από τα δυο επιμέρους στοιχεία αυτού (Συμβολή στην ανθρώπινη υγεία των φαγητών που περιέχουν Αρωματικά Φυτά, Συμβολή στην ανθρώπινη υγεία των αφεψημάτων από Αρωματικά Φυτά).

**Πίνακας 6. Στατιστικές μεταβολές στον Άξονα  
«Αξιολόγηση οφέλους κατανάλωσης Αρωματικών Φυτών»**

Θέμα	Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή
Συμβολή στην ανθρώπινη υγεία των φαγητών που περιέχουν Αρωματικά Φυτά	( $p=0,04 < 0,05$ )
Συμβολή στην ανθρώπινη υγεία των αφεψημάτων από Αρωματικά Φυτά	ΜΣΣΜ

ΜΣΣΜ=Μη Στατιστικά Σημαντική Μεταβολή

Κάνοντας την τελική σύνοψη που αφορά στην τελική αξιολόγηση του προγράμματός, παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στους 5 από τους 6 θεματικούς άξονες του ερευνητικού εργαλείου. Αυτή η συνολική καταγραφή της ποσοτικής ανάλυσης οδηγεί στην εκτίμηση για επιτυχία στην εφαρμογή του προγράμματος.

#### **4.1 Δεδομένα ομάδας εστίασης και ημερολογίου αναστοχασμού**

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την ομάδα εστίασης καταγράφηκαν συναισθήματα χαράς και εν γένει ευφορία, κάτι που δεν παρατηρείται στον ίδιο βαθμό έντασης κατά τη διάρκεια των κοινών μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης καταγράφηκε σαφή προτίμηση στις δραστηριότητες που εμπειρείχαν δράση, κατασκευές και εν γένει δημιουργικότητα. Οι δραστηριότητες ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία σχολιάστηκαν θετικά. Σχετικά με την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικής στάσης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προσδιορίζουν μια θετική προδιάθεση για καλλιέργεια των φυτών και για εκτενέστερη επαφή με το φυτικό κόσμο.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την τήρηση ημερολογίου αναστοχασμού επίσης καταγράφηκε μεγαλύτερη συμμετοχή και πληθώρα συναισθημάτων ευφορίας στις δραστηριότητες οι οποίες εμπειρείχαν δράση. Η απόδοση ρόλων κατά τη διάρκεια τέλεσης των δραστηριοτήτων ενσωματώθηκε απόλυτα θετικά. Ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας πολλών εκ των δραστηριοτήτων έγινε αποδεκτός με ικανοποίηση από την ομάδα εργασίας. Εξίσου θετική κρίθηκε η ανταπόκριση της ομάδας στις κοινωνικές δραστηριότητες του προγράμματος.



## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πλειονότητα των μαθητών κατέκτησε γνώσεις σχετικά με τον ορισμό και την ταυτοποίηση των αρωματικών φυτών, τη χρήση τους στη διατροφή, τη συνεισφορά τους για τη βελτίωση της ανθρώπινης υγείας και τη σύνδεση τους με την ελληνική πολιτιστική και γεωργική παράδοση. Οι μαθητές διατήρησαν ή ενίσχυσαν τη θετική τους στάση απέναντι στα φυτά με καταγραφή θετικών συναισθημάτων κατά την ενασχόληση με αυτά, εκδήλωση διάθεσης για επανάληψη του ίδιου ή άλλου περιβαλλοντικού προγράμματος και επιθυμία για κατοχή και φροντίδα φυτικών οργανισμών.

Σε σύγκριση με πρότερες έρευνες, οικοδόμηση γνώσεων περιβαλλοντικού περιεχομένου για μαθητές ειδικής αγωγής που συμμετέχουν σε περιβαλλοντικά προγράμματα έχει καταγραφεί και από τους Charman & Pease (2006). Επίσης, έχει καταγραφεί ευφορία των μαθητών που απασχολούνται σε Σχολικούς Κήπους (Bundschu-Mooney, 2003). Σχετικά με τη συμβολή του σχολικού κήπου και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την τοπική κοινωνία, ανάλογα αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα έχουν διατυπωθεί από τον Blair (2009).

Το χρονικό εύρος της αξιολόγησης αποτελεί έναν από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας. Ο διαχρονικός χαρακτήρας και η μονιμότητα της περιβαλλοντικής συνείδησης που απέκτησαν οι μαθητές, δεν μπορούν να αξιολογηθούν στατικά ή μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο ορισμένων ημερών ή μηνών, όπως αυτό συνέβη στην αξιολόγηση του προγράμματος «*Του Θυμαριού τ' Αρώματα, Βασιλικού Τραγουδία*». Επιπρόσθετα, η "Τάση της Θετικής Αντίδρασης προς τους Ενήλικες" που παρουσιάζουν τα άτομα με Νοητική αναπηρία (Hodapp & Zigler, 1997), μπορεί να επηρεάζει τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και της συνεδρίας της ομάδας εστίασης. Στην προσπάθεια των παιδιών αυτών να κερδίσουν την προσοχή και την επιβράβευση των μεγαλύτερων, υπάρχει η περίπτωση να διατυπώσουν απαντήσεις η περιγραφές συναισθημάτων που δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στη κατεκτημένη γνώση τους ή στο τι πραγματικά αισθάνονται. Περιορισμό της έρευνας αποτελεί και η μη πιλοτική εφαρμογή του όλου προγράμματος. Η μεγάλη διάρκεια λόγω της δομής του προγράμματος καθώς και η μέθοδος project που επιλέχθηκε για την υλοποίηση του, αποτέλεσαν αποτρεπτικούς παράγοντες για την πιλοτική εφαρμογή του.

## 6.0 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της ομάδας εστίασης και την τήρηση του ημερολογίου αναστοχασμού, προκύπτει η καταγραφή ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος κατά τη διάρκεια του περιβαλλοντικού προγράμματος. Υπάρχουν πολλές σύγχρονες έρευνες που καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα του θετικού ψυχολογικού κλίματος για την προώθηση της μάθησης (Zedan, 2010), τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και τη γενικότερη σχολική επιτυχία. Κατά συνέπεια, η ΠΕ μπορεί πιθανότατα να αποτελέσει μια εξαιρετική παιδαγωγική κατεύθυνση η οποία θα διασφαλίσει ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και θα οδηγήσει στην άμεση επίτευξη παιδαγωγικών στόχων, στην ουσιαστική κατάκτηση δεξιοτήτων και στη γενικότερη διασφάλιση μιας εκπαιδευτικής πράξης ανώτερης ποιότητας στα ειδικά σχολεία.

Η ανάπτυξη αυτονομίας, αυτοπεποίθησης, υπευθυνότητας, ικανότητας επικοινωνίας και συνεργασίας, αποτελούν βασικές επιδιώξεις κατά τη δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός ειδικού σχολείου. Η ΠΕ, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα του προγράμματος που υλοποιήθηκε στο ΕΕΕ-ΕΚ Φλώρινας, μπορεί να προσφέρει καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, το παιχνίδι, την απόδοση ρόλων, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, το πλουραλισμό ερεθισμάτων και την εξάσκηση όλων των αισθήσεων που μπορεί να προσφέρει ένα προσεκτικά δομημένο πρόγραμμα ΠΕ, οι μαθητικοί πληθυσμοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν και να προχωρήσουν ταχύτερα σε ανώτερα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης.

Με βάση το δεδομένο του προαιρετικού χαρακτήρα των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, η ετήσια έκδοση ξεχωριστής εγκυκλίου Σχεδιασμού και Υλοποίησης από το Υπουργείο Παιδείας με επικέντρωση στην ειδική αγωγή, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Μια τέτοια εγκύκλιος, θα κατευθύνει και θα καθορίζει την δομή, το περιεχόμενο και το θεσμικό πλαίσιο των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα ειδικά σχολεία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αλευριάδου, Α., & Γκισούρη, Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Παιδιών με Νοητική Αναπηρία και Σύνδρομο Down : Ανίχνευση Δυσκολιών και Προτάσεις Παρέμβασης*. Κοζάνη: Αυτοέκδοση.

- Βογιατζή Καμβούκου, Ε. (2004). *Επιλογή Αρωματικών και Φαρμακευτικών Φυτών*. Εκδόσεις Σύγχρονη Παιδεία.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Hodapp, R.M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική Αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. (Επιμ. Α. Ζώνιου Σιδέρη & Η. Σπανδάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Παιδιά με Ιδιαίτερες Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
- Κουτσός, Θ. (2006). *Αρωματικά και Φαρμακευτικά φυτά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία & Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπλιώνης, Γ. (2009). *Στα Μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001α). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001β). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική Υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. (Τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκουμπρής, Β. (1998). *Αρωματικά Φαρμακευτικά και Μελισσοτροφικά Φυτά της Ελλάδας*. Εκδόσεις Αγρότυπος.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Αναπηρία: Θεωρία & πράξη* (Επιμ. Α. Ζώνιου Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου). Αθήνα: Τόπος.
- Frey, K. (2005). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth edition (DSMIV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40 (2), 15-38.
- Bundschu-Mooney, E. (2003). School Garden Investigation. *Environmental Aware-*

- ness and Education*. San Rafael, CA: Dominican University of California.
- Camejo-Rodrigues, J., Ascensão, L., Bonet, A., & Vallès, J. (2003). An Ethnobotanical Study of Medicinal and Aromatic Plants in the Natural Park of "Serra de São Mamede". *Journal of Ethnopharmacology*, 89, 199–209.
- Cohen, L., & Manion L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Deshler, D., Ellis, E. S., & Lenz, R. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities* (2nd ed.). Denver: Love Publishing.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2010). *A New Deal for School Gardens*. <http://www.fao.org>. Πρόσβαση Μάρτιος, 2013.
- Francis, D. (1995). The Reflective Journal: A Window to Preservice Teachers' Practical Knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 229 – 241.
- Hannell, G. (2005). *Identifying Children with Special Needs : Checklists and Action Plans for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hodapp R., & Zigler E. (1997). New issues in the development approach to mental retardation. In W.E MacLean (Ed.), *Elli's handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3rd ed., 115-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hughes, C. (2002). Increasing social interaction between general education high school students and their peers with mental retardation. *Journal of Developmental and Psychological Disabilities*, 14(4), 387-402.
- Kretlow, A., Lo, Y., White, R., & Jordan, L. (2008). Teaching Test-taking Strategies to Improve the Academic Achievement of Students with Mental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 397-408.
- Mertens, D., & McLaughlin, J. (1995). **Research Methods in Special Education**. **London: Sage.**
- Ozer, J.E. (2006). The effects of school gardens on students and schools: Conceptualization and Considerations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior*, 34, 846-863.
- Oppenheim, A. N. (2001). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Continuum.
- Ratcliffe, M., Merrigan, K., Rogers, L. & Goldberg, P. (2011). The effects of school garden experiences on middle school-aged students' knowledge, attitudes, and behaviors associated with vegetable consumption. *Health Promot Pract.*, 12(1), 36-43.
- Robinson, C. W. & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.
- Ruchter, M., Klar, B., & Geiger, W. (2010). Comparing the effects of mobile com-

- puters and traditional approaches in environmental education. *International Journal of Computers and Education*, 54(4), 1054–1067.
- Rumrill, Jr., P. D., & Cook, B. G. (2001). *Research in Special Education: Designs, Methods, and Applications*. Illinois: Charles Thomas.
- Steward, D.W., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups : Theory and Practice*. California : Sage
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environ Res*, 13, 75–88

**Αμπράζης Αλέξανδρος**

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας  
ΕΕΕΕΚ Φλώρινας  
3ο χλμ. Φλώρινας Νίκης  
53100 Φλώρινα  
Κινητό +306976040848  
email: jahjourney@hotmail.com

**Πηνελόπη Παπαδοπούλου**

Επίκουρη Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
53100 Φλώρινα  
Τηλέφωνο +302385055146  
Κινητό +306972501101  
email: ppapadopoulou@uowm.gr  
url: users.uowm.gr/ppapadopoulou

# Στάσεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών που Υπηρετούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία για την Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Ελισάβετ Ευγενιάδου  
Αναστασία Αλευριάδου*

## ABSTRACT

The present study investigates the attitudes and practices of teachers serving in special primary schools regarding Environmental Education (E.E.). For this purpose, a semi-structured questionnaire was given to teachers, whose answers revealed their positive attitudes towards the implementation of E.E. in Special Education (S.E.). Specifically, teachers seemed to believe that the teaching of E.E. can be performed in S.E. and it is beneficial for students with special educational needs and disabilities. In addition, teachers reported that they use various practices for E.E. application. The research results provide useful inferences as for the position of E.E. in S.E. and can be used by educational policy makers and educators who are responsible for E.E.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι καινοτόμος δράση που συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001). Από τις μέχρι τώρα έρευνες για την Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε.) διαφαίνονται δυο τάσεις. Η πρώτη αναδεικνύει την σύνδεση της Π.Ε. και της Ε.Α.Ε., καθώς οι δυο τους μοιράζονται κοινές αρχές, στόχους και μεθόδους (Αναστασίου, Γωνιά, Ημέλλου, Καραγκούνης, Τζιόκας & Τσώλης, 2004, Δημακοπούλου, 2010). Η δεύτερη αναδεικνύει την συμβολή της Π.Ε. στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bright & Tarrant, 2002, Healey, Jenkins, Leach & Roberts, 2001, Μπούτσκου, 2006, Μινοτού, Μνιέστρις, Παντίς & Παρασκευόπουλος, 2011, Πεντοβούλου – Ζιάκα, 2007).

Έχει υποστηριχθεί πως η εφαρμογή της Π.Ε. στο σχολείο εξαρτάται σε

μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των δασκάλων προς αυτήν (Ham & Sewing 1988). Στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, έχει υλοποιηθεί μια σειρά ερευνών που σχετίζονται με τις στάσεις, τις πρακτικές και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής στην Π.Ε. (Γραμμένου & Παπαδοπούλου, 2007, Δημητρίου & Ζαχαριάδου 2005, Flogaitis & Agelidou, 2003, Flogaitis, Daskolia & Liarakou, 2005, Ham & Sewing, 1988).

Στο πεδίο της Ε.Α.Ε. η μοναδική έρευνα που εντοπίστηκε αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. για την Π.Ε. είναι της Λάππα (2010), κατά την οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως είναι ιδιαίτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν Π.Ε. στα άτομα με αναπηρίες και πιστεύουν ότι η διδασκαλία της στα άτομα αυτά σημαίνει περισσότερη εργασία για τους ίδιους. Ακόμα, προέκυψε πως κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη διδασκαλία της Π.Ε. στα άτομα με αναπηρίες, καθώς θεωρούν ότι θα τα ωφελήσει σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ κάποιοι άλλοι είναι αρνητικοί, γιατί πιστεύουν ότι η διδασκαλία της Π.Ε. σ' αυτά τα άτομα δεν είναι ρεαλιστική.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει: α) να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. για το αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο και για το αν είναι ωφέλιμη η Π.Ε. για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, β) να διερευνηθούν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία, τους στόχους, την θεματολογία των δραστηριοτήτων και την μεθοδολογία που ακολουθούν, καθώς και τις κατηγορίες των μαθητών τους οποίους εμπλέκουν στις δραστηριότητες Π.Ε. και γ) να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1. Συμμετέχοντες**

Το δείγμα αποτελείται από 67 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλων των γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας, ωστόσο, η επίδραση του περιορισμού αυτού μειώνεται, λόγω της ισχυρής ομοιομορφίας των σχολικών δομών, καθώς και των κριτηρίων πρόσληψης των εκπαιδευτικών της χώρας (Papadopoulos, 1997).

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι 45 υπηρετούν σε σχολείο αστικής περιοχής και οι 22 σε σχολεία ημιαστικής περιοχής, ενώ ως προς το φύλο τους, 45 εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και 22 άντρες. Επιπλέον, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (ποσοστό 56,7%) έχει πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία στην γενική εκπαίδευση, ενώ ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην ειδική εκπαίδευση το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (ποσοστό 62,7%) έχει μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Ως προς τις σπουδές και την επιμόρφωση στην γενική εκπαίδευση, από τους 67 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, 28 έχουν πτυχίο από τις ακαδημίες διетуός φοίτησης, 22 έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, 25 έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης και 15 έχουν μετεκπαιδευτεί. Ακόμα, 7 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ τέλος 13 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου.

Αναφορικά με τις σπουδές και την επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση, από τους 67 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, 21 έχουν πτυχίο Πανεπιστημιακού Τμήματος Ε.Α.Ε., 27 έχουν μετεκπαιδευτεί στην Ε.Α.Ε. και 18 έχουν εξειδικευθεί στην Ε.Α.Ε. με σεμινάριο 400 ωρών. Ακόμα, 10 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ε.Α.Ε. και 2 είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Τέλος, 29 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης στην Ε.Α.Ε.

Τέλος, όσο αφορά στις σπουδές και την επιμόρφωση στην Π.Ε., ένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα έχει μετεκπαιδευτεί στην Π.Ε. μέσω παρακολούθησης μαθημάτων Π.Ε. στα διδασκαλεία και 36 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για την Π.Ε.

## **2.2. Μεθοδολογικό Εργαλείο**

Για την υλοποίηση της έρευνας σχεδιάσαμε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει κυρίως κλειστές ερωτήσεις, με απαντήσεις 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα), καθώς και δυο ανοιχτές ερωτήσεις. Με βάση τους στόχους της έρευνας διαμορφώθηκαν οι κεντρικοί άξονες του ερωτηματολογίου, για την επικύρωση του οποίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα και συζήτηση με τέσσερις εκπαιδευτικούς Ε.Α.Ε.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από τρία τμήματα. Το πρώτο περιλαμβάνει συνολικά είκοσι ερωτήσεις, που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την Π.Ε. στην Ε.Α.Ε. και χωρίζονται σε δυο άξονες. Ο πρώτος αφορά το αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδα-



σκαλία της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο και περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις και ο δεύτερος εξετάζει το αν είναι ωφέλιμη η Π.Ε. για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις.

Το δεύτερο περιλαμβάνει πενήντα πέντε ερωτήσεις, που αφορούν τις πρακτικές Π.Ε. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Α.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία και κατανέμονται σε πέντε άξονες. Ο πρώτος αφορά τον τρόπο εφαρμογής της Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία και περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, ο δεύτερος τους στόχους της Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία και περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις, ο τρίτος την θεματολογία των δραστηριοτήτων Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία και περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις, ο τέταρτος την μεθοδολογία και περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις και τέλος, ο πέμπτος τις κατηγορίες μαθητών οι οποίοι εμπλέκονται και περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις.

Το τρίτο περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα ατομικά στοιχεία των ερωτημένων, που σκιαγραφούν το προφίλ τους, όπως ο βαθμός αστικότητας της περιοχής του σχολείου, το φύλο των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην γενική και την ειδική εκπαίδευση, καθώς και τις σπουδές των εκπαιδευτικών στην γενική εκπαίδευση, την Ε.Α.Ε και την Π.Ε.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται με δυο ανοιχτές ερωτήσεις. Η πρώτη ζητά από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν ο,τι γνωρίζουν για την Π.Ε. και η δεύτερη ζητά να διατυπώσουν τον σκοπό της Ε.Α.Ε.

### **2.3. Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 18. Αρχικά, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Ακόμα, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος και των στάσεων και πρακτικών των ειδικών εκπαιδευτικών, και επαγωγική στατιστική για την διερεύνηση των παραγόντων που τις επηρεάζουν, καθώς και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

### **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον συντελεστή Alpha του Cronbach ο οποίος έδωσε ικανοποιητική τιμή ( $\alpha=.872$ ). Επομένως, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε έχει εσωτερική συνοχή και είναι αξιόπιστο.

Στην συνέχεια, έγινε ανάλυση περιεχομένου στην ανοιχτή ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την Π.Ε., από την οποία προέκυψε

ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την Π.Ε. βασικό στοιχείο της σύγχρονης εκπαίδευσης και του προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προσεγγίζεται μέσα από βιωματικές μεθόδους. Ακόμα, δήλωσαν πως η Π.Ε. αφορά την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την φροντίδα του, την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς αυτό, καθώς και την απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης και ενεργής στάσης. Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η Π.Ε. αφορά τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον.

Παρότι η εφαρμογή της Π.Ε. στην Ελλάδα διανύει ήδη την τρίτη δεκαετία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν είχαν προηγούμενη εκπαίδευση σχετικά με θέματα περιβάλλοντος και υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων, ενώ οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει είναι αποτέλεσμα κυρίως προσωπικής αναζήτησης και όχι κάποιας συστηματικής επιμόρφωσης. Ωστόσο, για να εξασφαλιστεί η επιτυχής εφαρμογή της Π.Ε. στα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εφοδιαστούν πλήρως με τις κατάλληλες γνώσεις, την κατάλληλη στάση και τον χρόνο για το σχεδιασμό του μαθήματος.

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο, στους πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθεμιά από τις δηλώσεις-προτάσεις του πρώτου άξονα, που αφορά το αν μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο, και του δεύτερου άξονα, που αφορά το αν η Π.Ε. είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή (πλησιάζει στο 5), τόσο πιο ισχυρή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών με το περιεχόμενο της κάθε επιμέρους δήλωσης, ενώ όσο πιο μικρή είναι η μέση τιμή (πλησιάζει στο 1), τόσο πιο ισχυρή είναι η διαφωνία.

**Πίνακας 1: Μέση Τιμή των απαντήσεων του 1ου άξονα των στάσεων**

<b>Μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
2.γ) Η Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο	3,18	1,029
2.στ) Η μεθοδολογία που προτείνεται για την εφαρμογή της Π.Ε. μπορεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση των παιδιών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	4,27	0,592
2.η) Οι δραστηριότητες της Π.Ε. είναι <b>ακατάλληλες</b> για τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία*	4,75	0,438

**Ελισσάβη Ευγενιάδου, Αναστασία Αλευριάδου**

Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία για ...

2.θ) Η Π.Ε. κατά την εφαρμογή της σε ειδικά δημοτικά σχολεία θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα	3,93	0,822
2.ι) Οι δραστηριότητες Π.Ε. θα πρέπει να αποτελούν καθημερινή πρακτική στα ειδικά δημοτικά σχολεία	3,96	0,824
2.λ) Η Π.Ε. μπορεί να απευθύνεται στα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	4,48	0,533
2.ρ) Η διδασκαλία της Π.Ε. <b>δεν είναι</b> εφικτή στους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία λόγω των δυσκολιών των μαθητών*	4,46	0,725
2.σ) Οι δραστηριότητες Π.Ε. μπορούν να απευθυνθούν σε όλους τους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	3,60	1,031
2.τ) Η Π.Ε. κατά την εφαρμογή της στα ειδικά δημοτικά σχολεία θα πρέπει να υλοποιείται με την μορφή περιβαλλοντικών προγραμμάτων	3,57	0,763

\* έγινε αντιστροφή της κωδικοποίησης, ώστε οι ψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση.

Όπως παρατηρείται, για τις εννιά δηλώσεις η μέση τιμή κυμαίνεται μεταξύ του 3 και 5, με την μεγαλύτερη να φτάνει στο 4,75 και την μικρότερη στο 3,18. Επιπλέον, εύκολα κανείς μπορεί να αντιληφθεί ότι οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι μικρές (με την μεγαλύτερη να φτάνει  $s=1,031$ ), επομένως ο μέσος όρος αποτελεί αντιπροσωπευτικό στατιστικό μέτρο για την κατανομή της μεταβλητής. Έτσι, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό στο ότι η Π.Ε. μπορεί να πραγματοποιηθεί στο ειδικό δημοτικό σχολείο, όπως αυτό καταγράφεται από τους υψηλούς ΜΟ στις ερωτήσεις 2.η (4,75), 2.λ (4,48), 2.ρ (4,46) και 2.στ (4,27).

**Πίνακας 2: Μέση Τιμή των απαντήσεων του 2ου άξονα των στάσεων**

<b>Η Π.Ε. είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
2.α) Τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία θα πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες Π.Ε.	4,60	0,524
2.β) Οι δραστηριότητες Π.Ε. συμβάλλουν στην βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	4,40	0,676

2.δ) Η Π.Ε. <b>δεν είναι</b> ωφέλιμη για τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία*	4,75	0,472
2.ε) Οι δραστηριότητες Π.Ε. στους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων για το περιβάλλον	4,52	0,533
2.ζ) Οι δραστηριότητες Π.Ε. συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	4,52	0,533
2.κ) Οι δραστηριότητες Π.Ε. προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία	4,30	0,652
2.μ) Η Π.Ε. στα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία είναι εξίσου σημαντική με τα άλλα διδακτικά αντικείμενα	4,27	0,750
2.ν) Η Π.Ε. αφορά <b>μόνο</b> τους μαθητές που φοιτούν στην Γενική Αγωγή*	4,79	0,410
2.ξ) Οι δραστηριότητες Π.Ε. στα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία προωθούν την αλληλεπίδρασή τους με την ευρύτερη κοινωνία	4,51	0,533
2.ο) Η εφαρμογή δραστηριοτήτων Π.Ε. στους μαθητές που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών προς το περιβάλλον	4,39	0,602
2.π) Οι δραστηριότητες Π.Ε. μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και αυτών που φοιτούν στην γενική εκπαίδευση	4,48	0,533

\* έγινε αντιστροφή της κωδικοποίησης, ώστε οι ψηλότερες βαθμολογίες να δείχνουν πιο θετική στάση.

Όπως παρατηρείται, για τις έντεκα δηλώσεις η μέση τιμή κυμαίνεται μεταξύ του 4 και 5, με την μεγαλύτερη να φτάνει στο 4,79 και την μικρότερη στο 4,27. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι μικρές (με την μεγαλύτερη να φτάνει  $s=0,750$ ), επομένως ο μέσος όρος αποτελεί αντιπροσωπευτικό στατιστικό μέτρο για την κατανομή της μεταβλητής. Έτσι, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό στο ότι η Π.Ε. είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Αναφορικά με την εφαρμογή της Π.Ε. στο ειδικό δημοτικό σχολείο και τις πρακτικές Π.Ε. που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως:

α) ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτρέπουν τους μαθητές τους για συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις του σχολείου (79,1%), διαπραγματεύονται περιβαλλοντικά θέματα στα πλαίσια των μαθημάτων τους (74,6%) και παρακινούν το ενδιαφέρον των μαθητών στα πλαίσια σχολικών εκδρομών ή ανάλογων εκδηλώσεων (58,2%). Επιπλέον, κατά την υλοποίηση της Π.Ε. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στην άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος και τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων προς τον «τόπο» από τους μαθητές τους (83,6%), καθώς και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών τους προς το περιβάλλον και τη δημιουργία αξιών (79,1%). Τέλος, φαίνεται πως υπάρχει ολιστική αντιμετώπιση της Π.Ε. από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις τρεις προσεγγίσεις της, δηλαδή Π.Ε. μέσω του περιβάλλοντος (89,6%), για χάρη του περιβάλλοντος (67,2%) και προς όφελος του περιβάλλοντος (55,2%).

β) ως προς τους στόχους της Π.Ε. στα ειδικά δημοτικά σχολεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στοχεύει στην ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών τους (94%), στην ενίσχυση της επαφής των μαθητών με τη φύση (91%), στην κατανόηση του περιβάλλοντος από τους μαθητές και τη δημιουργία θετικών στάσεων από τους μαθητές για το περιβάλλον (71,6%), καθώς και στην ανάπτυξη ικανοτήτων τέτοιων που θα οδηγούν τους μαθητές στην προστασία του περιβάλλοντος (52,2%).

γ) ως προς την θεματολογία των δραστηριοτήτων Π.Ε. κατά την υλοποίησή τους στα ειδικά δημοτικά σχολεία, τα πιο δημοφιλή θέματα Π.Ε. σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι το νερό (71,6%), τα δάση (59,7%), η διαχείριση απορριμμάτων και αποβλήτων (52,2%) και οι ανθρώπινες δραστηριότητες (52,2%).

δ) ως προς την μεθοδολογία που ακολουθούν κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων Π.Ε. στα ειδικά σχολεία, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως τα παιχνίδια ρόλων (74,6%), τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (71,6%) και τα οπτικοακουστικά μέσα (56,7%).

ε) τέλος, ως προς τους μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων με τους οποίους υλοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δραστηριότητες Π.Ε., η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως υλοποιεί δραστηριότητες Π.Ε. με μαθητές που εμφανίζουν νοητική αναπηρία (86,6%), διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (61,2%) και κινητικές αναπηρίες (56,7%).

Όσο αφορά τους παράγοντες που επιδρούν στην διαμόρφωση των στάσεων και των πρακτικών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την Π.Ε., επιχειρήθηκε ο έλεγχος της ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα στις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το προφίλ τους, δηλαδή τον βαθμό αστικότητας της περιοχής του σχολείου που υπηρετούν, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην γενική και στην ειδική εκπαίδευση, τις σπουδές και την επιμόρφωσή στην Γενική Εκπαίδευση, στην Ε.Α.Ε. και τέλος, στην Π.Ε.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν οι παραπάνω συνάφειες, πραγματοποιήθηκε η διασταύρωση μεταβλητών (crosstabs) και ο έλεγχος των συχνοτήτων με βάση την τεχνική του  $\chi^2$  (Pearson Chi-Square) με επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τους ελέγχους που έγιναν δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συνάφεια α) μεταξύ των μεταβλητών στάσεις και των χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν το προφίλ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ( $p=.239, .174, .725, .151, .328, .935, .770 > 0,05$ ), β) μεταξύ των μεταβλητών πρακτικές και των χαρακτηριστικών που σκιαγραφούν το προφίλ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ( $p=.789, .413, .258, .213, .437, .805, .753 > 0,05$ ) και γ) μεταξύ των πρακτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών ( $p=.255 > 0,05$ ).

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρότι στην πλειοψηφία τους δεν έχουν λάβει συστηματική επιμόρφωση σε θέματα Π.Ε., φαίνεται να είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την εφαρμογή της, καθώς συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό στο ότι η Π.Ε. α) μπορεί να πραγματοποιηθεί στο ειδικό δημοτικό σχολείο και β) είναι ωφέλιμη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Τα αποτελέσματά μας, βρίσκονται εν μέρει σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της Λάππα (2010), στην οποία μια μερίδα εκπαιδευτικών βρέθηκε θετική απέναντι στην εφαρμογή της Π.Ε. στην Ε.Α.Ε., ενώ μια άλλη αρνητική. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες της έρευνας της Λάππα προέρχονταν και από δομές Ε.Α.Ε. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι πιθανό η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων να οφείλεται σε αυτόν τον παράγοντα.

Ως προς τις πρακτικές που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, το γεγονός πως στην πλειοψηφία τους αξιοποιούν κάθε διδακτική ευκαιρία για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών σε θέματα περιβάλλοντος, υποδηλώνει την διάθεσή τους να συμβάλλουν από την πλευρά τους στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, αλλά και εί-

να ενδεικτικό για το τι θα μπορούσαν να κάνουν αν είχαν την απαιτούμενη επιμόρφωση και διοικητική υποστήριξη.

Αναφορικά με την στοχοθεσία των δραστηριοτήτων Π.Ε. φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στη συνειδητοποίηση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον από τους μαθητές, την ευαισθητοποίησή τους για τα προβλήματα που συνδέονται μ' αυτό και τη συνακόλουθη δραστηριοποίησή τους στην επίλυση αυτών. Ως εκπαιδευτική διαδικασία η Π.Ε. οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, αναγνώριση αξιών, ανάπτυξη και καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων απέναντι στο περιβάλλον στην ολιστική του διάσταση. Οι παραπάνω διαστάσεις της Π.Ε. και η διαθεματικότητά της ανταποκρίνονται άμεσα στους κύριους στόχους της Ε.Α.Ε. που συνοψίζονται στην προετοιμασία του μαθητή για την αυτονομία στην ενήλικη ζωή.

Η θεματολογία των δραστηριοτήτων Π.Ε. που φάνηκε να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί εστιάζεται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για δυο λόγους. Πρωτον, λόγω της μετεξέλιξης της Π.Ε. προς την εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον, με έμφαση στο ανθρωπογενές περιβάλλον, και την ανάδειξη της κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Δεύτερον, λόγω της αντίφασης, οι άνθρωποι που μένουν στις προβληματικές σημερινές πόλεις, να παραβλέπουν τα σχετικά προβλήματα και να ασχολούνται με την φύση (Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη, 2008).

Ακόμα, ως προς την μεθοδολογία, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγάλο βαθμό τα παιχνίδια ρόλων, τα οπτικοακουστικά μέσα και τους Η/Υ. Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις συγκεκριμένες μεθόδους, λόγω της ιδιαίτερης συμβολής τους στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά, έχει αναφερθεί πως τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνειδητοποίησης και επιτρέπουν στα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να πειραματιστούν με νέους ρόλους και να μάθουν κανόνες και όρους συμπεριφοράς (Stagnitti & Unsworth, 2000), καθώς ενισχύουν την κοινωνική μάθηση. Αντίστοιχα, η χρήση του Η/Υ για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλει σημαντικά στην διαδικασία της μάθησης, παρέχοντας πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Τσικολάτας, 2011).

Τέλος, ως προς τους μαθητές των ειδικών δημοτικών σχολείων με τους

οποίους υλοποιούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δραστηριότητες Π.Ε., αυτοί είναι κυρίως μαθητές με νοητική αναπηρία, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και κινητικές αναπηρίες. Πιθανότατα αυτό οφείλεται στο γεγονός πως στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοιτούν κυρίως μαθητές με βαριές αναπηρίες.

Μια πρώτη εκτίμηση των παραγόντων και των ατομικών χαρακτηριστικών που υποθέσαμε ότι συσχετίζονται με τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τα θέματα που διερευνήθηκαν στην έρευνα αυτή, δεν έδειξε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με την θέση που κατέχει η Π.Ε. στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, μέσα από την διερεύνηση των στάσεων που έχουν, αλλά και των πρακτικών που χρησιμοποιούν, οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. Ταυτόχρονα, επισημαίνονται τα πιθανά οφέλη της υλοποίησης της Π.Ε. στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών και τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την βελτίωση της θέσης της Π.Ε. στην Ε.Α.Ε., παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και ενθάρρυνση εφαρμογής της στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Τέλος, τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους φορείς των συμμετεχουσών περιοχών, καθώς και από τους υπευθύνους Π.Ε.

Όπως είναι φυσικό, η παρούσα έρευνα δεν εξάντλησε, ούτε ήταν δυνατόν άλλωστε, τη μελέτη των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή της Π.Ε. Ωστόσο, έγινε μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής της θέσης της Π.Ε. στην Ε.Α.Ε. Μελλοντικά, ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση περαιτέρω μελετών και σε εκπαιδευτικούς από άλλες δομές της Ε.Α.Ε., αλλά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Ακόμα, αυτή η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί μελλοντικά για να ανιχνευτούν τυχόν αλλαγές στις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Τέλος, ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε το να διερευνηθούν τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας αυτής και με άλλη μεθοδολογική προσέγγιση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Αναστασίου, Κ., Γωνιά, Κ., Ημέλλου, Ο., Καραγκούνης, Π., Τζιόκα, Γ. & Τσώλη, Μ. (2004). «Το σποράκι Πηγή Ζωής»: ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πλαίσιο ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 23, 3-10.



- Bright, A.D. & Tarrant, M.A., (2002). The effects of environment-based course-work on the nature and complexity of attitudes: A case study of attitudes toward the Endangered Species Act. *Journal of Environmental Education*, 33(4), 10-19.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Γραμμένου, Ε. & Παπαδοπούλου, Π. (2007). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική αγωγή: Μια ερευνητική προσέγγιση. «*Εκπαίδευση για την αειφορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – οικονομία – περιβάλλον – πολιτισμός*»: 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Αθήνα, 9-11 Νοεμβρίου.
- Δημακοπούλου, Μ., (2010). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) στο σημερινό σχολείο: κοινοί ορίζοντες. «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*»: 5<sup>ο</sup> Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/θμιας Εκπ/σης στο Ν. Έβρου. 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 23-25 Σεπτεμβρίου, Κόρινθος.
- Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α & Μπιρμίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 199-218.
- Flogaitis, E. & Agelidou E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461–78.
- Flogaitis, E., Daskolia, M. & Liarakou, G. (2005). Greek kindergarten teachers' practice in environmental education: an exploratory study. *Journal of Early Childhood Research*, 3(3), 299-320.
- Ham, S. & Sewing, D. (1988). Barriers to Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 19 (2), 17-24.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J. & Roberts, C. (2001). *Issues in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities*. Series edited by Phil Gravestock and Mick Healey, University of Gloucestershire.
- Λάππα, Χ. (2010). Ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ατόμων με ειδικές ανάγκες και την

- κοινωνική τους ενσωμάτωση. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Minotou, C., Mniestris, A., Pantis, J. & Paraskevoopoulos, S. (2011). Enabling the disabled through acoustic ecology and environmental education by listening to the ecosystem of the turtle. *Educational Research*, 2(12), 1759-1764.
- Μπούτσκου, Χ. (2006). Περιβαλλοντική και Ειδική Αγωγή: Αναδυόμενοι προβληματισμοί. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα. 15-17 Δεκεμβρίου.
- Paradopoulos, A. (1997) *An analysis of support room provision in Greek primary schools*. Unpublished Ph.D Thesis. Manchester: University of Manchester.
- Πεντοβούλου – Ζιάκα, Α. (2007). *Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Γρηγόρη.
- Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 121-127.
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»: 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πάτρα, 28-30 Απριλίου.

**Αναστασία Αλευριάδου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 3ο  
χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας – Νίκης, 53100, 23850-55085,  
alevriadou@nured.uowm.gr

**Ελισάβετ Ευγενιάδου**

Νηπιαγωγός, Med στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση,  
Μεσονήσι - Φλώρινας, 53100, 23850-36020,  
elizeta1990@hotmail.com

# Αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-13. Στάσεις και πρακτικές του εκπαιδευτικού πριν και μετά την υλοποίηση

*Βαρβάρα Ζαντραβέλη*

## ABSTRACT

This pilot research is inquiring the topic: 'Assessment of Environmental Education programs in the Prefecture of Preveza from 2011 to 2013'. Teacher's attitudes, aims and practices before and after the implementation'. It starts with analyzing the terms innovation and assessment, literature review follows and then the purpose and the main research question is stated: 'To what extent have the aims and the initial expectations of the teachers been fulfilled after the project implementation?' The mixed methods design was used to analyze data. Results revealed that the attitudes/expectations of teachers come into effect but this is not assessed on quantitative or qualitative criteria due to the lack of an overall assessment plan.

**KEYWORDS:** pilot research, assessment, environmental projects, teachers' attitudes and practices, training

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο χώρο της εκπαίδευσης ως καινοτομία χαρακτηρίζεται η εφαρμογή κά-θε νέου προγράμματος ή πολιτικής που εμπεριέχει αλλαγές στις αντιλήψεις, στο διδακτικό υλικό και στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Μετά το 1990, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν Καινοτόμα Προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε από απομνημονευτική-ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε., εφεξής) υπήρξε το πρώτο στην Ελ-

λάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της U.N.E.S.C.O. Καθώς χαρακτηρίζεται, από καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική ανταποκρίνεται στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997) διαδραματίζοντας διττό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό. (C.I.D.R.E.E., 1999).

Η περίπου εικοσαετής εφαρμογή των προγραμμάτων Π.Ε. ανέδειξε την ανάγκη αλλαγής του παιδαγωγικού πλαισίου της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την ανάγκη δημιουργίας μοντέλων αξιολόγησης της εφαρμογής τους. Η αξιολόγηση στην Π.Ε. είναι ενσωματωμένη στην ανάπτυξη και την εφαρμογή του προγράμματος καθώς παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση σε όλα τα στάδια της. Μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις που θα αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της και την επιτυχία της να αποτελέσει μέρος της σχολικής πραγματικότητας. [Kirubakaran & Sundar (2007), σελ. 37-38].

Καθώς η διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος καθορίζεται από τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Σωτηροπούλου, 2010), μία από τις διαστάσεις της αξιολόγησης είναι αυτή που αφορά τις στάσεις και τις πρακτικές. Στην παρούσα εργασία, ως στάσεις ορίζονται οι στόχοι και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών πριν την υλοποίηση των προγραμμάτων και ως πρακτικές οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν. Ποιες είναι αυτές και κατά πόσον αξιολογείται η ευόδωση τους αποτέλεσε το επίκεντρο της εν λόγω έρευνας.

Η επιτυχία και αποτελεσματικότητα της Π.Ε. και όλων των σχετικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, κρίνεται «εκ του αποτελέσματος» και το αποτέλεσμα κρίνεται με την αξιολόγηση (Χριστόπουλος, 2007). Οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός και απαιτείται η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προτύπων για να ανταποκριθούν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει μια συνολικά θετική στάση για αυτή αλλά και να μπορεί να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων, γονείς, επιστημονικούς και θεσμικούς φορείς). Συμφωνούν, επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με βασικές ελλείψεις αναφορικά όχι μόνο με γνώσεις για τη διαχείριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και με τη διδακτική πρακτική και αξιολόγηση. Ακόμη, ο σπουδαιότερος λόγος που τους αποτρέπει από τη συμμετοχή και οδηγεί σε μια τάση μείωσης του αριθμού των προγραμμάτων είναι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης, η απαξίωσή της από τα στελέχη της διοίκησης, (Σπυροπούλου, 2000), η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και συντονισμού, η ασάφεια στόχων, η ανεπαρκής έως ανύπαρκτη υλικοτε-

χνική υποδομή, ο σωστός τρόπος χρηματοδότησης του προγράμματος και η απουσία κινήτρων για παιδαγωγική και επαγγελματική εξέλιξη.(Παπαθανασίου, 2010). Οι ίδιοι δηλώνουν ότι η αξιολόγηση στην Π.Ε. είτε αντιμετωπίζεται προσχηματικά ή αποσπασματικά είτε αγνοείται τελείως, είναι απόρροια της παντελούς έλλειψης αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. [ Χριστόπουλος (2007), Σωτηροπούλου (2010)].

Αλλά και οι αναφορές από την Αμερικανική βιβλιογραφία καταδεικνύουν ότι και εκεί δεκαετίες μετά την εφαρμογή της Π.Ε. η αξιολόγηση μένει στα «πρέπει» και όχι στα «είναι» της πρακτικής εφαρμογής. Τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν υφίστανται, συνήθως συστηματικές αξιολογήσεις ποιότητας και υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία για την αποτελεσματικότητά τους. [Keene & Blumstein (2010, σελ. 201-204)]

## **2.0 ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος δυσχεραίνουν τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αξιολόγησης αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν ότι ουσιαστική θα είναι η διδακτική, παιδαγωγική, ερευνητική-επιστημονική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Ενώ συμφωνούν ότι υπάρχει διάσταση μεταξύ πρόθεσης –στάσης για συμμετοχή σε διαδικασίες αξιολόγησης δεν εμβαθύνουν στο γιατί και στο πώς υπάρχει αυτή η διάσταση. Επίσης, ενώ όλοι συμφωνούν σχετικά με την ελλειμματική διδακτική επάρκεια και επιμόρφωση σχετικά με μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης και πολλοί εκπαιδευτικοί συγχέουν την αξιολόγηση με την τελική παρουσίαση των προγραμμάτων φαίνεται ότι υπάρχει κενό στο θέμα της διερεύνησης στο πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Το γεγονός ότι στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας δεν έχει πραγματοποιηθεί καμιά σχετική έρευνα από το χρόνο θεσμοθέτησης της Π.Ε. δηλαδή το 1990 και εξής, ήταν το κίνητρο να επιχειρηθεί η παρούσα πιλοτική έρευνα απαντώντας στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό, μετά το πέρας των προγραμμάτων, οι αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων αυτών ικανοποιήθηκαν;»

Για τη καλύτερη διερεύνηση του προβληματισμού χρησιμοποιήθηκε ένας σχεδιασμός μικτών μεθόδων, με συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Καταρχήν δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δείγμα 31 εκπαιδευτικών -50% του πληθυσμού στόχου- (62

εκπαιδευτικοί από διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες, Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια), δια της μεθόδου της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη σε δείγμα 8 εκπαιδευτικών, που επιλέγησαν με βάση τα εξής κριτήρια: α) θέση της σχολικής μονάδας (Πρωτεύουσα νομού-Περιφέρεια) β) τύπος σχολείου (Γυμνάσιο-Γενικό Λύκειο-Επαγγελματικό Λύκειο) γ) εμπειρία ενασχόλησης με προγράμματα Π.Ε. και ποικιλία των ειδικοτήτων.

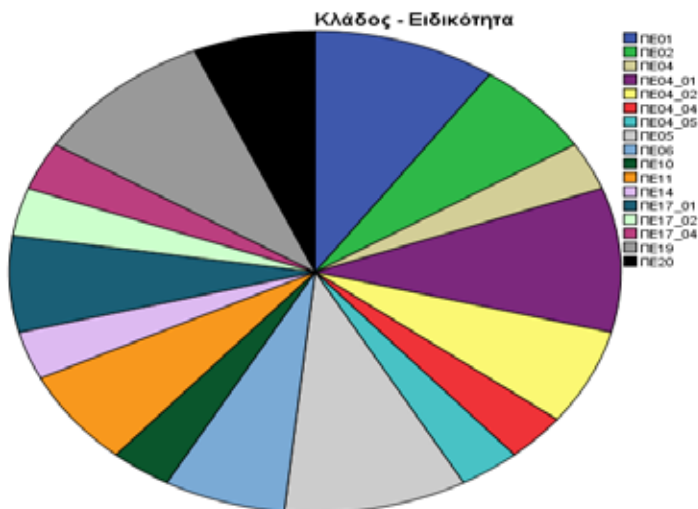
### **3.0 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

#### **3.1. Ποσοτική Φάση της έρευνας**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά την πρώτη φάση της έρευνας (ποσοτική) έγινε με τη μέθοδο στατιστικής επεξεργασίας SPSS Statistics 21.0. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τέσσερις θεματικούς άξονες: α) Δημογραφικά προσωπικά στοιχεία β) Προσδοκίες-προθέσεις πριν την υλοποίηση γ) Πρακτικές κατά την υλοποίηση δ) Ικανοποίηση προσδοκιών-αξιολόγηση, αντίστοιχους των ερωτήσεων που συμπεριελάμβανε.

Στον πρώτο αντλήθηκαν στοιχεία για το φύλο, τον κλάδο και την ειδικότητα, πρότερη ενασχόληση, επιμόρφωση/επαγγελματική και υπηρεσιακή τους κατάσταση. Από αυτούς το 45.2% (14/31) ήταν άνδρες και το 54.8% (17/31) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την κατανομή των κλάδων /ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι υπάρχει σχετικά ισομερής κατανομή με κάποιες ειδικότητες να υπερέχουν. Πιο συγκεκριμένα οι ειδικότητες: Π.Ε.04.05(-Γεωλόγοι), Π.Ε.10(Κοινωνιολόγοι), Π.Ε.14(Γεωπόνοι), Π.Ε.17.02(Μηχανολόγοι ΑΣΕΤΕΜ), Π.Ε.17.04(Ηλεκτρονικοί ΑΣΕΤΕΜ) καταλαμβάνουν το 3,2% του συνόλου. Οι ειδικότητες Π.Ε.02(Φιλολόγοι), Π.Ε.04.02(Χημικοί), Π.Ε.04.04(Βιολόγοι), Π.Ε.06(Αγγλικής), Π.Ε.11(Φυσικής Αγωγής), Π.Ε.17.01(Πολιτικοί ΑΣΕΤΕΜ) και Π.Ε.20(Πληροφορικής Τ.Ε.Ι.) το 6,5% του συνόλου και οι ειδικότητες Π.Ε.04.01(Φυσικοί), Π.Ε.05(Γαλλικής), και Π.Ε.19(Πληροφορικής Α.Ε.Ι.) το μεγαλύτερο ποσοστό, το 9,7% του συνόλου.

**Γράφημα 1: Κλάδος -Ειδικότητα**



Από τα αποτελέσματα αυτά συνάγεται ότι η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα Π.Ε. δε σχετίζεται τόσο με το γνωστικό τους αντικείμενο, όσο με το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (64.5%) οι ερωτηθέντες είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν. Στα πλαίσια της επαγγελματικής τους κατάρτισης το 32.3% δήλωσε πως είναι κάτοχος κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ μόλις το 3.2% δήλωσε ότι κατέχει διδακτορικό δίπλωμα

**Πίνακας 1: Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και σεμινάρια**

Έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (M.Sc.)	10	32.3%
Είμαι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	1	3.2%
Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικό/ά σεμινάριο/α	20	64.5%
<b>Σύνολο απαντήσεων</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Η μέση τιμή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους ήταν τα 17.97 έτη, ενώ σχετικά με προηγούμενη ενασχόλησή τους σε προγράμμα-

τα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προέκυψε ένας μέσος όρος, 6.48 έτη προηγούμενης εμπειρίας.

Κατά το δεύτερο η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στο πώς επιλέγονται τα θέματα, ποια επιλέγονται περισσότερο, ποιοι οι λόγοι συμμετοχής και ποιοι οι στόχοι τους. Η ανάλυση έγινε με την μέθοδο των πολλαπλών απαντήσεων (multiple responses) όπως δείχνει ο ακόλουθος πίνακας:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης**

Αυτά που ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον	16	51.6%
Αυτά που ασχολούνται με το εξημερωμένο περιβάλλον	1	3.2%
Αυτά που ασχολούνται με το δομημένο περιβάλλον	3	9.7%
Αυτά που ασχολούνται με την συμπεριφορά του Ανθρώπου απέναντι στη Φύση	21	67.7%
<b>Σύνολο απαντήσεων</b>	<b>41</b>	<b>132.3%</b>

Το ενδιαφέρον κεντρίζουν ζητήματα που ασχολούνται με την συμπεριφορά του ανθρώπου απέναντι στην φύση, καθώς επίσης και ζητήματα που ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον. Αντίθετα ελάχιστο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ζητήματα που σχετίζονται με το εξημερωμένο (τεχνητές λίμνες, πάρκα κ.α) και το δομημένο περιβάλλον (αστικές και βιομηχανικές περιοχές, αεροδρόμια κ.α). Σχετικά με τους λόγους που τους ωθούν στη συμμετοχή τους, η πλειοψηφία τα επιλέγει λόγω περιβαλλοντικής ευαισθησίας - ποσοστό 71%- (48.4%) θεωρούν πως κατάλληλο μέρος για την διδασκαλία είναι ένα οικοσύστημα, το 9.7% εκπονήει προγράμματα λόγω συμπλήρωσης ωραρίου, το 6.5% εξαιτίας ψυχαγωγικών λόγων και κανένας από τους ερωτηθέντες επειδή αποκομίζει οικονομικά οφέλη. Τέλος σχετικά με το τι προσβλέπουν οι εκπαιδευτικοί (στόχοι), παρατηρούμε πως η ανάπτυξη της συμμετοχικότητας των μαθητών (64.5%), αλλά και η ευαισθητοποίηση τους (41.9%) αποτελούν δυο βασικές επιδιώξεις. Παράλληλα η απόκτηση ικανοτήτων αναγνώρισης και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων δεν αφήνει αδιάφορους μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (32.3%).

Στο τρίτο θεματικό άξονα, διερευνήθηκαν τα διδακτικά πρότυπα Π.Ε. που επιλέγονται, καθώς επίσης και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται. Η ανάλυση σχετι-



κά με τα πρότυπα δείχνει μια σαφή προτίμηση των καθηγητών στη μαθητοκεντρική μέθοδο με ένα πολύ υψηλό ποσοστό (90.3%), έναντι της δασκαλοκεντρικής. Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, φαίνεται ότι η χρήση των project(74.2%) είναι η μέθοδος που κερδίζει συγκριτικά, γεγονός που μας κάνει να πιστεύουμε πως η ανάθεση εργασιών σε ομάδες μαθητών λειτουργεί πιο αποδοτικά. Καλλιεργείται η συνεργατικότητα η αυτενέργεια και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Αν λάβουμε μάλιστα, υπόψη μας πως η δεύτερη σε ποσοστό μέθοδος είναι η μελέτη του πεδίου (41.9%) που άπτεται του ενδιαφέροντος των μαθητών, ίσως οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως ο μαθητής λειτουργεί πιο οργανωμένα όταν του έχει αποσαφηνιστεί το θέμα και έχει τον χρόνο να το επεξεργαστεί στο δικό του χρόνο και σωστό τόπο όπου βιωματικά ανακαλύπτει και κατακτά τη γνώση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Μέθοδοι για την υλοποίηση των στόχων**

Μέθοδος Project	23	74.2%
Οικολογικό παιχνίδι	7	22.6%
Εργαστήριο του μέλλοντος	1	3.2%
Μελέτη πεδίου	13	41.9%
Περιβαλλοντικό μονοπάτι	5	16.1%
Σύνολο απαντήσεων	49	158.1%

Στο τέταρτο άξονα σχετικά με την ικανοποίηση των προσδοκιών τους μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος διερευνήθηκε εάν διαθέτουν κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, κατάλληλη εκπαίδευση, ανάλογες διδακτικές εμπειρίες και πώς κρίνουν ότι γίνεται η αξιολόγηση. Στο ερώτημα εάν η ειδικότητά τους παρέχει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για το περιβάλλον το 51.6% το αμφισβητεί, ενώ το 48.4% δηλώνει ότι επαρκεί.. Στο εάν πιστεύουν ότι έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς και γνωρίζουν τις τεχνικές διδασκαλίας για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, στην πλειοψηφία τους (64.5%) θεωρούν την εκπαίδευση τους ανεπαρκή και μόλις το 35.5% τη θεωρεί επαρκή. Στο εάν έχουν από το παρελθόν ανάλογες εμπειρίες διδασκαλίας στο πλαίσιο της Π.Ε., η πλειοψηφία (61.29%) απάντησε θετικά και το 38.71% αρνητικά και τέλος στο κρίσιμο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση και πώς προσεγγίζεται τα αποτελέσματα είναι μάλλον αποθαρρυντικά, καθώς το 64.5% των ερωτηθέντων θεωρεί πως η αξιολόγηση τέτοιου είδους προγραμμάτων προσεγγίζεται προσχηματικά, το 35.5% θεωρεί ότι αγνοείται τελείως και όλοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχει καμία αποτελεσματική οργάνωση ( 0%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αξιολόγηση της Π.Ε.**

Γίνεται οργανωμένα και αποτελεσματικά	0	0%
Προσεγγίζεται με προσχηματικό τρόπο	20	64.5%
Αγνοείται	11	35.5%
Σύνολο απαντήσεων	31	100%

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι δεν γίνεται ενδελεχής έλεγχος ως προς το εάν και κατά πόσον ικανοποιούνται οι αρχικές προσδοκίες και στόχοι των εκπαιδευτικών και επομένως δεν ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

### **3.2. Ποιοτική Φάση της έρευνας**

Όσον αφορά στην επιλογή και της ποιοτικής προσέγγισης συμπληρωματικά στην παρούσα εργασία, βασικό κριτήριο αποτέλεσε το γεγονός ότι επιχειρεί να διερευνήσει στάσεις και πρακτικές και από μόνα τους τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από το πρώτο μέρος της έρευνας δεν μπορούν να το επιτύχουν. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα που επιχειρήθηκε χρησίμευσαν ως ερμηνευτικά δεδομένα για την κατανόηση των ειδικότερων ποσοτικών αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτέλεσαν 4 γυναίκες και 4 άνδρες, 4 από τους οποίους υπηρετούν σε Γυμνάσια, 2 σε Γενικά Λύκεια και 2 σε Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια. Επίσης 3 από αυτούς υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές και 5 στην πρωτεύουσα. Η συνέντευξη δομήθηκε πάνω στους ίδιους θεματικούς άξονες

Ο πρώτος άξονας κινήθηκε γύρω από εισαγωγικά ερωτήματα εξοικείωσης, όπως το εάν θεωρούν απαραίτητη την υλοποίηση προγραμμάτων, πώς και γιατί επέλεξαν να ασχοληθούν και εάν προηγήθηκε κάποια επιμόρφωση. Απαντώντας συμφώνησαν ότι «...τα προγράμματα συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν το πρόγραμμα του σχολείου και στα παιδιά αρέσει, γιατί περιλαμβάνουν δράσεις διαφορετικές από αυτές που εμπεριέχει το αναλυτικό πρόγραμμα». Ο βασικότερος λόγος που οι περισσότεροι εκφράζουν ως αφετηρία για ενασχόληση είναι μια προσωπική οικολογική ανησυχία που ήθελαν να μεταδώσουν στους μαθητές τους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν «...ήθελα και οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από τη δράση πεδίου να δουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους στο περιβάλλον, να δουν και να καταλάβουν ότι το περιβάλλον στο οποίο ζουν είναι κάτι που τους αφορά». Όλοι οι ερωτηθέντες, πλην ενός, απάντησαν ότι δεν υπήρξε οποιαδήποτε επιμόρφωση πριν την ενασχόληση τους αλλά στην

πορεία και μετά την οργάνωση και στελέχωση των τοπικών Κ.Π.Ε. παρακολούθησαν κάποια ολιγοήμερα σεμινάρια.

Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τις προσδοκίες –στόχους τους πριν την υλοποίηση και οι απαντήσεις έδειξαν ότι «...ήθελα τις περιβαλλοντικές μου ευαισθησίες να τις περάσω στα παιδιά και να καταλάβουν οι δικές μας ενέργειες τι επιπτώσεις έχουν στο περιβάλλον». Οι στόχοι αντίστοιχα είχαν σχέση με το να «... βελτιωθεί η καθημερινότητα τους -Να αντιληφθούν καλύτερα την πραγματικότητα ,να είναι σε θέση να εξηγούν αυτά που γίνονται γύρω τους-να ξέρουν τις αιτίες που τα προκαλούν ,ώστε και μελλοντικά οι ίδιοι να τα αποτρέψουν, -να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους καθημερινά...». Ο σχεδιασμός συνδιαμορφώθηκε είτε μέσα στην παιδαγωγική ομάδα, όταν υπάρχει συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, είτε ήταν προϊόν αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Επειδή τα προγράμματα της Π.Ε ήταν κάτι καινούργιο για το σχολείο στην αρχή δεν υπήρξε ικανοποιητική πληροφόρηση. Ωστόσο με την πάροδο του χρόνου η πληροφόρηση και η επιστημονική γνώση έγινε επαρκέστερη. Στο ερώτημα *‘Πού νομίζετε ότι οφείλονταν οι όποιες ελλείψεις και αδυναμίες και πώς προσπαθήσατε να τις ξεπεράσετε;’* Οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν «...σε ελλείψεις σε επίπεδο σχεδιασμού», «...δυσκολία να συγκεντρώσεις τους μαθητές , εκτός διδακτικού ωραρίου», «...στην έλλειψη στοιχειώδους χρηματοδότησης για μεταφορά των μαθητών στο πεδίο δράσης...», «...έλλειψη χρόνου εξαιτίας των πολλαπλών εξωδιδακτικών υποχρεώσεων των μαθητών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ενδελεχούς ενημέρωσης και ανεπάρκεια πηγών...». Στην αρχή το υποστηρικτικό υλικό ήταν σχεδόν ανύπαρκτο αλλά αργότερα τα πράγματα βελτιώθηκαν με τη βοήθεια του διαδικτύου τη θεσμοθέτηση των Κ.Π.Ε. ή τη χρήση του εποπτικού υλικού του ίδιου του διδακτικού τους αντικειμένου. Η έλλειψη μιας κεντρικής βοήθειας στο σχεδιασμό και την άντληση του υλικού υπήρξε και γινόταν προσπάθεια να ξεπεραστούν οι δυσκολίες εντός των δυνατοτήτων της κάθε σχολικής μονάδας.

Ο τρίτος άξονας είχε σχέση με τις πρακτικές κατά την υλοποίηση .Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «δεν υπάρχει ενιαίο πλαίσιο υποστήριξης γι αυτά τα προγράμματα που να καθορίζεται από κάποιον υπεύθυνο φορέα ,ή το Υπουργείο Παιδείας .Ο κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί με τα μέσα που έχει να εκπονήσει το πρόγραμμα του και η βοήθεια από τον υπεύθυνο Π.Ε., υφίσταται μόνο στα διαδικαστικά θέματα ,υποβολή κ.λ.π...». Τα προβλήματα που προέκυψαν είχαν σχέση κυρίως με «...τη μετακίνηση και το τελικό προϊόν ποιός θα αναλάβει κάποιο κόστος...» ή με «...το θεσμικό πλαίσιο , η γραφειοκρατία είναι απίστευτη ,υπάρχουν τεράστιες δυσχέρειες για την πραγματοποίηση μιας επίσκε-

ψης ,αποθαρρύνονται οι φορείς που συνεργάζονται και είναι πολύ χρονοβόρο και ψυχοφθόρο...». Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανάλογες του θέματος ,κυρίως όμως υιοθετήθηκαν το παιχνίδι ρόλων ,η μέθοδος project ,η έρευνα και η δράση πεδίου αλλά πάντα με την προϋπόθεση ότι επικρατούσε η βιωματική προσέγγιση. Η ομαδική ερευνητική προσπάθεια τηρήθηκε σε περιπτώσεις σχολείων που οι συνθήκες το επέτρεπαν. Αλλά υπήρξαν και περιπτώσεις όπου «...η προϋπόθεση αυτή τηρείται με δυσκολία...», όταν απαιτείται υλικοτεχνική υποδομή και εξοικείωση των μαθητών με τα εργαλεία της έρευνας επειδή αυτά είναι ανύπαρκτα στο ελληνικό σύστημα...». Η διαθεματική προσέγγιση τηρήθηκε στις περιπτώσεις που τα προγράμματα υλοποιούνταν από παιδαγωγική ομάδα και όχι από έναν μόνο εκπαιδευτικό και τέλος η ελευθερία έκφρασης ήταν κατά γενική ομολογία προϋπόθεση που τηρούνταν καθώς «...είναι η πιο σημαντική γιατί μέσα από τα προγράμματα επιζητούμε να εκφραστούν τα παιδιά...».

Ο τέταρτος άξονας είχε σχέση με την ικανοποίηση των προσδοκιών-αξιολόγηση. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες ενδογενείς ή εξωγενείς. Στους ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται η σύνθεση της ομάδας, η γνώση και η εμπειρία του εκπαιδευτικού και από «... το ίδιο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών...». Ως εξωγενείς παράγοντες αναφέρθηκαν «...η επάρκεια των υποδομών...ο οικονομικός παράγοντας», ή «...η ύπαρξη εποπτικού υλικού και τεχνολογικής υποστήριξης...» και τέλος «...η αδιαφορία ή η αναποτελεσματικότητα των Τοπικών Αρχών...». Οι αρχικές προσδοκίες και στόχοι του προγράμματος ευοδώθηκαν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Εκφράστηκαν κάποιες επιφυλάξεις, όμως λόγω της έλλειψης επιστημονικών κριτηρίων που να αποτιμούν την ευόδωση. Αξιολόγηση με την επιστημονική και οργανωμένη έννοια του όρου δεν υπήρξε. Αλλά όλοι δήλωσαν πως η άτυπη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόστηκε έδειξε ότι μόνο θετικά στοιχεία είχαν να αποκομίσουν οι μαθητές και αυτά κυρίως σε σχέση με την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Αυτό συμπυκνώνεται στις παρακάτω φράσεις: «...εγώ το αξιολόγησα μέσω της χαράς των μαθητών ,ότι κάνουν οι ίδιοι κάτι μόνοι τους και αυτοί παράγουν το αποτέλεσμα...», ή «...οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και προβληματίστηκαν αυτό για μένα ήταν ένας τρόπος αξιολόγησης ως προς το ότι κάτι έγινε ,αλλά όχι μετρήσιμα...». Εδώ ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι «...όχι ,δεν ήταν η αξιολόγηση σε καμία περίπτωση απαραίτητη, ούτε προαπαιτούμενη για την ολοκλήρωση του προγράμματος καθώς δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο γι αυτό και δεν υπάρχει υποχρεωτικότητα. Εξάλλου, δεν υπάρχει πεδίο 'αξιολόγησης' στο έντυπο το οποίο υποβάλλουμε στη αρχή και πριν την εκπόνηση των προγραμμάτων...». Η ανυπαρξία οργα-

νωμένης μορφής αξιολόγησης αιτιολογήθηκε με την άποψη «...ότι στην Ελλάδα γενικά αυτή η κουλτούρα, ότι αξιολογώ τους στόχους μου, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει αυτοκριτική ομάδας, στο τέλος, δεν έχουμε μάθει να κρίνουμε δυνατά το διπλανό μας.» Τέλος στο ερώτημα εάν είναι καταρτισμένοι με τεχνικές αξιολόγησης απάντησαν ότι σε καμιά περίπτωση δεν είναι, άλλωστε, συστηματική επιμόρφωση σχετικά με τη δομή, τους στόχους αλλά και την αξιολόγηση των προγραμμάτων δεν υπάρχει. Εκφράστηκε η πρόταση για την ποιότητα της επιμόρφωσης που πρέπει κατά την άποψη μιας εκπαιδευτικού να εμπεριέχει στοιχεία για τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης, καθώς «κάποια πράγματα όσον αφορά παιδαγωγικά οφέλη δεν αξιολογούνται». Ποσοτικοί δείκτες δεν μπορούν να ταιριάσουν και να καλύψουν αυτό το φάσμα που λέγεται 'Αξιολόγηση Παιδαγωγικού Έργου'.

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η εφαρμογή και υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε. αποτελεί μια καινοτομία με προστιθέμενη παιδαγωγική αξία για το ελληνικό σχολείο. Η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενδυνάμωση του θεσμού και τη βελτίωση των όρων εφαρμογής του.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός όσον αφορά τους τρόπους που το πρόγραμμα εφαρμόζεται και τους τύπους των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την αναθεώρηση του, πράγμα που αποτελεί την αξιολόγηση του προγράμματος. Πλην όμως, δηλώνει ελλιπώς καταρτισμένους να το επιτελέσει. Οι στάσεις και οι προθέσεις του μετουσιώνονται σε πρακτικές αλλά δεν υπάρχουν ο κατάλληλος σχεδιασμός για να ελεγχθεί εάν και κατά πόσο η μετουσίωση αυτή ήταν επιτυχής και σε ποιο βαθμό. Ως εκ τούτου οι τρόποι που θα μπορούσε να επιτευχθεί είναι: α). Η δημιουργία ενός επίσημου ενιαίου πλαισίου από το Υπουργείο που να καθορίζει ακριβώς τους όρους ή τους δείκτες, τη μορφή, το είδος και τα κριτήρια της αξιολόγησης των καινοτόμων προγραμμάτων, καθώς και σε ποιά στάδια πρέπει να εφαρμοστεί. β) Συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση από εξειδικευμένους φορείς για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε αυτό το πλαίσιο καθώς απέχει αυτού του είδους η αξιολόγηση από την αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένου. Η διάρκεια να είναι συστηματική και υποχρεωτική για όσους αναλαμβάνουν υλοποίηση προγραμμάτων, να παρέχει υποστηρικτικό υλικό και η υποστήριξη να υπάρχει σε ετήσια βάση. Αυτό το ρόλο ενδεχομένως θα μπορούσαν να αναλάβουν τα τοπικά Κ.Π.Ε γ) Δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού που εξ αποστάσεως θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να αξι-

οποιήσουν και η δημιουργία ενός αποθετηρίου καλών πρακτικών που μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά.

Το πώς μπορεί να οργανωθεί το παραπάνω πλαίσιο θα μπορούσε, ίσως να αποτελέσει το αντικείμενο μιας νέας έρευνας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Αθανασάκης Α., (2001). Διαμόρφωση ενός πλαισίου ολιστικής αξιολόγησης για προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. *Journal of Environmental protection and ecology: Presented papers from the international conference on 'Environmental Educational and Sustainable Development in S.E. Europe', Special Issue, 37-45.*
- C.I.D.R.E.E. 1999. *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*, (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γιαννακόπουλος, Ν.(2006). *Καταγραφή και αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε. την τριετία 2002-2005 στο Ν. Αχαΐας και εφαρμογή έρευνας δράσης σε προγράμματα Π.Ε. που υλοποιούνται κατά το τρέχον σχολικό έτος (2005-2006)*. Ερευνητική εργασία στα πλαίσια του Διατμηματικού – Διεπιστημονικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών σπουδών στις Περιβαλλοντικές Επιστήμες.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Inquiries in Sport & Physical Education. Volume 4(2), 237 – 246.* [www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp)
- Δεμερτζή, Κ. (2009) Η δυναμική των προαιρετικών προγραμμάτων και οι χαμένες ευκαιρίες, στο Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή Κ. (2009) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δίτσιου, Μ. (2005). Ο σχεδιασμός του πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος 'Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο, στο *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Ζυγούρη, Ε. (2008). Ερευνητική Προσέγγιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Βασικές Αρχές, τα Μεθοδολογικά Ζητήματα και τα Ζητήματα Αξιολόγησης στα Προγράμματα Π.Ε., στο: *Πρακτικά του Συνεδρίου του Κ.Π.Ε. Καστοριάς, 2008.*

- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1998). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα :Γρηγόρης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002 β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο 7, 19-36, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μεσσάρης, Δ.(2000). Η αξιολόγηση του μοντέλου ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Αχαΐας. *Πανελλήνιο Θεματικό Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Εμπειρίες και Προοπτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΜΕΤΕ ,2001.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, 811.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Euricon Ε.Π.Ε. Ανακτήθηκε από [http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk\\_meleth\\_14](http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_14).
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-231.
- Παπαθανασίου, Α. (2010). *Διερεύνηση της Διαδικασίας Εισαγωγής και Εφαρμογής των Καινοτόμων Προγραμμάτων και Δράσεων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και των Παραγόντων που την Επηρεάζουν : η Περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.- Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Σπουδές στην εκπαίδευση. **Διπλωματική Εργασία**- Ε.Α.Π.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- Σωτηροπούλου, Χ. (2010). *Η μορφή, το περιεχόμενο και η αξιολόγηση των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των προγραμμάτων στα σχολεία του Ν. Σερρών*. Ερευνητική εργασία που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Κύκλου Σπουδών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικών .
- Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή- Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Βιολογίας-Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις Περιβαλλοντικές Επιστήμες .

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Allport, G. (1935). *Attitudes, In: A Handbook of Social Psychology*, Worcester, Massachusetts, Clark University Press, London, Humphrey Milford: Oxford University Press, 798-844.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J.W. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Κουβαράκου, Ν). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Fullan, M.F. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hargreaves A& Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Gough, A.( 1997). Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization. *Australian Education Review*, 39, 23-35.
- Keene M & Blumstein, D.T.(2010) Environmental Education : A time for change ,a time for change, *A Journal on Evaluation and Program Planning*, Volume 33 (2) (pp.201-204) Retrieved from: <http://www.elsevier.com/locate/evalprogplan>
- Kirubakaran S.&Sundar, I.(2007 ) *Environmental Education Curriculum and Teaching Methods* (pp 37-38). New Delhi: Sarup & Sons.
- Robson, C. (2010) *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφρ. Νταλάκου, Β& Βασιλάκου, Κ.) Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG
- Unesco (1980). *Environmental Education in the Light of the Tbilisi Conference, UNESCO, Paris*.
- Worthern B. R. & Sanders, J. R.(1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: L

### **Βαρβάρα Ζαντραβέλη**

Καθηγήτρια Αγγλικών-Διευθύντρια 4ου Γυμνασίου Πρέβεζας  
Ανακτορίου 48-48100-Πρέβεζα

Τηλ.: 2682025326

Fax: 2682060410

E-mail: [barbarazdraveli@yahoo.gr](mailto:barbarazdraveli@yahoo.gr)



# Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γυμνασίου για την αειφόρο ανάπτυξη

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

## ABSTRACT

Sustainable development is concerned with matters relating to economy, society and the environment, while constituting a subject of discussion on an educational level – among others. The aim of the research is to record the knowledge and beliefs of teachers working in junior high schools of the region of Attica regarding sustainable development. In this research, the anonymous questionnaire method with open-ended and closed-ended questions was employed. The statistical analysis led to the conclusion that teachers are not adequately informed about sustainable development. It also showed that, even when teachers do display a better knowledge of this concept, this is mainly associated with the environment.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τελευταίες δύο τουλάχιστον δεκαετίες χαρακτηρίζονται από σημαντικές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτών των σημαντικών και ποικίλων αλλαγών, που έχουν τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο χαρακτήρα, αναδεικνύεται σε κυρίαρχη έννοια αυτή της αειφόρου ανάπτυξης. Η αειφόρος ανάπτυξη δύναται να προσφέρει καθοριστικά στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο όπως τα οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά, τα οποία προσεγγίζει και μελετά μέσω των αντίστοιχων δεικτών της.

Αναφορικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχει δοθεί πληθώρα ορισμών. Ο ορισμός, όμως, που θεωρείται περισσότερο αποδεκτός σε παγκόσμιο επίπεδο είναι αυτός της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, η οποία όρισε στην έκθεσή της, γνωστή ως έκθεση Brundtland, την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ως εκείνης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενιών να ικανοποιηθούν τις δικές τους ανάγκες (WCED, 1987:1-2). Τρεις έννοιες έχουν κυρίαρχο ρόλο στο συγκεκριμένο ορισμό: η ανάπτυξη

ξη, οι ανάγκες και οι μελλοντικές γενιές (Blowers, 1993:5). Αυτές συμπεκνώνουν το βαθύτερο νόημα και τις επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης.

Αντίστοιχα τρεις είναι οι πυλώνες – διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης: η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, Φλογαΐτη, 2011). Η κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης αναφέρεται στην κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου που επιτελούν, αλλά και στην προσέγγιση των δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων που βοηθούν την επιλογή των κυβερνήσεων, την ελεύθερη έκφραση γνώμης, τη διαμόρφωση συναινέσεων και την επίλυση διαφορών. Η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης προσεγγίζει ζητήματα όπως: οι φυσικοί πόροι, το εύθραυστο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και η επίδραση των ανθρωπίνων αποφάσεων και πράξεων σε αυτό. Ως προς την οικονομική διάσταση γίνεται λόγος για την ευαισθητοποίηση αναφορικά με τα όρια της οικονομικής μεγέθυνσης και τις επιπτώσεις στην κοινωνία και στο περιβάλλον, καθώς και για την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των προσωπικών και κοινωνικών επιπέδων κατανάλωσης (Unesco, 2005:14). Οι τρεις διαστάσεις της αειφόρου ανάπτυξης βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και για αυτό απαιτείται η ενδεδειγμένη προετοιμασία κάθε αντίστοιχης πολιτικής, προκειμένου να μην υπάρχει επιβάρυνση κάποιας από τις τρεις διαστάσεις.

## **2.0 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, μέσω της διατύπωσης συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, να καταγράψει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Ειδικότερα, ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής γνωρίζουν και κατά πόσο την έννοια, το σημασιολογικό περιεχόμενο, τις διαστάσεις και τους τομείς δράσης της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και αν έχουν επιμορφωθεί σχετικά. Παράλληλα, η έρευνα επιδιώκει να ερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και σε ποια. Παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο ανέδειξαν έλλειψη ενημέρωσης (Αντωνίου, 2010) και ελλιπή γνώση του σημασιολογικού περιεχομένου (Καραμέρης κ.ά, 2006) και των τομέων ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης (Κώτσιος, 2010) από τους εκπαιδευτικούς.

### **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Δομή ερωτηματολογίου**

Για την εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε εικοσιτρείς (23) ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου, σε δύο θεματικές ενότητες που αφορούσαν διαδοχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων και τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 19.

#### **3.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα καταγράφει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Επομένως, προκύπτουν αναπόφευκτα περιορισμοί σχετικά με το αν τα αποτελέσματά της μπορούν να γενικευτούν για τους εκπαιδευτικούς του λυκείου, αλλά και γεωγραφικά για όλη την υπόλοιπη Ελλάδα. Τα αποτελέσματα εκτιμάται ότι δεν είναι ορθό να επεκταθούν για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε λύκεια, καθώς ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης και οι απαιτήσεις που αυτός δημιουργεί, περιορίζουν την επιθυμία και τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε ζητήματα όπως η αειφόρος ανάπτυξη, που δε βρίσκουν άμεση εφαρμογή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, υφίσταται γεωγραφικός περιορισμός ως προς την επέκταση των αποτελεσμάτων, καθώς στην Αττική, σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας, υπάρχει πληθώρα σημαντικών και ιδιαίτερα οξυμμένων προβλημάτων σε οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο, στα οποία επιδιώκει να προσφέρει λύσεις η αειφόρος ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό αυξάνει στην Αττική τις ανάγκες για απόκτηση γνώσεων σε αντίστοιχα θέματα σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας που έχουν μικρότερο αριθμό προβλημάτων και λιγότερο οξυμμένων και που συνήθως αφορούν στο περιβάλλον.

#### **3.3 Ταυτότητα της έρευνας - Δείγμα**

Για την επιλογή του μεγέθους του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά δεδομένα από τη διεύθυνση προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2012 - 2013. Σύμφωνα με αυτά, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν στα γυμνάσια όλης

της χώρας ήταν 36770. Από αυτούς στην περιφέρεια Αττικής υπηρετούσαν 10687, δηλαδή το 29,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών γυμνασίου της χώρας. Σε επόμενο στάδιο έγινε επιλογή των γυμνασίων ανά περιοχή της περιφέρειας Αττικής με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αυτές εκπροσωπούσαν.

Η διανομή των ανώνυμων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2012 και Ιανουάριο του 2013 και είχε την έγκριση του Υ.ΠΑΙ.Θ (Αρ. Πρωτ 139374/ Γ2, 08-11-2012). Τα 280 ερωτηματολόγια που συλλέγησαν πλήρως συμπληρωμένα, από τα 400 που διανεμήθηκαν, αποτελούν ποσοστό 2,62% των εκπαιδευτικών γυμνασίου στην περιφέρεια Αττικής και αφορούν μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς (Πίνακας: 1).

**Πίνακας:1 Ερωτηματολόγια ανά περιφέρεια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική**

Περιοχή	Υπηρετούντες σε γυμνάσια εκπαιδευτικοί	Δοθέντα	Επιστράφηκαν	Ποσοστό (%)
Αθηνών	6949	260	191	73,46
Πειραιώς	1604	60	39	65
Ανατολικής Αττικής	1579	59	38	64,4
Δυτικής Αττικής	555	21	12	57,14
Σύνολο	10687	400	280	70

Τα ερωτηματολόγια στην περιοχή των Αθηνών μοιράστηκαν αναλογικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε κάθε περιοχή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας υπηρετούσαν 2251 εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2012-13, στη Β΄ Αθήνας την ίδια χρονική περίοδο 1563, στη Γ΄ Αθήνας 1655 και στη Δ΄ Αθήνας 1480.

#### **4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

##### **4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το 35,7% όσων συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνδρες και το 64,3% ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το 10% ήταν έως 35 ετών, από 36 έως 45 ετών ήταν το 39,6%, το 42,1% ήταν με-

## Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου για την αειφόρο ανάπτυξη

ταξύ 46 και 55 ετών, ενώ πάνω από 56 ετών ήταν το 8,2%. Οι ερωτώμενοι είχαν κατά μέσο όρο 15,1 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητά τους (96,8%) ήταν κάτοχοι πτυχίου από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 23,6% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 0,7% διδακτορικό.

Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ειδικοτήτων που διδάσκουν στο γυμνάσιο (Πίνακας: 2). Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) εμφάνισε η ειδικότητα των φιλόλογων και ακολούθησαν αυτές των μαθηματικών (12,5%) και των φυσικών επιστημών (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) (11,8%).

Πίνακας: 2 Ειδικότητες των ερωτώμενων

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φιλολόγοι	77	27,5
Μαθηματικοί	35	12,5
Φυσικών επιστημών	33	11,8
Αγγλικών	25	8,9
Θεολόγοι	16	5,7
Γερμανικών	14	5
Φυσικής Αγωγής	14	5
Γαλλικών	12	4,3
Οικιακής Οικονομίας	11	3,9
Πληροφορικής	10	3,6
Τεχνολόγοι	9	3,2
Μουσικής	8	2,9
Πολιτικών - Νομικών	5	1,8
Οικονομολόγοι	4	1,4
Κοινωνιολόγοι	4	1,4
Καλλιτεχνικών	3	1,1
Σύνολο	280	100

Αθροιστικά σημαντική ήταν η συμμετοχή των καθηγητών / τριών ξένων γλωσσών (18,2%), ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι δεν εμφάνισαν, όπως ήταν αναμενόμενο, υψηλά ποσοστά.

### 4.2 Γνώσεις και αντιλήψεις για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης σε κοι-

ωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο τουλάχιστον τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Επομένως, είναι αναμενόμενο να προκαλεί αρνητική εντύπωση το γεγονός ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52,9%) υποστήριξαν ότι δεν έχουν ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αειφόρο ανάπτυξη (Πίνακας: 3).

**Πίνακας: 3 Έχετε ακούσει για την Αειφόρο Ανάπτυξη;**

Άποψη	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	38	13,6
Λίγο	110	39,3
Αρκετά	86	30,7
Πολύ	32	11,4
Πάρα πολύ	14	5
Σύνολο	280	100

Τα αποτελέσματα ομοιάζουν με αυτά έρευνας με αντίστοιχη θεματική που πραγματοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς λυκείου στο Ρέθυμνο (Αντωνίου, 2010), η οποία κατέγραψε σημαντική έλλειψη ενημέρωσης για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (17,9%) απάντησε σε σχετικό ερώτημα ότι έχει επιμορφωθεί γύρω από την αειφόρο ανάπτυξη, ενώ η πλειονότητα (82,1%) δεν έχει λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση. Το συγκεκριμένο εύρημα πιθανόν να φανερώνει την έλλειψη αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων, αλλά και ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για αυτά τα ζητήματα.

Αποτελεί χρήσιμο στοιχείο ότι το 35% των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς η θεματολογία της προσεγγίζει αρκετά ζητήματα της αειφόρου ανάπτυξης και ειδικότερα, την περιβαλλοντική της διάσταση. Σε έρευνα που αναφέρεται σε καθηγητές λυκείου στο νησί της Ρόδου (Τζαμπερής & Παπαβασιλείου, 2010) καταγράφηκε ποσοστό 25,5% των συμμετεχόντων να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η διαφορά που καταγράφεται στα ποσοστά πιθανόν να οφείλεται στις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως η Ρόδος, για την παρακολούθηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Περίπου τρεις στους δέκα ερωτώμενους (28,9%) απάντησαν ότι είχαν πραγματοποιήσει ή συμμετάσχει σε προγράμματα / projects περιβαλλοντι-

κής εκπαίδευσης. Η θεματολογία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καταπιάνεται με αρκετά ζητήματα αιεφόρου ανάπτυξης. Το Υ. ΠΑΙ.Θ στις αντίστοιχες εγκυκλίους του, μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την αιεφορία το 1997, κάνει λόγο για επικέντρωση στην αιεφορία και για τη δεκαετία για την αιεφόρο ανάπτυξη στην εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαϊτη, 2007). Άρα, οι εμπλεκόμενοι στα αντίστοιχα προγράμματα έχουν έρθει, έστω έμμεσα, σε επαφή με την έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης και ορισμένες από τις πτυχές της, που αφορούν κυρίως στην περιβαλλοντική της διάσταση.

Το 71,7% των ερωτώμενων υποστήριξε ότι σε ατομικό επίπεδο είτε δεν ενημερώνεται καθόλου, είτε ενημερώνεται λίγο για θέματα αιεφόρου ανάπτυξης. Με δεδομένη τη σημασία που αποδίδεται στη συγκεκριμένη έννοια, αποδεδειγμένα πλέον και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό το εύρημα δεν προσφέρει ενθαρρυντικά μηνύματα. Παρόλα αυτά υπάρχει ένα ποσοστό 28,3% που δείχνει σημαντικό ατομικό ενδιαφέρον για ενημέρωση σε αντίστοιχα ζητήματα (Πίνακας: 4).

**Πίνακας: 4 Ατομική ενημέρωση για θέματα Αιεφόρου Ανάπτυξης**

Ατομική ενημέρωση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	111	39,6
Λίγο	90	32,1
Αρκετά	59	21,1
Πολύ	15	5,4
Πάρα πολύ	5	1,8
Σύνολο	280	100

Το δημοφιλέστερο τρόπο ενημέρωσης σε ατομικό επίπεδο για ζητήματα αιεφόρου ανάπτυξης αποτελεί το διαδίκτυο (44,6%), ακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (29,3%) και οι πιο κλασικοί τρόποι, όπως τα βιβλία (22,9%) και οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (18,2%) (Πίνακας: 5). Είναι αναμενόμενο, ως εύρημα, να αποτελεί το διαδίκτυο το δημοφιλέστερο τρόπο ενημέρωσης σε θέματα αιεφόρου ανάπτυξης, καθώς προσφέρει σε σύντομο χρονικό διάστημα πρόσβαση σε τεράστιο αριθμό πηγών. Παρόλα αυτά ελλοχεύει πάντα στη χρήση του διαδικτύου ο κίνδυνος της πρόσβασης σε αμφίβολης εγκυρότητας πηγές πληροφόρησης. Αυτόν τον κίνδυνο δύναται να τον περιορίσουν οι εκπαιδευτικοί λόγω του μορφωτικού τους επιπέδου.

**Πίνακας: 5 Τρόπος ενημέρωσης για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης**

Τρόπος ενημέρωσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Από το διαδίκτυο	125	44,6
Καθόλου	111	39,6
Από τα ΜΜΕ	82	29,3
Από βιβλία	64	22,9
Ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια	51	18,2
Με άλλο τρόπο	5	1,8

Η Αντωνίου (2010) στην έρευνά της, που αφορά καθηγητές λυκείου στο νομό Ρεθύμνου, διαπίστωσε επίσης ως δημοφιλέστερους τρόπους ενημέρωσης τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο συμφωνώντας με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Η έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» είναι συνδεδεμένη στο νου των περισσότερων εκπαιδευτικών κυρίως με έννοιες και όρους σχετικούς με το περιβάλλον όπως: η προστασία του (23,2%), η ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον (18,9%) και η πράσινη ανάπτυξη (11,8%) (Πίνακας: 6).

**Πίνακας: 6 Όταν ακούτε την έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη» τι σας έρχεται στο μυαλό;**

Έκφραση «Αειφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	68	24,3
Προστασία Περιβάλλοντος	65	23,2
Ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον	53	18,9
Πράσινη ανάπτυξη	33	11,8
Διαρκής ανάπτυξη	31	11,1
ΑΠΕ – Χρήση ενέργειας	27	9,6
Ισορροπία περιβάλλοντος	14	5

Αυτό το εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι ο όρος προέκυψε κυρίως μέσα από κείμενα περιβαλλοντικών διασκέψεων και οργανώσεων. Επιπλέον, η περιβαλλοντική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης τυγχάνει περισσότερης προβολής, αναφορών και συζήτησης έναντι των υπολοίπων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Στον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» αποδίδεται διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την έκφραση «Αειφό-



### Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου για την αιεφόρο ανάπτυξη

ρος Ανάπτυξη». Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του προσδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον (22,5%), της σωστής διαχείρισης των πόρων (16,4%), της προστασίας του περιβάλλοντος (11,4%) και της κοινωνικής ευημερίας / συνοχής / ποιότητας ζωής (3,2%) (Πίνακας: 7).

**Πίνακας: 7 Τι σημαίνει για σας Αιεφόρος Ανάπτυξη;**

Σημασία «Αιεφόρος Ανάπτυξη»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	84	30
Ανάπτυξη που προστατεύει το περιβάλλον	63	22,5
Σωστή διαχείριση των πόρων	46	16,4
Προστασία Περιβάλλοντος	32	11,4
Επόμενες γενιές	23	8,2
Κοινωνική ευημερία / συνοχή / ποιότητα ζωής	9	3,2

Άρα, φαίνεται να ταυτίζεται η σημασία του όρου αιεφόρος ανάπτυξη σε μεγαλύτερο βαθμό με την περιβαλλοντική της διάσταση. Αυτά τα αποτελέσματα προσεγγίζουν τα αντίστοιχα της έρευνας των Καραμέρη κ.ά (2006), η οποία κατέγραψε περίπου τα ίδια ποσοστά στις απαντήσεις «Δεν ξέρω / Δεν απαντώ», «Προστασία Περιβάλλοντος» και «Επόμενες γενιές».

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν εκτιμούν ότι η αιεφόρος ανάπτυξη έχει πολύ έως πάρα πολύ περιβαλλοντική διάσταση (80,7%). Ακολουθεί η οικονομική διάσταση (74%), η κοινωνική (67,9%) και η πολιτισμική (60,4%) (Πίνακας: 8).

**Πίνακας: 8 Άποψη για τις διαστάσεις της Αιεφόρου Ανάπτυξης**

Διάσταση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Περιβαλλοντική	1 (0,4%)	8 (2,9%)	19 (6,8%)	41 (14,6%)	185 (66,1%)	26 (9,3%)
Κοινωνική	1 (0,4%)	10 (3,6%)	40 (14,3%)	85 (30,4%)	105 (37,5%)	39 (13,9%)
Οικονομική	4 (1,4%)	11 (3,9%)	28 (10%)	73 (26,1%)	134 (47,9%)	30 (10,7%)
Πολιτισμική	6 (2,1%)	17 (6,1%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	105 (37,5%)	39 (13,9%)
Άλλη διάσταση	0 (0%)	3 (1,1%)	4 (1,4%)	3 (1,1%)	12 (4,3%)	258 (92,1%)

Ο πρώτος αριθμός στον πίνακα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα και ο δεύτερος το ποσοστό επί τοις εκατό (%)

Αυτή η διαπίστωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναμενόμενη, καθώς αρχικά η έννοια στον ελλαδικό χώρο συνδέθηκε κυρίως με το περιβάλλον και την προστασία του. Το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μια στροφή της ρητορικής σε πολιτικό επίπεδο προς την οικονομική και κοινωνική διάστασή της, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που διαπερνά την Ελλάδα, αλλά και άλλες χώρες της Ευρώπης, η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.

Το 85,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ενημερωμένο για την εθνική – κυβερνητική πολιτική για την αειφόρο ανάπτυξη. Το δεδομένο αυτό είναι αρνητικό, καθώς η αειφόρος ανάπτυξη αποτελεί ζήτημα αιχμής, προβληματισμού και φορέα πολιτικών στρατηγικών σε αρκετά επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Ιδιαίτερα αρνητική εντύπωση προκαλεί ότι περίπου εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς (85,4%) απάντησαν ότι έχουν σχεδόν πλήρη άγνοια για την πολιτική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτό το στοιχείο έρχεται να συμπληρώσει το αντίστοιχο που αφορά την εθνική – κυβερνητική πολιτική αποδεικνύοντας τη σημαντική έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς για τις αντίστοιχες πολιτικές.

Περίπου δύο στους δέκα (19,3%) εκπαιδευτικούς υποστήριξαν σε σχετικό ερώτημα ότι έχουν διαπιστώσει θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου, ενώ το 80,7% δεν έχει αντιληφθεί την παρουσία αντίστοιχων ζητημάτων στα αναλυτικά προγράμματα. Ειδικότερα, απάντησαν ότι κυρίως στα μαθήματα της Γεωγραφίας (7,5%), της Οικιακής Οικονομίας (5,7%) και της Βιολογίας (3,6%) παρατήρησαν την ύπαρξη θεμάτων αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα (Πίνακας: 9).

**Πίνακας: 9 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα αειφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου**

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σε κανένα μάθημα	226	80,7
Γεωγραφία	21	7,5
Οικιακή Οικονομία	16	5,7
Βιολογία	10	3,6
Νεοελληνική Λογοτεχνία	9	3,2
Νεοελληνική Γλώσσα	8	2,9
Ξένες Γλώσσες	7	2,5
Τεχνολογία	7	2,5

Από την άλλη το 27,5% των ερωτώμενων διέκρινε θέματα αιεφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, ενώ το 72,5% δεν εντόπισε αντίστοιχα ζητήματα. Τα μαθήματα, στον οποίων τα σχολικά εγχειρίδια οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν την ύπαρξη θεμάτων αιεφόρου ανάπτυξης είναι η Γεωγραφία (10,7%), η Οικιακή Οικονομία (6,1%), η Νεοελληνική Γλώσσα (5%) και η Νεοελληνική Λογοτεχνία (5%) (Πίνακας: 10).

**Πίνακας: 10 Διαπίστωση μαθημάτων με θέματα αιεφόρου ανάπτυξης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου**

Μάθημα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σε κανένα μάθημα	203	72,5
Γεωγραφία	30	10,7
Οικιακή Οικονομία	17	6,1
Νεοελληνική Λογοτεχνία	14	5
Νεοελληνική Γλώσσα	14	5
Βιολογία	11	3,9
Ξένες Γλώσσες	10	3,6
Τεχνολογία	10	3,6

Το μάθημα της Γεωγραφίας είναι αναμενόμενο να εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά στη συγκεκριμένη ερώτηση, καθώς στα σημαντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος άνθρωπος, εμπλέκεται άμεσα η αιεφόρος ανάπτυξη και υπάρχει έντονη η γεωγραφική διάσταση (Κατσικής, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αιεφόρος ανάπτυξη να εισέρχεται σταδιακά στα σχολικά εγχειρίδια.

Σημαντικό ερώτημα, ώστε να αντιληφθεί κανείς τη γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αιεφόρο ανάπτυξη, είναι αυτό που αφορά τους τομείς ενασχόλησής της. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς ενασχόλησης της αιεφόρου ανάπτυξης φαίνεται ευδιάκριτα ότι αυτή είναι περισσότερο συνδεδεμένη με το περιβάλλον και συγκεκριμένα, με το κλίμα (66,4%), την ατμόσφαιρα (63,9%), τους φυσικούς πόρους (74,2%) και τα καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (67,5%) (Πίνακας: 11).

Πίνακας: 11 Τομείς ενασχόλησης της αειφόρου ανάπτυξης

Τομείς Ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Αλλαγή κλίματος και καθαρή ενέργεια	1 (0,4%)	13 (4,6%)	39 (13,9%)	70 (25%)	116 (41,4%)	41 (14,6%)
Ατμόσφαιρα (ποιότητα του αέρα, μείωση στοιβάδας όζοντος)	4 (1,4%)	14 (5%)	43 (15,4%)	77 (27,5%)	102 (36,4%)	40 (14,3%)
Διαχείριση φυσικών πόρων (βιοποικιλότητα, γεωργία, δάση, ερημοποίηση, αστικοποίηση)	1 (0,4%)	4 (1,4%)	31 (11,1%)	62 (22,1%)	146 (52,1%)	36 (12,9%)
Καταναλωτικά και παραγωγικά πρότυπα (παραγωγή και διαχείριση αποβλήτων, κατανάλωση υλικών αγαθών)	1 (0,4%)	8 (2,9%)	40 (14,3%)	74 (26,4%)	115 (41,1%)	42 (15%)
Δημόσια υγεία (διατροφικές συνήθειες, θνησιμότητα, αποχέτευση, ποιότητα νερού, υπηρεσίες υγείας)	4 (1,4%)	25 (8,9%)	58 (20,7%)	70 (25%)	64 (22,9%)	59 (21,1%)
Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός (ισότητα των φύλων, κοινωνική πρόνοια, ανάπτυξη ικανοτήτων - θεσμών, εκπαίδευση, ασφάλεια, ενημέρωση - πληροφόρηση)	12 (4,3%)	48 (17,1%)	56 (20%)	52 (18,6%)	43 (15,4%)	69 (24,6%)

### Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος

Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου για την αιφόρο ανάπτυξη

Γήρανση πληθυσμού, δημογραφικό πρόβλημα, πληθυσμιακή μεταβολή	24 (8,6%)	52 (18,6%)	45 (16,1%)	49 (17,5%)	37 (13,2%)	73 (26,1%)
Μεταφορές, χρήσεις γης, χωροταξική ανάπτυξη, κατοικία, συνθήκες ζωής	5 (1,8%)	21 (7,5%)	59 (21,1%)	76 (27,5%)	67 (23,9%)	52 (18,6%)
Οικονομική διάρθρωση (εισόδημα, κατανάλωση εισοδήματος)	19 (6,8%)	35 (12,5%)	57 (20,4%)	58 (20,7%)	47 (16,8%)	64 (22,9%)
Διατήρηση και αποκατάσταση της ιστορικής και πολιτιστικής κληρονομιάς	19 (6,8%)	43 (15,4%)	51 (18,2%)	52 (18,6%)	53 (18,9%)	62 (22,1%)

Οι κοινωνικοί τομείς ενασχόλησης της αιφόρου ανάπτυξης (δημόσια υγεία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, δημογραφικό), οι οικονομικοί (εισόδημα, κατανάλωση) και οι πολιτισμικοί (διατήρηση και αποκατάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς) δεν έχουν εντυπωθεί σε σημαντικό βαθμό στη συνείδηση των περισσότερων ως αντικείμενα που ενδιαφέρουν την αιφόρο ανάπτυξη. Αντίστοιχα αποτελέσματα σχετικά με τους τομείς ενασχόλησης της αιφόρου ανάπτυξης κατέγραψε στην έρευνά του και ο Κώτσιος (2010) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της οργανωμένης συνέντευξης.

Ουσιαστικά, από τους εκπαιδευτικούς αποδίδεται στην αιφόρο ανάπτυξη μονοθεματικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός, υποβαθμίζοντας το ρόλο και το έργο που προσπαθεί να επιτελέσει στο κοινωνικό σύνολο σε επίπεδα δραστηριότητας όπως το κοινωνικό και οικονομικό. Αυτή η μονοθεματική προσέγγιση μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη βαρύτητα που δόθηκε μέχρι τώρα στον ελλαδικό χώρο στον τομέα της αιφόρου ανάπτυξης που αναφέρεται στο περιβάλλον. Η υποβάθμιση της κοινωνικής και οικονομικής διάστασης της αιφόρου ανάπτυξης δύναται να αντιστραφεί σε σύντομο χρονικό διάστημα μέσω στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων.

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα ειπώθηκαν παραπάνω αποκομίζει κανείς την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που ουσιαστικά δεν έχει ακούσει αρκετά γύ-

ρω από θέματα της αιφόρου ανάπτυξης, αλλά και όταν έχει μία καλύτερη γνώση αυτή συνδέεται περισσότερο με την περιβαλλοντική της διάσταση.

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή των γνώσεων και των αντιλήψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αιφόρο ανάπτυξη. Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει ακούσει τίποτα ή ελάχιστα για την αιφόρο ανάπτυξη και δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για αντίστοιχα θέματα.

Στο άκουσμα της έκφρασης «Αιφόρος Ανάπτυξη» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανακαλούν έννοιες και όρους γύρω από το περιβάλλον όπως: η προστασία του, η ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον και η πράσινη ανάπτυξη. Στον όρο «Αιφόρος Ανάπτυξη» αποδίδουν τη σημασία της ανάπτυξης που προστατεύει το περιβάλλον, της σωστής διαχείρισης των πόρων και της προστασίας του περιβάλλοντος. Παράλληλα, θεωρούν ότι η αιφόρος ανάπτυξη έχει κυρίως περιβαλλοντική διάσταση και δευτερευόντως οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν είναι ενημερωμένοι ούτε κατ'ελάχιστο για την πολιτική για την αιφόρο ανάπτυξη τόσο σε εθνικό, κυβερνητικό, όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δε διαπιστώνουν στην πλειονότητά τους ζητήματα αιφόρου ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου και έχουν συνδέσει την αιφόρο ανάπτυξη κυρίως με τομείς που συνδέονται με το περιβάλλον και λιγότερο με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Για να βελτιωθεί η εικόνα που αποτυπώθηκε μέσα από την πραγματοποιηθείσα έρευνα είναι απαραίτητο να ληφθούν άμεσα ορισμένα μέτρα, εφόσον υπάρχει πραγματική βούληση να εισέλθει η αιφόρος ανάπτυξη στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά κρίνεται απαραίτητη η ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα. Η επιμόρφωση πρέπει να είναι στοχευμένη και μεθοδικά προετοιμασμένη, ώστε να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Ιδιαίτερα χρήσιμες δύνανται να αποδειχθούν στην προσέγγιση ζητημάτων αιφόρου ανάπτυξης οι σχολικές δραστηριότητες και κυρίως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αγωγή υγείας. Για να συμβεί αυτό απαιτείται οι συγκεκριμένες δραστηριότητες να έχουν στόχευση θεματικές της αιφό-

ρου ανάπτυξης και οι εκπαιδευτικοί που τις υλοποιούν να έχουν την απαιτούμενη υποστήριξη από τους αντίστοιχους υπεύθυνους στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση αναγκαία πρέπει να θεωρείται η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτή η αναμόρφωση είναι χρήσιμο να προσεγγίζει ζητήματα αιχμής που δύναται να αναλυθούν εύκολα από τους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα οι μαθητές εύκολα να γίνουν κοινωνοί τους.

Καταληκτικά μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η εικόνα του Έλληνα εκπαιδευτικού δεν είναι η επιθυμητή αναφορικά με τα ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης, αλλά αυτή μπορεί να βελτιωθεί άμεσα, εφόσον ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα και υπάρξουν οι κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις και παρεμβάσεις.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Blowers, A. (1993). *The Time for Change*, In A. Blowers (Ed.), *Planning for a Sustainable Development, Town and Country Planning Association*. London: Earthscan Publication.
- Unesco (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International Implementation Scheme, Draft*. Paris: Unesco.
- WCED (1987). *Our common future (The Brundtland Report)*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press.
- Αντωνίου, Ε. (2010). Εμπειρική έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της Αειφορίας, Στο: 5<sup>ο</sup> συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα, 28-30 Νοεμβρίου, 1-11.
- Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π., Παπανικολάου, Δ. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α / Θμιας και Β / Θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης, Στο: 2<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 308-320.
- Κατσίκης, Α. (2007). Γεωγραφία και Γεωγραφική Εκπαίδευση για τον κόσμο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Στο: 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο "Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση", 117-130.
- Κώτσιος, Β. (2010). Ερμηνείες εκπαιδευτικών για τις πολυδιάστατες έννοιες της ανάπτυξης, της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης, Στο: 5<sup>ο</sup> συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα, 28-30 Νοεμβρίου, 1-10.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαϊτή, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*

*στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

- Τζαμπερής, Ν., & Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, Στο: 5<sup>ο</sup> Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα 26-28 Νοεμβρίου, 1-10.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Πεδίο.

**Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος**

Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Διεύθυνση: Κεραμεικού 66 Αθήνα, ΤΚ: 10435

Τηλέφωνο: 6937555852

E-mail: gkadig@yahoo.gr



# Διερεύνηση των Γνώσεων των Μαθητών Ε΄ Δημοτικού Σχετικά με την Ενέργεια και το Ενεργειακό Αποτύπωμα - Μια Διδακτική Πρόταση

*Αικατερίνη Κυρκοπούλου  
Ελένη Τσακίριδου  
Γεώργιος Μαλανδράκης*

## ABSTRACT

This study is a survey to identify fifth grade students' initial perceptions about energy and energy footprint and how these conceptions are developed after relevant teaching intervention. In the survey engaged 33 5<sup>th</sup> grade students, from a metropolitan school in Thessaloniki. A pre/post research design with control group was implemented using a properly developed questionnaire comprised of 32 open and closed-form questions. The questionnaire used to assess changes in children ideas and knowledge after a teaching intervention to the experimental group lasted two 2-hour long teaching periods. A bottom-up approach for categories development was used to analyze qualitative data, while descriptive statistics implemented in quantitative data, The results show that before teaching intervention students' answers about energy were mostly based on their everyday experiences, but after teaching seem to have gained a more thorough knowledge of energy issues. Concerning footprint, results show an initial lack of understanding of the concept, which is explained by the absence of any relevant feedback from their daily lives and school. Still, there is an improvement on the understanding of the term from the experimental group after the completion of the teaching intervention.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη του σύγχρονου κόσμου κυριαρχείται από τη λογική του ανταγωνισμού και της αύξησης του παραγωγικού αποτελέσματος και των κερδών και τη διαμόρφωση υπερκαταναλωτικών και ατομικιστικών συνειδήσεων και συμπεριφορών. Συνέπειες της κυριαρχίας αυ-

τού του είδους των αξιών είναι φαινόμενα, όπως η εξάντληση των φυσικών πόρων, η ενεργειακή κρίση, τα οξύτατα προβλήματα ρύπανσης του περιβάλλοντος, οι απειλητικές κλιματικές αλλαγές, η συνακόλουθη υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής, η εξαθλίωση του τρίτου κόσμου κ.ά.

Συνειδητοποιούμε καθημερινά την επιτακτική ανάγκη του αναπροσανατολισμού της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην κατεύθυνση της αειφορίας. Ο άνθρωπος οφείλει να δει τον εαυτό του ως μέρος των οικοσυστημάτων και να αντιληφθεί ότι οι φυσικοί πόροι δεν είναι ανεξάντλητοι (Carew-Reid J. et al., 1994).

Την παγκόσμια συνδιάσκεψη του Ρίο, όπου διατυπώθηκε το κεφάλαιο 36 της Agenda 21 που αφορούσε την εκπαίδευση (Smyth et al, 1997), ακολούθησαν, τα επόμενα χρόνια, έντονες συζητήσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη (Bonnet 2002) οι οποίες, όπως ήταν φυσικό, συμπεριέλαβαν το πολύ σημαντικό θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και τον αναπροσανατολισμό της προς την αειφορία (Jickling 1992, Huckle 1998, Smyth 1998). Σύμφωνα με αυτό οι εκπαιδευτικοί, σε παγκόσμιο επίπεδο, οφείλουν να δραματίσουν έναν ουσιώδη ρόλο βοηθώντας στην πραγματοποίηση των εκτεταμένων κοινωνικών αλλαγών, οι οποίες απαιτούνται για τη μετάβαση σε ένα βιώσιμο μέλλον. Εκτός από την επιμόρφωση, πρέπει να δεσμευτούν στις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία (Fien & Maclean 2000), ενώ απαραίτητη κρίνεται και η ενασχόληση με την έννοια του «οικολογικού» και ειδικότερα του «ενεργειακού» αποτυπώματος.

### **1.1 Η έννοια του ενεργειακού αποτυπώματος**

Η έννοια αποτύπωμα «γεννήθηκε» στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όταν ο William Rees και ο φοιτητής του, Mathis Wackernagel, δημιούργησαν ένα εργαλείο υπολογισμού των επιπτώσεων που έχει ο άνθρωπος στον πλανήτη, ανάλογα με τους φυσικούς πόρους που καταναλώνει, ορίζοντάς το ως «οικολογικό αποτύπωμα». Το οικολογικό αποτύπωμα ορίζεται ως «το μέτρο της κατανάλωσης των ανανεώσιμων φυσικών πόρων από κάποιο ανθρώπινο πληθυσμό», δηλαδή, η συνολική έκταση παραγωγικής γης ή θάλασσας, η οποία απαιτείται για την παραγωγή φυτικής προέλευσης τροφής, κρέατος, θαλασσινών και υφαντικών ινών, τα οποία καταναλώνει (Global Footprint Network : Advancing the Science of Sustainability, 2012).

Κομμάτι του οικολογικού αποτυπώματος είναι το «ενεργειακό αποτύπωμα», δηλαδή, το μέτρο της συνολικής ποσότητας των εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα που προκαλούνται άμεσα και έμμεσα από μία δραστηριότητα,

ή συσσωρεύονται στα στάδια παραγωγής ενός προϊόντος (Wiedmann and Minx, 2008, σελ. 4; The Edinburgh Centre for Carbon Management, 2008). Ο κυριότερος λόγος για τη μέτρηση του ενεργειακού αποτυπώματος είναι η ενημέρωση σχετικά με τις αποφάσεις που χρειάζεται να ληφθούν, ώστε να μειωθούν οι επιπτώσεις στην κλιματική αλλαγή, που επιφέρει μια επιχείρηση ή μια υπηρεσία ή ένα προϊόν.

### **1.2. Κατανόηση της έννοιας της ενέργειας και του ενεργειακού αποτυπώματος**

Έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με την κατανόηση της ενέργειας από τα παιδιά, αν και αυτές έχουν επικεντρωθεί σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Brook, 1986; Driver et al., 1994; Solomon, 1992). Η πιο σημαντική μελέτη για τα παιδιά δημοτικού και την ενέργεια πραγματοποιήθηκε μέσω του SPACE project (συνεργατική έρευνα από ακαδημαϊκούς και δασκάλους με σκοπό την κατανόηση της εξέλιξης των επιστημονικών ιδεών των μαθητών) στα τέλη του 1980, η οποία, όμως, δε δημοσιεύτηκε ποτέ.

Στα πλαίσια έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους DeWaters κ.α. (2013) σχεδιάστηκε μια κλίμακα ποσοτικής μέτρησης, σε μορφή ερωτηματολογίου, που αξιολογούσε την ενεργειακή παιδεία ανάμεσα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πολιτεία της Νέας Υόρκης σε σχέση με τρεις τομείς: τον γνωστικό (γνώση επιστημονικού και τεχνικού περιεχομένου, γνωστικές δεξιότητες), τον συναισθηματικό (στάσεις, αξίες) και τον συμπεριφοριστικό (τάσεις, αποφάσεις, συμπεριφορές).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα και καινοτόμα έρευνα δράσης, αυτή τη φορά, διενεργήθηκε σε ένα από τα μεγαλύτερα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ισραήλ στην πόλη Haifa κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2008 – 2009 (Gottlieb, et al., 2012). Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως το οικολογικό αποτύπωμα του σχολείου ήταν 160 φορές μεγαλύτερο από το επιθυμητό, κι έτσι διενεργήθηκε μια ενημερωτική καμπάνια για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις επιπτώσεις των καταναλωτικών επιλογών στα οικοσυστήματα και την επιτακτική ανάγκη της ανάληψης πρωτοβουλιών και ευθυνών από μέρους τους προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης.

Τέλος, στα πλαίσια της έρευνας των Kruger και Summers (2013) διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με 34 μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου σχετικά με την κατανόηση των βασικών πτυχών της σπατάλης ενέργειας και τους τρό-

πους με τους οποίους αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να αναπτυχθούν μετά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αρχικές απόψεις των παιδιών για την σπατάλη ενέργειας ήταν μια μίξη από απλοϊκές, χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση και «μισο – κατανοητές» πληροφορίες από τα μέσα ενημέρωσης και τη δημοφιλή επιστήμη («popular science»).

Με βάση τα παραπάνω, οι ερευνητικές ερωτήσεις οι οποίες καθοδήγησαν την έρευνά μας ήταν οι εξής:

1. Ποιες είναι οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών Ε' Δημοτικού (ομάδα ελέγχου – πειραματική ομάδα) σχετικά με την ενέργεια και την έννοια του ενεργειακού αποτυπώματος πριν τη διδακτική τους προσέγγιση;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών και των δύο ομάδων (πειραματισμού και ελέγχου) μετά τη διδακτική παρέμβαση;
3. Ποιες διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των δύο ομάδων τόσο πριν όσο και μετά τη διδασκαλία;

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **2.1. Συμμετέχοντες**

Το δείγμα αποτέλεσαν οι 33 μαθητές/τριες δυο τμημάτων Ε' τάξης από ένα τυπικό αστικό δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι 19 ήταν κορίτσια και οι 14 ήταν αγόρια. Η ομάδα ελέγχου (E<sub>1</sub>) αποτελούνταν από 18 μαθητές/τριες (11 κορίτσια και 7 αγόρια), ενώ η πειραματική ομάδα (E<sub>2</sub>) αποτελούνταν από 15 μαθητές/τριες (8 κορίτσια και 7 αγόρια). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες και των δυο τμημάτων έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, επομένως είναι ευαισθητοποιημένοι σε παρόμοια θέματα. Η συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία επιλέχθηκε, γιατί κρίθηκε ως η καταλληλότερη ως προς την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών για τη μελέτη των αρχικών τους αντιλήψεων σχετικά με την ενέργεια και το ενεργειακό αποτύπωμα που θέλαμε να ερευνήσουμε, καθώς το θέμα της ενέργειας αποτελεί σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών της συγκεκριμένης τάξης.

### **2.2 Μέσα συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο (DeWaters et al., 2013) το οποίο έχει αναπτυχθεί ειδικά για τη μελέτη της κατα-

νόησης της έννοιας της ενέργειας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στο γνωστικό επίπεδο και τις αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, αναδιατυπώνοντας τις ερωτήσεις όσον αφορά το λεξιλόγιο και το περιεχόμενό τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη: α. δημογραφικά στοιχεία (9 ερωτήσεις), β. αυτο-αξιολόγηση μαθητών/τριών σχετικά τη γνώση τους για την ενέργεια, το πόση ενέργεια καταναλώνουν στην καθημερινή τους ζωή, τον παράγοντα που τους βοηθά να κατανοούν θέματα και προβλήματα σχετικά με την ενέργεια, και το πόσο συχνά συζητούν με την οικογένειά τους για θέματα περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος (4 ερωτήσεις κλειστού τύπου), γ. αξιολόγηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των μαθητών/τριών αναφορικά με την ενέργεια και με διάφορα ενεργειακά θέματα (30 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από 5 επιλογές η κάθε μία), δ. το ενεργειακό αποτύπωμα (1 ανοικτού και 1 κλειστού τύπου ερωτήσεις). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών στο γ και δ μέρος του ερωτηματολογίου.

### **2.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε δυο φορές στους μαθητές/τριες και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) πριν, και περίπου 2 εβδομάδες μετά τη διδασκαλία. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και αφορούσε το κεφάλαιο της ενέργειας, όπως αυτό περιγράφεται στο σχολικό εγχειρίδιο και το αντίστοιχο πρόγραμμα σποδών της Φυσικής Ε' Δημοτικού.

### **2.4. Διδακτική πρόταση – παρέμβαση του ερευνητή**

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας διήρκησε 2 ώρες σε διάστημα 1 εβδομάδας. Τα βασικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων αυτών περιγράφονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά διδακτικής παρέμβασης**

<b>1<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΙΩΡΟ</b>			
<b>Φάσεις/στάδια της διδασκαλίας και προβλεπόμενος χρόνος</b>	<b>Ενέργειες του διδάσκοντος και δραστηριότητες των μαθητών.</b>	<b>Στόχοι δραστηριοτήτων</b>	<b>Μέσα διδασκαλίας</b>

Διερευνητική αξιολόγηση της προϋπάρχουσας γνώσης (10')	Προβολή της παρουσίασης power point και συζήτηση	Προσδιορισμός της γνωστικής κατάρτισης των μαθητών σχετικά με όσα διδάχθηκαν από το σχολικό εγχειρίδιο	Power point
Εισαγωγή των νέων εννοιών (ΑΠΕ – Λογαριασμός ΔΕΗ) (20')	Προβολή της παρουσίασης power point και συζήτηση σχετικά με τις πηγές ενέργειας, ανανεώσιμες και μη (πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα, χρήση ΑΠΕ στην Ελλάδα)	Διάκριση πηγών σε ανανεώσιμες και μη Αξιολόγηση της χρήσης των ΑΠΕ στην Ελλάδα Ανάγνωση λογαριασμού ΔΕΗ	Power point Λογαριασμός ΔΕΗ Video για τις ανανεώσιμες πηγές ( <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Mz-6bGY7yIWk">http://www.youtube.com/watch?v=Mz-6bGY7yIWk</a> )
Εισαγωγή των νέων εννοιών (Εξοικονόμηση ενέργειας) (20')	Προβολή video, συμπλήρωση του φύλλου εργασίας ανά ομάδες, ανακοίνωση απαντήσεων στις ομάδες, συζήτηση απόψεων	Αξιολόγηση των καθημερινών συνηθειών με γνώμονα τη σπατάλη ενέργειας Ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα της εξοικονόμησης ενέργειας	Video για τη σπατάλη ενέργειας ( <a href="http://www.youtube.com/watch?v=1-g73ty9v04">http://www.youtube.com/watch?v=1-g73ty9v04</a> ) Φύλλο εργασίας
Εισαγωγή των νέων εννοιών (Ενεργειακό αποτύπωμα και μέτρησή του) (25')	Προβολή παρουσίασης power point με παραδείγματα για το ενεργειακό αποτύπωμα (EA) και τη σημασία του, μέτρηση του EA κάθε μαθητή με το λογισμικό της WWF, σύγκριση ενεργειακών ετικετών	Γνωριμία με τον όρο «ενεργειακό αποτύπωμα», Μέτρηση EA Σύγκριση ενεργειακών ετικετών	Power point Λογισμικό της WWF για τη μέτρηση του EA

**Αικατερίνη Κυρκοπούλου, Ελένη Τσακιρίδου, Γεώργιος Μαλανδράκης**  
 Διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών Ε' Δημοτικού σχετικά με την ενέργεια και ...

Εισαγωγή των νέων εννοιών (Κύκλος ζωής προϊόντων) (15')	Προβολή παρουσίασης power point με παραδείγματα για τον κύκλο ζωής των προϊόντων, κολάζ ομάδων για τον κύκλο ζωής 3 προϊόντων, παρουσίαση ομαδικών εργασιών στην τάξη	Γνωριμία με τα στάδια παραγωγής και κατανάλωσης των προϊόντων Κατανόηση της ύπαρξης ενέργειας σε όλες τις φάσεις	Power point Χαρτόνια Εικόνες Κόλλα Ψαλίδια Μαρκαδόρους
---	---	--	--

**2<sup>ο</sup> ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΔΙΩΡΟ**

Διερευνητική αξιολόγηση της προϋπάρχουσας γνώσης (10')	Συζήτηση	Προσδιορισμός της γνωστικής κατάρτισης των μαθητών σχετικά με όσα διδάχθηκαν στο προηγούμενο δίωρο	
Δραστηριοποίηση για τη μείωση του ΕΑ (35' – 40')	Σχεδίαση αφίσας για την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών σχετικά με την εξοικονόμηση ενέργειας (ομαδική εργασία), παρουσίαση εργασιών	Ευαισθητοποίηση για την υιοθέτηση ενός πιο φιλικού προς το περιβάλλον τρόπου ζωής στο σπίτι και στο σχολείο	Χαρτόνια Φωτογραφίες Κόλλα Ψαλίδια Μαρκαδόρους
Παιχνίδια ευαισθητοποίησης για τη μείωση του ΕΑ (20')	Αστεία ιστορία (σχεδίαση μιας αστείας ιστορίας σχετικά με σωστές και λανθασμένες ενεργειακές συμπεριφορές) Παντομίμα (αναπαράσταση καλών και κακών ενεργειακών συμπεριφορών χωρίς λόγια)	Ευαισθητοποίηση για την υιοθέτηση ενός πιο φιλικού προς το περιβάλλον τρόπου ζωής στο σπίτι και στο σχολείο	Κόλλες Α4 Μαρκαδόρους

---

Αξιολόγηση (15' – 20')	Το παιχνίδι της ενέργειας (μια παραλλαγή του επιτραπέζιου παιχνιδιού «Jungle speed»)	Αξιολόγηση της 4ωρης διδασκαλίας	Power point - Παιχνίδι
------------------------	--	----------------------------------	------------------------

---

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 3.1. Ενεργειακή παιδεία των μαθητών/τριων

Πριν τη διδασκαλία, στο δείγμα της ομάδας ελέγχου, η μέση επίδοση στο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την ενεργειακή παιδεία (γ μέρος, 30 ερωτήσεις) είναι 9,16 βαθμοί με τυπική απόκλιση 1,82, ενώ στο δείγμα της ομάδας πειραματισμού η μέση τιμή είναι 11,73 με τυπική απόκλιση 3,1 (Βλ. Πίνακα 2). Όπως είναι εμφανές οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $t=2.954$ ,  $df=31$ ,  $p=0.006 > 0.01$ ).

Πίνακας 2. Επίδοση και των δύο ομάδων στην ενεργειακή παιδεία πριν και μετά τη διδασκαλία

ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο. (Τ.Α.)	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Ελέγχου (18)	9,16 (1,82)	13,44 (4,51)
Πειραματισμού (15)	11,73 (3,1)	23,53 (4,45)

Μετά τη διδασκαλία, στο δείγμα της ομάδας ελέγχου, η μέση τιμή επίδοσης είναι 13,44 βαθμοί με τυπική απόκλιση 4,51, ενώ στην ομάδα πειραματισμού η μέση τιμή είναι 23,53 με τυπική απόκλιση 4,45. Όπως είναι εμφανές, ο μέσος όρος της ομάδας πειραματισμού είναι πολύ μεγαλύτερος (σχεδόν διπλάσιος) από το μέσο όρο της ομάδας ελέγχου και η παρατηρούμενη αυτή διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $t=6.431$ ,  $df=31$ ,  $p=0.000 < 0.01$ ).

#### 3.2. Κατανόηση της έννοιας του ενεργειακού αποτυπώματος

##### 3.2.1 Δραστηριότητες και προϊόντα που κρύβουν ενέργεια και λόγοι ύπαρξης ενέργειας σ' αυτά

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τις δραστηριότητες ή τα προϊόντα, όπου πιστεύουν ότι κρύβεται ενέργεια, και στη συ-



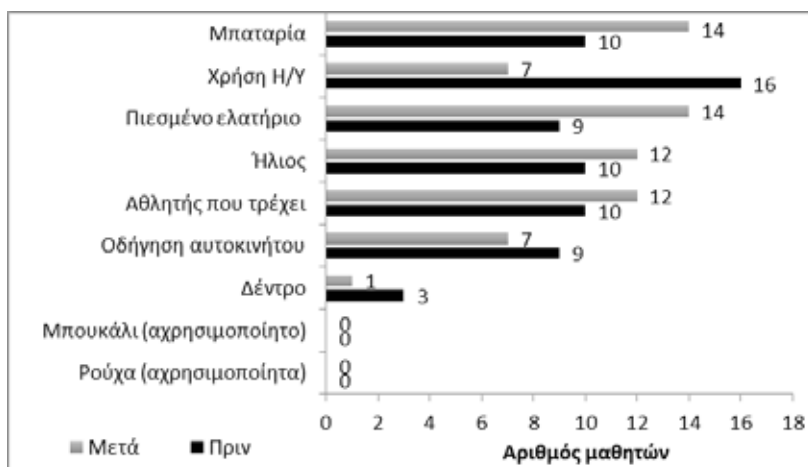
νέχεια να αιτιολογήσουν την απάντησή τους με λίγα λόγια.

Ωστόσο, επιλέγουμε να επικεντρωθούμε στις απαντήσεις και αιτιολογήσεις των μαθητών σχετικά με το δέντρο, το αχρησιμοποίητο μπουκάλι και τα αχρησιμοποίητα ρούχα, μιας και αυτές έχουν άμεση σχέση με την έννοια του «ενεργειακού αποτυπώματος», αναλύοντάς τις λεπτομερώς.

### **Ομάδα ελέγχου**

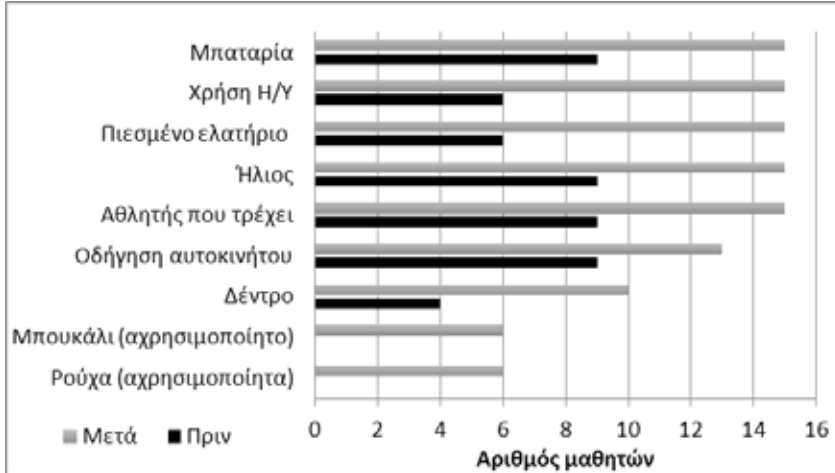
Δέντρο: Πριν και μετά τη διδασκαλία, σχετικά με την ύπαρξη ενέργειας στο δέντρο, οι περισσότεροι μαθητές δυστυχώς δεν επέλεξαν τη θετική απάντηση, ενώ ελάχιστοι υποστήριξαν ορθώς ότι στο δέντρο κρύβεται ενέργεια. Από τους μαθητές, λοιπόν, που θεώρησαν σωστά ότι στο δέντρο κρύβεται ενέργεια, πριν τη διδασκαλία, το ερμήνευσαν είτε επειδή είναι γερό είτε λόγω της χημικής του ενέργειας είτε λόγω της ύπαρξης νερού σ' αυτά άρα και ενέργειας. Αντίθετα, μετά τη διδασκαλία, ο ένας μαθητής που ισχυρίστηκε σωστά πως στο δέντρο υπάρχει ενέργεια, το αιτιολόγησε λόγω του οξυγόνου που αυτό μας δίνει.

Μπουκάλι (αχρησιμοποίητο) – Ρούχα (αχρησιμοποίητα): Πριν και μετά τη διδασκαλία, κανένας από τους μαθητές δεν απάντησε ότι στο αχρησιμοποίητο μπουκάλι και στα αχρησιμοποίητα ρούχα κρύβεται ενέργεια, συσσωρευμένη κατά της διαδικασίας παραγωγής τους, επομένως δεν υπάρχουν αιτιολογήσεις ύπαρξης ενέργειας γι' αυτά τα προϊόντα.



**Γράφημα 1: Απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην ερώτηση “Ποιες δραστηριότητες ή προϊόντα κρύβουν ενέργεια;”**

### Πειραματική ομάδα



Γράφημα 2: Απαντήσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση “Ποιες δραστηριότητες ή προϊόντα κρύβουν ενέργεια;”

**Δέντρο:** Πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι πιο πολλοί μαθητές δεν επέλεξαν τη θετική απάντηση σχετικά με την ύπαρξη ενέργειας στο δέντρο, ενώ ελάχιστοι υποστήριξαν σωστά ότι το δέντρο έχει ενέργεια. Αντίθετα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι αναγνώρισαν την ύπαρξη ενέργειας στο δέντρο, ενώ μόνο λίγοι δεν το αναγνώρισαν.

Όσον αφορά το πώς αιτιολόγησαν την ύπαρξη ενέργειας στο δέντρο, πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφερόμενοι είτε στη θερμότητα που εκλύεται κατά την καύση του ξύλου είτε στο οξυγόνο που αυτό μας δίνει. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι απέδωσαν το γεγονός στην αποθηκευμένη χημική ενέργεια που έχει το δέντρο, ενώ κάποιοι ισχυρίστηκαν ότι το δέντρο κρύβει ενέργεια λόγω της φωτοσύνθεσης που γίνεται σε αυτό.

**Μπουκάλι (αχρησιμοποίητο):** Πριν τη διδακτική παρέμβαση, σχετικά με το αχρησιμοποίητο μπουκάλι, κανένας από τους μαθητές δεν φαίνεται να γνωρίζει ότι σ' αυτό κρύβεται ενέργεια. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση σχεδόν οι μισοί αναθεώρησαν τις αρχικές τους ιδέες αναγνωρίζοντας ότι όντως υπάρχει σ' αυτό ενέργεια.

Σχετικά με τις αιτιολογήσεις τους για την ύπαρξη ενέργειας, μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι σωστά το αιτιολόγησαν με την ενέρ-

γεια που χρειάστηκε για την κατασκευή του μπουκαλιού, ενώ ένας μόνο μαθητής αναφέρθηκε στο ενεργειακό αποτύπωμα που έχει το μπουκάλι.

**Ρούχα (αχρησιμοποίητα):** Πριν τη διδακτική παρέμβαση, σχετικά με τα αχρησιμοποίητα ρούχα, κανένας από τους μαθητές δεν απάντησε ότι σε αυτά κρύβεται ενέργεια. Αντίθετα, μετά τη διδακτική παρέμβαση, υπήρξαν αρκετοί μαθητές που άλλαξαν γνώμη αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ενέργειας στα αχρησιμοποίητα ρούχα, παρόλο που οι υπόλοιποι διατήρησαν την αρχική τους άποψη.

Όσον αφορά τις αιτιολογήσεις τους για την ύπαρξη ενέργειας, μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι σωστά το αιτιολόγησαν με την ενέργεια που χρειάστηκε για τη σύνθεση των ρούχων, ενώ μόνο ένας μαθητής αναφέρθηκε στο ενεργειακό αποτύπωμα που έχουν τα ρούχα.

### **3.3. Ερμηνείες μαθητών για τη σημασία του όρου «ενεργειακό αποτύπωμα»**

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι κατηγορίες των απαντήσεων των μαθητών/τριών και των δύο ομάδων σχετικά με την ερμηνεία το όρου «ενεργειακό αποτύπωμα».

**Πίνακας 3. Ερμηνείες μαθητών/τριων για τη σημασία του όρου "ενεργειακό αποτύπωμα"**

Κατηγορίες	Ελέγχου (n=18)		Πειραματική (n=15)	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Αποτέλεσμα ενέργειας	7	9	3	0
Δύναμη	1	0	0	0
Ηλεκτρισμός	1	0	0	0
Οθόνη αφής	1	0	0	0
Σπατάλη ενέργειας	1	2	1	1
Τρόπος εύρεσης ενέργειας	2	0	0	0
Επιβάρυνση περιβάλλοντος	0	1	0	4
Πηγή ενέργειας	0	2	3	0
Αποτύπωμα ποδιού	0	4	2	0
Αποτύπωμα με ενέργεια	0	0	3	0
Απελευθέρωση CO <sub>2</sub>	0	0	0	9
Κύκλος ζωής προϊόντων	0	0	0	1
Δεν ξέρω	5	0	3	0

#### **Ομάδα ελέγχου**

Πριν τη διδασκαλία, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα είναι το αποτέλεσμα μιας ενέργειας, ενώ αρκετοί ήταν οι μαθητές που δεν μπόρεσαν να αποδώσουν τη σημασία του. Επίσης, λιγότεροι υποστήριξαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα είναι ένας τρόπος εύρεσης ενέργειας, ενώ

ελάχιστοι ήταν εκείνοι οι οποίοι αναφέρονται σε κάποια δύναμη ή στον ηλεκτρισμό ή σε μια οθόνη αφής ή κάτι που αποτυπώνει τη σπατάλη ενέργειας.

Μετά τη διδασκαλία, οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα είναι το αποτέλεσμα μιας ενέργειας, ενώ αρκετοί ήταν οι μαθητές που θεώρησαν ότι πρόκειται για αποτύπωμα ποδιού. Επίσης, λιγότεροι ισχυρίστηκαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα είναι μια πηγή ενέργειας ή κάτι που αποτυπώνει τη σπατάλη ενέργειας. Τέλος, ένας μαθητής συνδύασε τον όρο «ενεργειακό αποτύπωμα» με την επιβάρυνση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου έχουν άγνοια και σημαντικές παρανοήσεις σχετικά με την έννοια του ενεργειακού αποτυπώματος.

### **Πειραματική ομάδα**

Πριν τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα είναι το αποτέλεσμα μιας ενέργειας ή ένα αποτύπωμα που έχει ενέργεια ή μια πηγή ενέργειας ή ένα φαινόμενο ανεξήγητο. Επίσης, ελάχιστοι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι πρόκειται για το αποτύπωμα του ποδιού μας, ενώ ένας μαθητής συνέδεσε τον όρο με τη σπατάλη ενέργειας.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές ισχυρίστηκαν ότι το ενεργειακό αποτύπωμα αφορά τις ποσότητες CO<sub>2</sub> που απελευθερώνονται στην ατμόσφαιρα, ενώ αρκετοί συνέδεσαν τον όρο με την επιβάρυνση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο. Επίσης, ελάχιστοι μαθητές προσδιόρισαν τη σημασία του ενεργειακού αποτυπώματος είτε σε σχέση με τη σπατάλη ενέργειας είτε μ' ένα παράδειγμα από τον κύκλο ζωής ενός προϊόντος (π.χ. μιας μπλούζας). Επομένως, παρατηρούμε και ποιοτικά στοιχεία βελτίωσης της κατανόησης της έννοιας του ενεργειακού αποτυπώματος από τους μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, αφού αυτοί, μετά τη διδασκαλία το συνδέουν με την παραγωγή CO<sub>2</sub>.

## **4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις σχετικά με την ενεργειακή τους παιδεία, συμπεραίνουμε ότι αν και οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας, πριν τις διδασκαλίες, είχαν ήδη σημαντικά καλύτερο γνωστικό επίπεδο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, μετά από τις διδασκαλίες η πειραματική ομάδα εξακολουθεί και όχι μόνο διατηρεί την αρκετά υψηλότερη αυτή επίδοση από την ομάδα ελέγχου, αλλά σχεδόν την διπλασιάζει.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών/τριών για τις δραστηριότητες ή προϊόντα όπου κρύβεται ενέργεια, πριν τη διδασκαλία, και οι δυο ομάδες

εντόπισαν στις μισές και παραπάνω περιπτώσεις την ύπαρξη ενέργειας χωρίς, όμως, να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν σωστά και επιστημονικά τις απόψεις της, καθώς ήταν ιδιαίτερα απλοϊκές χωρίς καμιά σύνδεσή τους με τις φυσικές έννοιες. Αυτό δικαιολογείται αφενός από το ότι δεν είχαν έρθει σε επαφή με θέματα ενέργειας σε προηγούμενες τάξεις και αφετέρου από ότι οι ίδιοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια σειρά διαμορφωμένων ιδεών για τον κόσμο που τους περιβάλλει, οι οποίες είναι προϊόντα της καθημερινής βιωματικής γνώσης, και επομένως επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τα φυσικά φαινόμενα (Driver, 2000). Αντίθετα, μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και οι δυο ομάδες εντόπισαν περισσότερες φορές την ύπαρξη ενέργειας στις εκάστοτε περιπτώσεις, ερμηνεύοντας αυτή τη φορά τις απαντήσεις τους πιο τεκμηριωμένα και επιστημονικά ορθά, αξιοποιώντας πλέον έννοιες της φυσικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι πειραματική ομάδα σημείωσε καλύτερη επίδοση από την ομάδα ελέγχου, καθώς η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη αντίληψη σχετικά με την ενέργεια και τις θεματικές που άπτονται αυτής. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι και η ομάδα ελέγχου βελτίωσε την επίδοσή της, εντοπίζοντας περισσότερες δραστηριότητες ή προϊόντα που κρύβουν ενέργεια και ερμηνεύοντάς τις με πιο επιστημονικό τρόπο.

Σχετικά με τις απαντήσεις των μαθητών για το ενεργειακό αποτύπωμα και οι δυο ομάδες πριν τη διδασκαλία είχαν πλήρη άγνοια της έννοιας. Ωστόσο, οι περισσότεροι, αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, προσπάθησαν να αποτυπώσουν τη σημασία του ενεργειακού αποτυπώματος χωρίς, όμως, επιτυχία, γεγονός που δικαιολογείται απόλυτα από την έλλειψη γνωστικής επαφής με την έννοια, η οποία είναι νέα επιστημονικά και οι πολίτες δεν έχουν αποκτήσει ακόμη καμιά σχετική ενημέρωση από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο. Αντίθετα, μετά τις διδασκαλίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας προσέγγισαν περισσότερο τη σωστή σημασία του όρου, καθώς η ενημέρωση που έλαβαν μέσω της διδασκαλίας αποδείχθηκε ότι είχε θετικό αντίκτυπο στην κατανόησή του. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στις αρχικές τους απόψεις, καθώς στα τρέχοντα περιεχόμενα της Ε΄ τάξης στη Φυσική δεν περιλαμβάνονται σχετικά θέματα, αντίθετα δίνεται έμφαση σε φυσικά φαινόμενα και έννοιες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην ευαισθητοποιούνται για περιβαλλοντικά θέματα.

Η βασική διαπίστωση, λοιπόν, που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας μόνο την ύλη του σχολικού εγχειριδίου στο μάθημα της Φυσικής, βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν μερική μόνο κατανόηση γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα αφενός την άγνοια

των οξύτατων περιβαλλοντικών προβλημάτων που απειλούν τη βιωσιμότητα του πλανήτη και αφετέρου τη μη κινητοποίησή τους προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισής τους. Για αυτό, λοιπόν, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να διευρύνουν, μέσα από τη διδασκαλία τους, τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (π.χ., φυσική, γλώσσα, γεωγραφία) με αυτό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ώστε να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα, την κλιματική αλλαγή και το ενεργειακό αποτύπωμα, καθιστώντας τους πιο υπεύθυνους και ευαίσθητους πολίτες μέσα στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Carew-Reid J., Prescott-Allen R., Bass S., Dalal-Clayton B., (1994). *Strategies for National Sustainable Development*, Earth Scan Publications, Ltd, London
- Colin Kruger & Mike Summers (2013). Developing Primary School Children's Understanding of Energy Waste. *Research in Science & Technological Education*. (18:1, 5-21)
- Dan Gottlieb, Eran Vigoda-Gadot & Abraham Haim (2013). Encouraging ecological behaviors among students by using the ecological footprint as an educational tool: a Quasi-experimental design in a public high school in the city of Haifa. *Environmental Education Research*. (19) 844-863
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Fien J. & Maclean R. (2000). *Teacher Education for Sustainability. II. Two Teacher Education Projects from Asia and the Pacific*. *Journal of Science Education and Technology*, 9,1,37-48
- Global Footprint Network : Advancing the Science of Sustainability. (2012) [http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/carbon\\_footprint/](http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/carbon_footprint/)
- Grub & Ellis (2007), *Meeting the Carbon Challenge: The Role of Commercial Real Estate Owners, Users & Managers*
- Jan DeWaters & Susan Powers (2013). *Establishing Measurement Criteria for an Energy Literacy Questionnaire*. *The Journal of Environmental Education*. (44) 38-5
- Jan DeWaters, Basil Qaqish, Mary Graham & Susan Powers (2013). Designing an Energy Literacy Questionnaire for Middle and High School Youth. *The Journal of Environmental Education*. 44:1, 56-78
- Mathis Wackernagel, Chad Monfreda, Dan Moran, Paul Wermer, Steve Goldfinger, Diana Deumling, Michael Murray. *National Footprint and Biocapacity Accounts 2005: The underlying calculation method*. Global Footprint Network

- Smyth J., Blackmore C. and Harvey T. (1997). *Education for sustainability at the United Nations: making progress*, *The Environmentalist* (17) 173-179
- The Edinburgh Centre for Carbon Management (2007), *What is Carbon Footprint*: ([http://www.palletcarboncalculator.org/CarbonFootprintReport10\\_logo.pdf](http://www.palletcarboncalculator.org/CarbonFootprintReport10_logo.pdf))
- Wiedmann T., Lenzen M. (2006). *On the conversion between local and global hectares in Ecological Footprint analysis*. *Ecological Economics*, 60, (2007), 673 – 677.
- Πρόγραμμα Σπουδών του διδακτικού - μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης
- Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Δημοτικού για το «Νέο σχολείο»
- Ραβάνης Κ. (1999), *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- ΥΠΕΠΘ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φερμέλη Γ., Ρουσσουμουστακάκη – Θεοδωράκη Μ., Χατζηκώστα Κ., Γκαϊτίλιχ Μ., *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, (<http://www.env-edu.gr/ViewPack.aspx?id=42>)

**Αικατερίνη Κυρκοπούλου**

Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε. ΠΔΜ  
Τομπάζη 20, Θεσσαλονίκη – 54644, 2310-810049,  
pr2\_katerinaki@hotmail.com

**Ελένη Τσακιρίδου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης  
Στατιστικής & Εκπαιδευτικής Έρευνας Π.Τ.Δ.Ε. ΠΔΜ  
3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, Φλώρινα – 53100, 23850-55011,  
etsakir@uowm.gr

**Γεώργιος Μαλανδράκης**

Λέκτορας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. ΠΔΜ  
3ο χλμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης, Φλώρινα – 53100, 23850-55095,  
gmalandrakis@uowm.gr

# Διερεύνηση της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς μαθητών: ο ρόλος και παιδαγωγικές μέθοδοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Ειρήνη Ντόνα  
Γαρύφαλλος Αραμπατζής*

## ABSTRACT

Energy and its usage constitute one of the most important environmental issues that substantially affect socioeconomic development, environmental protection and for an integrated approach of environmental problems, the adoption of appropriate behavior is deemed necessary. The purpose of this paper is to investigate the student's behavior about energy saving and to define the role of Environmental Education (EE). A questionnaire has been developed as a research tool. Quantitative data analysis revealed correlation between environmental behavior with a. student's sociodemographic background and b. EE. EE plays an important role and project method is recommended in the context of the multidisciplinary approach of EE.

## 1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Εισαγωγή

Η ενέργεια αποτελεί ίσως το σημαντικότερο και κυρίαρχο θέμα στο σημερινό κόσμο. Ζητήματα σχετικά με την εξάντληση των πόρων και της ενέργειας που σχετίζονται με τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις επηρεάζουν την παγκόσμια και τοπική πολιτική, την οικονομική σταθερότητα, τις επιλογές και τις τάσεις μας ως καταναλωτές, την υγεία και ευημερία του ανθρώπου και του φυσικού κόσμου (DeWaters et al., 2013).

Η ενέργεια και η χρήση της, ως παγκόσμιο περιβαλλοντικό ζήτημα, σχετίζεται όχι μόνο με την υπερθέρμανση του πλανήτη εξαιτίας των εκπομπών του CO<sub>2</sub>, αλλά και με μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, η μείωση του όζοντος, η υπερεκμετάλλευση και καταστροφή των δασών, οι εκπομπές ραδιενεργών ουσιών, ζητήματα που πρέπει να ληφθούν



υπόψη αν η ανθρωπότητα στοχεύει σε ένα βιώσιμο ενεργειακό μέλλον με ελάχιστες περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Η αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού και της οικονομικής ανάπτυξης θα οδηγήσουν σε αύξηση της παγκόσμιας ζήτησης ενέργειας και των πρωτογενών πηγών της ενώ στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι το μέλλον θα επηρεαστεί αρνητικά αν οι άνθρωποι συνεχίσουν να συμβάλλουν στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος (Dincer, 2000; Omer, 2007).

Η μετάβαση σε ένα βιώσιμο μέλλον απαιτεί σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν σχεδόν κάθε πτυχή της ανθρώπινης προσπάθειας. Η βιώσιμη ύπαρξή μας στο πλαίσιο της φέρουσας ικανότητας της γης, σχετίζεται με τον τρόπο ζωής μας σε σχέση με τη διατροφή, την αναπαραγωγή, τις μεταφορές, την παραγωγή και τη χρήση ενέργειας, την παραγωγή αποβλήτων. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι καθημερινές περιβαλλοντικές συνήθειες των ανθρώπων, η λεκτική τους δέσμευση για φιλική συμπεριφορά στο περιβάλλον, η πρόθεσή τους για δράση αποτελούν σημαντικές αλληλοσχετιζόμενες παραμέτρους, με άμεσο αντίκτυπο στη λήψη θετικών αποφάσεων για το περιβάλλον. Χαρακτηριστικά του περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη αποτελούν το υψηλό επίπεδο ευαισθητοποίησης, το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η ικανότητα κατανόησης και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων (Hugerford and Volk, 1990). Αρκετές μελέτες τεκμηριώνουν τη σχέση μεταξύ περιβαλλοντικών στάσεων και υπεύθυνης περιβαλλοντικά συμπεριφοράς, η οποία προσδιορίζεται επίσης από πολλούς παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου όπου λαμβάνει χώρα αυτή (McKenzie-Mohr et al., 1995).

## **1.2 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και ορθή χρήση ενέργειας**

Η εκπαίδευση κατέχει έναν στρατηγικό ρόλο στην ορθή χρήση κι εξοικονόμηση ενέργειας καθώς η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ορθολογικής χρήσης της ενέργειας από τους ανθρώπους επιτυγχάνεται μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση για την ορθή χρήση και εξοικονόμηση ενέργειας θα πρέπει να αποτελέσει το όχημα που θα βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις σημερινές και μελλοντικές ενεργειακές τους ανάγκες οι οποίες περιλαμβάνουν κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις. Για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις στηριγμένες στις βιολογικές, φυσικές και κοινωνικές επιστήμες (Morrisey and Barrow, 1984), καθώς απαιτείται διεπιστημονική ανάλυση και δράση. Η εκπαίδευση παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στην εξοικονόμηση ενέργειας όσο και στη μείωση των εκπομπών

αερίων του θερμοκηπίου με την ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων που εστιάζουν στις γνώσεις, στις στάσεις και συμπεριφορά των μαθητών με στόχο τη διαμόρφωση της ενεργειακής τους συνείδησης στην κατεύθυνση της βιώσιμης ανάπτυξης (Lee et al., 2013; Mirza et al, 2012). Παράλληλα, η τεκμηριωμένη γνώση για την έννοια της ενέργειας και οι στάσεις που αποκτώνται στο σχολείο, επιτρέπουν στους μαθητές να ενεργούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ως μεταφορείς της γνώσης αυτής κατά έναν ανεπίσημο τρόπο, με σκοπό τη διατήρηση και εξοικονόμηση ενέργειας στην καθημερινή τους ζωή. Οι μαθητές, μέσα από μια διδακτική προσέγγιση του περιεχομένου της ενέργειας, αποκτούν μια πιο πλήρη και κριτική θεώρηση του προβλήματος, συνιστώντας φορείς που δίνουν ώθηση για συμμετοχή των μελών της κοινωνίας των πολιτών (Dias et al., 2004).

Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά μας προς το περιβάλλον, όπως η πρόθεσή μας και οι προσωπικές μας συνήθειες σε θέματα οικιακής χρήσης ενέργειας (π.χ. ρύθμιση των θερμοστατών, κλείσιμο ηλεκτρικών/ηλεκτρονικών συσκευών κ.α.), το οικογενειακό εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο, ενώ η οικιακή ή σε τοπικό επίπεδο κατανάλωση ενέργειας αποτελεί πεδίο όπου οι συνδέσεις των παγκόσμιων περιβαλλοντικών προβλημάτων και της ατομικής συμπεριφοράς και των συνηθειών είναι σαφώς αναγνωρίσιμες (Brandon and Lewis, 1999). Η ενσωμάτωση των ενεργειακών συνηθειών στην καθημερινή πρακτική των μαθητών προσδιορίζεται μέσω της ορθής συμπεριφοράς στο οικογενειακό περιβάλλον, της επανάληψης κατά τη διάρκεια του σχολείου και μέσω γενικότερων ενεργειών ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης (Zografakis et al., 2008). Η ενεργειακά υπεύθυνη συμπεριφορά μπορεί να καθορίζεται επίσης από ένα σύνολο παραμετροποιημένων παραγόντων χρήσης ενέργειας που αφορούν στην ευαισθητοποίηση, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση, την ηθική υποχρέωση, τα πολιτιστικά πρότυπα, τις καθημερινές πρακτικές και συνήθειες, τα κοινωνικά δίκτυα και τα κρατούντα πρότυπα ζωής (Oikonomou et al., 2009), ενώ αντίστοιχα τα εμπόδια υπεύθυνης συμπεριφοράς και εξοικονόμησης ενέργειας μπορεί να είναι θεσμικά, της αγοράς, οργανωτικά ή συμπεριφορικού τύπου (Weber, 1997).

Ο ενεργειακός γραμματισμός παρέχει μια εννοιολογική βάση γνώσεων καθώς και μια λεπτομερή κατανόηση του πλαισίου χρήσης και κατανάλωσης ενέργειας και γενικότερα υιοθέτησης ενεργειακών συνηθειών της καθημερινής ζωής, προσδιορίζοντας θετικές συνήθειες εξοικονόμησης ενέργειας και επίγνωση των επιπτώσεων των ατομικών καταναλωτικών ενεργειακών επιλογών (Pearson and Young, 2002). Η εκπαίδευση αναμφισβήτητα, αποτελεί

έναν από τους καλύτερους τρόπους αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατέχοντας έναν καίριο και στρατηγικό ρόλο στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής μας συνείδησης και στο πλαίσιο αυτό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση(ΠΕ) καλείται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην κατεύθυνση αυτή.

Με μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ΠΕ, αυτή γεννήθηκε μέσα από την εμφάνιση των μεγάλων περιβαλλοντικών προβλημάτων και διαμορφώθηκε με κατευθυντήριες αρχές διεθνών διασκέψεων όπου οριοθετήθηκαν με ακρίβεια το περιεχόμενο και οι στόχοι της. Πρόδρομα κινήματα της ΠΕ, πριν την καθιέρωσή της, μπορούν να θεωρηθούν το προοδευτικό εκπαιδευτικό κίνημα (Progressive Education Movement) με εκφραστές τον Dewey και Killpatrick, που είχε ως σημαία τη μέθοδο των βιωμάτων και τη σύνδεση ζωής με την κοινωνία (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2003). Επίσης, πρόδρομα κινήματα μπορούν να θεωρηθούν το κίνημα της «μελέτης της φύσης», με άνθηση σε Ευρώπη και Αμερική στοχεύοντας στην κατανόηση της ομορφιάς της φύσης και στην καλλιέργεια σεβασμού για τη φύση, το εκπαιδευτικό κίνημα της «διατήρησης της φύσης» (conservation Education) 19ος αι., στενά συνδεδεμένο με την κίνηση για τη διατήρηση της φύσης και των φυσικών πόρων και το εκπαιδευτικό κίνημα «εκπαίδευση στην ύπαιθρο» (Outdoor education) ΗΠΑ 1920, αναφερόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία που γίνεται έξω από τη σχολική τάξη προσεγγίζοντας ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων (Παπαδημητρίου, 2006).

Η ΠΕ θεωρήθηκε απαραίτητη για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και καθώς η περιβαλλοντική κρίση εντείνεται, καθίσταται ολοένα και πιο σαφές ότι η αντιμετώπισή της απαιτεί ριζική αλλαγή στα πρότυπα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που αποτελεί και τον απώτερο στόχο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Pooley and O'Connor 2000). Είναι απαραίτητη για να προετοιμάσει τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες που θα κληθούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην προστασία του περιβάλλοντος δια της λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων και ανάληψης φιλικών για την προστασία του περιβάλλοντος δράσεων (Makki et al., 2003), έχοντας σημαντική επιρροή στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, στις συνήθειες της καθημερινής ζωής και συμπεριφοράς των μαθητών (Zsóka et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, μακροπρόθεσμες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις, διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως σύμφυση γνώσεων, εννοιών και προσεγγίσεων που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες, με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης (Φλογαΐτη, 2006) απαιτούνται για την ολιστική αντιμετώπιση των πολυσύνθετων περιβαλλοντικών προβλημάτων.

### **1.3 Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**

Η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων σχετικά με την ΠΕ διέπεται από ένα ιδεολογικό φάσμα που απορρέει τόσο από τις διαφορετικές σκοπιές της ΠΕ (περιβαλλοντική και εκπαιδευτική) όσο και από το γεγονός ότι η ΠΕ έχει τις ρίζες της σε προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και προσπάθειες με διαφορετικό παρελθόν και ποικιλία ενδιαφερόντων που συνδέουν την εκπαίδευση με το περιβάλλον (Παπαδημητρίου, 2006). Οι διαφορετικές ιδεολογίες και απόψεις των ενασχολούμενων με την ΠΕ σε συνδυασμό με την επίδραση των ποικίλων περιβαλλοντικών, οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών παραγόντων δημιουργούν μια ποικιλία και ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο συνιστώντας τον πλούτο και την πολυμορφία της ΠΕ.

Σύμφωνα με το εγχείρημα χαρτογράφησης της ΠΕ (Sauve, 1996), διακρίνονται δεκαπέντε ρεύματα με μακρά ιστορία και σύγχρονες απόψεις πολλών από αυτά, καταδεικνύοντας την εξελικτική πορεία της ΠΕ όπως διαμορφώνεται από τους αλληλοσυσχετιζόμενους περιβαλλοντικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, πολιτιστικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες.

Στους κόλπους των ρευμάτων αυτών εφαρμόζονται σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (εποικοδομητική, διεπιστημονική, διαθεματική, ολιστική, συστημική, συνεργατική μάθηση), οι οποίες υποστηρίζουν τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση. Η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση της ΠΕ υπαγορεύει την εκπαίδευση με επίκεντρο το μαθητή προάγοντας την ενεργητική συμμετοχή του, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του και συγχρόνως συνδέοντας τη γνώση με τα ενδιαφέροντά του. Μέσω της ΠΕ ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανάπτυξη συνεργασίας σε ομάδες και παράλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός και η εκπαιδευτική πράξη οργανώνεται στο πλαίσιο συνεργασίας και αποδοχής (Δημητρίου, 2009).

Για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης προτείνεται η ενσωμάτωση πολλαπλών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων σε πολλαπλά επίπεδα (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό), με κυρίαρχη τη μέθοδο Project. Η μέθοδος Project αποτελεί μια από τις κύριες εκπαιδευτικές τεχνικές, έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Θεωρείται ως η πιο διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση

στην υλοποίηση ενός προγράμματος ΠΕ και αναφέρεται σε μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης-έρευνας που εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2003). Η μέθοδος Project αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων (Ματσαγγούρας 2002). Στοιχεία που τη διαφοροποιούν σε σχέση με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν η άμεση συμμετοχή των παιδιών στον προσδιορισμό των ερωτημάτων του υπό μελέτη θέματος, η ευελιξία σε πιθανές μετατροπές στη διάσταση της έρευνας καθώς και η δημοκρατική συμπεριφορά, η ανεξαρτησία, η υπευθυνότητα εκ μέρους των παιδιών για το έργο που πρέπει επιτελέσουν (Knoll, 1997).

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας αφορά στη διερεύνηση της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γρεβενών καθώς και η ανάδειξη του ρόλου και των σύγχρονων παιδαγωγικών στρατηγικών και μεθόδων της ΠΕ, ώστε να διαμορφωθεί περιβαλλοντικά θετική συμπεριφορά στην κατεύθυνση της αειφορίας.

Μελετώμενες παραμέτρους αποτελούν α.οι περιβαλλοντικές-ενεργειακές πρακτικές στην καθημερινή ζωή των μαθητών ως προς τη μετακίνηση, τη χρήση ηλεκτρικών και ηλεκτρονικών συσκευών στο σπίτι και στο σχολείο, τη χρήση και εξοικονόμηση νερού και β.η συμβολή της ΠΕ δια των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών μεθόδων. Τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γρεβενών. Για την επιλογή των σχολείων, σοβαρά λήφθηκαν υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να αντιπροσωπεύονται αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, όλα τα κοινωνικά στρώματα και οι κατηγορίες επαγγελματικών ασχολιών των κατοίκων. Το δείγμα της έρευνας ήταν 249 μαθητές όλων των γυμνασίων της Περιφερειακής Ενότητας που κατά το έτος 2012-2013 φοιτούσαν στην Α΄ τάξη. Ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας κρίθηκε το ερωτηματολόγιο, εξαιτίας των ιδιαίτερων πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει. Οι ερωτήσεις, ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία προεπιλεγμένων απαντήσεων ή κλειστού τύπου ενώ ένας μικρός αριθμός-δύο ερωτήσεις-ανοικτού τύπου

κρίθηκε αναγκαίο να συμπεριληφθούν στοχεύοντας στην πληρέστερη καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των μαθητών. Για την αξιολόγηση και την έκφραση του βαθμού έντασης των περιβαλλοντικών-ενεργειακών πρακτικών των μαθητών χρησιμοποιήθηκε τριβάθμη κλίμακα.

Για την ανάλυση της αξιοπιστίας των διερευνούμενων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, ο οποίος έδειξε συνέπεια των μεταβλητών σε αυτό που μετρούν: συντελεστής Cronbach's  $\alpha$ : 0,739. Ακολούθησε κωδικοποίηση των ερωτήσεων με αρχή, ακρίβεια και συνέπεια, ώστε να κωδικογραφηθούν οι απαντήσεις και να καταστεί δυνατή η εισαγωγή, η επεξεργασία και η ανάλυσή των. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και μη παραμετρικός έλεγχος  $\chi^2$ . Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το excel 2010 και το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) για Windows (Δημητριάδης, 2003; Μακράκης, 2005).

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 3.1 Περιγραφική στατιστική

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΠΕ) παρατίθεται ο πίνακας 1:

Πίνακας 1: Συμμετοχή μαθητών σε ΠΠΕ

	Συμμετοχή σε ΠΠΕ	Μη συμμετοχή σε ΠΠΕ	Σύνολο
Αριθμός μαθητών	127	122	249
%	51,00	49,00	100

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 από το σύνολο των μαθητών, 127 (51%) συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε ΠΠΕ και 122(49%) μαθητές όχι.

Το ενδιαφέρον των μαθητών για μελλοντική συμμετοχή σε ΠΠΕ δεν φαίνεται ιδιαίτερα έντονο. Συγκεκριμένα, από τους 122 συνολικά μαθητές που δεν συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε ΠΠΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό 59,02% που αντιστοιχεί σε 72 μαθητές επιθυμούν μελλοντική συμμετοχή σε προγράμματα, ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό 40,98% (50 μαθητές), δεν επιθυμούν καμιά μελλοντική συμμετοχή σε ΠΠΕ.

### Ειρήνη Ντόνα, Γαρύφαλλος Αραμπατζής

Διερεύνηση της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς μαθητών: ο ρόλος ...

Το θέμα με το μεγαλύτερο ποσοστό εφαρμογής των προγραμμάτων, σύμφωνα με τον πίνακα 2, ήταν το θέμα «δάσος-αναδάσωση», καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί δείχνουν να το προτιμούν.

Πίνακας 2: Θέματα ΠΠΕ που υλοποιήθηκαν

Θέματα	n	%
Δάσος-Αναδάσωση	60	47,24
Πέτρινα Γεφύρια	4	3,15
Σκουπίδια-Ανακύκλωση	8	6,30
Δημιουργία κήπου	9	7,09
Μανιτάρια	3	2,36
Οικολογική μετακίνηση-Ποδήλατο	12	9,45
Ενέργεια & Ανανεώσιμες πηγές	6	4,72
Περιβάλλον & ρύπανση	9	7,09
Mammut borsoni	1	0,79
Δεν απάντησαν	15	11,81
<b>Σύνολο</b>	<b>127</b>	<b>100,00</b>

Τα προτεινόμενα για μελλοντική υλοποίηση θέματα ΠΠΕ παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Το θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι το θέμα που «Δάσος-αναδάσωση» σε ποσοστό 41,67%.

Πίνακας 3: Προτεινόμενα θέματα ΠΠΕ

Θέματα	n	%
Δάσος-Αναδάσωση	30	41,67
Σκουπίδια-Ανακύκλωση	16	22,22
Ενέργεια & Ανανεώσιμες πηγές	8	11,11
Κλιματική αλλαγή	2	2,78
Περιβάλλον-ρύπανση-προστασία	10	13,89
Δεν απάντησαν	6	8,33
<b>Σύνολο</b>	<b>72</b>	<b>100,00</b>

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η περιβαλλοντική-ενεργειακή συμπεριφορά των μαθητών.

Πίνακας 4: Περιβαλλοντική-ενεργειακή συμπεριφορά μαθητών

Ερωτήσεις	Πάντοτε		Μερικές φορές		Ποτέ	
	n	%	n	%	n	%
Q17 Όταν μπαίνεις στο σπίτι ανάβεις όλα τα φώτα;	37	14,86	95	38,15	<b>117</b>	<b>46,99</b>
Q18 Κλείνεις το φως όταν βγαίνεις τελευταίος από ένα δωμάτιο του σπιτιού σου;	<b>166</b>	<b>66,67</b>	55	22,09	28	11,24
Q19 Κλείνεις το φως όταν βγαίνεις τελευταίος από την τάξη σου;	54	21,69	77	30,92	<b>118</b>	<b>47,39</b>
Q20 Κλείνεις την τηλεόραση ή τον υπολογιστή όταν δεν παρακολουθείς ή ασχολείσαι με κάτι άλλο;	<b>130</b>	<b>52,20</b>	72	28,92	47	18,88
Q21 Απενεργοποιείς την τηλεόραση ή τον υπολογιστή από τον κεντρικό διακόπτη;	63	25,30	74	29,72	<b>112</b>	<b>44,98</b>
Q22 Όταν σαπουνίζεις τα χέρια ή πλένεις τα δόντια κλείνεις τη βρύση;	<b>143</b>	<b>57,43</b>	68	27,31	38	15,26
Q23 Όταν λειτουργεί το καλοριφέρ ή το κλιματιστικό ή το σύστημα θέρμανσης του σπιτιού σου ανοίγεις τα παράθυρα ή τις πόρτες;	25	10,04	62	24,90	<b>162</b>	<b>65,06</b>
Q24 Ανοίγεις τις κουρτίνες το χειμώνα τις μέρες με ήλιο, προκειμένου να ζεστάνεις το χώρο του σπιτιού;	81	32,53	<b>117</b>	<b>46,99</b>	51	20,48

Σύμφωνα με τον πίνακα 4: ποσοστό 53,01% των μαθητών ανάβουν πά-



### Ειρήνη Ντόνα, Γαρύφαλλος Αραμπατζής

Διερεύνηση της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς μαθητών: ο ρόλος ...

ντοτε ή ορισμένες φορές τα φώτα με την είσοδο τους στο σπίτι, ενώ 46,99% δεν τα ανάβουν ποτέ. Ποσοστό 66,67% των μαθητών κλείνουν το φως όταν βγαίνουν τελευταίοι από ένα δωμάτιο του σπιτιού, ενώ μόλις 21,69% κλείνουν το φως όταν βγαίνουν τελευταίοι από την τάξη τους. 44,98% των μαθητών απενεργοποιούν πάντοτε την τηλεόραση ή τον υπολογιστή από τον κεντρικό διακόπτη και 52,20% αυτών κλείνουν την τηλεόραση ή τον υπολογιστή όταν δεν παρακολουθούν ή ασχολούνται με κάτι άλλο. Σχετικά υψηλότερα είναι τα ποσοστά των μαθητών που πάντοτε κλείνουν τη βρυσή όταν σαπουνίζουν τα χέρια ή πλένουν τα δόντια (57,43%) και όταν λειτουργεί το καλοριφέρ, το κλιματιστικό ή το σύστημα θέρμανσης του σπιτιού ποτέ δεν ανοίγουν τα παράθυρα ή τις πόρτες (65,06%).

Πίνακας 5: Περιβαλλοντική-ενεργειακή συμπεριφορά μαθητών

Q25: Για τη μετακίνησή μου σε μικρές αποστάσεις π.χ. σχολείο, γυμναστήριο χρησιμοποιώ											
		Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Q25α	Ποδήλατο	<b>64</b>	<b>25,70</b>	35	14,06	51	20,48	41	16,47	58	23,29
Q25β	Αυτοκίνητο	23	9,24	36	14,46	57	22,89	65	26,10	<b>68</b>	<b>27,31</b>
Q25γ	Δημόσια μέσα μεταφοράς	20	8,03	18	7,23	16	6,43	33	13,25	<b>162</b>	<b>65,06</b>
Q25δ	Μετακινούμαι με τα πόδια	<b>163</b>	<b>65,46</b>	35	14,06	24	9,64	15	6,02	12	4,82

Από τα αποτελέσματα του πίνακα 5 παρατηρούμε ότι ένα μικρό σχετικά ποσοστό των μαθητών (39,76%) χρησιμοποιεί πολύ ή πάρα πολύ το ποδήλατο, ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό 23,29% που είτε δεν έχει ποδήλατο ή δεν το χρησιμοποιεί. Ποσοστό 27,31% των μαθητών δεν χρησιμοποιεί ή χρησιμοποιεί πολύ λίγο αυτοκίνητο (26,10%) και αντίστοιχα ποσοστό 65,46% των μαθητών μετακινείται με τα πόδια. Ποσοστό 65,06% δεν χρησιμοποιεί δημόσια μέσα μεταφοράς.

### 3.2 Έλεγχος $\chi^2$ ανεξαρτησίας των γνωρισμάτων των μεταβλητών

Στον πίνακα 6 απεικονίζεται ο έλεγχος  $\chi^2$  ο οποίος εξετάζει την ανεξαρτησία δύο μεταβλητών, μετρώντας την απόκλιση μεταξύ των συχνοτήτων των παρατηρούμενων και αναμενόμενων περιπτώσεων (Μακράκης, 2005). Ελέγχθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,005$  η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ( $H_1$ ): οι δυο μεταβλητές είναι εξαρτημένες μεταξύ τους. Τα γραμμοσκιασμένα τετράγωνα δείχνουν συσχέτιση μεταξύ των γνωρισμάτων των μεταβλητών.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα συσχέτισης επί μέρους μεταβλητών

Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά	Περιβαλλοντική/ενεργειακή συμπεριφορά
Τόπος κατοικίας	$\chi^2(4)=32.669$ $p=0.000$
Επίπεδο σπουδών γονέων (πατέρας)	$\chi^2(4)=3.025$ $p=0.554$
Επίπεδο σπουδών γονέων (μητέρα)	$\chi^2(4)=1.475$ $p=0.831$
Φύλο	$\chi^2(2)=9.755$ $p=0.008$
Σχολική επίδοση	$\chi^2(4)=4.652$ $p=0.325$
Συμμετοχή σε ΠΠΕ	$\chi^2(4)=10.903$ $p=0.028$
Ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης	$\chi^2(8)=39.274$ $p=0.000$
Ώρες αφιέρωσης στο διαδίκτυο	$\chi^2(8)=37.858$ $p=0.000$
Συχνότητα δανεισμού βιβλίων από τη βιβλιοθήκη	$\chi^2(8)=27.355$ $p=0.001$

Από τον έλεγχο  $\chi^2$  μεταξύ της περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς των μαθητών και των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών αποδείχτηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των περιβαλλοντικής-ενεργειακής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και:

- του τόπου κατοικίας τους
- του φύλου
- της συμμετοχής τους σε ΠΠΕ
- των ωρών παρακολούθησης τηλεόρασης

- των ωρών αφιέρωσης στο διαδίκτυο
- της συχνότητας δανεισμού βιβλίων από τη βιβλιοθήκη

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Σχετικά με τις ενεργειακές πρακτικές και αξιολογώντας την ορθή συμπεριφορά των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ενέργειας, φαίνεται ότι σημαντικό ποσοστό αυτών δεν υιοθετεί ή υιοθετεί ορισμένες φορές συμπεριφορά ορθής χρήσης ενέργειας. Χαρακτηριστικό είναι ότι υιοθετούν διαφορετικό πρότυπο συμπεριφοράς και υπευθυνότητας στο σπίτι και στο σχολείο, δείχνοντας σχετικά αδιάφορη ή ανεύθυνη στάση απέναντι στο σχολείο. Κοινή είναι η πεποίθηση ότι οι συμπεριφορά θα πρέπει να τροποποιηθεί ώστε να εξασφαλιστεί ένα βιώσιμο ενεργειακά μέλλον. Στον τομέα της κατανάλωσης ενέργειας, με βάση τα υφιστάμενα φυσικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και θεσμικά πλαίσια που διαμορφώνουν και περιορίζουν τις επιλογές των ανθρώπων, απαιτείται διαβούλευση και επικοινωνία μεταξύ των φορέων λήψης αποφάσεων, τεχνικών, εμπειρογνομόνων και άλλων ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και ολοκληρωμένη προσέγγιση του πολύπλοκου κοινωνικοοικονομικού και τεχνικού και συστήματος (Owens and Driffill, 2008).

Από τον έλεγχο συσχέτισης των μεταβλητών προκύπτει συσχέτιση μεταξύ των περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, του φύλου, της ενημέρωσης και πρόσβασης στην πληροφόρηση όπως και της συμμετοχής σε ΠΠΕ. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύεται ο σπουδαίος ρόλος της ΠΕ και ενισχύεται η διεθνώς κοινή παραδοχή υποστήριξης των ΠΠΕ στα σχολεία. Η ΠΕ στα σχολεία αποτελεί μια σημαντική στρατηγική για την επίτευξη της προστασίας του περιβάλλοντος και την ευημερία. Οι επιτυχείς προσπάθειες για την προώθηση της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών, διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση καλείται να παίξει σπουδαίο ρόλο στην κατεύθυνση αυτή (Zografakis et al., 2008).

Η σημασία της αλλαγής στάσεων μέσω της εκπαίδευσης έχει τονιστεί: *«Η βιώσιμη διαβίωση πρέπει να αποτελεί το πρότυπο σε όλα τα επίπεδα, στα άτομα, τις κοινότητες, τα έθνη και τον κόσμο. Για την υιοθέτηση νέων στάσεων απαιτείται σημαντική αλλαγή στις στάσεις και πρακτικές πολλών ανθρώπων. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να αντανακλά τη σημασία της ηθικής για την αειφόρο διαβίωση»* (IUNC, 1991). Μακροπρόθεσμες περιβαλλοντικές παρεμβάσεις, διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση

των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτούνται για την ολιστική αντιμετώπιση των πολυσύνθετων και πολυδιάστατων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η ΠΕ, προωθεί το παιδαγωγικό πρότυπο που υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προάγοντας την ενεργητική συμμετοχή τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την κοινωνική αλληλεπίδραση. Για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης προτείνεται η μέθοδος Project, μια παιδαγωγική διαδικασία, μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης με το μαθητή να κατέχει κεντρικό ρόλο στη συλλογική μορφή εργασίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Ελληνική βιβλιογραφία**

- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε.(2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δημητριάδης, Ε., (2003). *Στατιστικές εφαρμογές με SPSS*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του S.P.S.S*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Παπαδημητρίου, Β.,(2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Brandon G. and Lewis A., (1999). Reducing household energy consumption. Commission on Sustainable Development, 2002, *Ninth session, Agenda Item 4. Decision. Energy for Sustainable Development, Section 6.22*, United Nation
- DeWaters J., Qaqish B., Graham M., Powers S., (2013): Designing an Energy Literacy Questionnaire for Middle and High School Youth. *The Journal of Environmental Education*, 44:1, 56-78

- Dias R., Mattos C., Balestieri J., (2004). Energy education: breaking up the rational energy use barriers. *Energy Policy*, 32, 1339–1347
- Dincer I., (2000). Renewable energy and sustainable development: a crucial review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews* 4, 157-175
- Hungerford H. and Volk T., (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21
- International Union for Conservation of Nature (IUCN), (1991). *Caring for the earth: a strategy for sustainable living*. Geneva, Switzerland: IUCN
- McKenzie-Mohr D., Nemiroff S.L., Beers L., Desmarais S., (1995). Determinants of Responsible Environmental Behavior. *Journal of Social Issues*, Vol. 51, No. 4, pp. 139-156
- Knoll, M., (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of industrial teacher education*. Vol.34, N.3
- Lee S.L., Lin Y.K.,Guu H.Y.,Chang L.T., Lai C.C., (2013). The effect of hands-on ‘energy-saving house’ learning activities on elementary school students’ knowledge, attitudes, and behavior regarding energy saving and carbon-emissions reduction. *Environmental Education Research*, Vol. 19, No. 5, 620–638
- Makki H.M., Khalick F., Boujaoude S., (2003). Lebanese Secondary School Students’ Environmental Knowledge and Attitudes. *Environmental Education Research*, Vol. 9, No. 1, 21-23
- Mirza U., Harijan K., Majeed T., (2012). Status and Need of Energy Education: The Case of Pakistan. *Energy, Environment and Sustainable Development*, DOI 10.1007/978-3-7091-0109-4\_7
- Morrisey T. and Barrow L., (1984). A review of energy education: 1975 to NEED 1981. *Science Education* 68(4):365-379
- Oikonomou V., Becchis F., Steg L., Russolillo D., (2009). Energy saving and energy efficiency concepts for policy making. *Energy Policy*, 37, 4787–4796
- Omer M. A., (2007). Energy, environment and sustainable development. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 12, 2265–2300
- Owens S. and Driffill L., (2008) How to change attitudes and behaviors in the context of energy. *Energy Policy* 36, 4412–4418
- Pearson G. and Young, A.T. (Eds.), (2002). *Technically Speaking: Why All Americans Need to Know More About Technology*. Washington: National Academy Press
- Pooley J.A., and O’Connor M., (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32, 711–23

- Sauve L., (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1
- Weber L., (1997). Viewpoint—some reflections on barriers to efficient use of energy. *Energy Policy*, 25 (10), 833–835
- Zsóka A., Szerényi M. Z., Széchy A., Kocsis T., (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behaviour and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, 126-138
- Zografakis N, Menegaki N.A., Tsagarakis P.A., (2008) Effective education for energy efficiency. *Energy Policy*, 36, 3226– 3232

**Ειρήνη Ντόνα**

Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης,  
Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Γρεβενών,  
Τέρμα Κ. Ταλιαδούρη, 51100 Γρεβενά,  
Τηλ. 2462087956, Fax: 2462087695,  
e-mail: irinidona@gmail.com

**Γαρύφαλλος Αραμπατζής**

Αν. Καθηγητής,  
Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος  
και Φυσικών Πόρων Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης,  
TK 68200 Ορεστιάδα,  
Τηλ. 25520-41158 Fax: 25520-41159,  
e-mail: garamp@fmenr.duth.gr

# Παρανοήσεις στις αντιλήψεις φοιτητών- μελλοντικών εκπαιδευτικών για το αποτύπωμα άνθρακα

*Αναστασία Τσουτσούλη*

## ABSTRACT

The purpose of the study is to explore what misconceptions have the Student-Teachers of the Department of Primary Education in Florina, about the concept of carbon footprint. All the participants were 251. 128 from them had introductory courses about the carbon footprint while the others (N=123) hadn't received relevance teaching. We used two research tools, paper and pencil tests and questionnaires. The results of the research indicate that all students consider that carbon footprint is the same as energy consumption. The students that have received relevance teaching consider that the units of measurement are units of energy and believe that is affected by greenhouse gases. Finally the students that have received introductory courses consider that carbon footprint could be reduced with the use of catalysts in factories. Instead, students without having been taught consider the kinetic activity as a way to reduce carbon footprint.

**KEYWORDS:** Carbon footprint, Student-teacher's perceptions, Education for environmental sustainability

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κλιματική αλλαγή. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον επιταχυνόμενο ρυθμό κλιματικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο που είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με την παραγωγή και χρήση ενέργειας. Η αυξανόμενη παγκόσμια ζήτηση ενέργειας, κυρίως από ορυκτά καύσιμα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανοδική τάση των εκπομπών θερμοκηπιακών αερίων και κυρίως του CO<sub>2</sub>. Για την ευχερέστερη μελέτη αλλά και την καθιέρωση πολιτικών που αφορούν τα παραπάνω, αναπτύχθηκε η έννοια του Αποτυπώματος Άνθρακα.

Με δεδομένη τη σημασία της κλιματικής αλλαγής και γνωρίζοντας πως η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων ώστε να κινηθούμε προς μια κοινωνία με πιο ισχυρές περιβαλλοντικές αξίες, οι περιβαλλοντικές σπουδές μπορούν να έχουν ένα ρόλο κλειδί στη δημιουργία περιβαλλοντικά ενημερωμένων και δραστηριοποιημένων πολιτών. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια σύγχρονα θέματα από το πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως αυτό των αποτυπωμάτων (οικολογικό, ανθρακικό, νερού) έχουν εισαχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα του δημοτικού σχολείου και τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν επαρκή γνώση και κατανόηση των αντίστοιχων εννοιών.

### **1.1 Αποτύπωμα Άνθρακα**

«Αποτύπωμα άνθρακα» είναι ένας ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος στις δημόσιες συζητήσεις, σχετικά με την ευθύνη και τη δράση για μείωση της απειλής όσον αφορά την παγκόσμια αλλαγή του κλίματος. Ορίστηκε για πρώτη φορά στην επιστημονική βιβλιογραφία το 2003 (Høgevoold, 2011). Παρά τη συνεχή εμφάνιση του όρου όμως δεν φαίνεται να υπάρχει σαφής ορισμός αυτού και εξακολουθεί έτσι να υπάρχει κάποια σύγχυση τι πραγματικά σημαίνει, τι μετράει και ποια είναι η μονάδα μέτρησης που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί (Wiedmann & Minx, 2007). Είναι επίσης ενδιαφέρον το γεγονός ότι το αποτύπωμα του άνθρακα έχει προωθηθεί περισσότερο από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), εταιρείες, και γενικά την ιδιωτική πρωτοβουλία. Το γεγονός αυτό εξηγεί για ποιο λόγο τελικά υπάρχουν πολλοί ορισμοί αλλά και προτάσεις για το πώς τελικά μπορεί να υπολογιστεί (Weidema, Thrane, Christen, Schmidt, & Søren, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό των A. Galli, T. Wiedmann, E. Ercin, D. Knoblauch, B. Ewing, S. Giljum (2012), το αποτύπωμα άνθρακα μετρά τη συνολική ποσότητα των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου που παράγονται άμεσα ή έμμεσα από μια δραστηριότητα ή συσσωρεύονται στα διάφορα στάδια της ζωής ενός προϊόντος. Αυτό περιλαμβάνει δραστηριότητες ατόμων, πληθυσμών, κυβερνήσεων, επιχειρήσεων, οργανώσεων και διαδικασίες σε τομείς της βιομηχανίας.

Σύμφωνα με τους Trarpey, Hsiao, Ou and Chang (2012), το ανθρακικό αποτύπωμα διακρίνεται σε πρωτογενές και δευτερογενές. Το πρωτογενές αποτύπωμα είναι το μέτρο των άμεσων εκπομπών CO<sub>2</sub> από την καύση των ορυκτών



καυσίμων κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων όπως η οικιακή κατανάλωση ενέργειας (ηλεκτρική ενέργεια, φυσικό αέριο) και η οδήγηση ενός αυτοκινήτου. Οι ίδιοι οι καταναλωτές έχουν άμεσο έλεγχο των εκπομπών αυτών. Το δευτερογενές αποτύπωμα είναι το μέτρο των έμμεσων εκπομπών CO<sub>2</sub> από τον κύκλο ζωής των προϊόντων που χρησιμοποιούνται δηλαδή σχετίζεται με την παραγωγή προϊόντων και την ενδεχόμενη κατανομή και διάθεση τους.

Όσον αφορά στη μονάδα μέτρησης του ανθρακικού αποτυπώματος σύμφωνα με τους Galli, Wiedmann, Ercin, Knoblauch, Ewing, Giljum (2012) ορίζεται μια από τις μονάδες μέτρησης της μάζας (kg, t, κλπ.). Όταν στην μέτρηση περιλαμβάνεται μόνο το CO<sub>2</sub>, η μονάδα είναι kg CO<sub>2</sub>. Αν ωστόσο περιλαμβάνονται και άλλα αέρια του θερμοκηπίου, η μονάδα είναι kg CO<sub>2</sub>-e, εκφράζοντας ισοδύναμα της μάζας CO<sub>2</sub>.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για το «ανθρακικό αποτύπωμα», έρχεται ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης ευαισθητοποίησης των πολιτών για την υπερθέρμανση του πλανήτη. Η παγκόσμια κοινότητα αναγνωρίζει πλέον την ανάγκη να μειώσει τις εκπομπές αερίων του θερμοκηπίου προκειμένου να μετριαστεί η κλιματική αλλαγή. Χώρες, οργανώσεις και ιδιώτες έχουν αρχίσει να αναλαμβάνουν την ευθύνη. Ο υπολογισμός του ανθρακικού αποτυπώματος μπορεί να είναι ένα πολύτιμο πρώτο βήμα για να γίνει μετρήσιμη η μείωση των εκπομπών άνθρακα. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμη εξοικονόμηση χρημάτων καθώς και στη μείωση των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής (Stern, 2006). Επιπλέον η χρησιμότητα του ανθρακικού αποτυπώματος έγκειται στο γεγονός πως πρόκειται για μια άμεση προσέγγιση που χρησιμοποιεί απόλυτες μονάδες (ισοδύναμα GWP<sup>1</sup>) και μπορεί εύκολα να κοινοποιηθεί (Heijungs, Udo, Philip, Golden, & Valdivia, 2008).

Σε σχέση με τους παράγοντες που συνέβαλλαν στο να δημιουργηθεί αυτή η έννοια, στην αξιολόγηση από την Διακυβερνητική Επιτροπή για την Αλλαγή του Κλίματος (IPCC) αναφέρεται με «πολύ μεγάλη ακρίβεια» ότι οι άνθρωποι έχουν μια σημαντική επίδραση στην υπερθέρμανση του πλανήτη (Alderson, Cranston, & Hammond, 2012).

Οι κύριοι συντελεστές λοιπόν που επηρεάζουν το αποτύπωμα του άνθρακα είναι η ποικιλία των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος και προκαλούν, είτε

1. Είναι ένα μέτρο το οποίο καταδεικνύει πόση θερμότητα δεσμεύει ένα θερμοκηπιακό αέριο στην ατμόσφαιρα. Συγκρίνει τα ποσοστά θερμότητας που δεσμεύονται από ένα συγκεκριμένο αέριο σε σχέση με τα ισοδύναμα ποσοστά διοξειδίου του άνθρακα. Υπολογίζεται στα πλαίσια ενός χρονικού διαστήματος (συνήθως 20, 100 ή 500 χρόνια). Εκφράζεται ως παράγοντας διοξειδίου του άνθρακα (του οποίου είναι ο αριθμός 1).

άμεσα είτε έμμεσα, εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα. Κάποιες από τις αιτίες αυτών των εκπομπών είναι η παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας σε εργοστάσια, η θέρμανση με ορυκτά καύσιμα, οι μεταφορές και άλλες βιομηχανικές και αγροτικές διεργασίες (JRC, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για μείωση των ανθρωπογενών εκπομπών διοξειδίου του άνθρακα και κατ' επέκταση του ποσού της κατανάλωσης ορυκτών καυσίμων προκειμένου να αποτραπεί η επικίνδυνη αλλαγή του κλίματος (Johnston, et al., 2003).

Συγκεκριμένα, προκειμένου ο άνθρωπος να μειώσει το προσωπικό του αποτύπωμα πρέπει να αλλάξει τη συμπεριφορά του απέναντι στον τρόπο χρήσης της ενέργειας. Στον τομέα των μεταφορών λόγου χάρη, σημαντική είναι η μετακίνηση με τα πόδια, με τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή με το ποδήλατο. Κατά μέσο όρο, για κάθε λίτρο καυσίμου που καίει ο κινητήρας ενός αυτοκινήτου, παράγονται πάνω από 2,5 κιλά CO<sub>2</sub> (WHO, 2008). Επιπλέον, προκειμένου να επιτευχθεί μείωση των ποσοτήτων CO<sub>2</sub> απαραίτητη είναι η προσπάθεια αποφυγής της πραγματοποίησης σύντομων διαδρομών με αυτοκίνητο, καθώς η κατανάλωση καυσίμων και οι εκπομπές CO<sub>2</sub> είναι δυσανάλογα υψηλότερες όταν η μηχανή του αυτοκινήτου είναι κρύα.

Όσον αφορά την οικιακή χρήση της ενέργειας, μια σημαντική πρακτική που μπορεί να ακολουθηθεί είναι η απενεργοποίηση ηλεκτρικών συσκευών ή αφαίρεση της πρίζας από την υποδοχή ρεύματος.

Ιδιαίτερα αξιόλογη πρακτική για τη μείωση των ποσοτήτων CO<sub>2</sub> θεωρείται και η χρήση λαμπτήρων εξοικονόμησης ενέργειας. Μπορεί κανείς να μειώσει το κόστος φωτισμού έως και 60% ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποφύγει την παραγωγή 181,82 κιλών εκπομπών CO<sub>2</sub> κατά τη διάρκεια ζωής του λαμπτήρα.

Τέλος ο τομέας της παραγωγής τροφίμων είναι ένας παράγοντας που συμβάλει σημαντικά στις παγκόσμιες εκπομπές. Συγκεκριμένα, τα είδη των τροφίμων που καταναλώνουμε έχουν σημαντικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις. Η μείωση στην κατανάλωση του κρέατος και των γαλακτοκομικών προϊόντων θα μειώσει την ποσότητα διοξειδίου του άνθρακα, το μεθάνιο και το υποξείδιο του αζώτου, αέρια τα οποία απελευθερώνονται στην ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας οι βιομηχανικές χώρες πρέπει να μειώσουν την κατανάλωση του κρέατός τους από το σημερινό 224g/άτομο/ημέρα.

Με δεδομένα αφενός τον σημαίνοντα ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναστροφή της περιβαλλοντικής κρίσης και αφετέρου την σημασία της μείωσης του ανθρακικού αποτυπώματος – το εννοιολογικό πλαίσιο του οποίου περιγράψαμε σε αδρές γραμμές στην έρευνά μας- τα ερωτήματα τα οποία θέσαμε είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες παρανοήσεις υπάρχουν σε φοιτητές – μελλοντικούς εκπαιδευτικούς -σχετικά την έννοια του Ανθρακικού Αποτυπώματος;
- Ποιές παρανοήσεις υπάρχουν σχετικά με τις μονάδες μέτρησής του;
- Ποιες παρανοήσεις δημιουργούνται στους φοιτητές σχετικά με τους παράγοντες που το επηρεάζουν αλλά και τους τρόπους μείωσής του;

## **2.0 Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Το δείγμα**

Στην έρευνα πήραν μέρος φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων συνολικά ανέρχεται στα 251 άτομα. Οι συμμετέχοντες συγκροτούν δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους φοιτητές του 3<sup>ου</sup> έτους σπουδών οι οποίοι είχαν δεχτεί διδασκαλία σχετική με την υπό μελέτη έννοια (N=128) με ποσοστό συμμετοχής στο δείγμα 51%. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει φοιτητές από το 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών, οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί την υπό μελέτη έννοια (N=123) με ποσοστό συμμετοχής 49%.

### **2.2 Τα ερευνητικά εργαλεία**

Ως εργαλεία έρευνας επιλέχθηκαν η παραγωγή γραπτού κειμένου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για την ομάδα των συμμετεχόντων που δέχτηκε διδασκαλία και το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για την ομάδα των φοιτητών που δεν δέχτηκε διδασκαλία.

Οι πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτος σπουδών, τμήμα, κατεύθυνση στο λύκειο, συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα) και έπειτα ακολουθούσαν οι κυρίως ερωτήσεις οι οποίες ήταν ανοιχτού τύπου. Μια τακτική που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια σχεδίασης του ερωτηματολογίου ήταν να τεθούν "εύκολες" ερωτήσεις δηλαδή ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν έννοιες οικείες στην αρχή (π.χ.: «*Ποιες νομίζεις ότι είναι οι ανθρώπινες δραστηριότητες που χρησιμοποιείται ενέργεια;*») και έπειτα να ακολουθήσουν οι δύσκολες ερωτήσεις που εξετάζουν το υπό μελέτη θέμα, το οποίο σαφώς αποτελεί μια άγνωστη έννοια (π.χ.: «*Εγώ πιστεύω ότι αποτύπωμα άνθρακα είναι...*»)

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο των γραπτών δοκιμιών, αυτό δόθηκε στους φοιτητές οι οποίοι δέχτηκαν διδασκαλία για την έννοια του ανθρακικού αποτυπώματος. Αυτό το οποίο ζητήθηκε στα γραπτά δοκίμια αφο-

ρούσε την καταγραφή της άποψης των φοιτητών σχετικά με την έννοια και τον υπολογισμό του αποτυπώματος άνθρακα αλλά και τους παράγοντες που το επηρεάζουν και τους ενδεχόμενους τρόπους μείωσης αυτού. Τα παραπάνω διατυπώθηκαν με τη μορφή ανοιχτών ερωτήσεων.

### **2.3 Η διαδικασία**

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013. Σημαντικό κομμάτι της έρευνας αποτέλεσε η πιλοτική μικρής έκτασης έρευνα, η οποία έλαβε χώρα πριν την κυρίως έρευνα. Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως ο αριθμός και ο τύπος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου δεν ταυτίζονταν με αυτούς των ερωτήσεων των γραπτών δοκιμίων. Επομένως από το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν εκείνες οι απαντήσεις που εξυπηρετούσαν τον σκοπό της έρευνάς μας. Οπότε, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με τις παραπάνω τέσσερις ερωτήσεις/κατηγορίες των γραπτών δοκιμίων, ώστε σε κάθε μία από αυτές να περιλαμβάνονται πληροφορίες που αφορούν και απαντούν σε ένα κοινό θέμα.

Όσον αφορά στη διαδικασία της επεξεργασίας των δεδομένων αυτή πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, η μονάδα ανάλυσης πάνω στην οποία στηρίχτηκε η ανάλυση περιεχομένου ήταν η μονάδα νοήματος. Επομένως, αφού αρχικά έγινε ο διαχωρισμός των ορθών επιστημονικά απαντήσεων από τις παρανοήσεις, οι δεύτερες κατηγοριοποιήθηκαν με την επαγωγική προσέγγιση ανάλυσης- bottom up. Τέλος υπολογίστηκαν οι συχνότητες εμφάνισης της κάθε κατηγορίας.

### **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Φοιτητές οι οποίοι είτε δέχτηκαν διδασκαλία σχετικά με την έννοια του ανθρακικού αποτυπώματος είτε όχι, δημιούργησαν μια παρανόηση της γνώσης. Όσον αφορά στις παρανοήσεις που δημιουργήθηκαν από τους φοιτητές που δέχτηκαν διδασκαλία, διαπιστώθηκε πως από το σύνολο των 128 φοιτητών οι 23 δημιούργησαν μια παρανόηση της γνώσης σχετικά με τον ορισμό του όρου, αριθμός που αντιστοιχεί στο 18%. Ενώ όσον αφορά στους φοιτητές που δεν δέχτηκαν σχετική διδασκαλία, από τους 123 οι 24 κατέγραψαν έναν λανθασμένο ορισμό της έννοιας. Επομένως γίνεται αντιληπτό πως παρά την μεσολάβηση εισαγωγικών μαθημάτων περίπου ο ίδιος αριθμός φοιτητών ανά ομάδα εξακολουθεί να δημιουργεί παρανοήσεις σε σχέση με την ερευνώμενη έννοια.

Οι κατηγορίες σχετικά με τον ορισμό του ανθρακικού αποτυπώματος, οι οποίες δημιουργήθηκαν από τους φοιτητές οι οποίοι διδάχτηκαν την έννοια εί-

να εφτά. Η κατηγορία η οποία συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων (N=9) είναι αυτή της ταύτισης του αποτυπώματος με την κατανάλωση ενέργειας, η οποία συγκέντρωσε 39 ποσοστιαίες μονάδες επί του συνολικού αριθμού των παρανοήσεων. Οι φοιτητές χαρακτηριστικά ανέφεραν πως το ανθρακικό αποτύπωμα είναι η κατανάλωση ενέργειας που πραγματοποιείται είτε ατομικά είτε συλλογικά από μια επιχείρηση ή ακόμα και μια ολόκληρη πόλη ή χώρα.

Η δεύτερη σε συχνότητα εμφάνισης κατηγορία είναι αυτή που αφορά στις ανθρώπινες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως το ανθρακικό αποτύπωμα είναι είτε το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων γενικά είτε προσδιορίζουν τις δραστηριότητες αυτές αναφέροντάς τες ως ενεργειακές δραστηριότητες. Τέσσερις διατυπώσεις εντοπίστηκαν στην κατηγορία που αφορά στη συσχέτιση του αποτυπώματος με τους ρύπους ή τη ρύπανση, αριθμός που αντιστοιχεί στο 17,4%. Ειδικότερα, οι περισσότεροι που συσχέτισαν το αποτύπωμα άνθρακα με τους ρύπους ανέφεραν πως οι ρύποι αυτοί προέρχονται κυρίως από την παραγωγή και κατανάλωση προϊόντων. Τέλος, μια ήταν η αναφορά για κάθε μια από τις παρακάτω κατηγορίες: «συνολικός όγκος καθαρού νερού», «μέτρο που αριθμεί την κατανάλωση φυσικών πόρων», «μέτρο που μετρά τις ανθρώπινες δραστηριότητες» και «θερμοκηπιακά αέρια (GHG)».



Γράφημα 1: Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δέχτηκαν διδασκαλία, σε σχέση με τον ορισμό του Ανθρακικού Αποτυπώματος

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων που δεν δέχτηκαν σχετική διδασκαλία, η κατηγορία η οποία συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών

ήταν, όπως και στην περίπτωση των φοιτητών που δέχτηκαν διδασκαλία, αυτή της συσχέτισης του αποτυπώματος με την κατανάλωση ενέργειας, με ποσοστό 37,5%. Η αμέσως επόμενη κατηγορία αφορούσε στην ταύτιση του αποτυπώματος με την κατανάλωση καυσίμων. Οι φοιτητές είτε ανέφεραν γενικά τον όρο καύσιμα είτε κατέγραφαν ορισμένα είδη όπως για παράδειγμα το πετρέλαιο. Έπεται η κατηγορία «κάτι που βοηθάει στην εξοικονόμηση ενέργειας», χωρίς ωστόσο να αναφέρονται περαιτέρω λεπτομέρειες. Καταγράφεται, δηλαδή, πως το ανθρακικό αποτύπωμα βοηθάει στη μείωση της χρήσης της ενέργειας αλλά δεν προσδιορίζεται τι ακριβώς είναι το ανθρακικό αποτύπωμα. Ακολουθούν οι κατηγορίες που ταυτίζουν το ανθρακικό αποτύπωμα με: «σύστημα που παράγει ενέργεια», «σώμα που διαθέτει ενέργεια», «ρύπανση που προκαλείται από τον άνθρακα», «οτιδήποτε συμβάλλει στη μόλυνση του πλανήτη», το «φαινόμενο του θερμοκηπίου», «ενώσεις άνθρακα», «έλλειψη οποιασδήποτε μορφής άνθρακα από μια περιοχή», «ύπαρξη αποικοδομητών». Οι παραπάνω κατηγορίες συγκέντρωσαν από μια αναφορά (4,2%).

#### Παρανοήσεις φοιτητών σε σχέση με τον ορισμό του Ανθρακικού Αποτυπώματος



Γράφημα 2: Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δεν δέχτηκαν διδασκαλία, σε σχέση με τον ορισμό του Ανθρακικού Αποτυπώματος

Σε σχέση με τις παρανοήσεις που αφορούν στις μονάδες μέτρησης του ανθρακικού αποτυπώματος, η πλειοψηφία των φοιτητών, οι οποίοι δέχτηκαν δι-

δασκαλία με ποσοστό 48%, συγκεντρώνεται στην κατηγορία που θεωρεί πως το ανθρακικό αποτύπωμα μετράται με μονάδες μέτρησης ενέργειας. Συγκεκριμένα αναφέρουν ως μονάδες μέτρησης είτε το τζάουλ, είτε την κιλοβατώρα ή ακόμα και τις θερμίδες. Έπεται η κατηγορία των φοιτητών οι οποίοι καταγράφουν ως μονάδα μέτρησης του αποτυπώματος μια μονάδα μέτρησης επιφάνειας και συγκεκριμένα τα εκτάρια και ακολουθούν οι κατηγορίες που δέχτηκαν μόλις δύο αναφορές και αυτές είναι: «μονάδα μέτρησης του αποτυπώματος οι δραστηριότητες των ανθρώπων», «μετριέται άμεσα και έμμεσα». Αξίζει να αναφερθεί πως στην άμεση μέτρηση οι φοιτητές ανέφεραν ανθρώπινες δραστηριότητες που πραγματοποιείται χρήση ενέργειας και αυτή μπορεί να εκτιμηθεί, όπως λόγω χάρη κατανάλωση ρεύματος. Αντίθετα στην έμμεση μέτρηση ανέφεραν συχνά την παραγωγή και κατανάλωση προϊόντων. Στις δυο τελευταίες κατηγορίες δεν υπήρχε καμία αναφορά σε συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης.

Παράλειψη αναφοράς σε κάποια μονάδα μέτρησης υπήρξε και στην επόμενη κατηγορία η οποία ταύτιζε την μονάδα μέτρησης του αποτυπώματος με την «οποιαδήποτε επίδραση μπορεί να δεχτεί το περιβάλλον», για παράδειγμα η αλλαγή της θερμοκρασίας ή η αύξηση των ρύπων. Η συγκεκριμένη κατηγορία συγκέντρωσε μια αναφορά η οποία αντιστοιχεί σε 4 ποσοστιαίες μονάδες. Μια αναφορά σημειώθηκε και στις επόμενες κατηγορίες οι οποίες ταύτιζαν την μονάδα μέτρησης του αποτυπώματος με το «κιλό απορριμμάτων ανά έτος» και με «τον όγκο εκπομπής CO<sub>2</sub>». Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ενυπάρχουν στοιχεία επιστημονικής γνώσης.



Γράφημα 3: Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δέχτηκαν δι-

### δασκαλία, σε σχέση με τις μονάδες μέτρησης του Ανθρακικού Αποτυπώματος

Από τις παρανοήσεις των παραγόντων, οι οποίες καταγράφηκαν μόνο από φοιτητές που δέχτηκαν διδασκαλία, προέκυψαν 14 κατηγορίες. Οι περισσότεροι φοιτητές (N=14) ανέφεραν ξεκάθαρα ως παράγοντα επιρροής είτε τα θερμοκηπιακά αέρια γενικά είτε ειδικότερα το ίδιο το διοξείδιο του άνθρακα και έπειτα ακολούθησε η κατηγορία η οποία αφορούσε την επιρροή του αποτυπώματος από τη ρύπανση ή τη μόλυνση.

Είναι σημαντικό κάπου εδώ να αναφερθεί πως σε 6 από τις 14 κατηγορίες υπήρχε μόνο μια αναφορά και σε άλλες 6 υπήρχαν δύο αναφορές. Ειδικότερα, δύο αναφορές καταγράφηκαν στις κατηγορίες: «Επηρεάζεται από το φαινόμενο του θερμοκηπίου», «Επηρεάζεται από την κοινωνική, περιβαλλοντική, οικονομική και πολιτιστική αειφορία», «Επηρεάζεται από τη χρήση φυτοφαρμάκων», «Επηρεάζεται από τους πόρους μιας χώρας», «Επηρεάζεται από οτιδήποτε παράγει CO<sub>2</sub>», «Επηρεάζεται από σπρέι και αεροζόλ». Μια αναφορά καταγράφηκε στις κατηγορίες: «Επηρεάζεται από οτιδήποτε ρυπαίνει το περιβάλλον», «Επηρεάζεται από τη χρήση γκαζιού», «Επηρεάζεται από το πρωτογενές και το δευτερογενές αποτύπωμα», «Επηρεάζεται από χημικές ουσίες», «Επηρεάζεται από τη διάσπαση του CO<sub>2</sub> στους ωκεανούς», «Επηρεάζεται από τις καύσεις ανθρώπινου οργανισμού (αναπνοή, κινήσεις κλπ)».

### Παρανοήσεις σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν το ανθρακικό αποτύπωμα

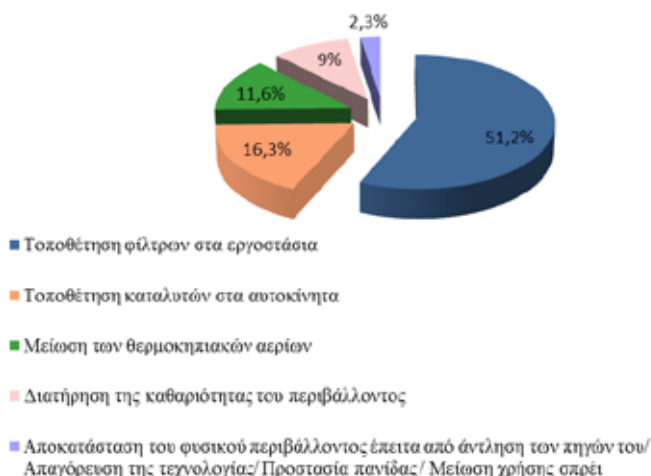


Γράφημα 4: Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δεν δέχτηκαν διδασκαλία, σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν το Ανθρακικό Αποτύπωμα



Στο ερώτημα που αφορούσε τη μείωση του αποτυπώματος προέκυψαν εννιά κατηγορίες. Από το σύνολο των 128 συμμετεχόντων της έρευνας οι οποίοι δέχτηκαν διδασκαλία για την έννοια του αποτυπώματος άνθρακα οι 36, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 28,1%, ανέφεραν μία μη επιστημονικά αποδεκτή άποψη σε σχέση με τους τρόπους μείωσης του αποτυπώματος. Η πλειοψηφία των φοιτητών αναφέρει ως τρόπο μείωσης του αποτυπώματος την τοποθέτηση φίλτρων στα εργοστάσια και την τοποθέτηση καταλυτών στα αυτοκίνητα. Επιπλέον η μείωση των θερμοκηπιακών αερίων αναφέρεται από πέντε συμμετέχοντες ως ένας τρόπος μείωσης του αποτυπώματος άνθρακα χωρίς ωστόσο να προτείνονται συγκεκριμένες δράσεις, το οποίο είναι και το ζητούμενο. Ακόμα η διατήρηση της καθαρότητας του περιβάλλοντος (πετάμε τα σκουπίδια σε κάδους/διατηρούμε καθαρά τα ποτάμια) αναφέρεται από τέσσερις συμμετέχοντες ως ένας ακόμη τρόπος μείωσης. «Η αποκατάσταση του φυσικού περιβάλλοντος έπειτα από άντληση των πηγών του», «η απαγόρευση της τεχνολογίας», «η προστασία της πανίδας», «η μείωση προϊόντων όπως λακ /σπρέι» και «ο έλεγχος των ρύπων» είναι οι κατηγορίες οι οποίες συγκέντρωσαν μόνο μια αναφορά και ποσοστό συγκέντρωσης 2,3%. Είναι άξιο αναφοράς πως όλες οι παρανοήσεις, οι οποίες καταγράφηκαν στο ερώτημα για τον τρόπο μείωσης του αποτυπώματος, συνυπήρχαν με απόψεις των φοιτητών οι οποίες ήταν επιστημονικά αποδεκτές.

**Παρανοήσεις φοιτητών σε σχέση με τον τρόπο μείωσης του Ανθρακικού Αποτυπώματος**



**Γράφημα 5: Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δέχτηκαν διδασκαλία, σε σχέση με τους τρόπους μείωσης του Ανθρακικού Αποτυπώματος**

Παρανοήσεις σε σχέση με τους τρόπους μείωσης του αποτυπώματος εμφανίστηκαν και στις απαντήσεις των φοιτητών που δεν είχαν δεχτεί διδασκαλία. Από τους 123 οι 25 κατέγραψαν λανθασμένες αναφορές. Αξίζει εδώ να αναφερθεί πως από τον συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων που δεν δέχτηκαν διδασκαλία για την έννοια υπήρξαν μόνο δύο αναφορές στις οποίες συνυπήρχε ορθή επιστημονικά άποψη της γνώσης και παρανόηση αυτής, ενώ στις υπόλοιπες αναφορές υπήρχε μόνο παρανόηση της γνώσης.

Η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί πως η μείωση της κινητικής δραστηριότητας συμβάλλει ταυτόχρονα και στη μείωση του προσωπικού τους ανθρακικού αποτυπώματος. Επιπλέον καταγράφεται από ορισμένους συμμετέχοντες πως η μείωση του αποτυπώματος άνθρακα επιτυγχάνεται εφόσον τα άτομα μειώσουν τις δραστηριότητες τους γενικά και εφόσον λάβουν λιγότερη της κανονικής ποσότητα φαγητού. Τρεις φοιτητές ανέφεραν την μείωση των ωρών του ύπνου και δύο την μείωση της εκγύμνασης ως τρόπους μείωσης του αποτυπώματος, αριθμοί που αντιστοιχούν σε 12 και 8 ποσοστιαίες μονάδες αντίστοιχα. Τέλος μόλις μια αναφορά συγκέντρωσαν οι κατηγορίες «αντικατάσταση χημικών προϊόντων με αβλαβή», «σήκωμα βάρους από περισσότερα του ενός άτομα» και «χρήση οικολογικών προϊόντων».



**Γράφημα 6:** Συχνότητα εμφάνισης παρανοήσεων των φοιτητών που δεν δέχτηκαν διδασκαλία, σε σχέση με τους τρόπους μείωσης του Ανθρακικού Αποτυπώματος

#### 4.0 ΣΥΝΟΨΗ

Τα αποτυπώματα (οικολογικό, ενεργειακό, του νερού) αποτελούν πια μέρος του δημόσιου λόγου αλλά και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση στα πλαίσια της οποίας περιλαμβάνονται πλέον οι περιβαλλοντικές σπουδές μπορεί να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη δημιουργία περιβαλλοντικής κουλτούρας. Επομένως προκύπτει σίγουρα η ανάγκη για επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αφενός λόγω των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σπουδών και αφετέρου διότι μέσω της παρούσας έρευνας διαπιστώσαμε πως υπάρχουν σοβαρά ζητήματα ακόμη και μετά την διδασκαλία στην αρχική εκπαίδευση σχετικά με έννοιες που αφορούν το περιβάλλον.

Η παρούσα έρευνα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να επαναληφθεί με τυχαία δειγματοληψία καθώς το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε στην έρευνα μας είναι βολικό. Επίσης καθώς όλες/οι οι συμμετέχουσες/χοντες προέρχονται από το ίδιο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα δεν μας επιτρέπεται να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Επομένως θα ήταν ενδιαφέρον η παρούσα έρευνα να πραγματοποιηθεί και σε φοιτητές άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Alderson, H., Cranston, G. R., & Hammond, G. P. (2012). Carbon and environmental footprinting of low carbon UK electricity futures to 2050. *Energy*, 48 (1), 96–107. DOI: 10.1016/j.energy.2012.04.011
- European Commission – Joint Research Centre. (2007). Διαθέσιμο στο: <http://lct.jrc.ec.europa.eu/pdf-directory/Carbon-footprint.pdf>
- Galli, A., Wiedmann, T., Ewing, B., Ercin, E., Giljum, S., & Knoblauch, D. (2011). Integrating Ecological, Carbon and Water Footprint into a “Footprint Family” of indicators. *Ecological Indicators*, 12, 100-112.
- Heijungs, R., Udo, H., Philip, W., Golden, J., & Valdivia, S. (2008, November). Life Cycle Assessment, A product-oriented method for sustainability analysis. Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/LCA\\_Training-Manual1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/LCA_Training-Manual1%20(1).pdf)
- NM. Høgevoid. ‘A corporate effort towards a sustainable business model; A case study from the Norwegian furniture industry’, *European Business Review*, 2011, 23(4), 392-400. DOI: 10.1108/09555341111145771
- Johnston, N., Blake, D., Rowland, F., Elliott, S., Lackner, K. Z., Dubey, M., et

- al. (2003). Chemical transport modeling of potential atmospheric CO<sub>2</sub> sinks. *Energy Conversion and Management* 44, 681-689.
- Stern, N. (2006). *The Economics of Climate Change*. London.
- Trappey, A., Trappey, C., Hsiao, C.-T., Ou, J., & Chang, C.-T. (2011, May). System dynamics modelling of product carbon footprint life cycles for collaborative green supply chains. *Int. J. Computer Intergrated Manufacturing*, 25 (10), 934-945.
- Wiedmann, T., & Minx, J. (2007). A definition of carbon footprint: Ecological economics research trends, 1, pp.1-11. Διαθέσιμο στο: [http://www.censa.org.uk/docs/ISA-UK\\_Report\\_07-01\\_carbon\\_footprint.pdf](http://www.censa.org.uk/docs/ISA-UK_Report_07-01_carbon_footprint.pdf)
- Weidema, B. P., Thrane, M., Christen, P., Schmidt, J., & Søren, L. (2008, February). Carbon Footprint, A Catalyst for Life Cycle Assessment. *Journal of Industrial Ecology* (12), 3-6.
- World Health Organization. 2009. Protecting Health from Climate Change: Connecting Science, Policy and People. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Διαθέσιμο στο: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241598880\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241598880_eng.pdf)

**Αναστασία Τσουτσούλη**

Ιδιότητα: Μ. Εδ Π.Τ.Ν Φλώρινας

Διεύθυνση: Σκοπιά Φλώρινα Τ.Κ 53100

E-mail: Anastasia\_ts@hotmail.gr

# **ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**



# Προβληματισμοί σε θέματα πειθαρχίας σε μικρά παιδιά ενός έως τριών χρόνων: Η καρέκλα της σκέψης

*Βαρβάρα Αγγελή  
Ζακοπούλου Αγνή  
Ρουφίδου Ειρήνη*

## ABSTRACT

The present study investigates the use of “time-out” in the preschool age by pedagogues, who educate young children one to three years old. The research takes place at ten nurseries schools of Athens by using observational research. According the results the pedagogues use the “time-out” often in their classrooms due to the fact that children are very young. However, pedagogues do not take into account the developmental stages and the individual rhythm of each child. The use of “time-out” appears to be ineffective as young children lead to insecurity or anxiety.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μικρά παιδιά μέσα από την καθημερινότητα του ΒΝΣ μπαίνουν στη διαδικασία της πειθαρχίας, της κοινωνικοποίησης, της εφαρμογής μικρών κοινωνικά αποδεκτών κανόνων. Παρότι τα μικρά παιδιά προσπαθούν να αντιγράψουν τους κανόνες αυτούς από τους ενήλικους (οικογενειακό περιβάλλον, παιδαγωγούς) είναι συχνό φαινόμενο το μικρό παιδί να δυσκολεύεται να ακολουθήσει τους κοινωνικούς κανόνες όχι γιατί είναι «άτακτο» ή «υπερκινητικό» αλλά επειδή οι κανόνες αυτοί ξεπερνούν το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί (Brazelton, 1998). Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρειάζονται ιδιαίτερες γνώσεις και υπομονή ώστε να μυήσουν τα μικρά παιδιά στους κοινωνικούς κανόνες δημιουργώντας εκείνη τη συναισθηματική σχέση που θα βοηθήσει το παιδί να νοιώσει ασφάλεια για να γίνει ένα δημιουργικό και ευτυχισμένο άτομο. Επιδιώξαμε λοιπόν να διερευνήσουμε, να μελετήσουμε και να αναλύσουμε τη συμπεριφορά των παιδαγωγών στη δυσκολία των μικρών παιδιών ενός έως τριών χρόνων να πειθαρχήσουν, δίνοντας έμφαση και ερευνώντας τον τρόπο αντίδρασης των

παιδαγωγών συσχετίζοντάς το με τις πραγματικές δυνατότητες των μικρών παιδιών να αντιληφθούν το «κοινωνικό γίνεσθαι».

Σκοποί της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει:

- Κατά πόσο οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παιδιών ενός έως τριών χρόνων χρησιμοποιούν την «καρέκλας της σκέψης» σαν μέσο ποινής- τιμωρίας.
- Σε ποιες περιπτώσεις τη χρησιμοποιούν και
- Κατά πόσο τα αποτελέσματα από την επιβολή της ποινής είναι τα αναμενόμενα.

## 2.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πολλοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την πειθαρχία αλλά στη συγκεκριμένη εργασία αναφερόμαστε στην πειθαρχία στην εκπαίδευση και υιοθετήσαμε τους κάτωθι ορισμούς: «Στην παιδαγωγική γλώσσα με τον όρο «πειθαρχία» δεν εννοούμε συνήθως την κατάχρηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού, κατά ένα τρόπο που να εξασφαλίζει την τυφλή υπακοή και την απόλυτη συμμόρφωση των παιδιών προς τις θελήσεις του. Αντίθετα σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε διαφορετικές προσωπικότητες, σύμφωνα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του καθενός.» (Καψάλη, Γ., 1996, σελ. 525).

«Η πειθαρχία στη ζωή του παιδιού, έχει πρωταρχική, θεμελιώδη σημασία. Το βοηθάει να μαθαίνει, να σκέπτεται, να αντιδρά σωστά, να γίνει μια λογική, χρήσιμη κοινωνική οντότητα. Η αλληλουχία, η συνέχεια, η συνέπεια στη σκέψη του και η δυνατότητα να προβλέπει, θα ήταν αδύνατες χωρίς τη μια ή την άλλη μορφή πειθαρχίας.» (Ματσανιώτης, Ν., 2000, σελ.106).

Οι ενήλικοι χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για τη συμμόρφωση των μικρών παιδιών όπως τη σωματική ή τη λεκτική τιμωρία, την παρακράτηση των ανταμοιβών, τις κυρώσεις, τον έπαινο, τη φυσική –λογική συνέπεια και το time out ή καρέκλα της σκέψης. Στη παρούσα εργασία θα αναλύσουμε τη χρήση του time out ή καρέκλα της σκέψης. Στην Ελλάδα, ο όρος time-out, χρησιμοποιείται και με τους όρους «καρέκλα της σκέψης», «χαλάκι ηρεμίας» και «σκεφτούλα».

Μια συνηθισμένη μορφή πειθαρχίας που χρησιμοποιείται από τους παιδαγωγούς για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το time out. Το time out, κατά τους Turner και Watson (1999), αποτελεί μια τεχνική που χρησιμοποιείται για τη μείωση της συχνότητας της συμπεριφοράς που θεωρείται στόχος («στοχευόμενης συμπεριφοράς»).

Σύμφωνα με τον Harris (1985), το time-out αποτελεί μια περίπλοκη και πολύπλοκη επέμβαση, που αφορά πολλά περισσότερα από την απλή απο-



μάκρυνση ενός ατόμου από τις τρέχουσες δραστηριότητες και την εν συνεχεία επιστροφή του στην ομάδα μετά από ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Ο ίδιος αναφέρει πως το time-out είναι συχνά παρεξηγημένο από τους ενήλικους που παρατείνουν την ώρα της απομάκρυνσης αν και το παιδί τους διαβεβαιώνει πως είναι έτοιμο να επιστρέψει. Με αυτό τον τρόπο το παιδί παίρνει το μήνυμα πως αυτό που απορρίπτεται δεν είναι η συμπεριφορά του αλλά αυτό το ίδιο σαν κοινωνική οντότητα.

Ο Harris (1985) περιγράφει τρεις τύπους time-out: α) **time-out αποκλεισμού** β) **time-out του μη αποκλεισμού** και γ) **time-out της απομόνωσης**.

**Το time-out αποκλεισμού** περιλαμβάνει την απομάκρυνση του παιδιού από την δραστηριότητα, αλλά όχι από την τάξη ή τον τομέα της δραστηριότητας (π.χ., παιδική χαρά, γυμναστήριο) για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο ενήλικας στέλνει ένα παιδί σε μία γωνία του δωματίου ή σε μια καρέκλα τοποθετημένη μακριά από τη δραστηριότητα που εξακολουθεί να εξελίσσεται. Σε αυτό το είδος παρέμβασης, το παιδί δεν επιτρέπεται να δει ή να συμμετέχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Harris, 1985, Mace & Heller, 1990).

**Το time-out του μη αποκλεισμού** όπου το παιδί απομακρύνεται από την οργανωμένη δραστηριότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αλλά παράλληλα μπορεί να εξακολουθεί να παρατηρεί την συνέχιση της δράσης (Harris, 1985). Το time-out του μη αποκλεισμού, έχει περαιτέρω χωριστεί σε τρεις υποκατηγορίες: της ενδεχόμενης παρατήρησης, της απομάκρυνσης των συνθηκών ερεθίσματος, και της αγνόησης.

Στην πρώτη υποκατηγορία το παιδί πρέπει να καθίσει στον περίγυρο της δραστηριότητας και μόνο να τηρεί τις κατάλληλες συμπεριφορές των συνομηλίκων του για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Harris, 1985). Μετά το τέλος αυτού του είδους του time-out, ο παιδαγωγός πρέπει παρατηρώντας το παιδί άμεσα να ενισχύσει την πρώτη επιθυμητή συμπεριφορά του, ώστε να εξασφαλίσει στο ίδιο το παιδί πλούσιο χρόνο να περάσει στο περιβάλλον της τάξης και να αυξήσει το αίσθημα της αντιδιαστολής ανάμεσα στο time-out και στο να συμμετέχει στις δράσεις της τάξης (Marlow, Tingstrom, Olmi, & Edwards, 1997). Στη δεύτερη υποκατηγορία του time-out μη αποκλεισμού, επιβάλλεται η αφαίρεση ερεθισμάτων ή ενδεχόμενη κατάργηση της ενίσχυσης των ερεθισμάτων στο παιδί, όπως η εργασία ή το υλικό παιχνίδι για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα αφότου έχει παρουσιαστεί η μη επιθυμητή συμπεριφορά (Harris, 1985). Η επανεισαγωγή της ενίσχυσης των ερεθισμάτων στο παιδί θα πρέπει να εξαρτάται από την επίδειξη της κατάλληλης συμπεριφοράς για να αποφευχθεί η ακούσια ενίσχυση της ανάρμοστης συμπεριφοράς. Στη

τρίτη υποκατηγορία του time-out μη αποκλεισμού, περιέχεται η αγνόηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς χωρίς το παιδί να απομακρύνεται από την κατάσταση που οδήγησε τον εκπαιδευτικό να παρέμβει (Turner & Watson, 1999).

Το time-out της **απομόνωσης**. Η απομόνωση περιλαμβάνει την απομάκρυνση του παιδιού από το περιβάλλον που περιέχει ερεθίσματα σε ένα άλλο περιβάλλον όπου, τουλάχιστον θεωρητικά, δεν υπάρχουν διαθέσιμα αισθητηριακά ερεθίσματα στο παιδί (Tingstrom, 1990). Η απομόνωση συνεπάγεται συνήθως την τοποθέτηση του παιδιού σε ένα διαφορετικό περιβάλλον με επιπλέον προσωπικό (Harris, 1985). Η τεχνική της απομόνωσης σε μια τυπική τάξη παιδικού σταθμού ή νηπιαγωγείου είναι δύσκολο να εφαρμοστεί.

Ο Betz (1994) υποστηρίζει ότι για να είναι αποτελεσματικό το time-out σε μικρά παιδιά ο παιδαγωγός πρέπει να προσεγγίσει το παιδί πρώτα σωματικά πλησιάζοντας το και κατεβαίνοντας στο ύψος του ώστε να έχει βλεμματική επαφή και με απλό και ήρεμο τρόπο να του εξηγήσει τι έκανε λάθος στην συμπεριφορά του. Στη συνέχεια ο παιδαγωγός θα πρέπει να συνοδέψει το παιδί στην περιοχή του time-out και να κρατήσει για συγκεκριμένο χρονικό όριο (περίπου ένα λεπτό ανά έτος της ηλικίας του παιδιού). Τέλος, ο παιδαγωγός δεν πρέπει ποτέ να ξεχάσει το παιδί σε time-out, αλλιώς η αποτελεσματικότητα του time-out θα μπορούσε να τεθεί σε κίνδυνο.

Η κύρωση του time-out σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο σκέψης των μικρών παιδιών. Σύμφωνα με τον Jean Piaget η κοινωνική γνώση αποκτάται μέσω της δράσης. Η νηπιακή ηλικία είναι μία μεταβατική περίοδος ανάμεσα στην βρεφική ηλικία, που η σκέψη βασίζεται στη δράση (αισθητηριοκινητικά σχήματα), και στην παιδική ηλικία, όπου η σκέψη βασίζεται σε εσωτερικευμένες (νοητικές) ενέργειες. Το παιδί συνεχώς δομεί και αναδομεί γνώσεις στην προσπάθειά του να τις οργανώσει, ώστε να επιτύχει την αποτελεσματικότερη προσαρμογή του στο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Piaget (Cole M., Cole R. S., 2001), το παιδί ενός έως τριών χρόνων διανύει δυο διαφορετικά στάδια:

Γέννηση έως 2 ετών	Αισθητηριοκινητικής νόησης/ αισθησιοκινητικό στάδιο	Επικέντρωση: η τάση να επικεντρώνεται στις πιο εμφανείς πτυχές του θέματος. Συλλογικοί μονόλογοι παρατηρούνται όταν παιδιά συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Σταδιακή κατάκτηση της μονιμότητας του αντικειμένου.
-----------------------	--	---

### Βαρβάρα Αγγελή, Αγνή Ζακοπούλου, Ειρήνη Ρουφίδου

Προβληματισμοί σε θέματα πειθαρχίας σε μικρά παιδιά ενός έως τριών χρόνων: Η καρέκλα ...

2 έως 4	Προ-λογικής νόησης/ προλειτουργικό στάδιο	Εγωκεντρισμός: η ερμηνεία του κόσμου από προσωπική σκοπιά. Έλλειψη της προοπτικής στον χώρο. Αδυναμία κατανόησης της σκέψης των άλλων. Νέα σχήματα εξερεύνησης βασιζόμενα στη γλώσσα. 2-4 ετών προεννοιιακή σκέψη με στοιχειώδη συμβολισμό αντικειμένων Αδυναμία διατήρησης της ύλης.
---------	--	--

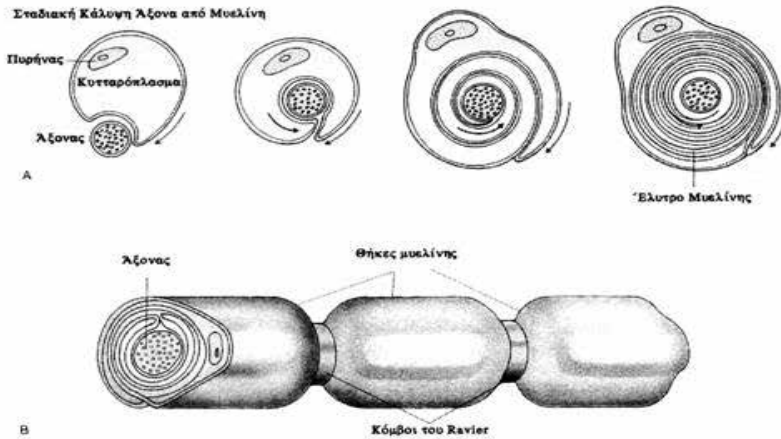
Ο E. Erikson υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος από την στιγμή της γέννησής του μέχρι τα βαθιά γηρατειά του διέρχεται διάφορες αναπτυξιακές κρίσεις (Δημητρόπουλος, Καλούρη –Αντωνοπούλου, 2003). Κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών κρίσεων τα παιδιά εκφράζονται και αντιδρούν ανά ηλικία, καθώς επηρεάζονται από τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον, αλλά και από τους ανθρώπους που τα φροντίζουν, τα διαπαιδαγωγούν και γενικά που βρίσκονται στην ζωή τους.

Ηλικία	Αναπτυξιακή κρίση	Βασικός παράγων επιρροής
Από την γέννηση μέχρι 18 μηνών	Εμπιστοσύνη σε αντιδιαστολή με την δυσπιστία.	Τα βρέφη εμπιστεύονται τα πρόσωπα που καλύπτουν τις βασικές τους ανάγκες, σε αντιδιαστολή με την δυσπιστία που θα βιώσουν σε ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον.
Από 18 μηνών μέχρι 3 ετών	Αυτονομία σε αντιδιαστολή με την αμφιβολία.	Οι ενήλικες δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά, για να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους, να ελέγχουν το εαυτό τους και να ασκούν την βούλησή τους. Σε αντίθετη περίπτωση, τα παιδιά τείνουν να αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους και φοβούνται να δρουν.

Από την οπτική των Νευροεπιστήμονων η δομή και διάρθρωση του νευρικού συστήματος και το πώς αυτό συνδέεται, επηρεάζει και διαμορφώνει την συμπεριφορά του ατόμου. Η Βοσνιάδου στο βιβλίο «Εισαγωγή στην Ψυχολογία», υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, επηρεάζουν τις νοητικές διεργασίες και την συμπεριφορά του ανθρώπου.

Οι νευρώνες είναι ο πυρήνας της λειτουργίας του εγκεφάλου. Με τον όρο νευρώνας ορίζουμε το κύτταρο που αποτελεί δομικό μέρος και λειτουργική

μονάδα του νευρικού συστήματος (Βικιπαίδεια., Ιανουάριος, 2013). Οι νευρώνες καλύπτονται από μία ουσία, την μυελίνη, της οποίας η επικάλυψη γίνεται σταδιακά σηματοδοτώντας την ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος (Δασκαλόπουλος, 2006).



Εικόνα 1: Θήκη μυελίνης (Δασκαλόπουλος,Θ.,2006).

Πρόκειται για μία λιπώδη μεμβρανώδη θήκη, η οποία σχηματίζεται από κύτταρα στήριξης. Αυτή η διαδικασία επικάλυψης συνδέεται άμεσα με την ικανότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία που βρίσκεται το παιδί, καθώς δεν είναι πάντοτε έτοιμο για κάθε είδους γνώση και οι προσπάθειες να χειραγωγήσουμε την μάθηση των παιδιών μπορεί να αποβούν καταστροφικές τόσο συναισθηματικά όσο και νευρολογικά. Εάν ένα παιδί πιέζεται να απορροφήσει μία γνώση ενώ δεν είναι ακόμη ώριμο να την δεχτεί, τότε οδηγείται σε μπερδεμένα πρότυπα μάθησης.

### 3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε σε δέκα δημόσιους ΒΝΣ του νομού Αττικής. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που επιτρέπει να αποκτηθούν συγκεκριμένες γνώσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι παιδαγωγοί την «καρέκλα της σκέψης» σε σχέση με την μικρή ηλικία των παιδιών.

Για την αποτύπωση των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και συγκεκριμένα της νατουραλιστικής παρατήρησης

(κρυφή έρευνα) όπως την αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison(2008). Η απόκρυψη του ρόλου του ερευνητή και η πλήρης συμμετοχή του στην ομάδα του επιτρέπουν να αποκτήσει ορισμένες πληροφορίες που δεν θα αποκτούσε ίσως κάτω από άλλες συνθήκες, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που προέρχονται από την προσωπική τους εμπειρία χάρη σε μια μεγαλύτερη κατανόηση των βιωμάτων που παρατηρεί (Roupart, 1997). Για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι πρόχειρες σημειώσεις, όχι τη στιγμή της παρατήρησης αλλά αμέσως μετά. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυσή τους ( Leclerc, 2002). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχόμενου όπου και κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τα ερωτήματα της έρευνας, δίνοντας έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας ( Colin, 2007, 2010).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία καθώς οι παιδαγωγοί των οποίων καταγράφηκαν οι συμπεριφορές εργάζονταν στους δέκα ΒΝΣ που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Συνολικά στις παρατηρήσεις συμμετείχαν είκοσι παιδαγωγοί που εργάζονταν στα τμήματα που φιλοξενούσαν παιδιά από ενός έως τριών χρόνων.

#### **4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παιδιών ενός έως τριών χρόνων χρησιμοποιούν την «καρέκλας της σκέψης» σαν μέσο ποινής- τιμωρίας. Κατά τη διάρκεια των καταγραφών η «καρέκλας της σκέψης» χρησιμοποιήθηκε τρεις με τέσσερις φορές ημερησίως μέσα σε μια τάξη μικρών παιδιών γεγονός που δεν συνάδει με την ηλικία των παιδιών καθώς και οι υποστηρικτές της θεωρίας υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται σε παιδιά κάτω των τριών ετών (Lesia Oesterreich, 1994). Σύμφωνα με τις καταγραφές ένα παιδί από ενός έως τριών χρόνων μπαίνει στην «καρέκλα της σκέψης»(ενδεικτικά παραδείγματα):

**1. Επειδή δεν κάθεται στον κύκλο:** «Ο Α και ο Β, 2;0 ετών, κάθονται στον κύκλο αλλά στα πρώτα 5 λεπτά αντιδρούν και θέλουν να σηκωθούν. Τα παιδιά δεν πειθαρχούν και η παιδαγωγός στέλνει το ένα από τα δυο παιδιά στην «καρέκλα της σκέψης». «Τα άτακτα και κακά παιδιά, αυτά που δεν είναι σωστά, θα πηγαίνουν εκεί ΤΙΜΩΡΙΑ!!!» λέει στα υπόλοιπα παιδιά.

**2. Επειδή δεν θέλει να κάνει την συγκεκριμένη εργασία που ορίζει ο/η παιδαγωγός αλλά θέλει να παίξει:**

α) «Η παιδαγωγός ζητάει από τα παιδιά να καθίσουν στα καρεκλάκια μέχρι να έρθει η σειρά τους για τα ποιήματα των Χριστουγέννων. Περνούει 20 λεπτά, κάποια παιδιά βρίσκονται στη σκηνή ενώ ο Α (3;0 ετών) σηκώ-

νεται και τρέχει στη γωνιά κουζίνας, παίρνει παιχνίδια και παίζει. Η παιδαγωγός τρέχει, τον πιάνει και τον βάζει τιμωρία στο καρεκλάκι. «Θα καθίσεις μέχρι να έρθει η σειρά σου, εδώ, τιμωρία.

β) «Πραγματοποιείται μία δράση κολλητικής .Ο Α., 2;6ετών, δεν θέλει να ασχοληθεί με την «εργασία», θέλει να παίξει. Η παιδαγωγός επιμένει ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να επιστρέψει αλλιώς θα μπει τιμωρία δείχνοντάς του τη θέση».

γ) Η παιδαγωγός στην τάξη έχει βάλει τα βρέφη να καθίσουν στο χαλάκι, το ένα δίπλα στο άλλο και έχει ξεκινήσει ήδη να τους δείχνει διάφορες εικόνες για να κάνουν τις φωνές των ζώων. Η Χ.(1;8), σηκώνεται συχνά από τη θέση της και κάθεται όρθια μπροστά στις καρτέλες της παιδαγωγού. Μετά από λίγο αρχίζει να ασχολείται με τα παπούτσια της Ρ.(1;9), ανοίγοντας τα βέλκρο. Η Ρ.(1;9), δυσαρεστημένη, την σπρώχνει με τα χέρια της, όμως η Χ.(1;8) συνεχίζει να ασχολείται με τα βέλκρο και τελικά της βγάζει τα παπούτσια. Η παιδαγωγός, βλέποντας την Χ.(1;8) να κρατά τα παπούτσια του άλλου κοριτσιού, σηκώνεται από τη θέση της και την πηγαίνει στη άκρη να σκεφτεί λέγοντας της αυστηρά : «καλά εσύ δεν είσαι για πολλά πολλά. Κάτσε. Δεν θα δεις άλλες εικόνες».

### **3. Επειδή συμβαίνουν «μικροατυχήματα»:**

α) «Τα παιδιά, 2;0-2;6 ετών, ζωγραφίζουν με πινέλα και χρώματα. Ο Ν. (2;6 ετών) προσπαθεί να πιάσει την μπογιά και τη ρίχνει στο πάτωμα λερώνοντάς το. Η παιδαγωγός αντιδρά βάζοντας το παιδί τιμωρία στο καρεκλάκι ακίνητο για 5 λεπτά. Το παιδί δείχνει να μην καταλαβαίνει και πηγαίνει εκεί που του λέει η παιδαγωγός γελώντας νομίζοντας ότι πρόκειται για κάποιο παιχνίδι. Δεν καταφέρνει να κάτσει και σηκώνεται».

β) «Ο Δ. είναι 2;6 ετών και κάθεται στο τραπέζι για το πρωινό. Βλέπει το πιάτο που είναι λίγο σπασμένο στην άκρη και το λέει στην παιδαγωγό η οποία του απαντά ότι πρόκειται για τύχη. Λίγο αργότερα ρίχνει το πιάτο του κάτω κατά λάθος και τρομάζοντας κοιτάζει την παιδαγωγό που τον βάζει να κάτσει στην άκρη της αίθουσας σε μία καρέκλα ακίνητος για τιμωρία λέγοντάς του «Είσαι πάρα πολύ κακό παιδί σήμερα γιατί;. Κάθισε εκεί στη γωνία ακίνητος και άλλη φορά να προσέχεις.» Πράγματι το παιδί υπακούει. Κάθεται στην καρέκλα και περιμένει την παιδαγωγό να τον φωνάξει για πρωινό. Περνούν τα 5 λεπτά και η παιδαγωγός αφήνει το παιδί να επιστρέψει στη θέση του. «Ελα αλλά να ξέρεις ότι την επόμενη που θα γίνει θα πας στα μωρά».

### **4. Επειδή είναι «επιθετικό» απέναντι στα συνομήλικα τους:**

α) «Η Χ.(1;7) και η Η.(2;1) βρίσκονται μέσα στο πλαστικό σπιτάκι της αυλής. Χωρίς εμφανή λόγο, η Χ.(1;7) τραβά με δύναμη τα μαλλιά της Η. (2;1), η οποία κλαίγοντας προσπαθεί να αμυνθεί, τσιμπώντας το χέρι της Χ. Η παι-

δαγωγός τρέχοντας από την άλλη πλευρά της αυλής, έρχεται προς τα παιδιά και πιάνει τα χέρια της Χ. Σκύβοντας και κοιτώντας την, της λέει αυστηρά αλλά με ήρεμο τόνο στη φωνή της: «Αυτό που έκανες Χ δεν είναι καθόλου ωραίο. Τώρα η Η. (2;1) πονάει πολύ. Έλα τώρα μαζί μου να καθίσεις στην καρέκλα. Τι θα πω στη μαμά της Η. (2;1) όταν έρθει;».

β) Ο Α.(2;2) βρίσκεται έξω από το πλαστικό σπιτάκι της αυλής και περιεργάζεται την καδένα της πιπίλας της Θ.(1;11). Κάποια στιγμή, τραβά απότομα από το στόμα της την πιπίλα και, κρατώντας την στην παλάμη του από την πλαστική αλυσίδα της, τρέχει μέσα στο σπιτάκι της αυλής, Η παιδαγωγός, βλέποντας το περιστατικό, πηγαίνει προς το μέρος του Α.(2;2), σκύβει στο ύψος του και κοιτάζοντάς τον στα μάτια, του λέει αυστηρά: «να μην πειράζεις τα παιδιά, αυτό που έκανες είναι λάθος, ποτέ ξανά». Καθώς η παιδαγωγός τον οδηγεί στο σημείο της τιμωρίας, πιπιλίζει το δάχτυλό του και κοιτάζει γύρω του τα υπόλοιπα παιδιά.»

Από τις καταγραφές φαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι παιδαγωγοί δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο τύπο time-out με βάση τον διαχωρισμό του Harris (1984). Ο τρόπος εφαρμογής της «καρέκλας της σκέψης» επικεντρώνεται περισσότερο στην τοποθέτηση του παιδιού στην καρέκλα χωρίς να υπάρχει βλεμματική επαφή, εξήγηση και επανένταξη του μικρού παιδιού όπως προτείνεται από τον Betz (1994). Η χρήση της καρέκλας της σκέψης τις περισσότερες φορές γίνεται αδιαβάθμητα δηλ. χωρίς να εξετάζεται από τους παιδαγωγούς η σημαντικότητα του συμβάντος, η ηλικιακή και νευρολογική ικανότητά του παιδιού να ακολουθήσει αυτά που ζητούσαν οι παιδαγωγοί. και η συχνότητα και η ένταση των συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Piaget τα μικρά παιδιά ενός έως τριών χρόνων επικεντρώνονται στις πιο εμφανείς πτυχές ενός θέματος, ερμηνεύουν τον κόσμο από την προσωπική τους σκοπιά (εγωκεντρισμός) και αδυνατούν να κατανοήσουν τη σκέψη των άλλων. Οι εκρήξεις θυμού και οι διεκδικήσεις των μικρών παιδιών μεταφράζονται σαν «επιθετική συμπεριφορά» από τους παιδαγωγούς.

Τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν εαυτό τους και να ασκούν την βούλησή τους μόνο όταν το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό. Οι παιδαγωγοί δίνουν μια γρήγορη λύση στο πρόβλημα της «αταξίας» με στόχο την ηρεμία της στιγμής και όχι την διαπαιδαγώγηση του παιδιού, χωρίς να εμβαθύνουν στα αίτια της και το μερίδιο ευθύνης που μπορεί να έχουν οι ίδιοι. Τα προτεινόμενα ερεθίσματα τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών και την επιδίωξη στόχων που αποτελούν προκλήσεις για τα μικρά παιδιά. Οι παιδαγωγοί εμμένουν σε δράσεις και καταστάσεις που δεν ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή ωριμότητα των μικρών παιδιών (κύκλος., ποιήματα., κολλη-

τική υποχρεωτικά..) με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην πειθαρχούν. Σύμφωνα με τους Corple και Bredekamp οι δράσεις του προγράμματος δεν είναι μια απλή απαρίθμηση δραστηριοτήτων αλλά συνδέονται άρρηκτα με τα αναπτυξιακά και ατομικά χαρακτηριστικά των μικρών παιδιών.

Η χρήση του εσφαλμένου τρόπου του «time out» από τους παιδαγωγούς εμποδίζει τα μικρά παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις πραγματικές δυνατότητες τους, να μάθουν να ελέγχουν τον εαυτό τους και να ασκούν την θέλησή τους δημιουργώντας τους ουσιαστικά ένα συναισθηματικά ανασφαλές περιβάλλον. Η χρήση της λεκτικής βίας (π.χ θα πας στα μωρά..) και η έλλειψη σεβασμού απέναντι στην προσωπικότητα του παιδιού (είσαι πολύ κακό παιδί., καλά εσύ δεν είσαι για πολλά πολλά .) συνοδεύει τις περισσότερες φορές την απομάκρυνση στη «καρέκλα της σκέψης» δημιουργώντας περισσότερο αισθήματα ενοχής παρά πειθαρχίας.

Η απομάκρυνση του μικρού παιδιού δεν επιφέρει την πειθαρχία αλλά: α) συναισθηματική ταπείνωση και μείωση της αυτοπεποίθησης και β) περισσότερη αντίδραση του μικρού παιδιού που δεν είναι νευρολογικά ώριμο να ανταπεξέλθει σε αυτά που νοιώθει και πράττει. Από τις καταγραφές τα μικρά παιδιά δείχνουν να μην κατανοούν τον λόγο της απομάκρυνσης τους και συχνά σηκώνονται να φύγουν και όσα παραμένουν το κάνουν επειδή φοβούνται την αντίδραση του παιδαγωγού (...πιπιλίζει το δάχτυλό του). Ο Cole (2001) υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν για να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, αντανakλαστικές κινήσεις, όπως είναι το πιπίλισμα και το λίκνισμα. Σύμφωνα με τον Zimmerman (2002), «η αυτορρύθμιση είναι η διεργασία που χρησιμοποιούμε για να ενεργοποιήσουμε και να διατηρήσουμε τις σκέψεις μας, τη συμπεριφορά μας και τα συναισθήματά μας προκειμένου να πραγματοποιήσουμε τους στόχους μας».

## 5.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολήθηκε με την διερεύνηση της χρήσης της «καρέκλας της σκέψης» στην ηλικία ενός έως τριών χρόνων από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας παιδιών ενός έως τριών χρόνων χρησιμοποιούν την «καρέκλα της σκέψης» σαν μέσο ποινή- τιμωρίας. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν «την καρέκλα της σκέψης» χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ηλικίας και την συχνότητα και την ένταση των συμπεριφορών. Δείχνουν να χρησιμοποιούν αδιαβάθμητα τον ίδιο τρόπο για όλες τις «αντιρρήσεις» των παιδιών δείχνοντας μειωμένο σεβασμό στην προσωπικότη-



τα του μικρού παιδιού. Η απομάκρυνση στην «καρέκλα της σκέψης» συνοδεύεται και από λεκτική βία. Τέλος η απομάκρυνση του μικρού παιδιού δεν επιφέρει την πειθαρχία αλλά επιφέρει: α) συναισθηματική ταπείνωση και μείωση της αυτοπεποίθησης και β) περισσότερη αντίδραση του μικρού παιδιού που δεν είναι νευρολογικά ώριμο να ανταπεξέλθει σε αυτά που νοιώθει και πράττει. Συνοψίζοντας πιστεύουμε ότι η χρήση της «καρέκλας της σκέψης» στα μικρά παιδιά ενός έως τριών χρόνων δεν τα βοηθάει να μάθουν να πειθαρχούν αλλά αντίθετα τους δημιουργεί ανασφάλεια, φόβο και μείωση της αυτοπεποίθησης τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Βικιπαίδεια. (Ιανουάριος, 2013) Νευρώνας, Αναζητήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2013 <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9D%CE%B5%CF%85%CF%81%CF%8E%CE%BD%CE%B1%CF%82>
- Betz, C. (1994). Beyond time-out: Tips from a teacher. *Young children*, 49, 10
- Βοσνιάδου, Σ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχολογία τόμος Α΄. Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. Γνωστική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Brazelton, T.B. (1998). *Τα αναπτυξιακά προβλήματα του βρέφους και του νηπίου. Η ιατροψυχολογική αντιμετώπισή τους. Οδηγός για γονείς και συμβουλευτικές υπηρεσίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Cohen, L., Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Κλαυδιανού, Μ., φιλοσοφική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Cole M., Cole R. S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία και μέση παιδική ηλικία*. Β΄ ΤΟΜΟΣ. (μτφρ.) Μ. Σολμάν. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Copple C., Bredekamp S. (2009). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Εκδόσεις: Πεδίο.
- Δασκαλόπουλος, Θ. (2006). Εγκέφαλος, Νευρώνες και Νευροδιαβιβαστές. Αναζητήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2013 από <http://psi-gr.tripod.com/brain.html>
- Δημητρόπουλος Ε.Γ., Καλούρη – Αντωνοπούλου Ο. (2003). *Παιδαγωγικής ψυχολογία. Από την θεωρία μάθησης στην εκπαίδευση νέων & ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην
- Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, 5, 279-288.
- Καψάλη.Γ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Lecrec, G., (2002). *L'observation de l'home, Une Histoire des Enquêtes Sociales*. Paris: Editions du Seuil.
- Mace, F. C., Page, T. J., Ivancic, M. T., & O'Brien, S. (1986). Effectiveness of brief time-out with and without contingent delay: A comparative analysis. *Journal of*

- Applied Behavior Analysis*, 19,79-86.
- Marlow, A.G., Tingstrom, D.H., Olmi, D.J., & Edwards, R.P. (1997). The effects of classroom-based time-in/time-out on compliance rates in children with speech/language disabilities. *Child and Family Behavior Therapy*, 19,1-13.
- Ματσανιώτης, Ν., (2000) *Εμείς και το παιδί μας*. Αθήνα: Χριστάκης.
- Oesterreich, L. (1993). Disciplining preschoolers. Το άρθρο δημοσιεύτηκε με άδεια της συντάκτρια του Lesia Oesterreich στην ιστοσελίδα National Network for Child Care και αναζητήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013 από <http://www.nhcc.org/guidance/disc.presch.html>
- Poupart, Deslauries Groulx, Mayer, Pires (Groupe des recherches interdisciplinaires sur les méthodes qualitatives) (1997). *La Recherche Qualitative, Enjeux Epistémologiques et Méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, Éditeur.
- Robson, C.(2007, 2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μετάφραση: Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Tingstrom, D.H. (1990). Acceptability of time-out: The influence of problem behavior severity, interventionist, and reported effectiveness. *Journal of School Psychology*, 28, 165-169.
- Turner, H. S., & Watson, T. S. (1999). Consultant's guide for the use of time-out in the preschool and elementary classroom. *Psychology in the Schools*, 36,135-148.

**Αγγελή Βαρβάρα**

Καθηγήτρια Εφαρμογών ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής  
Λεωφόρος Δημοκρατίας 65, Ίλιον, Αθήνα, 13122  
Τηλέφωνο : 210.5387097 Εσωτ. 7097 e-mail: varangeli@yahoo.gr

**Δρ.Ζακοπούλου Αγνή**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής  
Λεωφόρος Δημοκρατίας 65, Ίλιον, Αθήνα, 13122  
Τηλέφωνο : 210.5387096 Εσωτ. 7096 e-mail: azak28@otenet.gr,

**Ρουφίδου Ειρήνη**

Καθηγήτρια Εφαρμογών ΤΕΙ ΑΘΗΝΑΣ, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής  
Λεωφόρος Δημοκρατίας 65, Ίλιον, Αθήνα, 13122  
Τηλέφωνο : 210.5387097 Εσωτ. 7097 e-mail: iriniroufidou@hotmail.com

# **Η παιδαγωγική του παιχνιδιού: πεποιθήσεις και πρακτικές στο πλαίσιο μιας συνεργατικής έρευνας-δράσης**

*Σοφία Αυγητίδου  
Ιωάννα Καραγιώργου  
Βασιλική Αλεξίου  
Δέσποινα Καλανταρίδου*

## **ABSTRACT**

This study presents an attempt to investigate the possibilities of the pedagogy of play (Wood, 2010) and different ways to practice it through action research in three different early childhood settings. The pedagogy of play is based on the assumption that play is a social practice in a specific cultural context related to children's motives, interests and their emotional and practical investment in relationships, artefacts and spaces. Observation of children's play is therefore a way to record and understand all of the above. Further, the pedagogy of play presupposes a mediator role for the early childhood practitioner with the purpose to support children's thinking and action during their play. Action research methodology was selected to enhance the role of teachers as researcher and reflective practitioner in their effort to support children's play. Practitioners' concerns, efforts and understandings concerning the pedagogy of play are presented as three different case studies in this paper.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο όρος παιδαγωγική του παιχνιδιού (Wood, 2004) παραπέμπει στη διαδικασία υποστήριξης της σκέψης και της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι ως μιας κοινωνικά δομημένης και διαμεσολαβημένης δραστηριότητας. Υπό αυτή την προσέγγιση, το παιχνίδι δε συνδέεται με καθορισμένα αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά αναγνωρίζεται ως μία κοινωνική πρακτική σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (Wood, 2010). Το παιδαγωγικό ενδιαφέρον στο παιχνίδι δεν έγκειται λοιπόν στην άμεση σύνδεσή του με την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών, ούτε στην προσπάθεια υλοποι-

ησής του ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αλλά στην καταρχήν αναγνώριση του ως μιας κοινωνικής πρακτικής κατά την οποία τα παιδιά εκδηλώνουν τα κίνητρά τους, το ενδιαφέρον τους και εμπλέκονται πρακτικά και συναισθηματικά.

Οι παραδοχές που καθοδηγούν μία παιδαγωγική πρακτική βασισμένη στην παρατήρηση και ερμηνεία της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι υποστηρίζουν ότι παρατηρώντας τα παιδιά ανακαλύπτουμε τα ενδιαφέροντά τους και αναγνωρίζουμε τόσο το στόχο όσο και τους πιθανούς τρόπους υποστήριξης της μάθησης σε σχέση με τα ενδιαφέροντα αυτά. Το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών παρέχει ευκαιρίες για αυθεντική μάθηση, μιας και στηρίζεται σ' ένα πλαίσιο (περιεχόμενο και διαδικασία) που έχει νόημα για τα παιδιά. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού υποστηρίζει το διαμεσολαβητικό ρόλο της νηπιαγωγού με το επιχείρημα ότι σε αρκετές περιπτώσεις η ενθάρρυνση των παιδιών να εξερευνούν και να αναζητούν είναι απαραίτητη (Jordan, 2010: 106). Σημαντική είναι όμως σ' αυτό το σημείο η ευθύνη των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών σε πλαίσια που προκύπτουν από τη δράση των παιδιών, ακολουθώντας τη σκέψη των παιδιών και όχι τις δικές τους προτεραιότητες και επιλογές.

Αν και το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως μία σημαντική δραστηριότητα των παιδιών, δε φαίνεται να κυριαρχεί πάντα στα νηπιαγωγεία, επειδή αρκετές φορές η έμφαση δίνεται στις οργανωμένες δραστηριότητες λόγω της σαφούς σύνδεσής τους με τη στοχευμένη μάθηση των παιδιών. Για το λόγο αυτό αξίζει να τονίσουμε τις ευκαιρίες που προσφέρει το αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών για την ευημερία τους αλλά και την εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Καταρχήν, το παιχνίδι έχει νόημα για τα παιδιά και άρα εξασφαλίζει το κίνητρο, τη συναισθηματική εμπλοκή και τη συμμετοχή των παιδιών, βασικά χαρακτηριστικά ενός πλαισίου μάθησης, χαρακτηριστικά που αρκετές φορές απουσιάζουν από τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες. Το παιχνίδι βασίζεται σ' αυτό που μπορούν να κάνουν τα παιδιά, στον τρόπο που σκέφτονται, στο τι ξέρουν για τον κόσμο, στον τρόπο που σχετίζονται με τους άλλους και άρα η μάθηση που προκύπτει είναι κοντά στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Τέλος, το παιχνίδι αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση, στη χρήση πολιτισμικών εργαλείων, στη δημιουργικότητα των παιδιών που προκύπτει μέσα από την έκφραση, τη διαπραγμάτευση, τη συμφωνία και τη διεκδίκηση (Αυγητίδου, 1997· Τσίγκρα, 2001).

Η αναγνώριση των χαρακτηριστικών της δράσης των παιδιών στο παι-

χνίδι σε σχέση με τις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρουν δεν υπονοεί ότι η σημασία του παιχνιδιού έγκειται στην εργαλειακή και λειτουργική του αξιοποίηση ως διαδικασία μάθησης. Το παιχνίδι έχει νόημα και αξία πρώτα για τα ίδια τα παιδιά. Από την άλλη, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αξίζει να μπορεί να αναγνωρίζει ένας εκπαιδευτικός τις ευκαιρίες που προσφέρει το παιχνίδι ως διαδικασία και πλαίσιο δράσης και αλληλεπίδρασης και να τις ενισχύει. Γνωρίζουμε ότι ο ρόλος της νηπιαγωγού στο ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι συνήθως παρεμβατικός (Smith, 2001) ή αν είναι παρεμβατικός στοχεύει κυρίως στην ευταξία παρά στην υποστήριξη της δράσης των παιδιών (Saracho, 2011). Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού προϋποτίθεται η παρατήρηση και η καλή γνώση των πρακτικών των παιδιών στο παιχνίδι και η εστίαση του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος στην υποστήριξή του. Η υποστήριξη του παιχνιδιού μπορεί να αφορά στη διεύρυνση ή επέκταση της δράσης των παιδιών, στην εξασφάλιση σχέσεων αποδοχής μεταξύ των συμπαίκτων αλλά και στη συμμετοχή παιδιών που αποκλείονται και στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών κατά την έναρξη ή διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. στην κατασκευή ενός σεναρίου ή στην ανάληψη ρόλων από όλα τα παιδιά). Ακόμα, η υποστήριξη του παιχνιδιού μπορεί να πάρει τη μορφή ενθάρρυνσης των παιδιών να διατυπώσουν τις σκέψεις κατά ή μετά το τέλος του παιχνιδιού με στόχο την έκφραση συναισθημάτων, του σκεπτικού της δράσης ή του απολογισμού της δράσης τους.

Στα πρότυπα πειραματικά νηπιαγωγεία Α.Π.Θ. οργανώσαμε μία συνεργατική έρευνα – δράση κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 με κύριο ζητούμενο τη διερεύνηση των προϋποθέσεων και των τρόπων υποστήριξης της σκέψης και της δράσης των παιδιών στο «ελεύθερο» παιχνίδι αλλά και την επαγγελματική υποστήριξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην επανατοποθέτηση ή διεύρυνση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και πεποιθήσεων για το παιχνίδι.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που κατεύθυναν τη συνεργασία μας με τις εκπαιδευτικούς ήταν:

- Ποια είναι τα ζητήματα που αναγνωρίζω και με απασχολούν κατά το παιχνίδι των παιδιών την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων;
- Μπορώ να αναγνωρίσω τις ευκαιρίες για υποστήριξη της σκέψης και δράσης των παιδιών στο παιχνίδι;
- Πώς μπορώ να οργανώσω αυτή την υποστήριξη και πότε είναι αποτελεσματική;
- Μπορώ να επεκτείνω το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, ενσωματώ-

νοντας τα ενδιαφέροντα και τις δράσεις τους σε πιο δομημένες δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας;

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα-δράση προϋποθέτει την άμεση σχέση ανάμεσα στην έρευνα, τη δράση και το στοχασμό (Αυγητίδου, 2014). Αρχικά διερευνήσαμε τις υπάρχουσες απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών στην πρώτη μας συνάντηση και εισηγηθήκαμε τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής του παιχνιδιού. Συμφωνήσαμε να γίνουν καταγραφές του παιχνιδιού αλλά κατά την πρώτη συνάντηση αναδείχτηκε η ανάγκη μιας πιο στοχευμένης παρατήρησης με άξονες καταγραφής και ερμηνείας των παρατηρήσεων, προκειμένου να μπορούμε να συζητάμε συγκεκριμένα τα δεδομένα που είχαμε συλλέξει. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συνέλεξαν δεδομένα από τη δράση των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι με κλειδες παρατήρησης που είχαν γενικούς άξονες και ερωτήματα για την ερμηνεία των καταγραφών, προκειμένου να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τη δράση τους. Οι παρατηρήσεις απαιτούσαν την καταγραφή του πλαισίου του παιχνιδιού (που, ποιοι, τι, με τι και πόση ώρα έπαιζαν), των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά το παιχνίδι (σενάριο και δράση των παιδιών) και την εξαγωγή πρώτων συμπερασμάτων τόσο για τη δράση των παιδιών στο παιχνίδι όσο και τις πιθανές δράσεις επέκτασης και υποστήριξής τους (Αυγητίδου, 2014: 197-200). Η συντονίστρια της έρευνας-δράσης υποστήριξε θεωρητικά, μεθοδολογικά και αναστοχαστικά τις εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες μέσα από 5 ομαδικές συναντήσεις που συζητούσαμε τα αναδυόμενα ζητήματα και τις επιλεγμένες πρακτικές αλλά και επιπλέον μέσα από ατομικές συναντήσεις. Στόχος αυτών των συναντήσεων ήταν το μοίρασμα των εμπειριών, των σκέψεων, των προβληματισμών αλλά και των προτάσεων για την οργάνωση των καταγραφών του παιχνιδιού αλλά και του ρόλου της νηπιαγωγού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού.

## **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ**

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε την πορεία, τους προβληματισμούς, τα ζητήματα και τις εκπαιδευτικές ενέργειες που έγιναν στο πλαίσιο της συνεργατικής έρευνας-δράσης. Κατά την πορεία της έρευνας-δράσης προέκυψαν πολλά ερωτήματα για την αναγκαιότητα των καταγραφών των παρατηρήσεων του παιχνιδιού και του τρόπου αξιοποίησής τους. Οι

καταγραφές του παιχνιδιού αποτέλεσαν έναν επιπλέον φόρτο στον υπάρχοντα φόρτο εργασίας και χρειάστηκε πολλές φορές να τονίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δράσης των παιδιών στο παιχνίδι και του τρόπου που συνδέονται με τις βασικές επιδιώξεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος της νηπιαγωγού στο παιχνίδι των παιδιών ήταν ακόμα ένα θέμα που προκάλεσε σχετικούς προβληματισμούς σε σχέση με την παιδαγωγική του παιχνιδιού. Ζητήματα που συζητήσαμε αφορούσαν προβληματισμούς σχετικά με τη θεματολογία του παιχνιδιού και συγκεκριμένα την επιμονή των παιδιών στην αναπαραγωγή γνωστών παιδικών σειρών στο παιχνίδι τους και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών στο παιχνίδι και κατά πόσο αυτός στηριζόταν στην επικοινωνία και την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Ένας ακόμα προβληματισμός αφορούσε στο βαθμό αφοσίωσης των παιδιών στο παιχνίδι και τη συχνότητα αλλαγής περιοχής ή σεναρίου παιχνιδιού.

Ερωτήματα που τέθηκαν από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και συζητήθηκαν στο πλαίσιο της ομάδας της έρευνας-δράσης ήταν:

- Πώς να μοιράσω το χρόνο στις καταγραφές μου;
- Πόσο γρήγορα να παρεμβαίνω όταν παρατηρώ ένα παιχνίδι;
- Πόσο τελικά ακολουθώ τη σκέψη του παιδιού κατά την υποστήριξη του παιχνιδιού;
- Με τις είδους ερωτήσεις/ενέργειες μπορώ να επεκτείνω τη δράση των παιδιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο παιχνιδιού;
- Ο στόχος της παρέμβασής μου είναι κυρίως γνωστικός;
- Αξιοποιώ σωστά τις καταγραφές για να επεκτείνω τη δράση των παιδιών στο παιχνίδι; (ερμηνεία)

Τα ερωτήματα αυτά ήταν σημαντικά γιατί προέκυπταν από διαπιστώσεις κατά την ερευνητική διαδικασία και τον αναστοχασμό των νηπιαγωγών κατά την πορεία της έρευνας-δράσης με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν τις επόμενες ενέργειές τους μέσα από το διάλογο στην ομάδα της έρευνας-δράσης. Αναλυτικότερα, παρακάτω περιγράφουν οι ίδιες τις σκέψεις και τις πρακτικές που ακολούθησαν, οι οποίες παρουσιάζονται ως τρεις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης.

### **3.1 Πρώτη μελέτη περίπτωσης (Ιωάννα Καραγιώργου)**

Μια από τις πρακτικές που επιλέξαμε, ήταν να παρατηρούμε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, χωρίς να παρεμβαίνουμε, καταγράφοντας, ωστόσο, επικεντρωμένες σε συγκεκριμένα στοιχεία, τα εξής: πως επιλέγουν τα παιδιά τα μέλη της ομάδας

παιχνιδιού; είναι πάντα η ίδια σύνθεση; σε ποιες γωνιές επιλέγουν περισσότερο να παίζουν; πως αντιδρούν σε περίπτωση διαφωνιών; πώς επιλύουν τις διαφορές τους;

Μετά τις πρώτες παρατηρήσεις μου, έκανα μια πρώτη, διερευνητική, προσπάθεια «παρέμβασης», κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, έκανα στα παιδιά διάφορες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος του παιχνιδιού τους για να κατανοήσω τον τρόπο σκέψης και δράσης τους: τι παιχνίδι παίζετε; ποιος αποφάσισε τους ρόλους; τι είναι αυτή η κατασκευή που έφτιαξες; με ποιον συνεργάστηκες; σε δυσκόλεψε κάτι; θα άλλαζες κάτι αν το έφτιαχνες από την αρχή; Θα μπορούσες να εξηγήσεις και στο φίλο σου πως το έφτιαξες; Επιπλέον, επέλεξα, σε κάποιες περιπτώσεις, να συμμετέχω στο παιχνίδι, είτε αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο, είτε προτείνοντας κάποια υλικά και τρόπους διαχείρισής τους.

Η καθημερινή, σχεδόν, παρατήρηση και ενασχόλησή μου με το παιχνίδι των παιδιών, με οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

- στα παιδιά αρέσει να παίζουν μαζί μας
- χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους για το παιχνίδι, όταν δεν έχουν ευκαιρίες εμπλουτισμού του, σε διάφορα πλαίσια
- επιλέγουν, συνήθως, τα ίδια παιδιά για να παίζουν, ως ομάδα και αναπαράγουν τη “θέση” και τους ρόλους τους σ’ αυτή
- το παιχνίδι είναι ένα πεδίο από όπου ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αντλήσει πληροφορίες για το χαρακτήρα, την προσωπικότητα, τις κινητικές τους ικανότητες, τη γνωστική τους διαφορετικότητα, έτσι ώστε η ανατροφοδότηση, που τους παρέχει, να συμβάλει στην ολιστική τους ανάπτυξη.

Σε περιπτώσεις που παρατηρούσα συνεχόμενο ενδιαφέρον για κάποιο παιχνίδι, οργάνωνα διάφορες δραστηριότητες, που σχετίζονταν με το αντικείμενο του παιχνιδιού αλλά και διαθεματικά, με διαφορετικά γνωστικά πεδία. Εμπλούτιζα τις γωνιές ενασχόλησης τους με εποπτικά υλικά ποικίλης υφής, ώστε να δώσω έναυσμα για τη δημιουργία ενός πρότζεκτ. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδύθηκε ένα τρίμηνο πρότζεκτ για τις μηχανές, αλλά και πολλές οργανωμένες από εμένα δράσεις. Συγκεκριμένα, παρατήρησα ότι τα παιδιά έκαναν για μεγάλο χρονικό διάστημα κατασκευές με το οικοδομικό υλικό αλλά και άλλα αντικείμενα και τις ονομάτιζαν ανάλογα με το νόημα που είχαν γι’ αυτά στο παιχνίδι τους, π.χ. μηχανή κατασκευής παγωτού, τούβλων, δώρων κ.α. Βασικοί μου στόχοι στην επέκταση του ενδιαφέροντος των παιδιών με ένα σχετικό πρότζεκτ ήταν:

- μέσα από τις ουσιαστικές παρεμβάσεις, την ενθάρρυνση και την υποστήριξή μου, το παιχνίδι να αποτελέσει σημαντική συνιστώσα



αυτο-έκφρασης, δημιουργικής μαθησιακής εμπειρίας και ανάπτυξης της αυτορρύθμισης των παιδιών.

- να τους δοθούν ευκαιρίες να εμβαθύνουν στις γνώσεις που τους προσφέρονται μέσα από την ενασχόλησή τους με το παιχνίδι, καθώς και να τις συνδέσουν με προηγούμενες εμπειρίες, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, νέες.

Επιδίωξα, γενικότερα, να πάμε την πορεία του παιχνιδιού ένα βήμα παραπέρα, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον τους και να δώσω στα παιδιά την ευκαιρία για γνωστικούς αναστοχασμούς, συνεργατικές σχέσεις και σταθεροποίηση της δυναμικής της ομάδας.

Ο ρόλος μου είχε μορφές ποικίλου χαρακτήρα: παρατηρήτρια της εξέλιξης του παιχνιδιού και της συμπεριφοράς των παιδιών, εμπυχωτρία των καινούριων ιδεών τους, υποστηρικτική στην προσπάθεια ανεύρεσης νέων υλικών, συμμετοχή στην ομάδα με προτάσεις για δοκιμές και ερωτήσεις για ανακάλυψη νέων προοπτικών.

Ωστόσο, στην αρχή, υπερίσχυσε ο προβληματισμός μου, αναφορικά με το βαθμό και την ουσία της παρέμβασής μου. Π.χ. πότε και μέχρι ποιο σημείο έχουμε το δικαίωμα να παρεμβαίνουμε σε μια ενστικτώδη και αρχέγονη ενασχόληση του παιδιού; Πόσο έτοιμοι είμαστε να βασίζουμε τις παρεμβάσεις αυτές σε ό,τι, ήδη, συμβαίνει, σεβόμενοι την υπάρχουσα ροή; Πόσο επηρεαζόμαστε από τις προσωπικές επιθυμίες μας; σε ποιο βαθμό, οι ερωτήσεις που θέτουμε, αποτελούν έναυσμα σκέψης, ευκαιρία ενίσχυσης της ικανότητας γενίκευσης, επέκτασης υποθέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων, αυτοαξιολόγησης και απόκτησης στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων;

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, θεωρώ ότι οι πρακτικές που ακολούθησα ήταν ικανοποιητικές και υποστήριξαν τις αρχικές υποθέσεις μας: τα παιδιά, με τις κατάλληλες παρεμβάσεις μας, μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας (στις κατασκευές, στην κατανόηση των κανόνων, στη διαχείριση των διαφωνιών, στην επιλογή των ρόλων ώστε να ικανοποιούνται όλοι στο παιχνίδι) και να αναπτύξουν στενές επικοινωνιακές σχέσεις με τους συνομήλικους. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να αντλούν εμπειρίες και να αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες, με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο.

### **3.2. Δεύτερη μελέτη περίπτωσης (Βασιλική Αλεξίου)**

Μία από τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκε στην τάξη μου στο ελεύθερο παιχνίδι και στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού και ίσως η ουσι-

αστικότερη ήταν η αλλαγή της θέσης μου και του ρόλου μου από απλού παρατηρητή και καταγραφέα της δράσης των παιδιών σε ρόλο συμπαίκτη και βοηθού/διευκολυντή. Παρείχα βοήθεια στα παιδιά α) στα κουστούμια/καπέλα/αξεσουάρ που χρειαζόντουσαν και αναζητούσαν, β) στη διευκόλυνση της δράσης τους σε σχέση με το συγκεκριμένο σενάριο παιχνιδιού (στρουμποχωριό, πειρατικό καράβι κ. ά.), γ) στην επίλυση συγκρούσεων και την ενεργοποίηση των σχετικών τους ικανοτήτων, δ) στην ενίσχυση της αναζήτηση βοήθειας από φίλους και συμμαθητές, ε) στην διέγερση της φαντασίας τους για την πλοκή του παιχνιδιού και στ) στις μετακινήσεις των επίπλων και στην εκμετάλλευση όλου του χώρου της αίθουσας.

Η αλλαγή της στάσης μου από απλή παρατηρήτρια και καταγραφέα του παιχνιδιού γινόταν κάθε φορά που προέκυπτε κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις των παιδιών (διεκδίκηση του ίδιου ρόλου, διεκδίκηση του ίδιου παιχνιδιού, απόρριψη κάποιου παιδιού), υπήρχε έλλειψη υλικών ή παιχνιδιών που επιθυμούσαν και εύλογα προχωρούσαμε μαζί στην κατασκευή τους και σε περιπτώσεις που «στέρευαν» οι ιδέες των παιδιών ή συναντούσαν αδιέξοδο στην πλοκή ή στο σενάριο και χρειαζόνταν βοήθεια, ώστε να εξελιχθεί το παιχνίδι τους.

Σε μία περίπτωση επεκτάθηκα και στη δημιουργία ενός ημι-δομημένου από εμένα ελεύθερου παιχνιδιού με την διοργάνωση μιας αεροπορικής πτήσης στην τάξη με στόχο την δημιουργία μιας μεγάλης ομάδας παιχνιδιού και τον εμπλουτισμό του σεναρίου παιχνιδιού (κατανομή ρόλων, οργάνωση χώρου παιχνιδιού, εύρεση αντικειμένων για την εξυπηρέτηση του παιχνιδιού όπως δίσκοι και τρόφιμα για τις αεροσυνοδούς, ιδέες για την αναπαράσταση του πύργου ελέγχου κ.α.). Το ημι-δομημένο αυτό παιχνίδι κινήθηκε μεταξύ μιας δραματοποίησης και ενός ελεύθερου παιχνιδιού, μιας και τα παιδιά συνδιαμόρφωναν με τις ιδέες και πράξεις τους το παιχνίδι και άρα είχε αποδοχή από τα παιδιά.

Η ανταπόκριση των παιδιών στη συμμετοχική μου θέση στο παιχνίδι τους ήταν θετική, βοήθησε στη βελτίωση των σχέσεων τους και αρκετές φορές παρατήρησα πως επεκτάθηκε και μεταξύ τους αφού λειτούργησαν κάποιες φορές υποστηρικτικά ο ένας προς τον άλλον με κατασκευές και παιχνίδια και επικράτησε η μεταξύ τους «μαθητεία».

Η εμπειρία μου αυτή με βοήθησε να καταλάβω πόσο χρήσιμη είναι η παρατήρηση και η καταγραφή του ελεύθερου παιχνιδιού ως εργαλείου για την βαθύτερη κατανόηση των παιδιών, των αλληλεπιδράσεων τους και πόσο αποτέλεσε για μένα ένα επιπλέον εφόδιο στην επικοινωνία μου με την οικογένεια του κάθε παιδιού.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ αρχικά παρατηρούσα και κατέγραφα με την πεποίθηση να λειτουργήσω μη παρεμβατικά οι συνθήκες όμως μου επέβαλλαν να αλλάξω γνώμη. Αναστοχαζόμενη και αξιολογώντας την δράση μου στο ελεύθερο παιχνίδι, θεωρώ ότι η συμβολή μου σ' αυτό με την καταγραφή ημερολογίων, την παρατήρηση, την ερμηνεία, τον προβληματισμό, τον αναστοχασμό και εν τέλει την αλλαγή της στάσης μου με ενεργό συμμετοχή μου σ' αυτό με στόχο τη διευκόλυνσή του βοήθησε τα παιδιά και τις μεταξύ τους σχέσεις.

### **3.3. Τρίτη μελέτη περίπτωσης (Δέσποινα Καλανταρίδου)**

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ήθελα να εφαρμόσω στη τάξη τις αρχές της βιωματικής μάθησης (αξιοποίηση των προτάσεων των παιδιών που βασίζονται στις επιθυμίες τους). Οι δράσεις των παιδιών λοιπόν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού οργανωνόταν και εξελισσόταν κατά τη διάρκεια της μέρας από τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού αλλά και συνεχιζόταν και τις υπόλοιπες μέρες με επιπλέον δραστηριότητες οργανωμένου τύπου.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ήταν καθαρά συντονιστικός και όσο το δυνατόν μη παρεμβατικός. Ως νηπιαγωγός, παρατηρούσα το παιχνίδι των παιδιών και επέκτεινα το ενδιαφέρον που έδειχναν σ' αυτό με άλλες δραστηριότητες. Για παράδειγμα το ενδιαφέρον των παιδιών για τα καράβια και τους πειρατές εξελίχθηκε μέσα από τις ιδέες των παιδιών αλλά και τις δικές μου προτάσεις κατασκευάζοντας για παράδειγμα κάστρα, καράβια και χάρτες θησαυρών. Τα παιδιά λέγανε τις ιδέες τους, άκουγαν άλλες προτάσεις και δε φαινόταν να ενοχλούνται από τη συμμετοχή της νηπιαγωγού, τουναντίον, πολλές φορές ζητούσαν και την εμπλοκή της νηπιαγωγού στο παιχνίδι. Η επέκταση του ενδιαφέροντος των παιδιών στο παιχνίδι με άλλες δραστηριότητες που εμπλούτιζαν τα παιδιά με πολιτισμικά εργαλεία (χάρτες) αλλά και νέους χώρους (περιοχή κάστρου) ή υλικά (καράβια) εμπλούτιζε εκ νέου το παιχνίδι τους και τη σύνθεση νέων σεναρίων και δράσεων.

Ο αρχικός μου στόχος ήταν να γνωρίσω καλύτερα το κάθε παιδί και τον τρόπο που συμπεριφέρεται με την υπόλοιπη ομάδα. Μετά τις πρώτες όμως παρατηρήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού δόθηκε περισσότερη έμφαση στις σχέσεις αρχηγίας που είχαν αναπτυχθεί ανάμεσα στα παιδιά και παρατηρήθηκαν μέσα από τους ρόλους που υιοθετούσαν ή τους «επέβαλαν» τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στο ελεύθερο παιχνίδι.

Στην ομάδα της τάξης μας λοιπόν, με μια άτυπη κατηγοριοποίηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρατηρήθηκαν τρεις «τύποι» ρόλων στο παιχνίδι: οι αρχηγοί, οι ακόλουθοι και οι ουδέτεροι.

- Οι «αρχηγοί» ήταν τα παιδιά που είχαν κυρίαρχο ρόλο στο παιχνίδι, αποφάσιζαν για τους ρόλους που θα έχουν και επέβαλαν την άποψή τους στα υπόλοιπα παιδιά. Όταν δε γινόταν το δικό τους απλά εγκατέλειπαν το παιχνίδι ή έδιωχναν τα υπόλοιπα παιδιά από το χώρο που παίζανε.
- Οι «ακόλουθοι» προσπαθούσαν να μπουν στην ομάδα των αρχηγών, ακολουθούσαν αδιαμαρτύρητα τις αποφάσεις τους, χωρίς να παίρνουν πρωτοβουλίες. Όταν δε τους απομάκρυναν από το παιχνίδι στενοχωριόντουσαν και δεν πήγαιναν να παίξουν κάπου αλλού ή με άλλα παιδιά.
- Οι «ουδέτεροι» έπαιζαν ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν θέλανε, προσπαθούσαν να συμμετέχουν στο παιχνίδι των υπολοίπων αλλά όταν νιώθανε επιβολή αντιδρούσαν και υπερασπιζόνταν τη θέση τους. Όταν τους απομάκρυναν από το παιχνίδι δεν έδειχναν να έχουν πρόβλημα να συνεχίσουν το παιχνίδι τους κάπου αλλού και με άλλη ομάδα.

Παρατηρώντας τις σχέσεις αυτές επέλεξα να πραγματοποιήσω στην τάξη μου ένα πρόγραμμα με καθημερινές δραστηριότητες δυναμικής της ομάδας, με παιχνίδια κυρίως σε ζευγάρια και με συχνή εναλλαγή των δυάδων με στόχο να αποκτήσει η ομάδα ενότητα και ισότητα στο παιχνίδι της. Επίσης πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες μέσα στην τάξη που να δίνεται η δυνατότητα σ' όλα τα παιδιά να προτείνουν τις ιδέες τους και να πραγματοποιηθούν αυτές από την ολομέλεια της τάξης.

Τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών παρατηρήθηκαν και πάλι μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Φάνηκε ότι σιγά σιγά οι σχέσεις άρχιζαν να αλλάζουν. Στις ομάδες παιχνιδιού άρχισαν να σπάζουν οι «κλίκες» και να εντάσσονται πιο εύκολα και άλλα παιδιά. Επίσης τα παιδιά – ακόλουθοι φάνηκε να αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση στο παιχνίδι τους και να υπερασπίζονται το ρόλο τους και το χώρο τους μέσα στο παιχνίδι. Πιστεύω ότι το πρόγραμμα αυτό βοήθησε στην επίτευξη του στόχου που τέθηκε σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών μετά από παρατήρηση του τρόπου παιχνιδιού των παιδιών.

#### **4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Η συνεργασία μας μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς με στόχο τη διερεύνηση των τρόπων υποστήριξης του παιχνιδιού των παιδιών, έδειξε ότι η έμφαση στην παρατήρηση του παιχνιδιού αλλά και στον αλληλεπιδραστικό ρόλο της νηπιαγωγού με τα παιδιά την ώρα του παιχνιδιού οδήγησε σε μετατοπίσεις σε σχέση με τις προτεραιότητες και τις πρακτικές των νηπιαγωγών. Οι μετατοπίσεις αυτές αφορούσαν στην έμφαση που έδωσαν οι νηπιαγωγοί στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και στις αναπτυσσόμενες σχέσεις τους και στην ενίσχυση ενός συμμετοχικού και παισιωμένου τρόπου οργάνωσης των δραστηριοτήτων με αφετηρία το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Ενδιαφέρον είναι ότι κάθε μια από τις τρεις νηπιαγωγούς που συμμετείχε σε αυτή την προσπάθεια ανέπτυξε διαφοροποιημένα στρατηγικές παιδαγωγικής του παιχνιδιού που συνδεόταν με τις προηγούμενες πρακτικές της ή προτιμήσεις της, αναδεικνύοντας τον ενεργητικό της ρόλο στην έρευνα-δράση. Η προσπάθεια αυτή χρειάζεται σίγουρα συνέχεια προκειμένου να εμβαθύνει στην παιδαγωγική του παιχνιδιού και πιθανά σε μια ουσιαστική στροφή του αναλυτικού προγράμματος στο παιχνίδι ως κύρια βάση ανάπτυξής του στην προσχολική εκπαίδευση.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία: Θεωρία, Έρευνα και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο*. Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Jordan, B. (2010). Co-constructing knowledge: Children, teachers and families engaging in a science-rich curriculum. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Engaging Play* (pp. 96-107). Berkshire: Open University Press.
- Saracho, O. (2012). Creativity Theories and Related Teachers' Beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35-44.
- Smith, P. (2001). Οι χρήσεις του παιχνιδιού, στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσίγκρα, Μ, (2001). Το αυθόρμητο παιχνίδι στις γωνιές του νηπιαγωγείου.

- Διαπραγμάτευση και κατασκευή», στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play. In A. Anning, J. Cullen, & M. Freer (Eds.). *Early childhood education. Society and culture* (pp. 17–30). London: Sage Publications.
- Wood, E. (2010). Reconceptualizing the play-pedagogy relationship: From control to complexity. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Engaging Play* (pp. 11-24). Berkshire: Open University Press.

**Σοφία Αυγητίδου**

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Δ.Μ.  
Τ.Θ. 21, Φλώρινα  
Τ.Κ.: 53100  
τηλέφωνο: 2385055087  
e-mail: saugitidou@uowm.gr

**Ιωάννα Καραγιώργου**

Νηπιαγωγός, 2ο Πρότυπο πειραματικό Νηπιαγωγείο Α.Π.Θ.  
Διεύθυνση: Πλάτωνος 21, Θεσσαλονίκη.  
e-mail: ioanka7@gmail.com

**Βασιλική Αλεξίου**

Νηπιαγωγός, 2ο Πρότυπο πειραματικό Νηπιαγωγείο Α.Π.Θ.  
Διεύθυνση: Μ. Αλεξάνδρου 2Α, Πυλαία, 55535, Θεσσαλονίκη  
Τηλ. οικίας: 2310-316-189 Κινητό: 6947-824-311  
e-mail: vickyalexiou@gmail.com

**Δέσποινα Καλανταρίδου**

Νηπιαγωγός, 3ο Πρότυπο πειραματικό Νηπιαγωγείο Α.Π.Θ., Υψηλάντου 45  
54249 Θεσσαλονίκη  
Τηλέφωνο: 2310334241/6974781820  
e-mail: dkaladar@hotmail.com

# Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

*Αικατερίνη Ζησάκη  
Τασούλα Τσιλιμένη  
Απόστολος Μαγουλιώτης*

## **ABSTRACT**

Children's literature is related to and serves many fundamental educational purposes. Among these are the reinforcement of literacy and the love of reading. Besides reading stories, what can also contribute to a child's good relationship with books is participation in activities and reading encouragement which precede or follow reading and are playful in nature. This article focuses on the planning of activities and the development of educational material concerning classic fairy tales which aim to cultivate a love of books in children.

## **1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η σημασία της επαφής του παιδιού με τη λογοτεχνία είναι ένα θέμα που έχει πολλαπλά συζητηθεί. Είναι γενικά αποδεκτό από όλες τις επιστήμες της αγωγής ότι συμβάλει στην συναισθηματική, ψυχική, πολιτισμική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στόχους που εξυπηρετεί, είναι η ενίσχυση του γραμματισμού και της φιλιαναγνωσίας. Προκειμένου να καλλιεργηθεί μια καλή σχέση μεταξύ παιδιού και βιβλίου, θα πρέπει το βιβλίο να προκαλέσει το μαθητή να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Η σχέση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο με δραστηριότητες και αναγνωστικές εμπυχωσεις (Καρακίτσιος, 2011) που προηγούνται ή ακολουθούν την ανάγνωση και έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα (Κατσίκη- Γκίβαλου & Πολίτης, 2013).

Απευθυνόμενοι σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, και θέλοντας να καλλιεργήσουμε τη φιλιαναγνωσία – βιβλιοφιλία δημιουργήσαμε μια σειρά από παιχνίδια, τα οποία ονομάσαμε “Κλασικά Παραμυθο-παιχνιδίσματα” και διέπονται από τις παιδαγωγικές αρχές του ΝΠΣ. Αφορούν

κλασικά παραμύθια και στοχεύουν παράλληλα με την απόλαυση της ανάγνωσης των κειμένων, στην περαιτέρω αξιοποίησή τους για υλοποίηση και άλλων παιδαγωγικών στόχων.

Η παιδική λογοτεχνία συμβάλει στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού. Οι ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων αποτελούν πρότυπα για τους μικρούς αναγνώστες, ταυτίζονται μαζί τους, βρίσκουν κοινά σημεία με την ζωή τους, συμβάλλουν στην συναισθηματική ωρίμανση και κοινωνικοποίηση τους (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Οι χαρακτηριστές της παιδικής λογοτεχνίας ρυθμίζουν την κοινωνική ζωή, αφού νομιμοποιούν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, επεμβαίνουν στην συναισθηματική ζωή αφού υποβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο νοιώθουμε και καθορίζουν την πνευματική ζωή καθώς υποδεικνύουν τον τρόπο σκέψης (Γαβριηλίδου, 2011α & 2011β)

Ειδικότερα, όσο αφορά τους ήρωες της κλασικής παιδικής λογοτεχνίας, αποτελούν σύμβολα και είναι σημεία αναφοράς. Οι κλασικοί χαρακτήρες αντιπροσωπεύουν κάτι ευρύτερο, εκπροσωπούν κάτι περισσότερο από τον εαυτό τους, λειτουργούν ως κώδικες επικοινωνίας (Γαβριηλίδου, 2011α & 2011β).

## 2.0. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ

Σε μια εποχή που ο ηλεκτρονικός υπολογιστής κατέχει σημαντική θέση στη ζωή του ανθρώπου και το διαδίκτυο έχει εισβάλλει στην καθημερινότητα του, που όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για τα e-books και την ψηφιοποίηση του βιβλίου, καθιερώνεται στην ελληνική εκπαίδευση ο όρος «φιλιαναγνωσία» (Καρακίτσιος, 2011). Αντίστοιχα με τους όρους *literacy*, *aimer lire*, *lecture*, έρχεται για να αποδώσει τη θετική σχέση ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο, καθώς και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση αυτής της σχέσης (Καρακίτσιος, 2011· Καρακίτσιος, 2012· Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών που γνωρίζουν ανάγνωση. Τα παιδιά μικρότερων ηλικιών έχουν μια διαφορετική σχέση με το βιβλίο επειδή δεν έχουν κατακτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης, ως εκ τούτου σημαντικό ρόλο παίζει η μορφή και το σχήμα του βιβλίου και λιγότερο το περιεχόμενό του. Για τις ηλικίες αυτές προτείνεται περισσότερο ο όρος «βιβλιοφιλία», καθώς το βιβλίο εξετάζεται ως αντικείμενο (Τσιλιμένη, 2008· Καρακίτσιος, 2011).

Σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι «η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης



του με το λογοτεχνικό βιβλίο». Το παιδί μαθαίνει να αγαπά το βιβλίο, καθώς οι τρόποι προσέγγισής του έχουν ευχάριστο χαρακτήρα και δεν αποτελούν γι' αυτό μορφή καταναγκασμού για την απόκτηση γνώσεων. Γενικά η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας δεν συνάδει με τον καταναγκασμό (Μαραγκουδάκη, 1994· Κοσιδά, 2011), πόσο μάλλον όταν αυτή αφορά τις μικρές ηλικίες στις οποίες αναφερόμαστε.

Προϋπόθεση ώστε η ενασχόληση των παιδιών με το βιβλίο να είναι απόλαυση και μόνο απόλαυση, είναι η εφαρμογή της φιλιαναγνωσίας να υπακούει σε μια σειρά από αρχές (Τσιλιμένη, 2013). Βασική αρχή είναι η επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου να γίνεται με προσοχή, ώστε να εξυπηρετεί το σκοπό της αισθητικής απόλαυσης και να ταιριάζει με το αναγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών. Επιπλέον, το άτομο που θα κάνει την ανάγνωση πρέπει να γνωρίζει από πριν το κείμενο, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένο και να ακολουθεί τους κανόνες της ανάγνωσης, να χρησιμοποιεί τεχνικές (διακύμανση φωνής, έκφραση προσώπου και κίνησης) που να προσφέρουν απόλαυση τόσο στον ίδιο όσο και στον ακροατή. Για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών, είναι αναγκαία η δημιουργία κατάλληλου αφηγηματικού κλίματος, η ευφάνταστη παρουσίασή του, η ύπαρξη επιλογών ενασχόλησης και ο σεβασμός του κάθε παιδιού όσο αφορά τους αναγνωστικούς του ρυθμούς. Είναι σημαντικό να προσφέρεται η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης των παιδιών και αυτό εξασφαλίζεται με την επαναφορά και επανάγνωση του κάθε βιβλίου περισσότερο από μία φορά.

Με τη φιλιαναγνωσία επίσης ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό η ανάπτυξη του εγγραμματισμού των παιδιών. Η ανάγνωση ή η ακρόαση ενός βιβλίου βοηθάει το παιδί να γνωρίσει με τον δικό του τρόπο τον κόσμο που το περιβάλλει. Με την αφήγηση αναπτύσσεται η φαντασία του και καλλιεργείται η γλωσσική του έκφραση. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου είναι έντονη η παρουσία βιβλίων έχουν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης και βαθμό απόκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2011).

Οι δραστηριότητες που ενισχύουν τη φιλιαναγνωσία, προκειμένου να επιτύχουν την ψυχαγωγία, τη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών πρέπει να έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα. Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων με κεντρικό άξονα το παιχνίδι, ενισχύει την εμπλοκή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ παράλληλα προσφέρει ευχαρίστηση, απόλαυση, δημιουργικότητα (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Το παιδί μπορεί να ανακαλύψει και να ερμηνεύσει το βιβλίο μέσα από τη ζωγραφική, τη χει-

ροτεχνία, το κουκλοθέατρο, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, τη δημιουργία δικών του παραμυθιών (Δρόσος, Κυρίδης, Σουλιώτης, 2001· Χριστοδούλου, 2007· Κατσίκη, 2012). Οι δραστηριότητες που συνδέονται με τη φιλιαναγνωσία είναι τριών τύπων: αυτές που προηγούνται της αφήγησης, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια της αφήγησης και τέλος όσες ακολουθούν την αφήγηση. Οι δραστηριότητες που προηγούνται της αφήγησης έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την ενίσχυση της βιβλιοφιλίας γιατί είναι αυτές που θα κινητοποιήσουν και θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της αφήγησης συμβάλλουν στην βιωματική ενεργοποίηση των παιδιών ενώ οι μεταφηγηματικές ενισχύουν την φιλιαναγνωσία και συμβάλλουν στην δημιουργική έκφραση των παιδιών (Χριστοδούλου, 2007). Γενικά θεωρείται πολύ σημαντικό η ανάγνωση των βιβλίων να συνοδεύεται από δραστηριότητες που να ενισχύουν θετικά τη σχέση παιδιού – βιβλίου και να έχουν παιγνιώδη μορφή (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας αποτελούν το σχολείο, η οικογένεια, οι βιβλιοθήκες κ.α. (Χριστοδούλου, 2007). Παιδιά που βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν, αντιγράφουν αυτή τη συμπεριφορά (Τσιλιμένη, 2008). Είναι επίσης σημαντικό οι γονείς να στρέφουν τα παιδιά τους στην ανάγνωση βιβλίων. Το σχολείο στη συνέχεια, ως οργανωμένο περιβάλλον μάθησης, οφείλει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον για τα λογοτεχνικά βιβλία (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Επιπλέον, είναι πολύ σημαντική η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ώστε να προωθούν την φιλιαναγνωσία (Τσιλιμένη, 2008).

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο κατέχει σημαντική θέση στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αφού αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην Προσχολική Εκπαίδευση που συμβάλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στο Δημοτικό Σχολείο (Πολίτης, 2012). Επιπλέον, όσο αφορά την Δημοτική Εκπαίδευση, ήδη από τον Σεπτέμβριο του 2010, είχε αρχίσει να εφαρμόζεται πιλοτικά σε 800 ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία όλης της χώρας το Νέο Αναλυτικό, σύμφωνα με το οποίο καθιερώνεται ο θεσμός της «φιλιαναγνωσίας», ενώ παράλληλα το ΕΚΕΒΙ πρότεινε αντίστοιχο προγράμματα. Είναι γνωστό ότι με το κλείσιμο του ΕΚΕΒΙ το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας του στα σχολεία σταμάτησε. Παρόλαυτα σε αρκετά σχολεία ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τις προσωπικές τους προσπάθειες προς τον τομέα αυτό.

## **2.1. Σχεδιασμός και παραγωγή υλικού**

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εισάγει τα παιδιά σε θέματα που το απασχολούν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, αρκετές φορές η αξιοποίηση του βιβλίου γίνεται με τρόπο που θέτει σε δεύτερο επίπεδο την απόλαυση μέσω του κειμένου και ο τρόπος προσέγγισης του βιβλίου υποδαυλίζει την σχέση παιδιού και βιβλίου, καθώς η γύρω από αυτό δραστηριότητα αντί για ευφάνταστο και δημιουργικό κλίμα, δημιουργεί ένα ακόμη αυστηρό μαθησιακό πλαίσιο.

Σκοπός του υλικού το οποίο σχεδίασα είναι αφενός να παρουσιάσει δραστηριότητες και παιχνίδια που ενισχύουν την σχέση του παιδιού με το βιβλίο, αφετέρου να συμβάλλει και στη γλωσσική, κοινωνική, και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Το υλικό απευθύνεται σε παιδιά Προσχολικής και Πρώτης σχολικής ηλικίας.

Η δημιουργία του υλικού βασίστηκε σε μια σειρά κλασικών παραμυθιών (*Η Σταχτοπούτα, Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια, Τα τρία μικρά γουρουνάκια* κ.ά.), που είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά και συνήθως γνωστά, αφού αποτελούν αναγνώσματά τους πριν βρεθούν στο περιβάλλον του σχολείου. Ένας ακόμη λόγος που επέλεξα να ασχοληθώ με τα παραμύθια αυτά είναι ότι κατά τη διάρκεια συζητήσεων με συναδέλφους διαπίστωσα ότι αρκετοί/αρκετές θεωρούν αυτά τα παραμύθια «συνηθισμένα», πολυδιαβασμένα και δεν επενδύουν σε αυτά ιδιαίτερα εκτός από τη μορφή ανάγνωσης. Συνηθίζουν να δίνουν προβάδισμα σε βιβλία της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Η επιλογή μου σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι αποκλείω την τελευταία αλλά επενδύω στο μαγικό, ευφάνταστο και ιδιαίτερα γοητευτικό στοιχείο των κλασικών κειμένων. Από τα παραμύθια αυτά που κυκλοφορούν σε πολλές διασκευές επέλεξα τη σειρά «Τα πρώτα μου κλασικά παραμύθια» των εκδόσεων Πατάκη. Κριτήριο επιλογής ήταν η εικονογράφηση, αφού τα παιδιά της ηλικίας στην απευθυνόμαστε δεν γνωρίζουν να διαβάζουν, και ως εκ τούτου η βαρύτητα μετατοπίζεται στην εικονογράφηση μέσω της οποίας αποκωδικοποιεί και κατανοεί την ιστορία (Χρυσ αφίδης, 2004· Μαγουλιώτης, 1988). Οι κλασικοί ήρωες στο επιλεγμένο υλικό, απεικονίζονται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, τα παραμύθια διαθέτουν το στοιχείο της σύνδεσης με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα χρώματα που είναι γνωστό ότι εντυπωσιάζουν τα παιδιά, στα συγκεκριμένα παραμύθια είναι έντονα με μεγάλες αντιθέσεις. Χρησιμοποιούνται περισσότερο τα βασικά χρώματα, υπάρχουν ευδιάκριτα περιγράμματα, κυριαρχούν με-

γάλες εικόνες που περιέχουν λεπτομέρειες που κεντρίζουν τον μικρό αναγνώστη (Χρυσάφιδης, 2004· Μαγουλιώτης, 1994). Κριτήριο επίσης επιλογής του υλικού αποτέλεσε και το κείμενο το οποίο ανταποκρίνεται αισθητικά και γλωσσικά στο επίπεδο των παιδιών.

Ως κύρια και βασική προϋπόθεση έθεσα τα παραμύθια να απέχουν από αυτά της Disney. Και αυτό γιατί μελετώντας τις διασκευές των κλασικών παραμυθιών της Disney εντοπίζεται διαφορετική απόδοση των αρχικών παραμυθιών, παρατηρείται επιφανειακή και υπεραπλουστευμένη προσέγγιση σημαντικών θεμάτων (Γαβριηλίδου, 2011α & 2011β). Οι κλασικοί χαρακτήρες αποκτούν άλλα στοιχεία και νομιμοποιούν άλλα πρότυπα ως αποτέλεσμα της κατανάλωσης. Για παράδειγμα, αναφέρουμε τον «Πινόκιο» (Γαβριηλίδου, 2011α). Στην απόδοση της Disney εμφανίζεται ως ένα ξύλινο αγόρι με άσπρα γάντια στα χέρια (όπως ο Μίκυ) και μια πολύ προσεγγμένη ενδυμασία. Ωστόσο, στο κλασικό παραμύθι, ο Πινόκιο δεν αποδίδεται με τόσο καθωσπρεπισμό αφού πρόκειται για ένα αγόρι με πιο ελεύθερη συμπεριφορά (Γαβριηλίδου, 2011α). Όσο αφορά το κείμενο, στην διασκευή της Disney ο Πινόκιο στο τέλος γίνεται αγόρι χάρη στην Νεράιδα, κάτι που δεν συμβαίνει στο κλασικό κείμενο του Κολόντι (Γαβριηλίδου, 2011α). Θεωρήθηκε ότι η εικονογράφηση της συγκεκριμένης επιλεγμένης σειράς πλησιάζει περισσότερο στο πρωτότυπο και λιγότερο σε αυτό της Disney.

Πρέπει να σημειώσω ότι το υλικό ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχεδιασμός και αξιολόγηση παιδαγωγικού υλικού» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία» του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια δημιουργήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνονται, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους και είναι σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το ΝΠΣ. Ακόμη αξιοποιήθηκε το στοιχείο της διακειμενικότητας που αφορά ζητήματα της θεωρίας της παιδικής λογοτεχνίας και μπορεί να αποτελέσει μέσο κριτικής σκέψης και γέφυρα συνομιλίας με άλλα κείμενα. Μέσα από το διακειμενικό παιχνίδι αξιοποιούνται οι πρότερες εμπειρίες των παιδιών για τη συναγωγή συμπερασμάτων. Το υλικό που σχεδιάστηκε διαθέτει τη δυνατότητα διαφοροποίησής του ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητά του. Το παραχθέν υλικό εφαρμόστηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης Νηπιαγωγείου προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητά του και να βελτιωθεί στην τελική του μορφή.

Σκοπός του υλικού είναι η απόλαυση δια της ανάγνωσης και η ανάπτυξη

ξη δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού. Οι δραστηριότητες έχουν προαφηγηματικό και μεταφηγηματικό χαρακτήρα, ακολουθούν τη σειρά παιχνίδι – ανάγνωση – παιχνίδι (Καρακίτσιος, 2011), και είναι σχεδιασμένες υπό το πρίσμα της άποψης ότι οι τρόποι πρόκλησης του ενδιαφέροντος του παιδιού ποικίλλουν.

Ο τρόπος που σχεδιάστηκαν και κατασκευάστηκαν τα «παραμυθο-παιχνιδίσματα» είναι συνδυασμός χειροποίητης κατασκευής και ηλεκτρονικής επεξεργασίας. Το τελικό προϊόν είναι παραγωγής τυπογραφείου. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι ακόμη και οι πίσω όψεις των καρτών ή τα εξώφυλλα είναι λεπτομέρειες και ψηφιακές συνθέσεις μέσα από τα παραμύθια.

### **3.0. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**

#### **3.1.«Παραμυθο...μπερδέματα»: Επιτραπέζιο παιχνίδι**



**Εικόνα 1: Το επιτραπέζιο παιχνίδι**

Τα «Παραμυθο- μπερδέματα» είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που παίζεται με 2-4 παίκτες. Η ιδέα του παιχνιδιού αφορά τη σκηνή του παραμυθιού που η Κокκινοςκουφίτσα πάει στο σπίτι της γιαγιάς της. Η διαδρομή αποτελείται από σαράντα πέτρες-τετράγωνα. Στο δρόμο συμβαίνουν γεγονότα που την βοηθούν να προχωρήσει και συναντάει εμπόδια και καλούς φί-

λους, τα τρία γουρουνάκια και τα επτά κατσικάκια, που την καθυστερούν.

Το παιχνίδι παίζεται με πιόνια και ζάρι και συνοδεύεται από δέκα κάρτες με εντολές. Η αφητηρία είναι στην πέτρα με τον αριθμό 1 και ο τερματισμός στον αριθμό 40. Κάποιες πέτρες έχουν διαφορετικό χρώμα. Ο παίκτης που θα βρεθεί στο σημείο αυτό πρέπει να διαβάσει την εντολή από την αντίστοιχη κάρτα και στη συνέχεια προχωρά, παραμένει ή οπισθοδρομεί. Νικητής είναι αυτός που θα φτάσει πρώτος.

Τα «Παραμυθο-μπερδέματα» αξιοποιούν τη διακειμενικότητα και συγκεκριμένα τους ήρωες τριών παραμυθιών («Κοκκινισκουφίτσα», «Τα τρία γουρουνάκια» και «Τα επτά κατσικάκια»). Το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας αλλά και της ομαδικότητας αφού θα μπορούσε να παιχτεί και με ομάδες, εξοικειώνοντας τα παιδιά με την λειτουργία της ομάδας. Επίσης, εξυπηρετεί γλωσσικούς και μαθηματικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

### 3.2.«Παραμυθο-συνδέσεις»: παζλ

Πρόκειται για δύο παζλ των 48 κομματιών το καθένα. Τα θέματά τους προέκυψαν από εικόνες των παραμυθιών, κάτι σαν «ηλεκτρονικά» κολλάζ.



Εικόνα 2: Το πρώτο παζλ

Το πρώτο παζλ (Εικ.2) απεικονίζει τα τέσσερα ζευγάρια των κλασικών παραμυθιών, την Πεντάμορφη και το Τέρας, τη Σταχτοπούτα και το Βασιλόπουλο, την Ωραία Κοιμωμένη και τον Πρίγκιπα, τη Χιονάτη και το Βασιλόπουλο.

Το δεύτερο παζλ (Εικ.3) περιέχει τους ήρωες των υπόλοιπων παραμυθιών: Πινόκιο, Καλή Νεράιδα, Κοκκίνοσκουφίτσα, Εφτά κασικάρια, Λύκος, Τρία Γουρουνάκια και Παπουτσωμένος γάτος. Στο βάθος αριστερά διακρίνεται το κάστρο του παπουτσωμένου γάτου, ενώ επάνω δεξιά φαίνεται το σπίτι από τη γιαγιά της Κοκκίνοσκουφίτσας.



**Εικόνα 3: Το δεύτερο παζλ**

Στόχος του παιχνιδιού η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας των παιδιών και της αντίληψής τους με τρόπο ευχάριστο. Τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν ατομικά ή και ομαδικά (ανάπτυξη συνεργατικότητας, ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας, εργασία σε ομάδες).

### **3.3.«Καρτο- παιχνιδίσματα»: Κάρτες memo**



**Εικόνα 4: Καρτο-παιχνιδίσματα**

Είκοσι οχτώ κάρτες -memo που οι εικόνες τους αφορούν τα παραμύθια: Σταχτοπούτα, Χιονάτη, Ο παπουτσωμένος γάτος, Ο λύκος και τα εφτά κατσικάκια, Τα τρία μικρά γουρουνάκια, Πινόκιο, Ο Κοντορεβυθούλης, Η Κοκκίνοσκουφίτσα, Η Πεντάμορφη και το Τέρας, Η Ωραία Κοιμωμένη.

Στόχος του παιχνιδιού είναι να ψυχαγωγήσει και να εκπαιδεύσει την μνήμη και την παρατηρητικότητα των παιδιών. Το παιχνίδι παίζεται ατομικά ή και ομαδικά

#### 3.4.«Παραμυθο-αφηγήματα»: Κάρτες αφήγησης



Εικόνα 5: Παραμυθο-αφηγήματα

Είναι τριάντα κάρτες αφήγησης στις οποίες απεικονίζονται παραμυθιακά πρόσωπα και αντικείμενα. Κάθε εικόνα συνοδεύεται και από την αντίστοιχη λέξη στο κάτω μέρος της κάρτας. Με 5 – 6 κάρτες τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν τα δικά τους παραμύθια ή να αναδιηγηθούν. Ο αριθμός των καρτών μπορεί να είναι μικρότερος ή μεγαλύτερος ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών.

Στόχος του παιχνιδιού είναι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της δημιουργικής τους έκφρασης. Τα παιδιά εστιάζουν στη χωροχρονική εξέλιξη των γεγονότων της ιστορίας και προσθέτοντας το προσωπικό τους στοιχείο (προσωπικές τους εμπειρίες και συναισθήματα) δημιουργούν ή αναδιηγούνται. Στην περίπτωση που δημιουργούν δικές τους ιστορίες τα παιδιά εισάγονται στον γραμματισμό (προφορικό και γραπτό) και αναπτύσσουν την δημιουργικότητά τους.



### **3.5.«Το γεύμα του Λύκου»: Κορίνες bowling**



**Εικόνα 6:** Το “γεύμα” του λύκου

Το παιχνίδι αποτελείται από δέκα κορίνες bowling στις οποίες έχει προστεθεί η φωτογραφία ηρώων όπως τα επτά κατσικάκια και τα τρία γουρουνάκια και μια μπάλα στην οποία έχει προστεθεί η φωτογραφία του κακού λύκου. Το γεύμα του λύκου είναι κάθε φορά ο αριθμός από τις κορίνες που καταφέρνει να ρίξει η μπάλα. Νικητής όποιος ρίχνει τις περισσότερες.

Στόχος του παιχνιδιού να εκπαιδευτούν τα παιδιά στον συντονισμό χεριού – ματιού – φυσικής δύναμης. Επίσης, εισάγει το παιδί στον κόσμο των μαθηματικών με απολαυστικό τρόπο.

### **3.6.«Κυβο –παιχνιδίσματα»: Παζλ με κύβους**

Πρόκειται για εννιά κύβους που σε κάθε πλευρά τους έχουν ένα κομμάτι από έξι διαφορετικές εικόνες. Τοποθετώντας σωστά τους κύβους, σχηματίζεται μια ολοκληρωμένη εικόνα από τις εικόνες των παραμυθιών.



**Εικόνα 7:** Κυβο - παιχνιδίσματα

Στόχος του παιχνιδιού είναι τα παιδιά να ανατρέξουν το παραμύθι, να θυμηθούν εικόνες του βιβλίου και να τις συνθέσουν. Τα παιδιά ακονίζουν την μνήμη τους και την παρατηρητικότητά τους.

### **3.7.Βιβλίο δραστηριοτήτων – οδηγός ενηλίκων**

Το βιβλίο δραστηριοτήτων – οδηγός ενηλίκων είναι ένα συνοδευτικό έντυπο που αποτελείται από δύο μέρη, ήτοι:

- Στο πρώτο μέρος περιγράφονται δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιήσει ο ενήλικας με τα παιδιά, πριν και μετά την αφήγηση.
- Στο δεύτερο μέρος, υπάρχουν φύλλα εργασίας με δραστηριότητες γλωσσικές, παρατηρητικότητας, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξο που προτείνονται για κάθε παιδί ξεχωριστά. Στο τέλος υπάρχει πρόταση για τρόπους κατασκευής κούκλας, ώστε οι ήρωες κούκλες να αποτελέσουν υλικό και ερέθισμα για να παίξουν τα παιδιά κουκλοθέατρο.

Στόχος αυτού του υλικού είναι οι ήρωες των παραμυθιών να αξιοποιηθούν από τα ίδια τα παιδιά. Με τις κατασκευές, το κουκλοθέατρο και τη δημιουργία δικών τους ιστοριών τα παιδιά ψυχαγωγούνται και εκφράζονται αυθόρμητα και δημιουργικά (Δρόσος, Κυρίδης, Σουλιώτης, 2001)

### **4.0.ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με αφορμή τα βιβλία συμβάλλει στην ανάπτυξη στενής σχέσης των παιδιών με τα βιβλία καθώς και στην καλλιέργεια μελλοντικών αναγνωστών. Η απομάκρυνση του βιβλίου από το αυστηρό μαθησιακό περιβάλλον και η αξιοποίησή του με τρόπο δημιουργικό και ευφάνταστο ενισχύει την αγάπη του παιδιού με το βιβλίο ενώ παράλληλα επιτυγχάνει εκπαιδευτικούς στόχους.

Με το παραγόμενο υλικό μας στοχεύσαμε στην ενίσχυση της φιλιανγνωσίας. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών σε συνθήκες πραγματικής τάξης διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά με πολύ χαρά, συμμετείχαν αβίαστα στις διάφορες δραστηριότητες και κατάφεραν να ενασχοληθούν δημιουργικά και μάλιστα με μια σειρά από παραμύθια που μέχρι τώρα χρησιμοποιούνταν μόνο για αφήγηση. Οι στόχοι που θέσαμε κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του παιδαγωγικού υλικού αφενός επιτεύχθηκαν, αφετέρου εντυπωσιακή ήταν η διαπίστωση της

ανταπόκρισης των παιδιών, της ευρηματικότητά τους, έκφρασής τους και της δημιουργικότητά τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Γαβριηλίδου, Σ. (2011α). Στον κόσμο του Ντίσνεϊ: πολιτισμικές απεικονίσεις στις έντυπες διασκευές της εταιρείας Ντίσνεϊ, Στο Τ. Κωτόπουλος και Δ. Σουλιώτη (επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*  
[http://afroditu.uom.gr/uompress/themata\\_paidikis\\_logotexnias.pdf](http://afroditu.uom.gr/uompress/themata_paidikis_logotexnias.pdf) (29-01-2014).
- Γαβριηλίδου, Σ. (2011β). Απεικονίσεις της οικογένειας στις έντυπες εκδοχές της Ντίσνεϊ. Θεωρητική προσέγγιση. *Κείμενα*, 14.  
[http://keimena.ece.uth.gr/main/t14/05\\_Gravriolidou\\_el.pdf](http://keimena.ece.uth.gr/main/t14/05_Gravriolidou_el.pdf) (29-01-2014).
- Γαβριηλίδου, Σ. (2013). Έμφυλες απεικονίσεις στις εκδοχές της Ντίσνεϊ, Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Δ. Παπαδάτος, (επιμ.), *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Δρόσος, Β., Κυρίδης, Α. & Σουλιώτης, Μ. (2001). *Βιβλιολογεῖον: Δραστηριότητες γνωριμίας με το βιβλίο και τη βιβλιοθήκη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια, Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γουλής, Σ. Γρόσδος και Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία. ΕΚΕΒΙ <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2012). Λογοτεχνία & εκπαίδευση. ΕΚΕΒΙ <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. & Πολίτης, Δ. (επιμ.), (2013). *Καλλιερώνοντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοψιδά – Βρεττού, Π. (2011). *Φιλαναγνωσία και σχολικές βιβλιοθήκες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (1988). Η εικονογράφηση στο παραμύθι, *Διαδρομές*, 9, 57-61.
- Μαγουλιώτης, Α. (1994). Η εικονογράφηση ως μέσο έλξης των μικρών παιδιών, Στο Β. Αγγελοπούλου και Ι. Κ. Βασιλαράκης (επιμ), *πρακτικά Συνεδρίου παιδικής Λογοτεχνίας με θέμα: Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλαναγνωσία, Στο Β. Αγγελοπούλου & Ι. Ν. Βασιλαράκης (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*. Εισηγήσεις στο πέμπτο σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Αθήνα: Δελφίνοι.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*, Αθήνα: Επίκεντρο
- Πολίτης, Δ. (2012). Η λογοτεχνία για παιδιά στη σχολική τάξη. ΕΚΕΒΙ. <http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2>
- Τσιλιμένη, Τ. (2008). Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, Στο Α. Κατσιήκη – Γκίβαλου, Τ. Καλογήρου και Α. Χαλκιαδάκη (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2013). Αφήγηση και φιλαναγνωσία, Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος & Ν. Γραϊκος (επιμ.). *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας – Κατεύθυνση λογοτεχνίας & πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ).
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011, 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, Υπόεργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρισαφίδης, Κ. (2004). Εικαστική και λογοτεχνική διάσταση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου (Μέρος Α΄). *Γέφυρες*, 14, 12-19.
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 170-181.
- <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος12/xristodoulou.pdf> 30-01-2014

**Ζησάκη Αικατερίνη**

Νηπιαγωγός  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του ΜΠΣ  
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
«Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»,  
Τροίας 2, Λάρισα, 41221, τηλ. 6973792922,  
zisaki@ece.uth.gr

**Τσιλιμένη Τασούλα**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα  
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,  
Αργοναυτών & Φιλελλήνων 38221 Βόλος, τηλ. 24210 74671,  
tsilimeni@uth.gr

**Μαγουλιώτης Απόστολος**

Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα  
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Αργοναυτών &  
Φιλελλήνων 38221 Βόλος, τηλ. 24210 74816  
amagouliotis@uth.gr

# **Απόψεις παιδαγωγών για το παραμύθι, τη χρησιμότητά του, την αξία του και το διαπολιτισμικό ρόλο που μπορεί να παίξει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση**

*Βασιλική Καραγιάννη*

## **RÈSUMÈ**

À cette étude, nous avons voulu voir et étudier, si de nos jours le conte sert à la procédure éducative des enseignants d'éducation préscolaire et plus précisément dans des crèches publiques qui accueillent des enfants de 2,5 à 5 ans. De même, grâce à son caractère universel et au fait qu'il traite de mêmes questions, le conte aide l'enfant non seulement à connaître les valeurs mais aussi à comprendre que tout le monde se ressemble et a les mêmes besoins bien qu'ils ne vivent pas dans le même pays et ne parlent pas la même langue. Puisque le conte constitue un moyen qui pourrait éveiller les petits enfants face à la diversité et a une grande valeur éducative, nous avons voulu voir aussi l'opinion des éducateurs de la réalité scolaire grecque moderne.

## **1.0 ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

### **1.1 Ιστορική αναδρομή**

Η λέξη «παραμύθι» (παρά + μύθος) προέρχεται από το ρήμα «παραμυθούμαι»: δίνω θάρρος, προτρέπω, παρηγορώ, ανακουφίζω, υποστηρίζω. Παραμυθητής ήταν στην αρχαιότητα αυτός που έδινε παρηγοριά. Παρηγοριά είναι το παραμύθι, όμως υπάρχει και η αντίληψη πως είναι παραπαίδι του μύθου. Στην αρχαία Ελλάδα το παραμύθι δηλωνόταν με τη λέξη «μύθος». (Κακριδής, 1988:80-81). Είναι γνωστό ότι το παραμύθι στην αρχαία Ελλάδα εντασσόταν στην κατηγορία: λόγοι και μύθοι. (Κακριδής, 1989:88-89). Ως λέξη, το παραμύθι απουσιάζει. Με περιγραφικό τρόπο ο Πλάτων οριοθετεί και ορίζει τα παραμύθια. Πρόκειται για φλυαρίες που λένε οι γριές και οι οποίες εμπεριέχουν προφανώς μίαν απλοϊκή αντίληψη για όσα διακονεί η φιλοσοφία.

## **1.2 Μύθος και παραμύθι- Η διαφορά ανάμεσα στο μύθο και στο παραμύθι**

Μύθος και παραμύθι πραγματεύονται τα «όρια» αλλά όχι πάντα με τον ίδιο τρόπο. Ο μύθος, «λόγος ψευδής εικονίζων αλήθειαν» κατά το ρήτορα Αφθόνιο (4ος αι. μ.Χ.), διαφέρει από το παραμύθι κυρίως ως προς την έκταση και το σκοπό. Ο μύθος είναι ευσύνοπτος, δεν έχει μεγάλο διηγηματικό πλάτος, περιορίζεται σε ένα μόνο επεισόδιο (Αναγνωστόπουλος, 1997: 67-68). Ο σκοπός, εξάλλου, του μύθου είναι να διδάξει κυρίως, ενώ του παραμυθιού να διασκεδάσει.

## **1.3 Τι είναι παραμύθι**

Το παραμύθι είναι γέννημα του προφορικού λόγου και μόνο μια ζωντανή και παραστατική διήγηση μπορεί να το κάνει να επενεργήσει αποτελεσματικά στην ψυχή του ακροατή. «Αν γράφεις παραμύθι για να το διαβάσει κάποιος, λέει ο Άγγλος ποιητής Σάντερ, είναι σα να τραγουδάς σ' έναν κουφό» (Σακελλαρίου, 1996: 98-99). Ο Ε. Αυδίκος μας τονίζει πως ο Robert Retsch θεωρεί το παραμύθι ως το «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης», ενώ ο Μαχ Luthi πιστεύει πως είναι «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» Συγκεκριμένα λένε οι Bolte-Polivka: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μian ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (Αυδίκος, 1997: 34-35). Ο Μέγας κινείται στο ίδιο πλαίσιο, όταν ορίζει το παραμύθι ως «μίαν διήγησιν, η οποία πλάττεται με ποιητικόν φαντασίαν από τον κόσμον του μαγικού ή διήγησιν περί θαυμάσιων συμβάντων» (Μέγας, 1967: 78-79). Έτσι, ο Λουκάτος ορίζει το παραμύθι ως λαϊκή διήγηση που είναι για τη λαογραφία «ό,τι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα», χωρίς όμως να αποφεύγει την ένταξη του στην παραδοσιακή κατηγορία μνημεία του λόγου. Ο Μερακλής από την άλλη διαρρηγνύει τους δεσμούς του με το παραδοσιακό σχήμα κατάταξης, εντάσσοντας το παραμύθι, όπως και όλα τα άλλα είδη, στον τόμο για τη λαϊκή τέχνη (Λουκάτος 1978:56-57).

## **1.4 Είδη του παραμυθιού**

### **1.4.1 Το λαϊκό παραμύθι**

Το λαϊκό παραμύθι, που αποτελεί τον κλασικό τύπο λαϊκής αφήγησης, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ορίζεται ως ένα αφήγημα συγκεκριμέ-

νου μεγέθους που αρθρώνει διαδοχικά επεισόδια και μοτίβα. Τα γεγονότα και τα επεισόδια εγγράφονται στο παρελθόν, ο αφηγητής- πρόσωπο εξαφανίζεται και επικρατεί μια απρόσωπη αφήγηση σε τρίτο πρόσωπο, όπου κυριαρχεί ο αόριστος και ο παρατατικός. Η παρουσία του αφηγητή-πρόσωπου που εξαφανίζεται, μειώνει την όποια λυρική διάθεση του κειμένου, με την έννοια ότι δεν μιλάει σε προσωπικό τόνο ο αφηγητής, δεν εξομολογείται, αλλά αντίθετα συμπαρατάσσεται σιωπηρά στην εξέλιξη του μύθου (Zan 1996:123-124).

#### **1.4.2 Το σύγχρονο ή έντεχνο παραμύθι**

Το σύγχρονο παραμύθι, για το οποίο έχει επικρατήσει επίσης να λέγεται και έντεχνο, γράφεται από επώνυμους παραμυθάδες/συγγραφείς και είναι ένα είδος που φέρει πολύ περισσότερο προσωπικά βιώματα σε αντίθεση με τη συλλογικότητα και ομαδικότητα των βιωμάτων του λαϊκού παραμυθιού. Συνεπώς κουβαλά όλες τις αναστολές, προβληματισμούς, συμπλέγματα, αμφιβολίες ενός σύγχρονου συγγραφέα.

### **1.5 Χαρακτηριστικά στα δυο είδη του παραμυθιού**

Η μεγάλη πορεία του παραμυθιού στον κόσμο και τις διάφορες μορφές που πήρε στο πέρασμα του χρόνου σήμερα ο όρος αναφέρεται σε δύο κατηγορίες παραμυθιών: στο λαϊκό και το σύγχρονο/έντεχνο παραμύθι. Τα δύο είδη έχουν «πολλά κοινά αλλά και σημαντικές διαφορές:

#### **1.5.1 Κύρια γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού**

1)Το υπερφυσικό και το μαγικό στοιχείο. Ο κόσμος του λαϊκού παραμυθιού είναι εντελώς φανταστικός, ανήκει στη σφαίρα του απίθανου και του ονείρου. Οι φυσικοί νόμοι που ρυθμίζουν την καθημερινή ζωή και περιορίζουν τις δυνατότητες του ανθρώπου είναι ανύπαρκτοι. Όπου η ανθρώπινη δύναμη αδυνατεί να επιτύχει κάτι, έρχεται το θαύμα να δώσει λύση, συνήθως με τη μεσολάβηση ενός υπερφυσικού βοηθού ή με τη χρήση ενός μαγικού μέσου. Μια μαγική λέξη και το τραπέζι γεμίζει με φαγητά, στο κάψιμο μιας τρίχας πέφτουν οι τοίχοι της φυλακής, στη δύσκολη στιγμή του ήρωα έρχονται προς βοήθεια δαίμονες και φτερωτά όντα. Στο μαγικό στοιχείο οφείλεται και ένα άλλο γνώρισμά του, η μεταμόρφωση. Στο λαϊκό παραμύθι όλα μπορούν να αλλάξουν μορφή, π.χ. οι άνθρωποι να γίνουν ζώα, αντικείμενα κ.ά.

2)Δεν αναφέρεται σε ορισμένο πρόσωπο ή σε συγκεκριμένο τόπο και



χρόνο, με αποτέλεσμα να του λείπει η αληθοφάνεια, που είναι κύριο χαρακτηριστικό άλλων λογοτεχνικά ειδών, π.χ. διήγημα, μυθιστόρημα. Τα παραμύθια αρχίζουν συνήθως με το "Μια φορά κι έναν καιρό..."; «Κάποτε σ'έναν τόπο, ένας βασιλιάς κτλ." Όταν αναφέρεται το όνομα του κεντρικού ήρωα ή άλλων προσώπων του παραμυθιού δεν έχει σχέση με το ιστορικό παρελθόν αλλά είναι μάλλον συμβολικό, πλασμένο για να εκφράσει τον ψυχικό κόσμο των ηρώων ή εξωτερικά χαρακτηριστικά τους (Χιονάτη, Ζαχαρένια κτλ.).

3) Οι ήρωες του παραμυθιού είναι επίπεδοι. Δεν έχουν εσωτερικότητα και συναισθήματα. Δεν αφηγούνται τα συναισθήματα τους για τα οικεία πρόσωπα, τις φιλοδοξίες και τα κίνητρα των πράξεών τους. Όλα αυτά εκφράζονται μονάχα με τη δράση. Ο έρωτας π. χ. του ήρωα για την κόρη εκδηλώνεται με την αδιάκοπη προσπάθεια να τη βρει και να την κάνει γυναίκα του. Το παραπάνω χαρακτηριστικό των ηρώων έχει ως αποτέλεσμα τη λιτότητα της περιγραφής τους. Οι φιγούρες στα παραμύθια αποδίδονται σχηματικά, δεν περιγράφονται με λεπτομέρειες τα σωματικά χαρακτηριστικά τους. Εκείνο που κυριαρχεί είναι η δράση και η περιπέτεια.

4) Η επανάληψη. Στα λαϊκά παραμύθια επαναλαμβάνονται όχι μόνο λέξεις και φράσεις αλλά και ολόκληρα μοτίβα. Η επανάληψη επιτρέπει στον αφηγητή να επιταχύνει την αφήγηση και να παρακάμψει τις λεπτομέρειες αφού γρήγορα περνάει σε άλλα μοτίβα.

5) Η αντίθεση. Στο παραμύθι δεν υπάρχει μεσότητα. Όλα κυμαίνονται μεταξύ δύο ακροτητών. Θα είναι ή πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά, ή πολύ ωραία ή πολύ άσχημα ή πολύ κακά ή πολύ καλά ή πολύ έξυπνα ή πολύ κουτά. Τα πρόσωπα, τα χρώματα και οι κοινωνικές συνθήκες είναι απόλυτα.

6) Το παραμύθι δεν έχει σκοπό τη διδασχά. Αυτό είναι η κυριότερη διαφορά του από το μύθο και την παροιμία. Βασικός στόχος του είναι να ευχαριστήσει τον ακροατή δίνοντάς του την ευκαιρία να ζήσει για λίγο σε έναν άλλο κόσμο φανταστικό και ονειρώδη μακριά από την πεζότητα της καθημερινής ζωής. Στο τέλος υπάρχει η αμοιβή του καλού και η τιμωρία του κακού. Ο ήρωας, συνήθως μικρός και αδύναμος, νικά και δικαιώνεται, τα μέσα όμως που χρησιμοποιεί μπορεί να μην είναι θεμιτά ή σύμφωνα με την τρέχουσα ηθική (Νατσιοπούλου, 2012: 205).

### 1.5.2 Κύρια γνωρίσματα του σύγχρονου παραμυθιού

Αποφεύγεται ο έντονα μαγικός και αφελής κόσμος των λαϊκών παραμυθιών και είναι περισσότερο ρεαλιστικό, γιατί αναφέρεται σε σύγχρονα θέματα. Τα σημερινά παιδιά με εξαίρεση τα πολύ μικρά δε συγκινούνται από τις νεράιδες, τους μάγους και τα μαγικά ραβδιά. Τους αρέσουν τα οικεία θέματα. Αποφεύγονται οι αγριότητες και οι βίαιες σκηνές που προκαλούν στα παιδιά άγχη και αισθή-

ματα ανασφάλειας. Αποφεύγεται η ταξική κοινωνία. Οι ήρωες των σύγχρονων παραμυθιών δεν είναι βασιλιάδες και βασιλοπούλες, πρίγκιπες και πριγκίπισσες. Η τάση αυτή βέβαια απηχεί και τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν γίνει. Στα σύγχρονα παραμύθια νικά και ευτυχεί ο ικανός, ο ευφυής, το άτομο με ψυχικές και πνευματικές αρετές. Οι ήρωες των σύγχρονων παραμυθιών σχετίζονται με την επιστήμη και την τεχνολογία της εποχής μας. Σε πολλά από αυτά γίνεται λόγος για διαστημόπλοια, αστροναύτες, αυτοκίνητα, ενώ οι ήρωες τους είναι διαστημάνθρωποι και εξωγήινα τέρατα, π.χ. ο δράκος αντικαταστάθηκε από το διαστημικό τέρας, το έξυπνο παλικάρι από τον σουπερμαν κτλ. Το ύφος του σύγχρονου παραμυθιού είναι πιο φυσικό και αληθινό, ο τόνος είναι περισσότερο παιδικός και υπάρχει χιούμορ. Αποφεύγεται ο σεξισμός. Η έκταση του είναι μικρότερη από εκείνη του λαϊκού παραμυθιού. Έχει πάντα ευτυχισμένο τέλος. Το σύγχρονο παραμύθι δεν επιδέχεται αλλαγές και βελτιώσεις κατά την επανειλημμένη χρήση του, γιατί είναι γραπτό κείμενο ενός συγγραφέα. Γι' αυτό καταλληλότερος τρόπος παρουσίασής του είναι η ανάγνωση και όχι η αφήγηση η οποία ενδείκνυται για τα λαϊκά παραμύθια ηθική (Νατσιοπούλου, 2012: 207).

### **1.6 Δομικά στοιχεία του παραμυθιού**

Η δομή του παραμυθιού αντιστοιχεί με το “νόμο της σύγκρουσης” που συναντάται στο θέατρο. Το δράμα ή η τραγωδία του ατόμου αρχίζει από τη στιγμή που διαταράσσεται η ισορροπία ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, οπότε αρχίζει η προσπάθεια του ήρωα να λύσει το πρόβλημα και να αποκαταστήσει την ισορροπία.

Κάθε καλά δομημένο παραμύθι έχει αρχή, μέση και τέλος.

α) Σύντομη εισαγωγή ή προϊδέαση, π. χ. “αρχή του παραμυθιού, καλημέρα της αφεντιάς σας” ή “παραμύθι μύθι-μύθι το κουκί και το ρεβίθι”. β) Τη διήγηση που αποτελεί και το κύριο μέρος του παραμυθιού και συντίθεται από διάφορα μοτίβα. Μοτίβα ή πυρήνες του παραμυθιού είναι τα διάφορα επεισόδια που το συνθέτουν, και γ) το τέλος που είναι τυπικό, π. χ. “κι έζησαν αυτοί καλά και μεις καλύτερα” ή “κείνοι στ’ αγκάθια και μεις στα βαμπάκια” (Κανατσούλη, 1997:53).

### **1.7 Ο ρόλος και ο σκοπός του παραμυθιού**

Σκοπός του παραμυθιού είναι να ψυχαγωγήσει. Αυτό υποδηλώνεται και από τα εισαγωγικά και καταληκτικά μοτίβα. Με το εισαγωγικό ποιητικό μοτίβο που έχουν τα παραμύθια, δηλώνεται σαφώς η παιχνιδιάρικη υφή του πα-

ραμυθιού. Ο παραμυθάς καλεί το ακροατήριο του να κλοτσήσει την ανέμη και να μη δώσει σημασία στον κόσμο της καθημερινότητας. Η αρχή του παραμυθιού είναι η αρχή για ένα παιχνίδι, όπου το ζητούμενο είναι η απόδραση από την πραγματικότητα. Οι αρκετές ειρωνικές μορφές αρχής και τέλους μας κάνουν να νιώσουμε ότι ο κόσμος του παραμυθιού είναι θεμελιωδώς διακριτός από τη φυσική πραγματικότητα και ότι οι δυο σφαίρες ουδέποτε εμπλέκονται (Μερακλής, 2001:89).

### **1.8 Η γοητεία του παραμυθιού**

Πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το αιχμαλώτισμα της ψυχής που κατορθώνει το παραμύθι με τα πιο απλά και αθώα μέσα. Σύμφωνα με τον Χ. Σακελλαρίου ο Walter Scherf ισχυρίζεται ότι αυτό συμβαίνει, γιατί το παραμύθι πλησιάζει καταστάσεις της οικογενειακής ζωής, κυρίως αυτές που αφορούν εσωοικογενειακές συγκρούσεις και ιδιαίτερα συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Το παραμύθι δείχνει τρόπους εξομάλυνσης των βασικών οικογενειακών συγκρούσεων, σπρώχνοντας τα παιδιά προς την απελευθέρωση από τους ασφυκτικούς οικογενειακούς δεσμούς και βοηθώντας τα να αναπτύξουν τη δική τους ατομικότητα (Σακελλαρίου, 1991:78).

### **1.9 Η παιδαγωγική αξία του λαϊκού παραμυθιού**

Εκτός από την κοινωνικοποίηση η σωστή χρήση των παραμυθιών προσφέρει και άλλα οφέλη όπως: α) Αναπτύσσουν τη φαντασία του παιδιού δείχνοντας τη δυνατότητα πολλών επιλογών και λύσεων σε διάφορα προβλήματα. β) Βελτιώνουν την κριτική του ικανότητα με τις συγκρίσεις και την εξαγωγή συμπερασμάτων, στα οποία οδηγούν. γ) Πλουτίζουν το λεξιλόγιο του παιδιού και βοηθούν τη γλωσσική του εξέλιξη. δ) Καλλιεργούν στο παιδί την εθνική και παράλληλα την οικουμενική συνείδηση, γιατί τα ίδια θέματα υπάρχουν στα παραμύθια διαφορετικών λαών. ε) Εισάγουν το παιδί στο χώρο της λογοτεχνίας μέσα από τη λαϊκή παράδοση (Νατσιπούλου, (2012:213).

### **1.10 Τι είναι παραμυθάς;**

Στις μέρες μας τα πράγματα έχουν αλλάξει, και δεν ισχύουν πια τα παλαιά στερεότυπα που ίσχυαν για τους παραμυθάδες. Ο καθένας μπορεί ν' αφηγηθεί με

τον δικό του τρόπο. Το κριτήριο είναι εάν αυτοί που ακούνε το παραμύθι το παρέλαβαν, αν θα το θυμηθούν για να το μεταφέρουν σε άλλους, αν θα νιώσουν τη λαχτάρα να το μεταφέρουν σε άλλους. Όποιος κι αν είπε το παραμύθι, όποια κι αν είναι η ηλικία του, τα γράμματα που ξέρει, η καταγωγή του, η τεχνική του, είναι αφηγητής αν έγινε η «παράδοση του παραμυθιού» (Λαμπρέλλη, 2010:45).

## **2.0 ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ-ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΕΝΑ ΜΕΣΟ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΑΛΛΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ**

### ***2.1 Η ελληνική άποψη για την απεικόνιση στα παιδικά βιβλία-παραμύθια του πολιτισμικά διαφορετικού***

Στην εποχή μας υπάρχει η δυνατότητα να κατανοήσουμε τον οικουμενικό εαυτό μας, αυτόν που σχηματίζεται και μετασχηματίζεται από την επαφή του με άλλες κουλτούρες.

Ένας πολύ ωραίος τρόπος για να γίνει αυτό είναι με την παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα μέσα από τα παραμύθια. Στην ελληνική λογοτεχνία πράγμα το οποίο ισχύει και για την κάθε τοπική λογοτεχνία, προβάλλονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η γνωριμία με το πολιτισμικά διαφορετικό αποτελεί το καλύτερο μέσο σύγκλισης ανάμεσα σε κουλτούρες διαφορετικές. Η καλύτερη γνωριμία των ελλήνων εκπαιδευτικών και των παιδιών με μία από αυτές, την ελληνική, όχι μόνο δεν εξαφανίζει τις άλλες αλλά αντίθετα συμβάλει στην καλύτερη κατανόησή τους.

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αυξάνουν ολοένα οι κοινωνικές ομάδες που είναι φορείς μιας διαφορετικής ή αποκλίνουσας από την κυρίαρχη κουλτούρας. Η επικρατούσα άποψη περί της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας φαίνεται ότι πρέπει να επανεξετασθεί και, στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να δοθεί σημασία στη διαφορετικότητα των ποικίλων, υπαρκτών πλέον κουλτουρών. Η καλύτερη επίγνωση για τη μία από αυτές, στην περίπτωση μας την ελληνική, αυτή που ούτως ή άλλως αντιπροσωπεύει, ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού της Ελλάδας, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τα βιβλία για παιδιά. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τους λόγους για τη σημασία μιας τέτοιας διαδικασίας: εξοικειώνεται ο αποδέκτης (εκπαιδευτικός/ παιδί) με την έννοια της κουλτούρας και πώς αυτή διαπερνά τη λογοτεχνία, προσδιορίζει γνωρίσματα και κριτήρια διάκρισής τους σε μία συγκεκριμένη κουλτούρα, στην περίπτωση μας την ελληνική, και αναγνωρίζει τρόπους εμφάνισής της στη λογοτεχνία για παιδιά, μαθαίνει ότι η έννοια της ελληνικότητας είναι μία πολιτισμική δυνατότητα ανάμεσα σε άλλες, ισοδύναμη και σεβαστή για τη διαφορετικότητά της, η σε βάθος γνωριμία με

την ελληνικότητα, όπως αυτή μορφοποιείται στη λογοτεχνία για παιδιά, προάγει την ικανότητα κατανόησης του συλλογικού μας εαυτού, η καλύτερη γνωριμία με την ελληνικότητα υποβοηθά την κατανόηση μιας οποιασδήποτε διαφορετικής κουλτούρας· με την ελληνικότητα, προβάλλονται αξίες, πεποιθήσεις, σχέσεις, ιστορία, γλώσσα και παραδόσεις οι οποίες όχι μόνον αντιπροσωπεύουν μία συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, αλλά δια αυτών υποβοηθείται η κατανόηση και άλλων πολιτισμικών ομάδων, η λογοτεχνία αποδεικνύεται ο καλύτερος τρόπος για να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στην ευαισθητοποίηση τους απέναντι σε κοινωνικές ομάδες με διαφορετική πολιτισμική άποψη και συμπεριφορά, ταυτόχρονα, η λογοτεχνία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σταθούν αντιμέτωποι με τους εαυτούς τους και να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως έχουν, να μετατοπίσουν ή και να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές εκφράσεις, η προβολή της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, μέσω της ελληνικότητας, γίνεται ο δίαυλος επικοινωνίας με τις κουλτούρες άλλων λαών, κατ' αρχήν της Ευρωπαϊκής Ένωσης και κατ' επέκταση όλης της παγκόσμιας κοινότητας (Κανατσούλη, 2002:19).

## **2.2 Η διεθνής άποψη για την απεικόνιση στα παιδικά βιβλία-παραμύθια του πολιτισμικά διαφορετικού**

Διεθνώς διαπιστώνεται μια ιδιαίτερη κινητικότητα στη συγγραφή και μελέτη παιδικών βιβλίων σχετικά με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων στο πλαίσιο μίας κοινωνίας. Η ανάγκη να γίνουν σεβαστές μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία οι διαφορετικές κουλτούρες -η κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα, εφόσον είναι διακριτή, καθώς και αυτές των πολιτισμικών μειονοτήτων- εξαπλώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο ποικιλότητα. Ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουμε το θέμα της πολιτιστικής ταυτότητας υπό το πρίσμα μιας παγκόσμιας κοινότητας, η οποία μάλιστα οραματίζεται να συνδέσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, η έμφαση στην πολιτισμική διαφορετικότητα, όπως αναφύεται μέσα από την πολιτισμική συνύπαρξη των κρατών, γίνεται το κύριο ζητούμενο από διεθνείς-διακρατικούς οργανισμούς.

## **3.0 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

### **3.1 Σκοπός έρευνας**

Στη συνέχεια αυτής της εργασίας θελήσαμε να δούμε και να εξετάσουμε,

εάν το παραμύθι στις μέρες μας χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς όπου φιλοξενούνται παιδιά ηλικίας 2,5 έως 5 ετών. Καθώς το παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο γνωριμίας με άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς μέσα από τα στοιχεία που προβάλλονται σε αυτό. Επίσης με τον πανανθρώπινο χαρακτήρα που έχει και αφού πραγματεύεται τα ίδια θέματα βοηθάει το παιδί και να γνωρίσει αξίες αλλά και να δει πως όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν και έχουν τις ίδιες ανάγκες ακόμη κι αν δε ζουν στη ίδια χώρα κι αν δε μιλούν την ίδια γλώσσα. Αφού λοιπόν το παραμύθι είναι ένα μέσο το οποίο θα μπορούσε να αφυπνίσει τα παιδιά απέναντι στη διαφορετικότητα και επίσης έχει σπουδαία εκπαιδευτική σημασία, θελήσαμε να δούμε και τη γνώμη που έχουν οι παιδαγωγοί της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας για αυτό. Οπότε με τις ερωτήσεις μας θελήσαμε να εξετάσουμε εάν εκτιμούν το παραμύθι οι παιδαγωγοί, εάν θεωρούν ότι περνάει αξίες και μηνύματα και εάν τους έχει τύχει να έχουν μαθητές με διαφορετική καταγωγή εάν σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν το παραμύθι ως ένα μέσο διαπολιτισμικής αγωγής που μπορεί να φέρει τα παιδιά πιο κοντά ανεξάρτητα καταγωγής.

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσουμε

1) εάν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν το παραμύθι στον παιδικό σταθμό και εάν παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία,

2) εάν περνά αξίες και ποιούς σκοπούς εξυπηρετεί η ανάγνωσή του και τέλος,

3) εάν οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι το παραμύθι έχει παγκόσμιο και πανανθρώπινο χαρακτήρα και μπορεί ενδεχομένως να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να γνωρίσουν κάποια στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς.

### **3.2 Μεθοδολογία έρευνας**

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, κάναμε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη χρήση μαγνητόφωνου. Κατασκευάσαμε έξι ερωτήσεις στις οποίες ζητήσαμε απαντήσεις από τις παιδαγωγούς. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε τρεις ομάδες και κάθε ομάδα είχε από δυο ερωτήσεις με συγκεκριμένη θεματολογία. Η πρώτη ομάδα αφορούσε τη χρησιμότητα του παραμυθιού, η δεύτερη τις αξίες που περνά το παραμύθι και η τρίτη το διαπολιτισμικό χαρακτήρα που έχουν τα παραμύθια και εάν οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι το παραμύθι έχει παγκόσμιο και πανανθρώπινο χαρακτήρα και μπορεί ενδεχομένως να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να

γνωρίσουν κάποια στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς.

### **3.3 Έρευνα με συνεντεύξεις**

Οι πρώτες δυο ερωτήσεις που εξετάζουν γενικά το παραμύθι και τη χρησιμότητά του, είναι οι εξής:

1. Χρησιμοποιείτε το παραμύθι στη δουλειά σας στον Π.Σ; Είναι σημαντικό για εσάς; Κι αν ναι γιατί και πού σας βοηθάει;
2. Η άποψη ότι το παραμύθι βοηθάει τα παιδιά να γίνουν πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες και διευρύνει τους ορίζοντές τους σας βρίσκει σύμφωνη, και αν ναι γιατί κι αν όχι γιατί;

Οι δεύτερες δυο ερωτήσεις που εξετάζουν τις αξίες που περνά το παραμύθι και τους σκοπούς που εξυπηρετεί, είναι οι εξής:

1. Οι αξίες που περνούν τα παραμύθια π.χ φιλία, αγάπη, πιστεύετε ότι είναι κοινές για όλα τα παιδιά του πλανήτη, κι αν ναι γιατί;
2. Διαβάζετε παραμύθι συνήθως στα παιδιά, με ποιο σκοπό;

Οι τρίτες δυο ερωτήσεις που εξετάζουν το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του παραμυθιού, είναι οι εξής:

1. Είναι αποδεδειγμένο από έρευνες και μελέτες ότι τα παραμύθια διαβάζονται εδώ κι αιώνες σε παιδιά σε όλο τον πλανήτη. Τι σχόλια σας δημιουργεί αυτό; Πώς το ερμηνεύετε;
2. Έχετε παιδιά στο τμήμα σας στο Π.Σ που έχουν καταγωγή από ξένες χώρες; Σας πέρασε από το μυαλό να πείτε ένα παραμύθι της χώρας των παιδιών αυτών; Εάν είχατε κάποιο τέτοιο παραμύθι στον Π.Σ θα το διαβάζατε;

## **4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προέκυψε πως, οι υποθέσεις που είχαμε θέσει στην αρχή επαληθεύτηκαν από τις απαντήσεις των παιδαγωγών. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν το παραμύθι πολύ στον παιδικό σταθμό γιατί τις βοηθάει πολύ στο παιδαγωγικό τους έργο με πολλούς τρόπους. Με το παραμύθι εισάγουν θέματα με τα οποία θέλουν να ασχοληθούν, βοηθάει τα παιδιά να χαλαρώσουν και να ηρεμήσουν, το χρησιμοποιούν και στη δραματοποίηση, αλλά και για να περάσουν μηνύματα που θέλουν. Ακόμη, από την έρευνα προέκυψε πως όλοι οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι το παραμύθι βοηθά τα παιδιά να ολοκληρωθούν σαν προσωπικότητες γιατί παίρνουν τα παιδιά τους ρόλους των ηρώων των παραμυθιών, ξαναφτιάχνουν την ιστορία οπότε μπαίνουν στη διαδικασία να φανταστούν και

να σκεφτούν μόνα τους. Επιπρόσθετα, είπαν πως το παραμύθι βοηθά το παιδί να εξελιχτεί και να ωριμάσει αφού καλείται να δώσει λύσεις στα δικά του προβλήματα μέσα από το παραμύθι.

Και η δεύτερη υπόθεση της έρευνάς μας επαληθεύτηκε, καθώς οι περισσότεροι παιδαγωγοί τόνισαν πως οι αξίες που περνά το παραμύθι διαφέρουν από χώρα σε χώρα γιατί αυτές εξαρτώνται από τον πολιτισμό της κάθε χώρας και από την κουλτούρα της. Ο σκοπός των παραμυθιών μας είπαν πως είναι, να περάσει γνώσεις για διάφορα θέματα, να ψυχαγωγήσει και να δείξει καινούργιους δρόμους βάζοντας τα παιδιά στη διαδικασία της σκέψης.

Και τελειώνοντας και η τρίτη υπόθεση της έρευνάς μας επαληθεύτηκε αφού οι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι το παραμύθι είναι αναγκαίο για όλα τα παιδιά του κόσμου ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Οι αιτιολογίες για τη στήριξη αυτής της απάντησης ήταν πως, το παραμύθι έχει μεγάλη αξία και αυτός είναι ο λόγος που έχει μεγάλη ιστορία. Μας είπαν πως τα παραμύθια διαβάζονται σε παιδιά σε όλο τον κόσμο γιατί περνούν θετικά και αισιόδοξα μηνύματα. Ακόμη, οι παιδαγωγοί μας είπαν ότι το παραμύθι πέρασε από στόμα σε στόμα κι από λαό σε λαό αποδεικνύοντας έτσι τη σπουδαιότητά του. Το παραμύθι παρέμεινε στους αιώνες γιατί μαγεύει τους αναγνώστες και είναι τροφή για την ψυχή του ανθρώπου ανεξάρτητα καταγωγής. Δημιουργούνται τόνισαν τα παραμύθια από καταστάσεις κοινές για τον άνθρωπο. Το παραμύθι είναι μια πανανθρώπινη αξία οπότε διαβάζονται γιατί έχουν κάποιες βασικές αλήθειες άσχετα με τον πολιτισμό και την καταγωγή. Ακόμη, όλες μας είπαν πως έτυχε να έχουν στο τμήμα τους στον παιδικό σταθμό κάποιες φορές παιδί με διαφορετική καταγωγή και αν είχαν παραμύθι από τη χώρα του παιδιού θα το διάβαζαν ευχαρίστως. Πολλές ανέφεραν ότι έχουν διαβάσει παραμύθι από άλλες χώρες με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά στοιχεία από άλλους πολιτισμούς.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αυδίκος Ευ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (1998). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας- Α΄ Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαν Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*, μτφρ. Μ. Τζαφεροπούλου. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κακριδής Ι. (1988). «*Αρχαία Ελληνικά παραμύθια*», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.



- Κακριδής Ι. (1989). *Οι αρχαίοι Έλληνες στη νεοελληνική λαϊκή παράδοση*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κανατσούλη Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Κανατσούλη Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας (ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα)*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες
- Λαμπρέλλη Λ. (2010). *Λόγος εύθραυστός κι αθάνατος*. Αθήνα: Πατάκης
- Λουκάτος Δ. (1978). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μέγας Γ. (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα
- Μέγα Γ. (1999). *Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών-3, Άννα Αγγελοπούλου-Αίγλη Μπρούσκου, επεξεργασία Παραμυθιακών και παραλλαγών ΑΤ 300-499, Τεύχος Α*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών ερευνών.
- Μέγας Γ. (1962). *Ελληνικά παραμύθια, σειρά δεύτερη*. Αθήνα: Εστία.
- Μέγα Γ. (2004). *Κατάλογος ελληνικών παραμυθιών-4, Άννα Αγγελοπούλου-Μαριάνθη Καπλάνογλου -Εμμανουέλλα Κατρινάκη, Επεξεργασία Παραμυθιακών και παραλλαγών ΑΤ 500-559*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών ερευνών.
- Μερακλής Μ.Γ (1999). *Το παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μερακλής Μ (1993). *Έντεχνος λαϊκός λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας
- Μερακλής Μ.Γ. (1998). *Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μερακλής Μ.Γ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός
- Νατσιοπούλου Τ. (2012). *Παιδικά βιβλία στην προσχολική και βρεφική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Σακελλαρίου Χ. (1996). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνικής και παγκόσμιας. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Δανιά.
- Σακελλαρίου, Χ. (1991). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας και παγκόσμιας. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Φιλιππότη.

**Καραγιάννη Βασιλική**

Βρεφονηπιοκόμος Α.Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης,

Master στη διαπολιτισμική αγωγή στο τμήμα του Α.Π.Θ,

Αθ. Τσακίρη 13Β, Ευκαρπία Θεσσαλονίκης, Τ.Κ 56429, κινητό:6973342907,

email: v.karagianni86@gmail.com

# Σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή πρόοδος: ευρήματα από μία δεκαπενταετή έρευνα μελέτης περιπτώσεων

*Μαίη Κοκκίδου*

## ABSTRACT

Is children's early achievement at the kindergarten level related to later school achievement? Can we identify the factors which influence students's readiness for school? To address the above and other related questions it was designed and conducted a 15years case study research (from September 1998 to June 2013). The participants were a consecutive cohort of seven kindergarten children. The qualitative design employed participants' observation, informal discussions with the participants across all the school years, and in depth interview with their parents. The results of this study indicate that, overall, children's individual characteristics, prior experiences, and early literacy skills were the factors that influenced mostly their readiness and their academic gains.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική ετοιμότητα είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αναφέρεται σε ό,τι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν στην προσχολική ηλικία προκειμένου να ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, έτοιμα και πρόθυμα για μάθηση, ενώ θεωρείται ότι σχετίζεται με ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, πέρα από τις διανοητικές ή ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Linder et al., 2013· Britto & Limlingan, 2012). Σύμφωνα με την Kagan και τους συνεργάτες της (1995), η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει πέντε πτυχές –σωματική-κινητική ανάπτυξη, κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη, στάσεις για τη μάθηση, γλωσσική ανάπτυξη, νόηση και γενικές γνώσεις– που επηρεάζουν η μία την άλλη. Οι συγγραφείς τονίζουν ότι η σχολική ετοιμότητα δεν αφορά μόνο στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών και υπογραμμίζουν τον ρόλο της οικογένειας και της κοινότητας καθώς διαμορφώνουν σημαντικά τις πρώιμες εμπειρίες των παιδιών.

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί της σχολικής ετοιμότητας περιλαμβάνουν τρεις

αλληλένδετες διαστάσεις: α) έτοιμα παιδιά β) έτοιμα σχολεία και γ) έτοιμες οικογένειες. Αυτές οι τρεις διαστάσεις επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και ιστορικούς). Συνολικά, η σχολική ετοιμότητα έχει μελετηθεί και συνδεθεί με την προσαρμογή των παιδιών στις απαιτήσεις του σχολείου, με την προθυμία τους για μάθηση, με το βαθμό της αυτόνομης μάθησης, με τη δέσμευση προς το σχολείο, με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις καθώς και με την ολοκλήρωση της σχολικής τους φοίτησης (Linder et al., 2013).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών, οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών επηρεάζουν τη σχολική τους ετοιμότητα η οποία, με τη σειρά της, επηρεάζει την μετέπειτα σχολική τους πρόοδο (βλ. Berliner, 2009· Duncan et al., 2007· Lee & Burkam, 2002). Τα σχολικά ανέτοιμα παιδιά απωθούνται όλο και περισσότερο από το σχολείο και τις σχολικές εργασίες, καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια και εγκαταλείπουν το σχολείο σε υψηλά ποσοστά. Αντίθετα, τα σχολικά έτοιμα παιδιά βρίσκουν ευχάριστο το σχολείο και τις σχολικές εργασίες και επαινούνται από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η σχολική ετοιμότητα θεωρείται ότι αποτελεί έναν δείκτη πρόβλεψης της ακαδημαϊκής πρόοδου των μαθητών και εγγυάται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά (Britto & Limlingan, 2012· Applied Survey Research, 2008).

## **2.0 Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **2.1. Σκοπός και εργαλεία της έρευνας**

Στο πλαίσιο μίας πολυετούς ποιοτικής έρευνας μελέτης περιπτώσεων με στόχο τον προσδιορισμό, την περιγραφή και τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την προσωπική και ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, με επικέντρωση στο ρόλο του σχολείου, αναδύθηκε ρητά το ζήτημα της σχολικής ετοιμότητας. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σχολική ετοιμότητα ως έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο, και εν γένει την προσωπική τους εξέλιξη. Η περιγραφή και η κατανόηση της δυναμικής συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ετοιμότητας έγινε μέσα από τη συσχέτιση δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά την περίοδο φοίτησης των συμμετεχόντων στο Νηπιαγωγείο με τη σχολική τους πρόοδο, από την Α' Δημοτικού μέχρι και ένα έτος μετά την αποφοίτησή τους από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – και την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για μερικούς.

Η έρευνα ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 1998 και ολοκληρώθηκε τον Ιού-

νιο του 2013. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση, οι άτυπες συζητήσεις με τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Η σχολική ετοιμότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με τις μετέπειτα σχολικές τους επιδόσεις;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού;

## **2.2. Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 7 μαθητές, 5 αγόρια και 2 κορίτσια, που ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο με μέσο όρο ηλικίας 4,4. Όλα τα παιδιά ζούσαν με την οικογένειά τους, ήταν σε καλή φυσική κατάσταση, χωρίς κανένα σοβαρό ή χρόνιο πρόβλημα υγείας και χωρίς κάποια διαγνωσμένη διαταραχή συμπεριφοράς.

Όλες οι οικογένειες των συμμετεχόντων ανήκαν στη μεσαία οικονομική τάξη, με έναν εργαζόμενο γονέα, τον πατέρα. Όλες οι μητέρες ήταν Ελληνίδες, απόφοιτες Γενικού ή Τεχνικού Λυκείου. Όλοι οι πατεράδες ήταν Έλληνες, απόφοιτοι Γενικού ή Τεχνικού Λυκείου ή Τεχνικών Σχολών.

Οι οικογένειες είχαν τόπο μόνιμης κατοικίας ένα χωριό της Δυτικής Μακεδονίας, σε απόσταση 10 χιλιομέτρων από το κοντινό αστικό κέντρο. Η περιοχή μπορεί να χαρακτηριστεί αγροτική με χαρακτηριστικά ημι-αστικής καθώς έξι πατέρες εργάζονταν ως υπάλληλοι σε μεγάλη δημόσια επιχείρηση και ένας είχε δική του επιχείρηση.

Η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών επιλέχθηκε για τρεις βασικούς λόγους: α) εκτός από ερευνήτρια ήμουν και η νηπιαγωγός των παιδιών και μπορούσα να συλλέξω δεδομένα χωρίς χρονικούς περιορισμούς και μέσα από πολλές και ποικίλες περιστάσεις β) από το ξεκίνημα της έρευνας εξασφάλισα τη σύμφωνη γνώμη όλων των γονέων για τη διεξαγωγή της έρευνας και την προθυμία τους για συμμετοχή γ) είχα τη δυνατότητα να διατηρήσω επαφή με τους μαθητές στα επόμενα χρόνια, μέχρι και την ενηλικίωσή τους.

## **2.3. Παρατήρηση**

Τα δεδομένα της παρατήρησης (σύμφωνα με τα πρωτόκολλα BOSS, MS-CISSAR και AIMS) άρχισαν να συγκεντρώνονται τον Ιανουάριο του πρώτου χρόνου φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο (1998). Η τελική μορφο-

ποίηση έγινε τον Απρίλιο του δεύτερου χρόνου της φοίτησης. Πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς, παρουσίασα στους γονείς τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Οι γονείς τα επικύρωσαν αν και σχολίασαν κάποιες αντιφάσεις μεταξύ των δικών μου παρατηρήσεων και της εικόνας που είχαν οι ίδιοι για τα παιδιά τους.

Η παρατήρηση των παιδιών εστίασε σε όλα τα πεδία ανάπτυξης των παιδιών και σε συμπεριφορές. Η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η περιγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και συζητήσεις με ειδικούς του πεδίου υιοθετήθηκε ως οδηγός το *Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Five-Factor Model)* καθώς θεωρείται έγκυρο, έχει αποτελέσει βάση για πολλές έρευνες που συνδέουν την προσωπικότητα με την εκπαίδευση του ατόμου (Komarraju et al., 2011). Οι άξονες του μοντέλου είναι: δεκτικότητα προς την εμπειρία, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, προσήνεια, συναισθηματική σταθερότητα/ νευρωτισμός.

#### **2.4. Συζητήσεις με τους μαθητές**

Οι άτυπες συζητήσεις με τους μαθητές ξεκίνησαν από την Α' Δημοτικού, ολοκληρώθηκαν στη Γ' Λυκείου, πραγματοποιήθηκαν και σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, χωρίς την παρουσία των γονιών τους, και αποτέλεσαν το υλικό αναφοράς για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Σε κάθε σχολική χρονιά πραγματοποιήθηκε τουλάχιστον μία συνάντηση.

Βασικοί πυρήνες των άτυπων συζητήσεων ήταν: οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών, οι στάσεις τους ως προς το σχολείο και τη μάθηση, οι αντιλήψεις τους για τη σχολική τους πρόοδο, οι κοινωνικές τους σχέσεις και τα μελλοντικά σχέδια και τα όνειρά τους. Για τις άτυπες συζητήσεις με τους μαθητές συμβουλευτήκα μελέτες (βλ. Marks, 2000) που προσδιορίζουν τους παράγοντες της εμπλοκής των μαθητών στο σχολείο.

#### **2.5. Συνεντεύξεις με τους γονείς**

Η πρώτη συνέντευξη με τους γονείς πραγματοποιήθηκε όταν τα παιδιά τελείωσαν το Νηπιαγωγείο και η δεύτερη όταν οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι άξονες της τελευταίας συνέντευξης καθορίστηκαν σύμφωνα με τα πεδία που προσδιόρισε ο Gehlbach με τους συνεργάτες του στο Harvard Family Research Project (2010).

Οι συνεντεύξεις με τις μητέρες εστίασαν στις παρατηρήσεις τους και τις

αντιλήψεις τους αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, στις σχέσεις με τα παιδιά τους, στις κοινωνικές σχέσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Ήταν ημιδομημένες, είχαν διάρκεια από 30'-90' και καταγράφηκαν ηχητικά με τη δική τους συναίνεση. Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου.

## **2.6. Το προφίλ και η πορεία των μαθητών**

Τα εξέχοντα ατομικά χαρακτηριστικά και η πορεία των μαθητών της έρευνας συνοπτικά έχει ως εξής (όλα τα ονόματα είναι ψευδώνυμα):

Μαρία: αρκετά εσωστρεφής, αυτοπειθαρχημένη, υπεύθυνη στις εργασίες της, με εμπιστοσύνη στον εαυτό της και υψηλή αυτοαντίληψη. Στο Νηπιαγωγείο έμαθε γρήγορα να εκτελεί μαθηματικές πράξεις, κατανόησε εύκολα τον κώδικα της ανάγνωσης-γραφής και μπορούσε να διαβάζει (δεύτερο έτος), αγαπούσε ιδιαίτερα τη ζωγραφική, αδέξια στις σωματικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον της για τις σχολικές δράσεις ήταν πολύ υψηλό, ήταν πολύ προσεχτική και συγκεντρωμένη. Αυτή η στάση της διατηρήθηκε και κατά την περίοδο του Δημοτικού σχολείου. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο διαχώρισε τη μάθηση από τη σχολική μάθηση και δήλωνε το ουσιαστικό ενδιαφέρον της για την πρώτη και τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της δεύτερης. Δεν εξέφραζε δυσαρέσκεια για το σχολείο διότι το αντιλαμβάνονταν ως υποχρεωτικό στάδιο για να συνεχίσει τις σπουδές σε κάτι που θα ήθελε. Σε όλα τα μαθητικά της χρόνια ήταν άριστη μαθήτρια (σημαιοφόρος). Είναι φοιτήτρια στη Φιλοσοφική Σχολή (επιτυχούσα με την πρώτη προσπάθεια).

Λεωνίδα: εξωστρεφής, ισχυρογνώμων, περιέργεια για το καινούριο, μέτρια παρορμητικός, μέτρια επιμελής, με υψηλή αυτοεκτίμηση. Στο νηπιαγωγείο, έμαθε γρήγορα να εκτελεί μαθηματικές πράξεις, αναγνώριζε αρκετά γράμματα, αλλά δεν κατανόησε τον κώδικα της ανάγνωσης-γραφής, έδειχνε ενδιαφέρον για τις σωματικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον του για τις σχολικές δράσεις ήταν πολύ υψηλό, ήταν ενεργητικός και συγκεντρωμένος. Αυτή η εικόνα διατηρήθηκε και κατά την περίοδο του Δημοτικού σχολείου. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο άρχισε να δυσανασχετεί με τις σχολικές υποχρεώσεις, διάβαζε λίγο αλλά κατάφερνε να έχει μέτριους ως υψηλούς βαθμούς. Είναι φοιτητής σε Οικονομικό Τμήμα (επιτυχών με τη δεύτερη προσπάθεια).

Ελένη: μέτρια κοινωνική, ήσυχη και επιμελής, με ενδιαφέρον και προθυμία για μάθηση, με μέτρια αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά σταθερή.

Στο Νηπιαγωγείο, έμαθε να εκτελεί μαθηματικές πράξεις, κατανόησε τον κώδικα της ανάγνωσης-γραφής (στον δεύτερο χρόνο διάβαζε με μικρή βοήθεια), έδειχνε ενδιαφέρον για τις σωματικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον της για τις σχολικές δράσεις ήταν υψηλό, ήταν συγκεντρωμένη. Σε όλα τα σχολικά χρόνια, ήταν μελετηρή και αυτόνομη, είχε πολύ καλές επιδόσεις αν και εξέφραζε τη δυσαρέσκειά της για το σχολικό σύστημα. Είναι φοιτήτρια σε Παιδαγωγικό Τμήμα (επιτυχούσα με την πρώτη προσπάθεια).

Αντώνης: μάλλον εσωστρεφής, όχι παρορμητικός, αρκετά επιμελής, με διαταραχή ροής λόγου (αντιμετωπίστηκε με λογοθεραπεία), με ενδιαφέρον για τις σχολικές δράσεις, με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στο Νηπιαγωγείο, έμαθε να αναγνωρίζει τους αριθμούς και να εκτελεί μαθηματικές πράξεις με βοήθεια, αναγνώριζε τα γράμματα αλλά δεν είχε κατακτήσει τον αλφαβητικό κώδικα, μέτριο ενδιαφέρον για τις σωματικές δραστηριότητες (αδέξιος). Το ενδιαφέρον του για τις σχολικές δράσεις ήταν μέτριο, έδειχνε προσεχτικός αλλά δεν ήταν ενεργητικός. Τελείωσε το δημοτικό σχολείο με 10 αλλά στο γυμνάσιο οι επιδόσεις του ήταν κάτω του μετρίου. Στο Λύκειο (ΕΠΑΛ) δυσανασχετούσε με τις σχολικές υποχρεώσεις, δεν διάβαζε και δεν δέχτηκε να πάει φροντιστήριο. Κάνει τη στρατιωτική του θητεία. Δεν έχει συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους.

Χρήστος: κοινωνικός, καλόβολος, συναισθηματικά σταθερός, υπεύθυνος, με αυτοαντίληψη. Στο Νηπιαγωγείο, έμαθε κάποιους αριθμούς, δεν κατανόησε τον κώδικα της ανάγνωσης-γραφής, ήταν μέτρια αποδοτικός στις σωματικές δραστηριότητες, πολύ πρόθυμος και με πρωτοβουλίες στην οργάνωση και τακτοποίηση του χώρου και σε «μαστορέματα». Το ενδιαφέρον του για τις σχολικές δράσεις ήταν μέτριο, με δυσκολίες συγκέντρωσης. Δεν στεναχωριόταν όταν δεν τα κατάφερνε. Αυτή η εικόνα διατηρήθηκε και κατά την περίοδο του Δημοτικού σχολείου. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (ΕΠΑΛ) πήγαινε «με το ζόρι» και είχε επίγνωση των αδυναμιών του. Μαθητεύει και εργάζεται ως τεχνίτης ηλεκτρολόγος. Σχέδια για φοίτηση στον ΟΑΕΔ μετά τη στρατιωτική του θητεία.

Ηλίας: εξωστρεφής, με χιούμορ, φιλότιμος, υπερδραστήριος, παρορμητικός, ελάχιστη επιμελής, απρόσεχτος, με χαμηλή αυτοαντίληψη. Στο Νηπιαγωγείο, έμαθε μερικά γράμματα και μερικούς αριθμούς, δεν κατανόησε τον κώδικα της ανάγνωσης-γραφής, ήταν πολύ επιδέξιος στις σωματικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον του για τις σχολικές δράσεις ήταν περιστασιακό, ήταν ενεργητικός αλλά «δεν σκεφτόταν πριν απαντήσει». Δεν στεναχωριόταν όταν δεν τα κατάφερνε. Στο δημοτικό είχε χαμηλές επιδόσεις. Στο γυμνάσιο δεν διάβαζε, δήλωνε απερίφραστα ότι δεν ήθελε να πά-

ει σχολείο. Πήγε σε ΕΠΑΛ, σταμάτησε στην Α' Λυκείου και γράφτηκε στον ΟΑΕΔ. Αυτή την περίοδο είχε παραβατική συμπεριφορά. Δουλεύει ως μηχανικός αυτοκινήτων.

Γιάννης: καλόβολος, ευαίσθητος, πολύ τακτικός, με μέτρια αυτοεκτίμηση. Στο Νηπιαγωγείο, έμαθε όλους τους αριθμούς και εκτελούσε απλές μαθηματικές πράξεις, αναγνώριζε γράμματα και λέξεις (ολικό μοντέλο), δυσκολευόταν στις σωματικές δραστηριότητες, με πρωτοβουλίες στην τακτοποίηση του χώρου. Το ενδιαφέρον του για τις σχολικές δράσεις ήταν μέτριο προς υψηλό, ήταν συγκεντρωμένος αλλά μέτρια ενεργητικός. Σε όλα τα σχολικά χρόνια ήταν επιμελής, μελετηρός και είχε καλές επιδόσεις και ακαδημαϊκούς στόχους. Επιδίωκε να κάνει παρέα με τους συνομηλίκους του αλλά δεν ήταν δημοφιλής. Σπουδάζει στο Πολυτεχνείο (επιτυχών με την πρώτη προσπάθεια).

### **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Είναι εύλογο ότι μία μακροχρόνια έρευνα έχει ως αποτέλεσμα μία πληθώρα ευρημάτων. Στο παρόν άρθρο επέλεξα να εστιάσω και να παρουσιάσω κυρίως τα ευρήματα που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών σε σχέση με δείκτες της σχολικής ετοιμότητας.

Μετά και το πέρας και των τελικών συνεντεύξεων με τις μητέρες έγινε λεπτομερειακή μελέτη, ανάλυση και συσχέτιση όλων των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Πλεονέκτημα της παρούσας μελέτης είναι η ομοιογένεια του δείγματος και ότι είχα τη δυνατότητα να διασταυρώσω την αλήθεια των λόγων των γονέων και των μαθητών αφού όλοι ήταν μέλη μιας μικρής κοινότητας, ενός χωριού.

Οι δείκτες αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών βασίστηκαν σε προηγούμενες μελέτες (βλ. Kagan et al., 1995· Isaacs & Magnuson, 2011· Duncan et al., 2007) και ήταν: αναδυόμενος γραμματισμός στη γλώσσα και τα μαθηματικά, συμπεριφορά (με έμφαση στη συγκέντρωση, στην παρορμητικότητα και στο ενδιαφέρον), προηγούμενες γνώσεις, στάση απέναντι στη μάθηση και ατομικά χαρακτηριστικά. Οι εν λόγω δείκτες συσχετίστηκαν με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, με τις αντιλήψεις τους για το σχολείο και την πρόδοό τους, με τα ειδικά ενδιαφέροντά τους και τις περιοχές που έδειχναν χαρισματικά καθώς και με πληροφορίες που άντλησα από τους γονείς.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα δύο κορίτσια που είχαν ακαδημαϊκή πρόοδο είχαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά: είχαν αναπτύξει σε υψηλό βαθ-



μό δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) στο τέλος του νηπιαγωγείου. Άλλα κοινά χαρακτηριστικά αυτών ήταν: αυτοπεποίθηση, γοργοί ρυθμοί μάθησης, ικανότητα απομνημόνευσης και βεβαιότητα για την απόφασή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Ανάμεσα στα δύο αγόρια που είχαν ακαδημαϊκή πρόοδο, υπήρχαν διαφορές στους άξονες της αυτονομίας στη μάθηση και του αυτοελέγχου. Ο Λεωνίδας που ήταν αρκετά παρορμητικός προχώρησε μεν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά οριακά και με χαμηλούς βαθμούς. Ο Γιάννης είχε επιμονή και συγκέντρωση στα σχολικά καθήκοντα και μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτά επηρέασαν τη σχολική του πρόοδο. Επίσης, ήταν ο μόνος που δήλωσε ότι η απόφασή του ήταν αποτέλεσμα συζήτησης με τους γονείς του. Και οι τέσσερις αυτοί μαθητές είχαν αρχίσει τη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο με περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες.

Οι μαθητές (Ηλίας, Χρήστος, Αντώνης) που ξεκίνησαν το νηπιαγωγείο λιγότερο έτοιμοι έκαναν σημαντική πρόοδο τα δύο χρόνια: έμαθαν να γράφουν το όνομά τους, να αναγνωρίζουν κάποιες λέξεις-κλειδιά, να μετρούν μέχρι το 10, και κατανόησαν πολλές μαθηματικές έννοιες. Συμμετείχαν ομαλά στις σχολικές δραστηριότητες και έδειχναν ενδιαφέρον και ευχαρίστηση. Είχαν ικανότητες σε μη-ακαδημαϊκούς τομείς (κινητικές δεξιότητες, ζωγραφική) αλλά το λεξιλόγιό τους ήταν πιο φτωχό, είχαν δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και δεν θα μπορούσαν να διαπραγματευτούν μαθηματικά προβλήματα με σύμβολα. Η ακαδημαϊκή απόσταση μεταξύ των περισσότερων και των λιγότερο «έτοιμων» μαθητών ήταν διακριτή στην προσχολική ηλικία και διευρύνθηκε τα επόμενα χρόνια.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση ήταν καθοριστική για έναν μαθητή (Αντώνης) ο οποίος είχε χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Ο Αντώνης, στο υποστηρικτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, όπου εφαρμόστηκαν εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας-μάθησης, είχε σημαντικές επιτυχίες. Στη συνέχεια, φάνηκε να δυσκολεύεται και να δυσανασχετεί όλο και περισσότερο με το σχολείο, μέχρι που ήθελε να διακόψει τη φοίτησή του. Όπως παρατηρούν οι Margolis και McCabe (2006:219) «αν οι μαθητές πιστεύουν ότι δεν μπορούν να επιτύχουν σε συγκεκριμένα καθήκοντα, θα προσπαθήσουν επιφανειακά, θα εγκαταλείψουν γρήγορα την προσπάθεια ή δεν θα προσπαθήσουν καθόλου.»

Ωστόσο, η πορεία των μη-έτοιμων μαθητών ήταν πολύ διαφορετική. Ο Χρήστος κατάφερε να βρει τον δρόμο του και να αισθάνεται, στα 19 του, ικανοποιημένος και ισορροπημένος. Ο Ηλίας είχε στην εφηβεία παραβατική συμπεριφορά αλλά φαίνεται πως καταφέρνει να σταθεί στα πόδια του.

Ο Αντώνης, στα 19 του, δείχνει αρνητικός σε κάθε προοπτική, κατέληξε απλά παρατηρητής της προόδου των άλλων, την οποία απαξιώνει χλευάζει.

Από αυτούς θα ήθελα να σταθώ περισσότερο στον Χρήστο που ποτέ δεν αγχωνόταν με τις σχολικές του υποχρεώσεις ούτε στεναχωριόταν όταν δεν ήταν αποτελεσματικός. Δεν έμαθε ιστορία, δεν αγάπησε τη χημεία, δεν συγκράτησε παρά ελάχιστα από όσα έμαθε στο σχολείο. Στα 19 του έχει κατασταλάξει επαγγελματικά και συναισθηματικά. Μαγειρεύει και φροντίζει το λαχανόκηπο και είναι ο οδηγός της οικογένειας σε μετακινήσεις με το αυτοκίνητο. Τίποτε από αυτά δεν έμαθε στο σχολείο και παρόλο που βίωσε τη σχολική αποτυχία δεν νιώθει αποτυχημένος στη ζωή του και έθεσε τους προσωπικούς του στόχους. Η προσωπικότητά του τον προστάτευσε από το να παραιτηθεί από την εξέλιξή του, να αισθανθεί ανίκανος, και ήταν αυτή που συνετέλεσε ώστε να βρει το δρόμο του.

Σύμφωνα με την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, τα ατομικά των συμμετεχόντων συνέβαλαν σημαντικά στη σχολική τους ετοιμότητα και επηρέασαν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, τη θέσπιση προσωπικών στόχων και την επικέντρωση στους στόχους τους. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε η σημασία της θετικής ανταπόκρισης των παιδιών σε δράσεις γνωστικού τύπου και του βαθμού υπευθυνότητας στη διεκπεραίωση μιας εργασίας πριν ακόμα από το νηπιαγωγείο, συνιστώσες που επισημάνθηκαν και από τους γονείς. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι βασικά στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών, όπως προσδιορίστηκαν στην περίοδο του Νηπιαγωγείου, ακολούθησαν τους μαθητές μέχρι και την ηλικία των 19 ετών, γεγονός που επιβεβαίωσαν και οι μητέρες όταν επισκεφθήκαμε εκ νέου τα αποτελέσματα της παρατήρησης των παιδιών από το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου.

Αναφορικά με τους γονείς των παιδιών, πέρα από τα κοινά στοιχεία, υπήρχαν διαφορές στην ανατροφή των παιδιών. Για παράδειγμα, η μητέρα της Μαρίας συνήθιζε να της διαβάζει παραμύθια σε καθημερινή βάση και είναι πιθανό να της ενέπνευσε αγάπη για το λογοτεχνία ενώ η μητέρα του Ηλία του επέτρεπε να παίζει ελεύθερα στη γειτονιά για πολλές ώρες. Ο πατέρας του Χρήστου τον έπαιρνε μαζί του όταν έκανε δουλειές στον κήπο και επισκευές ενώ ο πατέρας του Γιάννη τον ενθάρρυνε να ασχολείται με τα μαθήματά του. Αν και όλες οι μητέρες δήλωσαν ότι θεωρούσαν σημαντική τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους και τόνιζαν την αξία του σχολείου, φαίνεται ότι υπήρχαν διαφορές στην ποιότητα των εμπειριών που προσέφεραν οι γονείς στα παιδιά και στο μοντέλο που αποτελούσαν οι ίδιοι. Αυτές οι διαφορές φαίνεται ότι είναι ένα από τα κλειδιά για να εξηγήσουμε την απόσταση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών στην εισαγωγή τους

στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στη συνέχεια (Lee & Burkam, 2002).

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η σχολική ετοιμότητα φάνηκε ότι δεν συνδέεται με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Όλα τα παιδιά ξεκίνησαν το σχολείο με χαρά και προθυμία αλλά η στάση τους ως προς το σχολείο και τη μάθηση διαφοροποιήθηκε με την πάροδο των χρόνων. Όμως υπήρχαν σχολικά έτοιμα παιδιά που δήλωναν απερίφραστα στην εφηβική ηλικία ότι «βαριόντουσαν στο σχολείο» και ότι πηγαίνουν «γιατί πρέπει» και μη-έτοιμα παιδιά που δήλωναν ότι «περνάνε καλά» στο σχολείο και αναφερόντουσαν με θετικά σχόλια σε συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής ζωής.

Αν και είναι φανερό ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν τους καλούς από τους αδύναμους μαθητές, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι τα παιδιά που ξεκίνησαν το σχολείο «λιγότερο έτοιμα» αντιμετώπισαν ποικίλα προβλήματα κατά τη σχολική τους φοίτηση, δυσανασχετούσαν με τις απαιτήσεις του σχολείου και κατέβαλλαν μικρότερη προσπάθεια στις σχολικές τους εργασίες. Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες που αξιολογήθηκαν ως «σχολικά έτοιμοι» διατήρησαν αυτό το πλεονέκτημα σε όλη σχολικά έτη, ήταν πιο υπεύθυνοι στη μάθησή τους και μπορούσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Αυτό έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Pagani et al., 2010· Applied Survey Research, 2008· Duncan et al., 2007) που κατέληξαν ότι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες στο ξεκίνημα του σχολείου συσχετίζονται ισχυρά με τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις. Ειδικότερα, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Komarraju et al., 2011· Klimstra, 2012· Poropat, 2009) συγκεκριμένες πτυχές της προσωπικότητας –με εξέχουσες την ανοιχτότητα/ δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και την υπευθυνότητα– επηρεάζουν την εκπαιδευτική ταυτότητα του ατόμου, έχουν επίδραση στη συναισθηματική του ισορροπία και συνδέονται ισχυρά με την επικέντρωση σε προσωπικούς και ακαδημαϊκούς στόχους.

Σε μία γενικότερη προοπτική, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές ταυτότητες των μαθητών διαμορφώνονται σε σημαντικό επίπεδο κατά τη διάρκεια του νηπιαγωγείου και παραμένουν σχετικά σταθερές σε όλα τα σχολικά χρόνια.

#### **4.0 ΣΥΝΟΨΗ**

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε η πολυδιάστατη φύση της σχολικής ετοιμότητας και αποκαλύφθηκαν βασικά της στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, την πρόδό τους και τις επιλογές τους, σε βάθος χρόνου και πέρα από τις νοητικές του ικανότητες. Παρά τα

κοινά δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, ίδια κοινότητα διαμονής, ίδια σχολεία και ίδιοι εκπαιδευτικοί μέχρι την Γ' Γυμνασίου) φάνηκε ξεκάθαρα είναι ότι η πορεία κάθε παιδιού είναι μοναδική. Κάθε παιδί ξεκίνησε τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο με άλλα εφόδια και η προσωπικότητά του ήταν καταλυτική για τη στάση του προς τη μάθηση και το σχολείο και για τους ακαδημαϊκούς του στόχους.

Οι πτυχές της σχολικής ετοιμότητας που διαπιστώθηκε ότι συνδέονται με την πρόοδο των παιδιών είναι οι εμπειρίες τους πριν το νηπιαγωγείο (οι πρακτικές των γονέων), ο βαθμός ανάπτυξης του γραμματισμού (γλώσσα και μαθηματικά) στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά, με εξέχοντα την αυτονομία στη μάθηση, την υπευθυνότητα και τη δεκτικότητα/ενδιαφέρον σε νέες γνώσεις και εμπειρίες. Αν και η σχολική ετοιμότητα μελετάται ως δείκτης πρόγνωσης της προόδου των μαθητών, φαίνεται ότι δεν μπορούμε να προβλέψουμε απόλυτα την πορεία κάθε μαθητή βάσει των πρώτων επιτευγμάτων του καθώς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή του.

Αλλά το ζήτημα δεν είναι μόνο η σχολική επιτυχία αλλά οι δυνατότητες που δίνει το σχολείο ώστε να βρει κάθε μαθητής το δρόμο του. Όπως παρατηρούν η Linder και οι συνεργάτες της (2013), είναι ασαφές αν οι μαθητές θα πρέπει να είναι έτοιμοι για το σχολείο ή αν το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο για τους μαθητές. Επίσης, σήμερα, που η διάρκεια ζωής κάθε γνώσης είναι φευγαλέα, πρέπει να σκεφτόμαστε την ετοιμότητα όχι μόνο ως ένα σύνολο ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά ως ένα ευρύτερο σύνολο στοιχείων που χρειάζονται οι μαθητές για να προοδεύσουν και να ευημερήσουν.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περιπτώσεων, με δείγμα 7 μαθητές από αγροτική περιοχή, δεν προσφέρονται για γενικεύσεις, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν σε ποσοτικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Applied Survey Research. (2008). *Does Readiness Matter? How Kindergarten Readiness Translates Into Academic Success*. Retrieved May 22, 2011 from <[http://www.appliedsurveyresearch.org/storage/database/early-childhood-development/schoolreadiness/sanmateosantaclara/DoesReadinessMatter\\_ALongitudinalAnalysisFINAL3.pdf](http://www.appliedsurveyresearch.org/storage/database/early-childhood-development/schoolreadiness/sanmateosantaclara/DoesReadinessMatter_ALongitudinalAnalysisFINAL3.pdf)>.
- Berliner, D. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Education and the Public Interest Center & Education Policy Re-

- search Unit. Retrieved April 14, 2012 from <<http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential>>.
- Britto, P.R. & Limlingan, M.C. (2012). *School Readiness and Transitions*. New York: Unicef.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Harvard Family Research Project (2010). *Data for Measuring Growth*. Cambridge, MA. Retrieved January 9, 2007 from <<http://hfrp.org/DataForMeasuringGrowth>>.
- Isaacs, J. & Magnuson, K. (2011). *Income and Education as Predictors of Children's School Readiness*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kagan, S.L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Klimstra, T.A., Luyckx, K., Germeijs, V., Meeus, W.H.J. & Goossens, L. (2012). Personality traits and educational identity formation in late adolescents: Longitudinal associations and academic progress. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 346-361.
- Komaraju, M., Karau, S., Schmeck, R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Difference*, 51, 472-477.
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2002). *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Linder, S.M., Ramey, M.D. & Zambak, S. (2013). Predictors of School Readiness in Literacy and Mathematics: A Selective Review of the Literature. *Early Childhood Research and Practice*, 15(1). Retrieved May 2, 2014 from <<http://ecrp.uiuc.edu/v15n1/linder.html>>.
- Margolis, H. & McCabe, P.P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.

Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.

**Μαίη Κοκκίδου**

Μουσικοπαιδαγωγός, Διδάσκουσα στο Τμήμα Νηπιαγωγών, ΠΔΜ  
Κρυόβρυση, Εμπόριο, 50005  
τηλ.6977575683  
ugenius@otenet.gr

# Μορφές οικογενειακής οργάνωσης στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

*Ευαγγελία Κούτρα*

## ABSTRACT

The present study explores the forms of family organization that are depicted in illustrated books. It records which forms are dominant as well as the way they are projected in relation to family and parenthood models. The content analysis has been conducted in 30 books and has indicated that the nuclear family form prevails among those that we have recorded in the books of the present study, whereas its members are portrayed with stereotypical traits and habits. The tendency to depict a "feminist" father is notable. He is far from the older models of a cold and distant father and he adopts contemporary habits. The mother is "loyal" to her traditional image loaded with stereotypical traits that are attributed to her female nature.

Η οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό ο οποίος επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Με τις μεταβολές που καταγράφονται στις συνθήκες των κοινωνιών παρατηρούμε πολλές μεταβολές στον θεσμό της οικογένειας, οι οποίες αφορούν τη δομή και τη λειτουργία της (Μαράτου-Αλιπράντη, 1995).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το θέμα της κοινωνικοποίησης των παιδιών, ως προς το κομμάτι την οικογενειακής ποικιλομορφίας. Σύμφωνα με την Norton (2007), στα βιβλία για μικρές ηλικίες είναι πολύ σημαντικό να ενισχύεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών, ώστε να ευαισθητοποιούνται και να αντιλαμβάνονται καταστάσεις και γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους αναγνωρίζοντας τα αισθήματα των άλλων.

Η πρώτη επαφή που έχει συνήθως ένα παιδί με τα βιβλία γίνεται με βιβλία που έχουν εικόνες. Το εικονογραφημένο βιβλίο παραμένει η πρωταρχική λογοτεχνική μορφή σε αυτή την ηλικία (Stephens, 1992). Παράλληλα, οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες εμπεριέχουν έντονα το στοιχείο του ρεαλισμού, καθώς απεικονίζουν ρεαλιστικές σκηνές της καθημερινής ζωής του παιδιού και των ενηλίκων (Τσιλιμένη, 2003). Έτσι λειτουργούν ως «κα-

θρέφτης» για το παιδί, που μπορεί να ξαναβρεί την αντανάκλασή του, αυτό που ζει ή βιώνει, ενώ του επιτρέπεται η σύγκριση της πραγματικότητας του βιβλίου με τη δική του (Αναγνωστοπούλου, 2004).

Η παρούσα εργασία ερευνά τις μορφές της οικογενειακής οργάνωσης που απεικονίζονται στα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία. Πιο αναλυτικά, μας ενδιαφέρει να καταγράψουμε ποιες μορφές είναι κυρίαρχες αλλά και ο τρόπος που προβάλλονται, ως προς τα οικογενειακά και γονεϊκά πρότυπα.

Η οικογένεια και οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν μια θεματική με σημαντική θέση στο παιδικό βιβλίο παρουσιάζοντας ποικίλα οικογενειακά σχήματα. Από τις απαρχές της ευρωπαϊκής και βορειοαμερικανικής παιδικής λογοτεχνίας εμφανίζονται λογοτεχνικά οικογενειακά σχήματα που δεν ακολουθούν το πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας οργανωμένης με παραδοσιακό τρόπο (Κανατσούλη, 2011). Στο τέλος του 20ού αιώνα διαπιστώνουμε ότι προωθούνται ως λογοτεχνικοί ήρωες παιδιά που απομακρύνονται από τους γονείς τους εξασφαλίζοντας ίσως έτσι την εντύπωση περισσότερης αυτονομίας των παιδιών και λιγότερου ελέγχου από πλευράς ενηλίκων (Avery, 1996).

Επίσης οι ιστορίες με ορφανά παιδιά είναι αρκετά δημοφιλείς ήδη από τον 18ο αιώνα στους Αμερικανούς συγγραφείς (Avery, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, καθώς η ορφάνια και οι κακουχίες ήταν συνηθισμένες για την εποχή, εντάσσεται και ο Όλιβερ Τουίστ του Κάρολου Ντίκενς, καθώς και το Χωρίς Οικογένεια του Έκτορος Μαλό, ενώ εναλλακτικές μορφές οικογένειας καταγράφονται και στα κλασικά παραμύθια, όπως η πυρηνική οικογένεια (Η Ωραία Κοιμημένη), η ανασυγκροτημένη οικογένεια (Σταχτοπούτα), αλλά και γονεϊκά πρότυπα που δεν είναι οι βιολογικοί γονείς (Πινόκιο) (Γαβριηλίδου, 2008). Ένα παρόμοιο φαινόμενο παρατηρούμε και σε ελληνικό επίπεδο, αντιπαραβάλλοντας οικογενειακές σχέσεις άλλου τύπου τόσο στον πρώιμο 20ό αιώνα, προβάλλοντας παιδιά ορφανά ακόμη και από τους δύο γονείς, που είναι αναγκασμένα να «κερδίσουν» την ανεξαρτησία τους (όπως *Ο πιτσιρικός και η παρέα του*, του Πέτρου Πικρού), όσο και στο τέλος του 20ού αιώνα, με έντονο το στοιχείο των διαφορετικών μορφών οικογένειας (Κανατσούλη, 2011).

Στην ελληνική παιδική λογοτεχνία μπορούμε να δούμε την επικράτηση οικογενειακών προτύπων όπως αυτά στον *Τρελαντώνη* της Πηνελόπης Δέλτα, πολυπληθείς και δεμένες οικογένειες με τα αντίστοιχα οικογενειακά μοντέλα, που επιδοκιμάζονται από την κρατούσα εκπαιδευτική πολιτική και την παιδαγωγική αντίληψη (Κανατσούλη, 2011). Ταυτόχρονα, στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου του 20ού αιώνα προτείνεται ένα ενιαίο οικο-



γενειακό πρότυπο αποκλείοντας οποιοδήποτε θα παρέκκλινε από το πρότυπο της ενωμένης οικογενειακής οργάνωσης, με έντονες τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 30 βιβλία, εκ των οποίων τα 22 μεταφρασμένα και τα 8 Ελλήνων συγγραφέων. Καλύπτουν δε, δύο εκδοτικές δεκαετίες: 1990-2010. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την κατάδειξη των μορφών οικογένειας είναι η ανάλυση περιεχομένου. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Mayring, 2000), καθώς στόχος ήταν να εντοπιστεί το πώς παρουσιάζεται η οικογένεια στα εικονογραφημένα βιβλία, ενώ στη συνέχεια επικεντρώθηκε σε επιμέρους ποιοτικές διαφοροποιήσεις της κάθε μορφής.

Την οργάνωση της οικογένειας μπορούμε να τη διακρίνουμε σε ποικίλες μορφές. Η *πυρηνική οικογένεια* ορίζει την οικογένεια ως μια μικρή μονάδα που προκύπτει από τη σχέση ενός άνδρα και μιας γυναίκας που μέσω του γάμου συνδέονται νόμιμα μεταξύ τους ως σύζυγοι. Δημιουργείται όταν το ζευγάρι γεννάει ένα παιδί. Η μονάδα αυτή μοιράζεται από κοινού μια κατοικία και τα μέλη της συνδέονται με συναισθηματικούς δεσμούς, με αίσθημα κοινής ταυτότητας και σχέσεις υποστήριξης (Muncie & Sapsford, 2008). Η συγκεκριμένη μορφή αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μορφή οικογενειακής οργάνωσης στη σύγχρονη κοινωνία με αποτέλεσμα όλες οι άλλες μορφές οικογένειας να τείνουν να ορίζονται σε σχέση με αυτήν (Muncie & Sapsford, 2008).

Παρόλα αυτά, είναι φανερή η ύπαρξη εναλλακτικών μορφών οικογένειας. Η *εκτεταμένη οικογένεια* αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής οικογενειακής οργάνωσης. Σε αυτή την περίπτωση συμβιώνουν περισσότερες από μία γενιές γονέων μαζί με τα παιδιά τους (Muncie & Sapsford, 2008. Hughes & Kroehler, 2007).

Μια άλλη μορφή οικογένειας, συνηθισμένη στη σύγχρονη κοινωνία, είναι η *μονογονεϊκή οικογένεια*, η οποία περιλαμβάνει έναν ενήλικα και τα ανήλικα τέκνα του. Τη συναντούμε είτε ως *μητροκεντρική* είτε ως *πατροκεντρική*, ανάλογα με το ποιος από τους δύο γονείς αποτελεί τον αρχηγό της οικογένειας (Τσαούσης, 2006).

Η *ανασυγκροτημένη οικογένεια* αποτελεί μιαν ακόμη μορφή οικογενειακής οργάνωσης. Η συγκεκριμένη μορφή οικογένειας προκύπτει από το διαζύγιο και έναν νέο γάμο. Μια ανασυγκροτημένη οικογένεια μπορεί να αποτελείται από τα παιδιά προηγούμενων γάμων των συζύγων, όπως επίσης και από αυτά του νέου (Μισέλ, 1993).

Η οικογένεια ομόφυλων γονιών είναι η μορφή οικογένειας που δημιουρ-

γείται από ομόφυλα ζευγάρια. Την συγκεκριμένη μορφή οικογένειας τη συναντάμε σε διαφορετικές κοινωνίες, μερικές φορές επίσημα αναγνωρισμένη ως τύπος οικογένειας από το κράτος, αλλά πιο συχνά ανεπίσημα, όπως στις οικογενειακές διευθετήσεις που δημιουργήθηκαν από ομόφυλα ζευγάρια που επιθυμούσαν να απαρτίσουν μια οικογένεια με παιδιά. Τα παιδιά σε αυτές τις οικογένειες μπορεί να είναι αποτέλεσμα πρώην ετεροφυλοφιλικών σχέσεων των εμπλεκόμενων ή αποτέλεσμα υιοθεσίας, παρένθετης μητέρας ή δωρεάς σπέρματος (Dechaux, 2008· Μουσούρου, 1989). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η προβολή της εναλλακτικής μορφής οικογένειας με δυο ομόφυλους γονείς αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα, ενώ από πολλές λογοτεχνίες συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής απουσιάζουν οι ομοφυλόφιλοι χαρακτήρες (Γιαννικοπούλου & Σακελλάκη, 2011).

Όπως προαναφέραμε, η οικογένεια όπως αναπαρίσταται στο υπό έρευνα υλικό ελέγχθηκε με αναφορά ως προς τις μορφές απεικόνισής της. Από τη μελέτη 30 εικονογραφημένων βιβλίων διαμορφώθηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Πυρηνική μορφή οικογένειας (Muncie & Sapsford, 2008).
2. Μονογονεϊκή μορφή οικογένειας (Τσαούσης, 2006).
3. Εκτεταμένη μορφή οικογένειας (Muncie & Sapsford, 2008. Hughes & Kroehler, 2007).
4. Μη ξεκάθαρη μορφή οικογένειας – παρουσία μητέρας.
5. Μη ξεκάθαρη μορφή οικογένειας – παρουσία πατέρα.
6. Ανασυγκροτημένη μορφή οικογένειας (Μισέλ, 1993).

Μέσα από την καταγραφή και ανάλυση των βιβλίων παρατηρούμε τα εξής:

Στα βιβλία που μελετήθηκαν, καταγράψαμε συνολικά 34 αναφορές για την οικογένεια, ενώ στα 19 από αυτά γίνεται χρήση του ανθρωπομορφισμού. Σε πολλές παιδικές ιστορίες πρωταγωνιστούν ζώα τα οποία έχουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά, συμπεριφορά και συναισθήματα, και στα οποία είναι αναγνωρίσιμοι οι ρόλοι των προσώπων της οικογένειας. Σύμφωνα με την Τσιλιμένη (2003), αυτό οφείλεται τόσο στο έμφυτο ενδιαφέρον των παιδιών για τα ζώα όσο και στο γεγονός πως μέσα από τη διήγηση τους προσφέρεται η ευκαιρία να τα γνωρίσουν. Όπως υποστηρίζει η Norton (2007), αν διαβάσουμε τις ιστορίες στα παιδιά χωρίς να κάνουμε αναφορά στις εικόνες ή στα ζώα, τα παιδιά θα νομίσουν ότι οι ιστορίες αφορούν σε ανθρώπους. Για τους Seitz και Beilin (1987), η προσωποποίηση και ο ανιμισμός είναι η ευκολότερη μορφή μεταφοράς με σκοπό την κατανόηση εκ μέρους των παιδιών.

Στην πυρηνική μορφή οικογένειας, που είναι και η επικρατέστερη μορφή που έχουμε καταγράψει, εντοπίζουμε επιμέρους διαφορές ως προς τα

γονεϊκά και οικογενειακά προβαλλόμενα πρότυπα. Στην πλειοψηφία της η συγκεκριμένη κατηγορία οικογενειακής οργάνωσης παρουσιάζει το στερεοτυπικό μοντέλο οικογένεια «πατέρας-μητέρα-παιδί/ά», που ζουν ευτυχισμένοι μέσα στην «αγκαλιά» της οικογενειακής θαλπωρής, όπως για παράδειγμα στο *Αγαπώ την κουβερτούλα μου* (εικόνα 1). Ταυτόχρονα, στοιχεία της εικονογράφησης, όπως ο πίνακας που διακοσμεί τον τοίχο του υπνοδωματίου των γονιών στο *Επιτέ-*

**Εικόνα 1****Εικόνα 2**

λους ησυχία! γράφοντας «Sweet Home», με χρώματα ανάλογα της ευτυχίας, της χαράς και της ζεστασιάς, συμβάλλει στη μετάδοση ανάλογων συναισθημάτων στο παιδί-αναγνώστη (εικόνα 2).

Επίσης, εντοπίζουμε πρότυπα, όπως η «πατρική απουσία», που παραπέμπουν σε συντηρητικά οικογενειακά μοντέλα. Μιλώντας για «πατρική απουσία» ή χρησιμοποιώντας τον όρο «απόντες πατέρες», όπως τον αναφέρει η Κανατσούλη (2008), δεν εννοούμε μόνο την πραγματική απουσία του πατέρα από το σπίτι, αλλά την απουσία εκείνη στα πλαίσια της οποίας ο πατέρας ζει μεν στο σπίτι αλλά δεν έχει ουσιαστικά καμία συμμετοχή στις δραστηριότητες της οικογένειας.

Η καταγραφή της απουσίας του πατέρα στη θηκαν στην παρούσα εργασία συνεπάγεται όμως και συγκεκριμένα πρότυπα ως προς το ρόλο της γυναίκας-μητέρας. Η μητέρα εμφανίζεται να ζει μια καθημερινότητα ιδιαίτερα εξαντλητική αφού ασχολείται συνεχώς με τη φροντίδα και την ψυχαγωγία των παιδιών (*Γιατί σ'αγαπώ...*) (εικόνα 3) χωρίς φυσικά να παραμελεί το νοικοκυριό. Εντοπίζουμε λοιπόν μητέρες που βιώνουν μια εξαντλητική καθημερινότητα, φορτωμένες με πληθώρα υποχρεώσεων ως προς το ρόλο της γυναίκας ως μητέρα, που επιλέγει τον πρωταρχικό «αυτονόητο» ρόλο στη ζωή μιας γυναίκας (Apple, 2006).

**Εικόνα 3**



Εικόνα 4

Από τα ευρήματά μας δεν λείπει και ο τύπος της πυρηνικής οικογένειας, με ισορροπημένη παρουσία των δύο γονιών, τουλάχιστον ως προς τις υποχρεώσεις μέσα στο σπίτι. Βλέπουμε τον πατέρα να μοιράζεται μέρος των οικογενειακών ευθυνών, να κοιμίζει τα παιδιά ή να ετοιμάζει φαγητό, τη στιγμή που η μητέρα δεν μένει μόνο στο ρόλο της μητέρας-νοικοκυράς αλλά αναλαμβάνει και το ρόλο της επαγγελματία, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της *Οικογένειας Τιρμπουσόν* (εικόνα 4). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι γονείς εξακολουθούν να απεικονίζονται με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Οι μητέρες εμφανίζονται ευαίσθητες και στοργικές, ενώ οι άνδρες πιο αυστηροί και απόμακροι, χωρίς να λείπουν οι περιπτώσεις στις οποίες τα γονεϊκά πρότυπα διαφέρουν από τα συνηθισμένα. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Όταν οι αρκούδες πήγαν για ύπνο τη νύχτα της φοβερής και τρομερής καταιγίδας*, ο πατέρας δεν χαρακτηρίζεται από τη δυναμικότητα του φύλου του. Αντιθέτως, παρουσιάζεται αρκετά δειλός, αφού φοβάται τις βροντές κατά τη διάρκεια μια νυχτερινής καταιγίδας (εικόνα 5).



Εικόνα 5

Κλείνοντας την αναφορά μας στην πυρηνική μορφή οικογένειας πρέπει να επισημάνουμε το πρότυπο του υπερήρωα μπαμπά που επιβεβαιώνει τα κοινωνικά πρότυπα περί ύπαρξης επαγγελμάτων κατάλληλων αναλόγως του φύλου, τη στιγμή που σχετικά με τη μάμα γίνεται απλά νύξη περί της παρουσίας της (*Όταν λείπει ο μπαμπάς*) (εικόνα 6).



Εικόνα 6

Ελάχιστα είναι τα βιβλία που απεικονίζουν τη μονογονεϊκή μορφή οικογένειας. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της μονογονεϊκής οικογένειας όπου η μητέρα παρουσιάζεται ανήμπορη να θρέψει τα παιδιά της λόγω της απουσίας του συζύγου της, με αποτέλεσμα να δώσει το βρέφος για υιοθεσία. Στις περιπτώσεις όπου έχουμε την παρουσία του πατέρα, βλέπουμε ότι αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Οι μπαμπάδες των μονογονεϊκών οικογενειών απέχουν από τα πρότυπα που έχουμε συνηθίσει. Απεικονίζονται να φροντίζουν τα παιδιά, περνούν ώρες μαζί τους, γεμάτες παιχνίδι και δημιουργία, πλένουν τα πιάτα

στην κουζίνα (Στο σπίτι του μπαμπά) (εικόνα 7), ενώ απολαμβάνουν οικογενειακές στιγμές χωρίς να αποτελεί εμπόδιο η διαφορετική κατοικία.

Στην περίπτωση της εκτεταμένης μορφής οικογένειας, την οποία εντοπίζουμε σε ελάχιστα βιβλία, χαρακτηριστική και καταλυτική είναι η παρουσία της τρίτης ηλικίας. Οι παππούδες/γιαγιάδες δίνουν συμβουλές, δεν δέχονται αντιρρήσεις στα «πιστεύω» τους, ενώ διαθέτουν τη δική τους άποψη για το μέλλον και για το τι θα πρέπει να



**Εικόνα 7**

κάνουν τα εγγόνια τους όταν θα μεγαλώσουν. Για παράδειγμα στον *Καλόκαρδο λύκο* βλέπουμε τον παππού να συμβουλεύει τον εγγονό του λέγοντας πως «*Δεν πρέπει ΠΟΤΕ να παρακούς τον παππού σου*». Η γνώση και η σοφία που αποτελούσαν προνόμια των ηλικιωμένων (Quadango, 1999) φαίνεται πως εξακολουθούν να απεικονίζονται στα σύγχρονα παιδικά βιβλία, ενώ η παρουσία της τρίτης ηλικίας επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της οικογένειας, τόσο στο θέμα της συναισθηματικής ανάπτυξης των εγγονών όσο και στη δυναμική των εσωοικογενειακών σχέσεων.

Αρκετά είναι τα βιβλία στα οποία βλέπουμε την παρουσία του ενός μόνο γονέα, είτε της μητέρας είτε του πατέρα. Ωστόσο, αδυνατούμε να κατατάξουμε τα βιβλία αυτά σε εκείνα που αναφέρονται σε μονογονεϊκή οικογένεια, διότι δεν διευκρινίζεται ο λόγος της απουσίας του άλλου γονέα. Τα κατατάσσουμε σε εκείνα που προβάλλουν μια μη ξεκάθαρη μορφή οικογένειας, με παρουσία της μητέρας ή του πατέρα αντίστοιχα. Στα βιβλία που



**Εικόνα 8**

συναντούμε την παρουσία μόνο της μητέρας, διαπιστώνουμε πως αναπαράγουν τα παλαιά στερεοτυπικά πρότυπα σχετικά με την παρουσία και το ρόλο της μέσα στην οικογένεια, όπως μας τα κληροδότησε η ελληνική παιδική λογοτεχνία. Η μητέρα παρουσιάζεται τρυφερή, στοργική και ευαίσθητη (εικόνα 8). Η παρουσία της συγκεντρώνει τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη γυναικεία φύση της.

Αντίθετα, στα βιβλία που έχουμε μόνο την πατρική παρουσία, εντοπίζουμε φανερή διαφοροποίηση από το παλαιότερο πρότυπο του απόμακρου και ψυχρού πατέρα (Μαραγκουδάκη, 1991). Παρατηρούμε πως οι μπαμπάδες διατηρούν τη δυναμικότητα του χαρακτήρα τους, αλλά ταυτόχρονα υιοθετούν σύγχρονες-«γυναικείες» συνήθειες.

Βλέπουμε να παίζουν (*Πες μου ένα παραμύθι, μπαμπάκα*) (εικόνα 9), να κάνουν αστεία, να είναι στοργικοί και επικοινωνιακοί με τα παιδιά τους. Επιπλέον, υιοθετούν συνήθειες που παραπέμπουν στη μητέρα, όπως το να βάζουν τα παιδιά για ύπνο φιλώντας τα στο μέτωπο (*Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ*)



Εικόνα 9

ή να σιδερώνουν (*Θέλω να φύγω από την πόλη*). Μάλιστα ο λόγος τους γίνεται πιο «γυναικείος», αφού οι προσφωνήσεις συνοδεύονται από το «μου», κάτι που αποδίδεται πρωτίστως στον γυναικείο λόγο (Μαραγκουδάκη, 1991). Αξιοσημείωτη είναι η έλλειψη πλαισίων στις εικόνες των βιβλίων αυτής της κατηγορίας, γεγο-

νός που μεταφράζεται ως πρόσκληση ταύτισης του συν-αναγνώστη με τους μπαμπάδες αυτών των ιστοριών (Moebius, 1986).

Τέλος, στην ανασυγκροτημένη μορφή οικογένειας (σύντροφος-μητέρα-παιδί) (*Πού κρύφτηκε ο ύπνος μου;*) καταγράφουμε ρεαλιστικές αναφορές στα συναισθήματα του παιδιού που βιώνει τον οικογενειακό ανασχηματισμό, αλλά και στη σχέση του παιδιού με τον πατέρα του ή τον σύντροφο της μητέρας του.

Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνουμε πως η πυρηνική μορφή οικογένειας κυριαρχεί μεταξύ των μορφών που καταγράψαμε στα βιβλία της παρούσας μελέτης. Τα μέλη της απεικονίζονται με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και συνήθειες, χωρίς όμως να λείπουν και οι ελάχιστες περιπτώσεις προβολής περισσότερο σύγχρονων γονεϊκών προτύπων. Φαίνεται πως η παιδική λογοτεχνία ενισχύει-προβάλλει συγκεκριμένη ιδεολογία και συγκεκριμένες αξίες σχετικά με την εικόνα της οικογένειας και των μελών της (Alston, 2008). Γίνεται δηλαδή αντιληπτό ότι στο πλαίσιο της εκάστοτε κοινωνίας υπάρχει ένα παγιωμένο σώμα πεποιθήσεων, αντιλήψεων και πρακτικών που καθορίζουν τι συνιστά έγκυρη γνώση γύρω από κάποια ζητήματα, σχετικά με την παιδική ηλικία» (Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012).

Αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός των βιβλίων όπου έχουμε την παρουσία του ενός μόνο γονέα, με αποτέλεσμα ακόμη και εκεί που δεν διευκρινίζεται εάν πρόκειται για μονογονεϊκή οικογένεια, να υπάρχει μια ισορροπημένη απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αφήνεται στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια το περιθώριο να ερμηνεύσει και να εννοήσει όπως ο ίδιος/α θέλει την απουσία του γονέα. Ταυτόχρονα, αξιοσημείωτη είναι η τάση της απεικόνισης ενός πατέρα «φεμινιστή», που πόρρω απέχει από τα

παλαιότερα πρότυπα του ψυχρού και απόμακρου πατέρα και υιοθετεί συνήθειες του καιρού μας. Αντίθετα, η μητέρα μένει «πιστή» στην παραδοσιακή της εικόνα, φορτωμένη με στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη γυναικεία της φύση.

Συμπερασματικά, είναι εμφανής η ανάγκη προβολής όλων των οικογενειακών σχημάτων, μέσα από κείμενα που θα πραγματεύονται την οικογενειακή διαφορετικότητα και το σεβασμό της επιλογής, δηλαδή το ιδεολόγημα της οικογένειας της παιδικής λογοτεχνίας να χαρακτηρίζεται από ποικίλες περιπτώσεις (Πλιόγκου, 2011). Μάλιστα, ο αποκλεισμός κοινωνικών ομάδων από τα βιβλία για παιδιά ενδέχεται να οδηγήσει σε ρατσισμό και διαίωνιση των προκαταλήψεων (Swartz, 2003), ενώ η προβολή ενός μοναδικού οικογενειακού προτύπου ως ιδανικού, δημιουργεί ή ενισχύει την ψευδαισθήση της ενήλικης κοινότητας για οικογενειακή συνοχή και ενότητα και τοποθετεί τα παιδιά σε μια ιδεολογική πλάνη, αφού συχνά η εικόνα της δικής τους οικογενειακής πραγματικότητας απέχει από αυτή του λογοτεχνικού προτύπου (Πλιόγκου, 2011).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **Α. ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ**

- Αμπαριώτη, Α. (2002). *Αχ αυτή η πρώτη μέρα στο σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασιλάκη, Π. (2000). *Φαντασματάκια χρώματα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βελετά-Βασιλειάδου, Μ. (2002). *Το σκαντζοχοιράκι με τα κατσαρά μαλλιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βίλχελμ, Χ. (1999). *Πώς βαριέμαι, βρε παιδιά!* Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Bright, P. (2008). *Όταν οι αρκούδες πήγαν για ύπνο τη νύχτα της φοβερής και τρομερής καταιγίδας*. Αθήνα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.
- Kemp, M. (20087). *Πες μου ένα παραμύθι, μπαμπάκα*. Αθήνα: Modern Times.
- Κυριτσόπουλος, Α. (1998). *Σαββατοκύριακα*. Αθήνα: Άγρα.
- Λάιτφουτ, Κ. (2008). *Στο σπίτι του μπαμπά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λόμπελ, Γ. (2007). *Ο Μελένιος και το χαμογελαστό φεγγάρι*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Landá, N. (2007). *Το δέντρο των ευχών*. Αθήνα: Modern Times.
- Lauer, D. (1995). *Η Δανάη γιορτάζει τα γενέθλιά της*. Αθήνα: Στρατική.
- Μάγος, Κ. (2005). *Που κρύφτηκε ο ύπνος μου;* Αθήνα: Νίκας.
- McBratney, S. (1996). *Μάντεψε πόσο σ' αγαπώ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μπασέντ, Φ. (1998). *Οικογένεια Τιρμπουσόν*. Αθήνα: Ζεβρόδειλος.
- Murphy, J. (1991). *Επιτέλους Ησυχία!* Αθήνα: Ρώσση.

- Murphy, J (2000). *Μια ήσυχη βραδιά στο σπίτι*. Αθήνα: Ρώσση.
- Νίχους Σ. (2002). *Μπαμπά!* Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παράσχου, Σ. (2000). *Ο Πίκο, το σκαντζοχοιράκι, πάει σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παράσχου, Σ. (2001). *Δεν υπάρχουν δράκοι, σου λέω!* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πιν, Ι. (2008). *Όταν λείπει ο μπαμπάς*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Pennart, G. (1998). *Ο καλόκαρδος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Ρίτσου, Ε. (2002). *Η καλή μεγάλη καφετιά αρκούδα βρήκε την ευτυχία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Steward, A. (2009). *Αγαπώ την κουβερτούλα μου*. Αθήνα: Κόκκινη κλωστή δεμένη.
- Τελάντ, Π. (1998). *Γιατί σ' αγαπώ...*. Αθήνα: Μίνωας.
- Φάλκονερ, Ι. (2001). *Ολίβια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Visa, M. (1993). *Το βράδυ*. Αθήνα: Κέδρος
- Waddell, M. (1990). *Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου;* Αθήνα: Ρώσση.
- Waddell, M. (1993). *Πάμε σπίτι αρκουδάκι μου*. Αθήνα: Ρώσση.
- Waddell, M. (1999). *Εσύ κι εγώ, αρκουδάκι μου*. Αθήνα: Ρώσση.
- Willis, J. (2003). *Θέλω να φύγω από τη πόλη*. Αθήνα: Άγκυρα.

## **B. ΜΕΛΕΤΕΣ**

- Alston, A. (2008). *The Family In English Children's Literature*. London & New York: Routledge.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνικό Βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (267-275). Αθήνα: Τυπωθήτω/Γ. Δαρδάνος.
- Apple, R. (2006). *Perfect Motherhood*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
- Avery, G. (1996). The Family Story. In, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Επιμ. P. Hunt). London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1996). *Η Ανδρική Κυριαρχία*. (μτφρ. Π. Γεωργίου). Αθήνα: Δελφίνι.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2008). *Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2004). Το χιούμορ της εικόνας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Ηλεκτρονικό περιοδικό "KEIMENA", τεύχος 1, Νοέμβριος 2004. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr>.



- Γιαννικοπούλου, Α., & Σακελλάκη, Κ. (2011). Ομοφυλόφιλος γονιός σε εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο; Δεν υπάρχει!!!! *Ηλεκτρονικό περιοδικό "KEIMENA"*, τεύχος 14. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr>.
- Dechaux, J. H. (2008). *Η κοινωνιολογία της οικογένειας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία: οι βασικές έννοιες*. (Γ. Χρηστίδης, Μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανατσούλη, Μ. (2011). Εναλλακτικές μορφές οικογένειας στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία για μικρές ηλικίες παιδιών. *Ηλεκτρονικό περιοδικό "KEIMENA"*, τεύχος 14. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr>.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1991). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1995). *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. 1(2). Retrieved May 15, 2012 from <http://qualitative-research.net/fqs>.
- Μισέλ, Α. (1993). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Moebius, W. (1986). Introduction to picturebooks codes. *Word and Image*, 2, 141-151.
- Μοσούρου, Λ. (1989). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Muncie, J., & Sarpford, R. (2008). Ζητήματα στη μελέτη της οικογένειας. Στο J. Muncie, M. Wetherell, M. Langan, R. Dallos, A. Cochrane (επιμ.) *Οικογένεια. Η μελέτη και η κατανόηση της οικογενειακής ζωής* (μτφρ. Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Norton, D. E. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία* (Φ. Καπτσίκη & Σ. Καζαντζή, Μτφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Άγ(ρ)ια Παιδιά. Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο
- Πλιόγκου, Β. (2011). Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα μέσα από την εικόνα των οικογενειακών σχημάτων στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου. *Ηλεκτρονικό περιοδικό "KEIMENA"*, τεύχος 14. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://keimena.ece.uth.gr>.

- Quadango, J. (1999). *Aging and life course*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Seitz, J., & Beilin, H. (1987). The development of comprehension of physiognomic metaphor in photographs. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 321-333.
- Smith, M. J. (1980). The Social Consequences of Single Parenthood: A Longitudinal Perspective. *Family Relation*, 29, 75-81.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & New York, Longman.
- Swartz, P. C. (2003). Bridging multicultural education: Bridging sexual orientation into the children's and young adult literature classrooms. *Radical Teacher*, 66, 11-16.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2006). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Ευαγγελία Κούτρα**

Νηπιαγωγός / Μεταπτυχιακό Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Γράμμου-Βίτσι 10,  
Ανακασιά, Βόλος, 38500  
Τηλ: 2421041709, 6977297495  
e-mail: ekoutra@ece.uth.gr

# Το δικαίωμα του παιδιού για την συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των παιδιών

*Ευαγγελία Νικολοπούλου*

## **ABSTRACT**

The theoretical framework of this research revolves around the rights of children. More specifically, emphasis has been given on Article 12 of the Convention, which deals with the right of the child to be heard and taken more seriously about her/his opinion. Based on the aforementioned Article, this paper focuses on the participation of children in the educational process and decision-making process as well the related limitations, resulting from the educational framework. The purpose of this study is primarily to explore the views of children for their participation in the educational process. The methodology followed for the completion of the research was qualitative. The research tool was the interview, which was in a semi-structured format. Briefly, the results showed that the vast majority of children reported that the game was the favorite activity at the kindergarten. We also found that many children were recipients of aggressive behavior by their classmates and this prevented them from having free choice about whom and what to play with. Moreover, the freedom of choice was limited to a large scale by the teacher.

## **1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τα δικαιώματα του ανθρώπου τα έχει κάποιος απλώς και μόνο επειδή είναι άνθρωπος (Bellamy, 2002· Ishay, 2008: 14). Δεν παίζει κανένα ρόλο που ζει κάποιος, πώς ζει, σε τι πιστεύει. Φτάνει που είναι άνθρωπος και αυτό τον κάνει να έχει κάθε δικαίωμα (Ishay, 2008: 31). Παρόλα αυτά, τα πιο τρωτά μέλη της κοινωνίας είναι τα παιδιά. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι σημαντικό τα δικαιώματα στην κοινωνία μας να ξεκινούν από τα δικαιώματα των παιδιών (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006).

Τα δικαιώματα των παιδιών κατοχυρώνονται το 1989 με την ψήφιση του κείμενου της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η σύμβαση καθο-

ρίζει το εύρος των δικαιωμάτων τα οποία οφείλουν να απολαμβάνουν τα παιδιά οπουδήποτε και είναι ο πρώτος παγκόσμιος, νομικά δεσμευτικός, κώδικας δικαιωμάτων των παιδιών στην ιστορία<sup>1</sup>. Τα δικαιώματα του παιδιού αποτελούν ένα οργανικό τμήμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η μόνη ειδοποιός διαφορά είναι ότι τα δικαιώματα των παιδιών είναι θεμελιωμένα σε ειδική σύμβαση, καθώς χρήζουν ιδιαίτερων και ειδικών για την περίπτωση τους δικαιωμάτων, δεδομένου ότι τα παιδιά είναι άτομα ευάλωτα και αδύναμα (Πανταζής, 2009).

Στα 54 άρθρα της, αποτυπώνονται όλα τα βασικά δικαιώματα που πρέπει να έχει το κάθε παιδί στον κόσμο. Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στο άρθρο 12 της Συμβάσης, το οποίο αφορά το δικαίωμα του παιδιού να ακουστεί άλλα και να ληφθεί σοβαρά η γνώμη του. Με βάση αυτό η συγκεκριμένη εργασία αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και τους σχετικούς περιορισμούς που προκύπτουν από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρόκειται λοιπόν για ένα καινούριο αντικείμενο που μας απασχολεί και θα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να δούμε παρακάτω τις ίδιες τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το θέμα.

Η κατηγορία των δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών τονίζει το δικαίωμα τους ως ισότιμοι πολίτη και δίνει έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν την άποψή τους και να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν (Αυγητίδου, Γεωργακοπούλου & Μουταφίδου, 2013: 58). Ο Πανταζής (2009: 361) επιπλέον αναφέρει ότι η συμμετοχή αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό του αυτόνομου και συνειδητά δρώντος υποκειμένου, ενώ το προφυλάσσει από τον υποβιβασμό σε αντικείμενο. Σύμφωνα με την άποψη του Roger Hart (1992) η συμμετοχή ορίζεται ως «η διαδικασία, η οποία επιτρέπει στο παιδί να έχει λόγο σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του και τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζει. Είναι το μέσο με το οποίο είναι χτισμένη η δημοκρατία και είναι κριτήριο με βάση το οποίο θα έπρεπε να αξιολογούνται οι δημοκρατίες».

Η παιδευτική αξία της συμμετοχής είναι ανεκτίμητη, διότι συμβάλει στην εξοικείωση του παιδιού με τους κανόνες της δημοκρατίας και στην προετοιμασία για τον ρόλο του ως πολίτη (Πανταζής, 2009). Επιπροσθέτως σύμφωνα με τους Kirby και Bryson (2002), μέσω της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης από την απόκτηση νέων μαθησιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα

1. [www.unicef.gr](http://www.unicef.gr).

η ετερογένεια της σημερινής σχολικής τάξης καθιστά σημαντική την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αυγητίδου, 2014).

Όπως υποστηρίζει ο John Holt (1997: 138-140, 233), τα παιδιά θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να ελέγχουν και να κατευθύνουν την μάθηση τους. «Αν αφαιρέσουμε από κάποιον το δικαίωμα να αποφασίζει τι θέλει να μάθει καταστρέφουμε εντελώς την ελευθερία». Ως επί το πλείστον, τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άξιοι κοινωνικοί δρώντες (Σοφού, 2011), ικανοί να συμμετέχουν εποικοδομητικά στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Ο'Καπε, 2003). Όταν και τα ίδια άνθρωποι έχουν την ελευθερία και πρέπει να παίρνουν αποφάσεις. Κάθε παιδί λοιπόν θα πρέπει να είναι ελεύθερο να λαμβάνει αποφάσεις για το καθορισμό του αντικειμένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χόλτ, 1979).

Για την κατανόηση της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν την λεγόμενη «κλίμακα συμμετοχής». Ο Roger Hart (1992) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε την κλίμακα. Έχουμε, θα μπορούσαμε ίσως να πούμε, μία αξιολογική κλιμάκωση. Η συμμετοχή φτάνει σε διαφορετικά επίπεδα ανάλογα με τις διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας σύμφωνα με τον βαθμό συμμετοχής των παιδιών σε αυτή. Η ουσιαστική συμμετοχή βρίσκεται στην κορυφή της λεγόμενης “σκάλας”, τα παιδιά είναι εκείνα που έχουν την πρωτοβουλία στην υλοποίηση ενός σχεδίου. Με λίγα λόγια τα ίδια έχουν τις ιδέες, δημιουργούν τα προγράμματα και καλούν τους ενήλικες να συμμετάσχουν. Όταν τα παιδιά καταλάβουν ότι οι ενήλικες τα άκουσαν και ότι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους έχουν ληφθεί υπόψη με σεβασμό, τότε θα βιώσουν την αυθεντική συμμετοχή (Sanberg & Eriksson, 2010: 620).

Ένα σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή του Άρθρου 12 είναι το γεγονός ότι οι ενήλικες συχνά υποτιμούν τις ικανότητες των παιδιών. Τα αντιμετωπίζουν μόνο ως μικρά και “αξιαγάπητα” άτομα, των οποίων η μόνη ανάγκη είναι η φροντίδα. Υποστηρίζεται παράλληλα ότι δίνοντας στα παιδιά το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις, χάνεται η παιδικότητά τους (Lansdown, 2001). Τα παιδιά όμως δεν είναι μόνο αξιαγάπητα. Στην κοινωνική ζωή τους έχουν χαρακτηριστικά ενηλίκων (Χόλτ, 1979: 136) και για αυτόν ακριβώς τον λόγο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ίσα άτομα με ιδιαιτερότητες και προτιμήσεις.

Παράλληλα ο φόβος των ενηλίκων για μια πιθανή απώλεια εξουσίας περιορίζει την λήψη αποφάσεων. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά θα γίνουν απείθαρχα αν τους δοθεί η ελευθερία να παίρνουν αποφά-

σεις ή θα χάσουν το σεβασμό τους προς τους κηδεμόνες τους (Lansdown, 2001· Πανταζής, 2009: 367). Αυτό ωστόσο πηγάζει από την απροθυμία τους να μοιραστούν εξουσίες με τα παιδιά.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρία για να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ισχύει (Lansdown, 2001). Επιπλέον η αυστηρή αντίληψη ότι οι ικανότητες των παιδιών ορίζονται μόνο από την ηλικία τους (Berthelsen & Brownlee, 2005: 4), παρεμποδίζει την ελεύθερη συμμετοχή τους. Συγχρόνως όταν τα παιδιά δεν μοιράζονται τις απόψεις τους, θα λέγαμε ότι δεν δημιουργούνται σχέσεις σεβασμού με τον εκπαιδευτικό (Pascal & Bertam, 2009: 254-255).

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μας πλαίσιο, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι πρωτίστως η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των παιδιών σχετικά με τις εμπειρίες τους στον χώρο του νηπιαγωγείου και το κατά πόσο συμμετέχουν στον καθορισμό του περιεχομένου της μάθησης. Επιπλέον σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει το κατά πόσο μπορούν να καθορίσουν τα παιδιά αυτό που συμβαίνει όχι μόνο στις οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά και στις ελεύθερες, διερευνώντας συγχρόνως τις απόψεις τους για το κλίμα αποδοχής που υπάρχει μέσα στην τάξη.

Έτσι θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα εξής πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα: Ποιες είναι οι θετικές και αρνητικές εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο και ποιες οι προτάσεις τους; Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για την συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι; Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για την συμμετοχή τους στις οργανωμένες δραστηριότητες; Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των παιδιών για την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων; Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των παιδιών για την γνώση που έχει η νηπιαγωγός για αυτά;

## **2.0 ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **2.1 Ερευνητικές τεχνικές**

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την περάτωση της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική. Βασικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας είναι οι συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις που έγιναν για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας είχαν ημιδομημένη μορφή. Σκοπός μας ήταν να αποφύγουμε να επι-

βάλουμε στο παιδί τις απαντήσεις και για αυτό διαλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δεν έχει αυστηρή δόμηση. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν σε προηγούμενη έρευνα για την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία των Sheridan και Samuelsson (2001).

## **2.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα**

Τα νήπια που συμμετείχαν προέρχονταν από τρία διαφορετικά τμήματα νηπιαγωγείου της Φλώρινας. Ήταν πολύ σημαντικό να μην καταπατηθεί το δικαίωμα των παιδιών στην επιλογή, έτσι συμμετείχαν όσα παιδιά ήθελαν και ήταν πρόθυμα να "παιξουν". Προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε την "συνειδητή" συναίνεση των ατόμων που θα βοηθούσαν στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Ο αριθμός λοιπόν των συμμετεχόντων ήταν δεκαπέντε.

## **2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη στα τέλη Ιανουαρίου του 2013. Συγκεκριμένα στην περίπτωση μας διεξήχθη στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η διαδικασία γινόταν με κάθε ένα συνεντευξιαζόμενο χωριστά, σε ένα πιο απομονωμένο και ήσυχο μέρος του σχολείου. Στην αρχή η ερευνήτρια πληροφορούσε ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι και εξηγούσε τον τρόπο με τον οποίο παίζεται (το παιχνίδι του δημοσιογράφου). Αυτό αποσκοπούσε στο να κατανοήσουν τα νήπια ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο τα ίδια είναι ο συνεντευξιαζόμενος και η ερευνήτρια, η δημοσιογράφος που θα κάνει τις ερωτήσεις. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων οι συζητήσεις με τα παιδιά μαγνητοφωνούνταν. Αυτό έγινε με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν παρεκκλίσεις από τα λεγόμενα τους και να υπάρχει ακριβής και αξιόπιστη καταγραφή των απόψεων τους. Στην συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η μελέτη διεξήχθη στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με επίπτηρια την καθηγήτρια Σοφία Αυγητίδου.

## **2.4 Ανάλυση δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σύμφωνα με το μοντέλο ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Τα τρία βήματα που ακολουθήσαμε ήταν η αναγωγή των δεδομένων σε κατηγορίες, η έκθεση των δεδομένων και τέλος η εξαγωγή συμπερασμάτων.

### 3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε σε πέντε κατηγορίες με βάσει τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που αναφέραμε και πιο πάνω. Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι δυο πρώτες ερωτήσεις έγιναν για να εξετάσουμε τις προτιμήσεις των παιδιών σχετικά με το τι τους αρέσει να κάνουν στον χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς και τι άλλο θα τους άρεσε να κάνουν σε αυτόν. Ένα άλλο κομμάτι αυτής της κατηγορίας αποτελούσαν οι ερωτήσεις που εξέτασαν τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό το σημείο λοιπόν παρατηρήσαμε ότι, το παιχνίδι βρίσκεται στην πρώτη θέση των προτιμήσεων. Δώδεκα παιδιά από το δείγμα μας υποστήριξαν ότι είναι αυτό που τους αρέσει να κάνουν στο νηπιαγωγείο. Αυτό το γεγονός μας επαληθεύει την θεωρία ότι το παιχνίδι αποτελεί την κύρια απασχόληση του παιδιού προσχολικής ηλικίας (Κιτσαράς, 2001: 192). Τα περισσότερα από τα παιδιά μας απάντησαν ότι τους αρέσει απλά να παίζουν, ενώ κάποια συγκεκριμενοποίησαν και με τι όπως μας ανέφερε ο Ιωακείμ 2 : «Να παίζω με τα τουβλάκια», άλλα και με ποιον όπως μας είπε ο Ιωακείμ 1 : «Να παίζω τους φίλους μου». Στην συνέχεια έξι μας ανέφεραν ότι νιώθουν άσχημα στο σχολείο τους, όταν τους κτυπάνε. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι λίγο παρά πάνω το 1/3 του δείγματος μας βιώνει ενδοσχολική βία<sup>2</sup>. Παράλληλα τα παιδιά ήθελαν περισσότερο χώρο για τις γωνίες που αγαπούν περισσότερο. Η Μαρία μας είπε : «να βάλουμε τα τουβλάκια εκεί για να περνάμε πιο καλά», αιτιολογώντας : «γιατί πρέπει να βάλουμε τον πάγκο πιο εκεί για να για να χωράμε».

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα παιδιά κλήθηκαν να μοιραστούν μαζί μας τις εμπειρίες τους από την συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι. Έτσι απάντησαν ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με το κατά πόσο επιλέγουν τα ίδια τι και με ποιον θα παίξουν. Έξι παιδιά μας είπαν ότι δεν παίζουν με όποιο παιχνίδι θέλουν και εννέα, ότι δεν παίζουν με όποιο παιδί θέλουν. Όπως πολύ χαρακτηριστικά μας απάντησε η Κωνσταντίνα ότι δεν παίζει με όποιο παιδί θέλει, «Όταν με χτυπούν δεν τους έχω φίλους, όταν μου λεν δεν σε έχω φίλη». Επίσης είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι, τα περισσότερα παιδιά δεν παίζουν με το παιχνίδι που θέλουν γιατί δεν τους αφήνουν (π.χ. «Ε γιατί μου λεν να πάω άλλου»). Από τα λεγόμενα των παιδιών κατανοούμε ότι ίσως δεν υπάρχει ένα αρκετά ανεπτυγμέ-

---

2. Με τον όρο ενδοσχολική βία ορίζεται μια κατάσταση κατά την οποία ασκείται επαναλαμβανόμενη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή και την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού πόνου από μαθητές σε συμμαθητές τους (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008).



νο κλίμα αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών.

Η τρίτη κατηγορία ερωτήσεων πραγματεύεται τις εμπειρίες των παιδιών, οι οποίες αφορούν την συμμετοχή τους στις οργανωμένες δραστηριότητες. Τα παιδιά μοιράστηκαν μαζί μας σε αυτό το σημείο, τις απόψεις τους σχετικά με την λήψη των αποφάσεων μέσα στην τάξη αλλά και για τον καθορισμό του αντικείμενου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι οι αποφάσεις παίρνονται από την εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως, εννέα παιδιά υπέδειξαν την νηπιαγωγό τους ως το υποκείμενο λήψης αποφάσεων. Χαρακτηριστικά, ο Γιώργος μας απάντησε μονολεκτικά : «Η κυρία» όπως ακριβώς και τα υπόλοιπα παιδιά. Παράλληλα, δεκατρία ανέφεραν ότι στην παρεούλα (ολομέλεια), η εκπαιδευτικός αποφασίζει τι θα κάνουν. Σχεδόν τα μισά παιδιά του δείγματος μας, επτά για την ακρίβεια, θεωρήσαν ότι τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην παρεούλα έχει η νηπιαγωγός (π.χ. Ειρήνη : «μας λέει η κυρία τι να κάνουμε και τα κάνουμε»). Επιπλέον πολλά νήπια με τις απαντήσεις τους μας τόνισαν ότι δεν έχουν σχεδόν καθόλου ενεργό ρόλο ή δεν λαμβάνουν τα ίδια καμία πρωτοβουλία. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση της Ελένης : «Δεν παίζουμε. Κάνουμε προσευχή. Μας μαθαίνει η κυρία διάφορα και κάνουμε αυτά που μας λέει», αλλά και του Ιωακείμ : «Παίζουμε παιχνίδια και η κυρία λέει τι θα κάνουμε και μερικές φορές ποιος τι θα κάνει τι». Επιπροσθέτως κάτι που μας έκανε εντύπωση ήταν η απάντηση της Ελένης η οποία μας τόνισε : «Γιατί είναι κυρία και πρέπει να την ακούμε, αλλιώς τιμωρία στην γωνιά». Μπορούμε να υποθέσουμε πως το συγκεκριμένο παιδί έχει συνδυάσει την έκφραση της γνώμης του με μια παραβατική συμπεριφορά, την οποία θα ακολουθούσαν κυρώσεις που θα επιβάλει η νηπιαγωγός.

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων ερευνήσαμε τις απόψεις των παιδιών για την συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων μέσα στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά μας μίλησαν για ποια πράγματα μπορούν να παίρνουν αποφάσεις και μοιράστηκαν μαζί μας την γνώμη τους για τον ρόλο που κατέχει η εκπαιδευτικός στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Έτσι, δέκα παιδιά μας είπαν ότι μπορούν να παίρνουν αποφάσεις. Ωστόσο πολλά δεν ήξεραν να μας πουν γιατί ακριβώς, αντιθέτως ξεκίνησαν την πρότασή τους λέγοντας « η κυρία λέει... ». Άλλα νήπια μας πληροφόρησαν ότι αποφασίζουν για να «φτιάξουν» κάτι, για να ζωγραφίσουν και «να συνεργαστούν στις γωνιές». Ερευνώντας την γνώμη των παιδιών για το αν θα έπρεπε να ρωτούν την νηπιαγωγό τους για αυτά που πρόκειται να πράξουν, όλα σχεδόν (14) τα παιδιά ισχυρίστηκαν ότι θα έπρεπε.

Στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων συζητήσαμε με τα παιδιά σχετικά με την άποψή τους για το κατά πόσο η νηπιαγωγός γνωρίζει όχι μόνο τις προτιμήσεις

τους, άλλα και γενικότερα το άτομό τους. Δέκα παιδιά υποστήριξαν ότι η νηπιαγωγός τους γνωρίζει τι τους αρέσει να κάνουν περισσότερο. Ωστόσο σχεδόν όλα δεν μπόρεσαν να αιτιολογήσουν γιατί το πιστευτούν αυτό. Έτσι έχου-  
με τέσσερα νήπια να μας απαντούν «έτσι», πέντε «δεν ξέρω» και δύο να μην δί-  
νουν καμία απάντηση. Τα υπόλοιπα παιδιά μας απάντησαν «το ξέρω», «έτσι λέ-  
ει», «δεν ξέρει», «είναι κυρία». Τέλος έξι παιδιά υποστήριξαν στην συνέχεια ότι  
δεν πιστεύουν ότι η νηπιαγωγός τους γνωρίζει τίποτα άλλο για αυτά.

#### 4.0 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας τις απαντήσεις των παιδιών που μας έδωσαν κατά τις συνε-  
ντεύξεις, οδηγούμαστε σε ορισμένα συμπεράσματα άξια αναφοράς. Η συ-  
ντριπτική πλειοψηφία των νηπίων τόνισαν ότι το παιχνίδι είναι η αγαπημέ-  
νη δραστηριότητα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αποτελεί την βασική επι-  
θυμία των παιδιών είτε πρόκειται για παιχνίδι με κάποιον φίλο, είτε σε κά-  
ποια συγκεκριμένη γωνία. Για αυτό ακριβώς το λόγο πρόσθεσαν ότι θα ήθε-  
λαν να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος για παιχνίδι.

Επιπλέον διαπιστώσαμε ότι πολλά παιδιά βιώνουν μια κατάσταση δυ-  
σφορίας μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο, διότι γίνονται δέκτες επιθετικής  
συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους. Αυτό τους αποτρέπει από το  
να μπορούν να έχουν ελεύθερη επιλογή τόσο για το τι θα παίξουν, όσο και  
με ποιον. Κατανοούμε λοιπόν ότι η συμμετοχή των παιδιών στις ελεύθερες  
δραστηριότητες περιορίζεται λόγω της έλλειψης της συνεργασίας, της απο-  
δοχής και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ τους.

Το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής (στις ελεύθερες δραστηριότητες)  
ωστόσο δεν παρακλύεται μόνο από τους συνομηλίκους, άλλα και κατά ένα  
μεγάλο βαθμό από την ίδια την εκπαιδευτικό. Οι ερωτηθέντες με πολλούς τρό-  
πους υποδήλωσαν ότι στην ουσία η συμμετοχή τους περιορίζεται σε συγκεκρι-  
μένα πράγματα, τα οποία τους επιτρέπει ή τους υποδεικνύει η νηπιαγωγός χωρίς  
να μπορούν αυτοβούλως να συμμετέχουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Όσον αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες, η συμμετοχή των παι-  
διών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί στην κλίμακα Hart το λιγότερο ως  
«διακόσμηση<sup>3</sup>». Το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζε-  
ται αποκλειστικά και μόνο από την νηπιαγωγό. Η συμμετοχή των παιδιών  
στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένει μηδαμινή ή ελάχιστη. Κατά κό-  
ρον χρησιμοποιείται μια δασκαλοκεντρική και υλοκεντρική προσέγγιση δι-

---

3. Στο προτελευταίο σκαλοπάτι, βρίσκεται η διακόσμηση (decoration). Εδώ τα παιδιά συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα χωρίς ωστόσο να καταλαβαίνουν το θέμα (Hart, 1992).

δασκαλίας, η οποία δεν αφήνει περιθώρια για συμμετοχή στην διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα παιδιά. Το μεγάλο πρόβλημα επιπροσθέτως, για την απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών, αποτελεί η εκπαιδευτική “αυθεντία”. Η άποψη της νηπιαγωγού είναι μη αμφισβητήσιμη. Οι συνεντευξιζόμενοι μας ανέφεραν ότι θεωρούν αυτονόητο το γεγονός ότι ζητούν την άδεια της νηπιαγωγού για αυτά που κάνουν, επικαλούμενοι ακριβώς αυτήν την αυθεντία, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πηγή εξουσίας.

Επιπλέον οι πρακτικές της νηπιαγωγού εκ των πραγμάτων κάνουν τα παιδιά να θεωρούν απόλυτα φυσιολογικό και “σωστό” να είναι η ίδια η μονή που πρέπει να αποφασίζει για οτιδήποτε. Αυτό με την σειρά του δημιουργεί ανασφάλεια στα παιδιά για την “ορθότητα” των απόψεων τους και τα καθιστά ανίκανα να διαχειριστούν μόνα τους τις διαφορές συγκρούσεις. Επίσης το γεγονός ότι αρκετά παιδιά θεωρούν πως η νηπιαγωγός δεν γνωρίζει σχεδόν τίποτα για την προσωπικότητα και τις προτιμήσεις τους, δεν βοηθά καθόλου στη ενθάρρυνση της συμμετοχής τους.

Είναι αρκετά σημαντικό να αναφέρουμε ότι η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας των ιδεών των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά μας εκμυστηρεύτηκαν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν την οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο. Κατανοήσαμε ότι τα νήπια χρειάζονται αρκετό χώρο ώστε να νιώθουν πιο άνετα στην αγαπημένη τους γωνία ενώ κάποια από αυτά θα ήθελαν να κάνουν τον χώρο του νηπιαγωγείου πιο “όμορφο”. Τέλος η περιορισμένη πρόσβαση τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων τα καθιστά περισσότερο εσωστρεφή, εφόσον διαπιστώσαμε ότι κάποια από αυτά δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματα τους.

## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως γνωρίζουμε κυρίως σκοπός της αγωγής είναι η δημιουργία μιας ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας. Συγχρόνως στοχεύει στην διαμόρφωση πολιτών ικανών για την άσκηση των δικαιωμάτων τους και την εκπλήρωση των υποχρεώσεων τους. Όλα τα παραπάνω μπορούν να γίνουν μόνο αν εμείς οι ενήλικες ξεπεράσουμε τον φόβο που έχουμε, μήπως χάσουμε την εξουσία μας και αφήσουμε τα παιδιά να συμμετέχουν σε ό,τι αφορά την ζωή τους. Αποτρέποντας τα παιδιά να εκφράσουν τις προτάσεις τους θα έχουμε πιθανότητα την δημιουργία πειθήνιων όντων, τα οποία δεν θα είναι ανίκανα να σταθούν στο ύψος της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Όταν δεν μαθαίνουμε στα παιδιά ότι είναι δικαίωμα τους να παίρνουν αποφάσεις, τότε και αυτά με την σειρά τους δεν θα γνωρίζουν πώς να σεβαστούν τις

απόψεις των άλλων. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργούνται οι συγκρούσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ένα φαινόμενο καθόλου σπάνιο. Ο φόβος μας βάζει εμπόδια στα παιδιά στο να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να ωριμάσουν ως προς την προσωπικότητά τους. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η άσκηση του δικαιώματος του παιδιού για συμμετοχή, σε καμία περίπτωση δεν περιορίζει τα δικά τους δικαιώματα ή την εξουσία τους.

Εν κατακλείδι, αυτό που μας προβληματίζει είναι ότι πολύ συχνά ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων όσον αφορά την ανάπτυξη των γνωστικών πεδίων, αμελώντας ίσως το σημαντικότερο. Την δημιουργία ενεργών πολιτών. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι τα παιδιά δεν κερδίζουν γνώσεις όταν περιορίζονται σε έναν καθαρά παθητικό ρόλο. Γι' αυτό ακριβώς η συμμετοχή των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας και έχει να επιφέρει περισσότερα οφέλη από όσα νομίζουμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σ.σ. 193-206). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. & Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 6, 56-70.
- Bellamy, A. J. (2002). What's So Wrong with Human Rights? *The International Journal of Human Rights*, 6(4), 121-134.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες, Σειρά επιστήμες της Αγωγής.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Ishay, R. M. (2008). *Η ιστορία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Από την αρχαιότητα έως την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Σαβάλλας
- Kirby, P. & Bryson, S. (2002). *Measuring The Magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Elizabeth

House.

- Κιτσαράς, Γ. (2001). Προσχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Λουμάκου, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006). Προβλήματα και προοπτικές της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, Στο Μ. Λουμάκου & Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Το παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ο'Καν, C. (2003). *Children and Young People as Citizens. Partners for social change*. Kathmandu: Save the Children.
- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα. Δικαιώματα του Παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτροπος.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool—on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Preschool: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Researcher in Education*, 2, 6-17.
- Χόλτ, Τ. (1979). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών*. Απόδραση από την παιδική ηλικία. Αθήνα : Καστανιώτη.
- [www.epsype.gr](http://www.epsype.gr)
- [www.unicef.gr](http://www.unicef.gr)

**Νικολοπούλου Ευαγγελία**

μεταπτυχιακή φοιτήτρια,  
Πλατεία Πλατάνων 1, Βέροια 59100, 00306979219161,  
[evi\\_nikolopoulou@yahoo.gr](mailto:evi_nikolopoulou@yahoo.gr)

# Ανάπτυξη γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

*Χρυσούλα Παπαβασιλείου*

## ABSTRACT

This study aims at investigating first infant literacy practices, which take place within kindergarten environment. To this purpose, the method of semi-structured interview of infants has been employed. The research sample consisted of 150 children. Research results indicate that the children are involved in literacy activities and practices at school. Statistically important differences between children's literacy practices within the kindergarten environments are relevant to gender and the father's professional status. Kindergarten literacy practices stand out as particularly significant and make the involvement of kindergarten pupils in activities of massive culture use crucial in order to become an intergrated part of the learning procedure.

## 1.0 ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος γραμματισμός εδώ και αρκετά χρόνια αντί του παλαιότερου όρου αλφαβητισμός που έδινε βαρύτητα στην καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Αλφαβητισμένο άτομο θεωρούνταν αυτό που γνώριζε απλώς γραφή και ανάγνωση. Η Heath (1983) αναφέρει ότι για να είναι κάποιος εγγράμματος είναι απαραίτητο να έχει την ικανότητα να εμφανίζει και να παρουσιάζει συμπεριφορές γραμματισμού ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης κατά τη διάρκεια της προφορικής και της γραπτής αλληλεπίδρασης. Ένας πρόσφατος ορισμός δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων στον οποίο επιχειρείται να γίνει σύζευξη της λειτουργικής και κριτικής διάστασης του γραμματισμού (Baynham, 2002) σύμφωνα με τον οποίο ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει ακόμη την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές περιστάσεις.

Ο γραμματισμός με την έννοια της χρήσης της γλώσσας για την παρα-

γωγή νοήματος έχει δυο ταυτόχρονες γραμμές εξέλιξης. Ο γραμματισμός με την έννοια της γλωσσικής σημείωσης φυσική γραμμή αναπτύσσεται στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων. Παράλληλα με αυτήν τη φυσική γραμμή ανάπτυξης του γραμματισμού υπάρχει και μια δεύτερη εξειδικευμένη γραμμή. Πρόκειται για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Hassan, 2006, 144).

## **2.0 ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται διαδικασίες ενεργούς σκέψης για την κατασκευή, την κατανόηση και την παραγωγή νοήματος. Η παραπάνω θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής οδήγησε τους μελετητές στην ιδέα διαμόρφωσης υποστηρικτικών περιβαλλόντων εγγραμματισμού στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων -ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο - που διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής (Δαφέρμου, 2006, 28). Ο εγγραμματισμός στον οποίο αποσκοπεί η συνολική μαθησιακή διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον είναι μια κατάκτηση με πολύ ευρύτερες διαστάσεις και δεν περιορίζεται στην εκμάθηση του κώδικα γραφής. Δίνονται στα παιδιά συστηματικά ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη έντυπων όπως βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, επιστολές κτλ. Αυτή η συστηματική επαφή των παιδιών με τη γραπτή γλώσσα στο πλαίσιο λειτουργικών εμπειριών γραμματισμού συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάκτησή της καθώς οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής κατακτώνται σε αλληλεπίδραση με τα γραπτά κείμενα.

### **2.1 Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου**

Το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία για τα παιδιά. Στόχος για ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης που απευθύνεται σε μικρά παιδιά όπως το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος να είναι ελκυστικός, να τους εμπνέει ασφάλεια, να προωθεί την αυτονομία τους και να τα προκαλεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη φυσική, νοητική και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Δαφέρμου, 2006, 59). Στα ελληνικά νηπιαγωγεία ο εσωτερικός χώρος της κάθε τάξης διαμορφώνεται σε επιμέρους χώρους, σε περιοχές διαφορετικών ενδιαφερόντων που ονομάζονται γωνιές. Πρόκειται για χώρους που ο καθένας έχει συγκεκριμένο θέμα λειτουργίας και είναι εξοπλισμένος με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Μέσα από τις γωνιές δραστηριοτήτων και γενικότερα από την οργάνωση του χώρου και

των υλικών ο εκπαιδευτικός δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού με στόχο την κινητοποίηση της σκέψης των παιδιών, την ανάπτυξη της φαντασίας τους και την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους.

## **2.2 Ανάπτυξη γραμματισμού στο νηπιαγωγείο**

Ο αναδυόμενος γραμματισμός ορίζεται ως η αναπτυξιακή διαδικασία που αρχίζει με τη γέννηση του ατόμου αποκτώντας τις βάσεις για την ανάγνωση και τη γραφή συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, της κατανόησης του προφορικού λόγου, τις έννοιες της κωδικοποίησης, τη γνώση του αλφάβητου και τη φωνολογική επίγνωση (Whitehurst & Lonigan, 1998). Το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ένας σημαντικός παράγοντας (Senechal & Fevre, 2001). Εμπειρίες γραμματισμού για τα παιδιά μπορεί να δημιουργηθούν σκόπιμα σε πολλές κοινές δραστηριότητες στην τάξη όπως στη γωνιά της συζήτησης, στις γωνιές των ελεύθερων δραστηριοτήτων και στην κοινή ανάγνωση βιβλίων. Οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να δημιουργούν δραστηριότητες, και να παρέχουν ευκαιρίες που προωθούν την απόκτηση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού για όλα τα παιδιά.

## **2.3 Το πρόγραμμα της Νεοελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο**

Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε μια θεμελιώδης αλλαγή στην επιστημονική θεώρηση για τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά κατακτούν το γραπτό λόγο, μια μετακίνηση από το μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας προς μια νέα προοπτική για την πρώιμη κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής του αναδυόμενου γραμματισμού. Αυτή η αλλαγή επήλθε ως αποτέλεσμα πλήθους ερευνών για τις γνωστικές δυνατότητες των μικρών παιδιών (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Το πρόγραμμα της Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα (Δ.Ε.Π.Σ., 2003, 2). Οι δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο δομητικής προσέγγισης 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, 2006, 98). Οι σύγχρονοι μελετητές δέχονται ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία δόμησης και αναδόμησης των γνωστικών δομών και διαδικασιών του ατόμου. Κατά το δομισμό η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κατά την οποία



το άτομο συμμετέχει στην απόκτηση των γνώσεων σε διάδραση με τον κόσμο. Δρώντας στο περιβάλλον του το άτομο οικοδομεί τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο που το περιβάλλει, τον αντικειμενοποιεί και τον αναπαριστά.

#### **2.4 Ανάγνωση βιβλίων στο νηπιαγωγείο**

Η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών από τους ενήλικες και δασκάλους είναι μια δραστηριότητα πολύ σημαντική για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το παιδικό βιβλίο είναι ένα άριστο παιδαγωγικό μέσο με το οποίο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι ιστορίες και τα παραμύθια διεγείρουν τη φαντασία των μικρών παιδιών καλλιεργούν το συναισθηματικό τους κόσμο και τα παρέχουν πλήθος γνώσεων (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1997, 70, τ.3). Γι αυτόν το λόγο πολλοί παιδαγωγοί έχουν εγκωμιάσει κατά καιρούς τις ιστορίες και τα παραμύθια τονίζοντας την παιδαγωγική τους αξία. Τα παιδαγωγικά βιβλία εκτός από την ψυχαγωγία και την αισθητική καλλιέργεια που παρέχουν στα παιδιά στοχεύουν επίσης στη νοητική τους ανάπτυξη και στη γλωσσική τους καλλιέργεια (Αναγνωστόπουλος, 1997, 198). Τα τελευταία χρόνια η ανάγνωση παιδικών βιβλίων στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται για να διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν τη λειτουργία του γραπτού λόγου.

Είναι φυσικό και επιθυμητό να δεσπόζουν τα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας τα οποία εκτός από την εξοικείωση με τη γραπτή γλώσσα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας, στην ψυχική και λογοτεχνική καλλιέργεια, στην ψυχαγωγία, στη μύηση της ομορφιάς του γραπτού λόγου και στην απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η ανάγνωση. Είναι επίσης γνωστό ότι τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας εκφράζουν ηθικές και κοινωνικές αξίες και αποσκοπούν στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων. Τα βιβλία γνώσεων και πληροφοριών είναι απαραίτητα σε μια σχολική βιβλιοθήκη, διότι προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για πολλές εκτεταμένες συζητήσεις. Επιλέγοντας βιβλία για τη βιβλιοθήκη της τάξης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές και απόψεις διευρύνοντας και με αυτόν τον τρόπο τις ευκαιρίες τους να γίνουν κριτικοί αναγνώστες.

#### **2.5 Προγράμματα σπουδών μαζικής κουλτούρας**

Η μαζική κουλτούρα γραμματισμού στην εκπαίδευση είναι ένας αναδυόμενος τομέας. Παρόλο που τα μέσα μαζικής κουλτούρας είναι παντού δια-

θέσιμα οι πρακτικές γραμματισμού με αυτά εξακολουθούν να είναι περιορισμένες στα σχολεία.

Η κριτική ανάλυση των μέσων κάποια μέρα θα είναι στα προγράμματα σπουδών των φοιτητών (Flores-Koulish, 2006). Αυτές οι ιδέες συμπεριλαμβάνονται στον καθημερινό γραμματισμό της μαζικής κουλτούρας στη γλώσσα και στις τέχνες μέσω του προγράμματος σπουδών, εξερευνώντας τις γνώσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα των δασκάλων και των μαθητών. Χρησιμοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις γλωσσικές πολιτισμικές διαφορετικότητες και συνδέουν το σχολικό με το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης τα χρησιμοποιούν για να διδάξουν ανάγνωση, έννοιες της τέχνης και τον κριτικό γραμματισμό μέσω του προγράμματος. Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας μπορεί να είναι ενδιαφέροντα και σημαντικές πηγές της διδασκαλίας γραμματισμού μέσω του προγράμματος. Επειδή πολλά κείμενα αυτού του είδους κάνουν χρήση των πολυμέσων μπορούν να βοηθήσουν στην επέκταση του σχολικού γραμματισμού πέρα από τον παραδοσιακό.

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν τις εμπειρίες των μαθητών οι οποίες θα τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν δραστηριότητες και να συμπεριλάβουν τα κείμενα της μαζικής κουλτούρας στον καθημερινό γραμματισμό των παιδιών.

### **3. 0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### ***3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα***

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν έχουν ως εξής:

- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων εξαρτώνται από το φύλο;
- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων εξαρτώνται από το επάγγελμα του πατέρα;
- Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων εξαρτώνται από το επάγγελμα της μητέρας;

#### ***3.2 Συμμετέχοντες***

Συμμετείχαν 150 νήπια τα οποία φοιτούσαν σε έξι Δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης της Κοζάνης. Τα κορίτσια ήταν 79 (52.67%) και τα αγόρια 71 (47.33%). Το επάγγελμα του πατέρα των 87 (58%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία επαγ-

γέλματος υψηλής αυτονομίας, των 60 (40%) ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος χαμηλής αυτονομίας και των 3 (2%) ήταν άνεργος. Το επάγγελμα της μητέρας των 79 (52.67%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος χαμηλής αυτονομίας, των 64 (42.7%) ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος υψηλής αυτονομίας και των 7 (4.67%) ήταν άνεργη.

### **3.3 Εργαλεία της έρευνας**

Οι πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς των νηπίων. Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με τα παιδιά.

### **3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα 39 νηπίων. Από τα 39 παιδιά τα 22 ήταν κορίτσια και τα 17 ήταν αγόρια. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε δοκιμαστικά -πιλοτικά, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια και η επάρκεια των ερωτήσεων και στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και καταρτίστηκε η τελική της μορφή.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χώρο του νηπιαγωγείου των παιδιών. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, έπειτα έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και κατόπιν καταγράφηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Η διάρκεια της συνέντευξης με κάθε παιδί ήταν 7-10 λεπτά.

### **3.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις ακολούθησε την εξής διαδικασία: μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο σχηματίστηκαν ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο που περιείχαν κατηγορίες και κωδικούς. Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών προέκυψαν πενήντα δύο (52) κωδικοί που εντάχθηκαν σε τρεις (3) κατηγορίες. Κατόπιν έγινε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων και τέλος οι ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο. Τα δεδομένα αρχικά ποσοτικοποιήθηκαν και έπειτα εισήχθησαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) 19.0 για τις ακόλουθες στατιστικές μετρήσεις: περιγραφικές συχνότητες και ποσοστά. Επίσης, για τον εντοπισμό δι-

αφοροποιήσεων ανάμεσα στις απαντήσεις των νηπίων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  Chi-square για να ελεγχθεί εάν αυτές είναι στατιστικά σημαντικές καθώς και η ισχύς ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές για τους συμμετέχοντες που συγκρίθηκαν με τους παραπάνω ελέγχους ήταν το φύλο του νηπίου, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας.

#### 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στην κατηγορία αγαπημένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο και αιτιολόγηση της απάντησης τέθηκε στα νήπια η ερώτηση τι σου αρέσει πιο πολύ να κάνεις στο νηπιαγωγείο και γιατί. Ως αγαπημένη τους δραστηριότητα απάντησαν τα εικαστικά (αναφορές 38), τα παιχνίδια με το οικοδομικό υλικό (αναφορές 26), τα παιχνίδια στο κουκλόσπιτο (αναφορές 24), τα παζλ και τα επιτραπέζια παιχνίδια (αναφορές 19), τα παιχνίδια με μέσα μεταφοράς (αναφορές 9), «η ανάγνωση» παραμυθιών και τα παιχνίδια με φιγούρες ζώων (από 8 αναφορές), τα παιχνίδια στην αυλή (αναφορές 6), τα παιχνίδια στον υπολογιστή (αναφορές 5), τα παιχνίδια στο κουκλοθέατρο (αναφορές 4), τα παιχνίδια με τα ιατρικά εργαλεία (αναφορά 1). Τα νήπια προτιμούν τις παραπάνω δραστηριότητες λόγω ευχαρίστησης (αναφορές 60), λόγω ύπαρξης πολλών υλικών στο νηπιαγωγείο (αναφορές 30), λόγω ομαδικής μορφής των παιχνιδιών (αναφορές 21), λόγω πρωτότυπων κατασκευών (αναφορές 18), λόγω δημιουργικότητας (αναφορές 11), λόγω απόκτησης νέων γνώσεων (αναφορές 8), λόγω οικογενειακού προτύπου (αναφορές 2).

Όσον αφορά την κατηγορία έκθεση παιδιών σε βιβλία τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι διαβάζετε στο νηπιαγωγείο;». Τα 83 απάντησαν παραμύθια, τα 36 βιβλία, τα 20 βιβλία και παραμύθια, τα 6 ιστορίες, παραμύθια, τα 3 βιβλία, παραμύθια, ιστορίες και τα 2 βιβλία της Disney. Αναφορικά με την ερώτηση «Τι παιδικά βιβλία σας διαβάζουν;» τα 50 απάντησαν παραμύθια με ζώα, τα 26 κλασικά παραμύθια, τα 15 παραμύθια σχετικά με τον άνθρωπο, τα 11 παραμύθια σχετικά με το περιβάλλον, τα 10 βιβλία μυθολογίας, τα 9 παραμύθια σχετικά με την ειρήνη, τα 8 βιβλία με γράμματα, αριθμούς και χρώματα, τα 7 μύθους του Αισώπου, τα 4 δήλωσαν άγνοια σχετικά με το τι παιδικά βιβλία διαβάζουν στο νηπιαγωγείο και τα 3 παραμύθια με μέσα συγκοινωνίας. Όσον αφορά την ερώτηση ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο στο νηπιαγωγείο τα 45 αναφέρθηκαν σε κλασικό παραμύθι, τα 36 σε βιβλία με ζώα, τα 18 σε βιβλία σχετικά με το ανθρώπινο σώμα και τα συναισθήματα, τα 13 σε βιβλία μυθολογίας, τα 10 σε μύθους του Αισώπου, τα 7 σε βιβλία σχετικά με το περιβάλλον, τα 6

σε βιβλία σχετικά με την ειρήνη και τη δημοκρατία, τα 6 δεν ανέφεραν κάποια προτίμηση σε αγαπημένο βιβλίο, τα 3 δήλωσαν άγνοια αγαπημένου βιβλίου και τα 2 σε βιβλία με μέσα συγκοινωνίας.

Στην κατηγορία αναφορές στη μαζική κουλτούρα από τα 150 νήπια τα 86 απάντησαν ότι συζητάνε σχετικά με την τηλεόραση, το θέατρο και το σινεμά στο νηπιαγωγείο, ενώ τα 64 απάντησαν ότι δεν συζητάνε. Από τα 86 νήπια τα οποία ανέφεραν ότι συζητάνε σχετικά με την τηλεόραση τα 76 απάντησαν ότι συζητάνε για τηλεοπτικά προγράμματα και ήρωες που τους αρέσουν, ενώ τα 10 ανέφεραν ότι δεν συζητάνε. Από τα 76 νήπια τα οποία απάντησαν ότι συζητάνε για τηλεοπτικούς ήρωες στο νηπιαγωγείο τα 27 ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τους ήρωες σε παιχνίδια και σε άλλες δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό, ενώ τα 49 απάντησαν ότι δεν τους χρησιμοποιούν.

**Πίνακας 1**

Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο	Ποσοστό
<b>1.Αγαπημένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο, αιτιολόγηση της απάντησης</b>	Αγαπημένη δραστηριότητα η ζωγραφική	38	25,3%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παζλ, τα επιτραπέζια παιχνίδια	19	12,7%
	Αγαπημένη δραστηριότητα η «ανάγνωση» παραμυθιών	10	6,7%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια με το οικοδομικό υλικό	26	17,3%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια στο κουκλόσπιτο	24	16%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια στον υπολογιστή	5	3,3%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια στο κουκλοθέατρο	4	2,7%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια με φιγούρες ζώων	8	5,3%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια με μέσα συγκοινωνίας	9	6%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια στην αυλή	6	4%
	Αγαπημένη δραστηριότητα τα παιχνίδια με ιατρικά εργαλεία	1	0,7%
	Προτίμηση λόγω ευχαρίστησης	60	40%
	Προτίμηση λόγω πρωτότυπων κατασκευών	18	12%
	Προτίμηση λόγω πολλών υλικών	30	20%
	Προτίμηση λόγω δημιουργικότητας	11	7,3%
	Προτίμηση λόγω απόκτησης νέων γνώσεων	8	5,3%
	Προτίμηση λόγω οικογενειακού προτύπου	2	1,3%
	Προτίμηση λόγω ομαδικής μορφής	21	14%

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

<b>2. Έκθεση παιδιών σε βιβλία</b>	Διάβασμα βιβλίων	36	24%
	Διάβασμα παραμυθιών	83	55,3%
	Διάβασμα βιβλίων Disney	2	1,3%
	Διάβασμα βιβλίων, παραμυθιών στο νηπιαγωγείο	20	13,3%
	Διάβασμα ιστοριών, παραμυθιών	6	4%
	Διάβασμα βιβλίων, παραμυθιών, ιστοριών	3	2%
	Διάβασμα παραμυθιών με ζώα	50	33,3
	Διάβασμα παραμυθιών με τον άνθρωπο	15	10%
	Διάβασμα παραμυθιών κλασικών παραμυθιών	26	17,3%
	Διάβασμα παραμυθιών με περιβάλλον	11	7,3%
	Διάβασμα παραμυθιών με μύθους Αισώπου	7	4,7%
	Διάβασμα παραμυθιών με μυθολογία	10	6,7%
	Διάβασμα παραμυθιών με γράμματα, αριθμούς, χρώματα	8	5,3%
	Διάβασμα παραμυθιών με μέσα συγκοινωνίας	3	2%
	Διάβασμα παραμυθιών με ειρήνη	9	6%
	Διάβασμα όλων των ειδών	7	4,7%
	Άγνοια είδος βιβλίων	4	2,7%
	Αγαπημένο βιβλίο κλασικό παραμύθι	45	30%
	Αγαπημένο βιβλίο μυθολογίας	13	8,7%
	Αγαπημένο βιβλίο μύθος Αισώπου	10	6,7%
Αγαπημένο βιβλίο Disney	4	2,7%	
Αγαπημένο βιβλίο με περιβάλλον	7	4,7%	
Αγαπημένο βιβλίο με ζώα	36	24%	
Αγαπημένο βιβλίο με ειρήνη, δημοκρατία	6	4%	
Αγαπημένο βιβλίο με μέσα συγκοινωνίας	2	1,3%	
Αγαπημένο βιβλίο με ανθρώπινο σώμα, συναισθήματα	18	12%	
Άγνοια αγαπημένου βιβλίου	3	2%	
Μη προτίμηση σε αγαπημένο βιβλίο	6	4%	
<b>3. Αναφορές στη μαζική κουλτούρα</b>	Συζήτηση στο νηπιαγωγείο για τηλεόραση, θέατρο, σινεμά	86	57,3%
	Μη συζήτηση στο νηπιαγωγείο για τηλεόραση, θέατρο, σινεμά	64	42,7%
	Συζήτηση στο νηπιαγωγείο για προγράμματα, ήρωες μαζικής κουλτούρας	76	42,7%
	Μη συζήτηση στο νηπιαγωγείο για προγράμματα, ήρωες μαζικής κουλτούρας	10	6,7%
	Χρήση ηρώων μαζικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο	27	18%
	Μη χρήση ηρώων μαζικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο	49	32,7%

Όσον αφορά την ερώτηση «Ποια είναι η αγαπημένη σου δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο;» ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αγαπημένης δραστηριότητας και φύλου ( $\chi^2=45.680$ ,  $df=10$ ,  $p<.000$ ). Συγκεκριμένα τα περισσότερα κορίτσια 18% προτιμούν τα εικαστικά παρά τα αγόρια 7.3%, τα περισσότερα αγόρια 8% προτιμάν τα επιτραπέζια παιχνίδια και τα

παζλ παρά κορίτσια 4.7%, τα περισσότερα κορίτσια 5.3% προτιμούν την ανάγνωση βιβλίων παρά το 1.3% των αγοριών, τα περισσότερα αγόρια 14% τα παιχνίδια με το οικοδομικό υλικό παρά αγόρια 3.3%, τα περισσότερα κορίτσια 13.3% τα παιχνίδια στο κουκλόσπιτο παρά αγόρια 2.7%, τα περισσότερα αγόρια 2% τα παιχνίδια με τον υπολογιστή παρά κορίτσια 1.3%, το ίδιο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών 1.3% τα παιχνίδια στο κουκλοθέατρο, τα περισσότερα αγόρια 4.7% τα παιχνίδια με φιγούρες ζώων παρά κορίτσια 0.7%, τα περισσότερα αγόρια 5.3% τα παιχνίδια με μέσα μεταφοράς παρά κορίτσια 0.7%, τα περισσότερα κορίτσια 3.3% τα παιχνίδια στην αυλή παρά αγόρια 0.7%, το 0.7% των κοριτσιών παιχνίδια με τα ιατρικά εργαλεία και κανένα αγόρι.

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν τους ήρωες των τηλεοπτικών προγραμμάτων σε παιχνίδια με τη νηπιαγωγό ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και της χρήσης ηρώων στο νηπιαγωγείο σε παιχνίδια ( $\chi^2=9.647$ ,  $df=4$ ,  $p<.047$ ). Συγκεκριμένα τα περισσότερα νήπια με πατέρα ο οποίος ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 9.3% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τους ήρωες σε παιχνίδια με τη νηπιαγωγό παρά τα νήπια με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 7.3% και ακόμη λιγότερο με πατέρα άνεργο 1.3%.

**Πίνακας 2 Διαφοροποιήσεις φύλου και επάγγελμα πατέρα**

<i>Η αγαπημένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο εξαρτάται από το φύλο (σε ποσοστό)</i>												
	Z.	Π.	ΑΝ.Π.	ΟΙΚ. ΥΛ.	Κ/Κ	Η/Υ	Κ/Θ	Z.	Μ. Μ.	ΑΥΛ.	Ι. Ε.	$\chi^2=45.680$ $df=10$ $p<.000$
Αγόρι	7.3	8	1.3	14	2.7	2	1.3	4.7	5.3	0.7	0	
Κορίτσι	18	4.7	5.3	3.3	13.3	1.3	1.3	0.7	0.7	3.3	0.7	
<i>Η αναφορά χρήσης ηρώων μαζικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο σε παιχνίδια με τη νηπιαγωγό εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα (σε ποσοστό)</i>												
	ΜΗ ΣΥΖ. ΗΡ.		ΧΡ.Η.Μ.Κ.		ΜΗ ΧΡ.ΗΡ.ΜΑΖ. ΚΟΥΛ.							
Υψηλής αυτονομίας	28.7		7.3		22		$\chi^2 =9.647$ $df=4$ $p<.047$					
Χαμηλής αυτονομίας	20.7		9.3		10							

## 5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι πρακτικές γραμματισμού των νηπίων στο νηπιαγωγείο καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των νηπίων. Όσον αφορά την αγαπημένη τους δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο όλα τα νήπια αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στις γωνιές του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων εκτός από ένα νήπιο το οποίο αναφέρθηκε σε παιχνίδια τα οποία λαμβάνουν χώρα στον αύλειο χώρο. Μέσα από τις γωνιές δραστηριοτήτων και γενικότερα από την οργάνωση του χώρου και των υλικών η νηπιαγωγός δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού με στόχο την κινητοποίηση της σκέψης των παιδιών την ανάπτυξη της φαντασίας τους, την καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους. Ένα λειτουργικό περιβάλλον προτρέπει τα παιδιά να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες και τα ενθαρρύνει να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν (Δαφέρμου, 2006, 19). Ως αγαπημένη δραστηριότητα των νηπίων αναδείχθηκε η ζωγραφική, η οποία εξαρτάται από το φύλο των νηπίων με τα περισσότερα κορίτσια να την προτιμούν και τα περισσότερα αγόρια να προτιμούν τα παιχνίδια στο οικοδομικό υλικό. Η αιτιολόγηση της αγαπημένης δραστηριότητας έγινε περισσότερο με βάσει την ευχαρίστηση που τους προκαλεί.

Όλα τα παιδιά ανέφεραν την ανάγνωση κάποιου είδους βιβλίων στο νηπιαγωγείο με επικρατέστερη την ανάγνωση παραμυθιών και να έπονται τα άλλα είδη. Τα νήπια εκτίθενται σε πολλά είδη βιβλίων με διάφορα θέματα, αλλά περισσότερο στο είδος που αναφέρεται σε ζώα. Σχετικά με το αγαπημένο τους βιβλίο στο νηπιαγωγείο τα περισσότερα απάντησαν ότι είναι ένα κλασικό παραμύθι, ενώ αναφέρθηκαν και σε άλλα. Πολλές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο υποστηρίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού, αλλά ίσως η σημαντικότερη είναι η ανάγνωση βιβλίων. Η δυνατή ανάγνωση βιβλίων είναι αναγνωρισμένη από το National Early Literacy Panel (2009) σαν μια αποτελεσματική πρακτική για τη βελτίωση της γλώσσας και του γραμματισμού. Τα βιβλία παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και βοηθάνε στην ανάπτυξη τεχνικών ανάγνωσης ακόμη και στους προαναγνώστες (Moi & Bus, 2011). Η ανάγνωση βιβλίων δημιουργεί το πλαίσιο για την υψηλή ποιότητα εμπειριών γραμματισμού σε όλα τα παιδιά.

Όσον αφορά τη χρήση μαζικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο λίγο περισσότερο από τα μισά παιδιά ανέφεραν ότι συζητάνε για την τηλεόραση, το σινεμά και το θέατρο στο νηπιαγωγείο και από αυτά ένα μεγάλο μέρος συζητάνε για τηλεοπτικά προγράμματα και ήρωες μαζικής κουλτούρας στο νηπιαγωγείο, ενώ λιγότερα από τα μισά υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν



τους ήρωες σε παιχνίδια με τη νηπιαγωγό. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η χρήση των ηρώων στο νηπιαγωγείο εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα. Τα νήπια με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας αναφέρθηκαν πολύ περισσότερο στη χρήση ηρώων σε παιχνίδια με τη νηπιαγωγό από ότι τα υπόλοιπα. Οι Marsh & Millard (2001) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι μέσα στην κατασκευή του δικού τους πολιτισμού. Η συζήτηση και η χρήση ηρώων μαζικής κουλτούρας από τις νηπιαγωγούς στον καθημερινό γραμματισμό των παιδιών καταδεικνύουν ότι αυτά δεν είναι κάτι που πρέπει τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν, να αναιρέσουν ή να διατηρήσουν σε απόσταση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bayhnam, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Cairney, T. H., Lowe, K. & Sproats, E. (1995). *Literacy in transition: An investigation of the literacy practices of upper primary and junior secondary schools*. 1-3 Canberra: DEET.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε.(2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Flores-Koulish, S. A. (2006). Media literacy: An entrée for pre-service teachers into critical pedagogy. *Teaching Education*, 17(3), 239-249.
- Hassan, R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία*. Στο Χαραλαμπίδης, Α. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1997). *Νηπιαγωγική, 3. Μεθοδολογία*. Αθήνα: Βλάσης.
- Κωστούλη, Τ. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα. Επίκεντρο.
- Marsh, J.,& Millard, E. (2000). *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*. London: Paul Champan.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. R. Britto & J. Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fishel, J. E., DeBaryshe, B. D.,

Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1998). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24, 552-559.

**Χρυσούλα Παπαβασιλείου**  
ΠΕ 60 Νηπιαγωγός  
21° Νηπιαγωγείο Κοζάνης  
Μπιζανίου 49  
50100, Κοζάνη  
Τηλ. & Φαξ: 2461024914  
e-mail: papavasileiouch@gmail.com

# Διγλωσσική ανάπτυξη νηπίων

*Χρυσούλα Παπαβασιλείου*

## ABSTRACT

This study aims at investigating first-age infant bilingual development, which takes place within the family. To this purpose, the method of semi-structured interview of bilingual infants has been employed. The research sample consisted of 20 children of foreign origin. Research results indicate that most bilingual toddlers have the ability and the skill to use both languages, the native language (L1) and the dominant language (L2). Half of the children have books in both languages (L1, L2) and watch TV in dominant language (L2). The statistically important differences regarding the toddlers' bilingual development were more associated with the mother's profession than the father's.

## 1.0 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ - ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

Ο σύγχρονος κόσμος είναι ένας κόσμος έντονων αλλαγών και μετακινήσεων. Πολυάριθμες ομάδες ανθρώπων μετακινούνται από τόπο σε τόπο, αλλάζοντας συχνά χώρα διαμονής και εγκατάστασης εξαιτίας οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών ή άλλων συνθηκών. Παρατηρείται πλέον έντονα το φαινόμενο να υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ατόμων, ο οποίος διαμένει σε μία χώρα να χρησιμοποιεί στο οικογενειακό του περιβάλλον ή στην κοινότητά του διαφορετική γλώσσα από αυτήν που είναι ισχυρή κοινωνικά ή ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού μιας χώρας μπορεί να μιλά περισσότερες από μία γλώσσες. Παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη, η ηλικία μετανάστευσης καθώς και η επαφή με άλλους μετανάστες, οι οποίοι μιλάνε την ίδια γλώσσα επηρεάζουν τη χρήση της και τις προτιμήσεις των δίγλωσσων ατόμων (Padilla et al., 1991). Οι προτιμήσεις της γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται με τη γλωσσική επάρκεια (Snow et al., 2006). Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας από γενιά σε γενιά επηρεάζεται από τη χρήση της γλώσσας των μελών της άμεσης και ευρύτερης οικογένειας (Pearson, 2002) και από ατομικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Padilla et al., 1991).

### **1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας**

Η διγλωσσία είναι μία κατάσταση η οποία εμφανίζεται όταν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων χρειάζεται να επικοινωνήσει με άλλα άτομα που μιλούν μία διαφορετική γλώσσα. Προϋποθέτει ανθρώπους που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Σκούρτου, 2011).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας ορίζεται με πολλούς τρόπους. Υπάρχουν ορισμοί που βασίζονται στην ικανότητα, στη γνώση, στην επάρκεια μιας γλώσσας, στη λειτουργικότητα της γλώσσας και στην ταύτιση του ατόμου με το περιβάλλον του. Η ποικιλία ορισμών μας δείχνει ότι δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός όλους όμως τους διακρίνει ένα κοινό χαρακτηριστικό, περιγράφουν την κατάσταση εκείνη κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Και αυτή η κατάσταση εξελίσσεται συνεχώς δίχως να ολοκληρώνεται ποτέ τελείως (Τριάρχη-Herrmann, 2000, 193).

### **1.2 Παράγοντες επιλογής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον**

Οι γνώσεις των παιδιών αποκτώνται ως αποτέλεσμα των φυσικών και πολιτισμικών διεργασιών. Οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά ενθαρρύνονται να σκεφτούν για τη γνώση ποικίλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky, 1987).

Για τα δίγλωσσα παιδιά η οικογένεια είναι το πρώτο πλαίσιο που εκτίθεται στη μητρική γλώσσα, L1. Ο στόχος των γονέων για τα δίγλωσσα παιδιά τους είναι διττός. Από τη μια πλευρά οι γονείς αποσκοπούν στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, L2 και στην προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής. Από την άλλη αποβλέπουν στη διατήρηση των δεσμών με την πατρίδα και στη διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς τους, L1 (Quintero et al., 1990).

Σύμφωνα με τον De Houwer (1999) η στάση των γονέων όσον αφορά τη γλώσσα μπορεί να είναι θετική, αρνητική, ανεκτική, ευέλικτη ή ουδέτερη και μπορεί να οδηγήσει στη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας: στη διγλωσσία των παιδιών, στην επιλογή της γλώσσας ή στην εναλλαγή κωδικών. Οι γλωσσικές στάσεις αποκαλύπτουν μια βαθύτερη ιδεολογία στη γλώσσα, η οποία επηρεάζει τη χρήση της.

Η διγλωσσία αναπτύσσεται όταν οι ομιλητές συμμετέχουν καθημερινά σε δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν τη χρήση των δυο γλωσσών. Μια σημαντική θεωρητική σκοπιά κατανόησης της διγλωσσίας και των πρακτικών της γλώσσας είναι η οικολογία της γλώσσας προσαρμοσμένη από το

έργο του Haugen (1953) η οποία αργότερα ενσωματώθηκε στο μοντέλο biliteracy Hornberger (Horneberger, 1990). Ορισμένες οικογένειες προωθούν ενεργητικά την ανάπτυξη γραμματισμού της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μητέρες ή οι γιαγιάδες που ζούσαν με τις οικογένειες εξέφρασαν έντονο το ενδιαφέρον για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Ευρήματα ερευνών στις δίγλωσσες οικογένειες έδειξαν ότι α) η εμπειρία στο σπίτι ήταν κρίσιμη για τη διευκόλυνση, την ανάπτυξη και τη συντήρηση της μητρικής γλώσσας β) υπήρχε μια αμφίδρομη εκμάθηση της γλώσσας μεταξύ των γενεών όπου τα παιδιά και οι ενήλικες επωφελούνταν από τη χρήση της L2 και της L1.

Παρά το γεγονός ότι λίγες έρευνες υπάρχουν σχετικά με το λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών στη μητρική τους γλώσσα κοινά ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι η χρήση της ήταν πολύ σημαντική για την ανάπτυξη ή τη συντήρησή της από το παιδί. Το προφίλ χρήσης γλώσσας των γονέων σχετίζεται με τη χρήση γλώσσας των παιδιών. Όταν και οι δυο γονείς χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον είναι πιθανόν και τα παιδιά να τη χρησιμοποιούν (De Houwer, 2007).

Οι περισσότεροι μετανάστες πρώτης γενιάς στις ΗΠΑ ειδικά αν είναι νέοι μαθαίνουν και χρησιμοποιούν την L2 με αποτέλεσμα την εγκατάλειψη της L1. Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς μεγαλώνουν σε σύνθετα γλωσσικά περιβάλλοντα. Ορισμένα παιδιά παρά το γεγονός ότι γεννήθηκαν από δίγλωσσους γονείς χρησιμοποιούσαν μόνο την L2. Τα παιδιά που ζούσαν σε σπίτια όπου γινόταν αποκλειστική χρήση της L1 ή χρησιμοποιούταν για κοινωνικούς λόγους ήταν πιθανό να αναπτύξουν δίγλωσσες ικανότητες (Grosjean, 1982).

Οι Scheele et al. (2010) αναφέρουν ότι η κοινωνικοοικονομική θέση (SES) επηρεάζει την επιλογή γλώσσας στο σπίτι. Προηγούμενοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των ατόμων που ανήκαν στην ίδια κοινωνικοοικονομική ομάδα και εθνικότητα (Menard-Warwick, 2005).

### **1.3 Προγενέστερες έρευνες**

Ο Mitchell (2001) διερεύνησε την προτίμηση χρήσης γλώσσας μεταναστών στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς χρησιμοποίησαν διαφορετικά μέσα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Διατήρησαν τη χρήση της L1 στο οικογενειακό περιβάλλον και έγραψαν τα παιδιά τους σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Έρευνα του Lao (2004) ως προς τη χρήση προτίμησης γλώσσας οικογενειών μεταναστών που προέρχονταν από την Κίνα και διέμεναν στις ΗΠΑ κατέδειξε ότι οι γονείς προτιμούσαν τη χρήση της L1 στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η Garcia (2005) η οποία διερεύνησε τη διγλωσσία σε οικογένειες που διέμεναν στην Παραγουάη διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι γονείς στο σπίτι χρησιμοποιούσαν τόσο την κυρίαρχη γλώσσα όσο και τη μητρική. Ακόμη η Garcia (2011) εξέτασε τη χρήση της L1 και της L2 σε 8 δίγλωσσες οικογένειες που διέμεναν στον Καναδά. Τα ευρήματα έδειξαν ότι σχεδόν όλοι οι γονείς χρησιμοποιούσαν την L1 στο σπίτι. Όλες οι μητέρες ανέφεραν ότι διάβαζαν στα παιδιά τους βιβλία καθημερινά στην L1 και οι μισές από αυτές στην L2.

#### **1.4 Διγλωσσία και προσχολική εκπαίδευση**

Η γλώσσα είναι μια μοναδική ανθρώπινη ικανότητα και τα παιδιά είναι ικανά να τη μάθουν. Πολλά παιδιά και τα περισσότερα σε όλον τον κόσμο μαθαίνουν περισσότερες από μια γλώσσες στην προσχολική ηλικία. Κάποια παιδιά μαθαίνουν δυο ή περισσότερες γλώσσες από τη γέννησή τους. Τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν μεγαλύτερη επάρκεια σε μια από τις δυο γλώσσες και αυτή συνήθως αναφέρεται ως κυρίαρχη γλώσσα (Genesee et al., 2004). Η κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών είναι συνήθως η γλώσσα που εκτίθενται περισσότερο (Pearson et al., 1997). Οι εμπειρίες τετράχρονων δίγλωσσων παιδιών με τη μια ή και τις δυο γλώσσες επηρεάζουν την επιλογή της σε διαφορετικά πλαίσια συζήτησης (Suyal, 2002).

## **2.0 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **2.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη διγλωσσική ανάπτυξη νηπίων πρώτης ηλικίας στο οικογενειακό περιβάλλον.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν έχουν ως εξής:

- Η διγλωσσική ανάπτυξη των νηπίων εξαρτάται από το φύλο;
- Η διγλωσσική ανάπτυξη των νηπίων εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα;
- Η διγλωσσική ανάπτυξη των νηπίων εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας;

## **2.2 Συμμετέχοντες**

Τα δίγλωσσα νήπια ήταν 20 από τα οποία 12 (60%) ήταν αγόρια και 8 (40%) κορίτσια. Τα 10 αγόρια ήταν Αλβανικής καταγωγής, 1 Βελγικής και 1 Αρμενικής καταγωγής. Τα 4 κορίτσια ήταν Αλβανικής καταγωγής, 2 Ρωσικής, 1 Ιταλικής και 1 κορίτσι ήταν από τη Μολδαβία. Το επάγγελμα του πατέρα των 16 (60%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία χαμηλής αυτονομίας, των 4 (20%) ανήκε στην κατηγορία υψηλής αυτονομίας και κανένας δεν ήταν άνεργος. Το επάγγελμα της μητέρας των 16 (80%) νηπίων ανήκε στην κατηγορία επαγγέλματος χαμηλής αυτονομίας και των 2 (10%) αντίστοιχα στην κατηγορία επαγγέλματος υψηλής αυτονομίας και ήταν άνεργη.

## **2.3 Εργαλεία έρευνας**

Οι πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς των νηπίων. Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη με τα νήπια. Η συνέντευξη αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και κάποιες από αυτές περιείχαν υποερωτήματα.

## **2.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Μετά τη συλλογή των δεδομένων έγινε η απομαγνητοφώνηση και η κωδικοποίηση τους. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν 35 κωδικοί και 6 κατηγορίες. Σύμφωνα με τα παραπάνω έγινε ο συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων καθώς επίσης και οι ατομικοί πίνακες δεδομένων για κάθε νήπιο. Τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν και έπειτα εισήχθησαν στο SPSS. 19.0 για την εξαγωγή περιγραφικών συχνοτήτων και ποσοστών. Για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις απαντήσεις των νηπίων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  Chi-square για να ελεγχθεί εάν αυτές είναι στατιστικά σημαντικές καθώς και η ισχύς ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συγκρίθηκαν με τους παραπάνω ελέγχους ήταν το φύλο, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας.

## **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

Στην κατηγορία ικανότητα/δεξιότητα προφορικού λόγου στη Γ1/Γ2 τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις «Ξέρεις να μιλάς ελληνικά,

ξέρεις να μιλάς τη μητρική σου γλώσσα;». Από τα 20 δίγλωσσα παιδιά τα 17 απάντησαν ότι ξέρουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα και την κυρίαρχη (Γ1/Γ2), ενώ τα 3 ανέφεραν ότι γνωρίζουν να μιλάνε μόνο την κυρίαρχη γλώσσα (Γ2).

Στην κατηγορία επιλογή γλώσσας και συζήτησης με την οικογένεια από τα 20 νήπια τα 12 απάντησαν ότι συζητάνε με όλη την οικογένεια στη μητρική τους γλώσσα (Γ1), τα 5 συζητάνε με όλη την οικογένεια στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ2) και τα 3 συζητάνε με όλη την οικογένεια στη Γ1/Γ2.

Στην κατηγορία επιλογή γλώσσας ως προς τη διήγηση ιστοριών και ανέκδοτων τα 10 παιδιά απάντησαν ότι προτιμούν να διηγούνται ιστορίες και ανέκδοτα στη μητρική τους γλώσσα (Γ1), τα 9 απάντησαν ότι προτιμούν στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ2) και 1 και στις δυο γλώσσες (Γ1/Γ2).

Στην κατηγορία διαθεσιμότητα βιβλίων στη Γ1/Γ2 από τα 19 νήπια που έχουν βιβλία τα 10 ανέφεραν ότι έχουν βιβλία και στις δυο γλώσσες (Γ1/Γ2), τα 5 έχουν βιβλία στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ2) και 4 στη μητρική γλώσσα (Γ1).

Αναφορικά με την κατηγορία ανάγνωσης βιβλίων στη Γ1/Γ2 και επιλογή γλώσσας στην ανάγνωση βιβλίων από τα 19 νήπια που απάντησαν ότι τα διαβάζουν βιβλία τα 7 απάντησαν ότι τα διαβάζουν στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ2), τα 6 ότι τα διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα (Γ1) και τα 5 ότι τα διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα και στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ1/Γ2). Από τα 19 νήπια τα 12 προτιμούν να τα διαβάζουν βιβλία στη μητρική τους γλώσσα (Γ1), τα 6 προτιμούν στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ2) και 1 προτιμάει την ανάγνωση στη μητρική και στην κυρίαρχη γλώσσα (Γ1/Γ2). Η προτίμησή τους ως προς τη γλώσσα σχετικά με την ανάγνωση βιβλίων έγινε λόγω καλύτερης κατανόησης της μητρικής γλώσσας Γ1 (αναφορές 6), λόγω καλύτερης κατανόησης της κυρίαρχης γλώσσας Γ2 (αναφορές 4), λόγω ευχαρίστησης στη μητρική γλώσσα Γ1 (αναφορές 4), άγνοια αιτιολόγησης προτίμησης γλώσσας (αναφορές 3), λόγω ευχαρίστησης στην κυρίαρχη γλώσσα Γ2 και λόγω κυρίαρχης γλώσσας Γ2 (αντίστοιχα από 1 αναφορά).

Στην κατηγορία παρακολούθηση τηλεόρασης στη Γ1/Γ2 και επιλογή γλώσσας στη Γ1/Γ2 τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποια γλώσσα παρακολουθούν τηλεόραση και να εκφράσουν την προτίμηση γλώσσας σχετικά με την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων καθώς και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Τα 10 παρακολουθούν τηλεόραση στην κυρίαρχη γλώσσα Γ2, αντίστοιχα από 5 στη μητρική γλώσσα Γ1 - στην κυρίαρχη Γ2 και στη μητρική γλώσσα Γ1. Τα 5 προτιμούν να παρακολουθούν τηλεόραση στη Γ1 λόγω καλύτερης κατανόησης, αντίστοιχα από 4 στη Γ2 λόγω καλύτερης κατανόησης και στη Γ2 λόγω ευχαρίστησης, τα 3 στη Γ1



**Χρυσούλα Παπαβασιλείου**  
Διγλωσσική ανάπτυξη νηπίων

λόγω προτροπής των γονέων, τα 2 στη Γ1 λόγω ευχαρίστησης, αντίστοιχα από 1 στη Γ1 λόγω τηλεοπτικών προγραμμάτων, στη Γ2 λόγω ομιλίας της κυρίαρχης γλώσσας στο σπίτι.

**Πίνακας 1**

Κατηγορίες	Κωδικοί	Σύνολο	Ποσοστό
<b>1. Ικανότητα/Δεξιότητα προφορικού λόγου στη Γ1/ Γ2</b>	Ικανότητα/δεξιότητα προφορικού λόγου στη Γ1/Γ2	17	85%
	Ικανότητα/δεξιότητα προφορικού λόγου στη Γ2	3	15%
<b>2. Επιλογή γλώσσας και συζήτησης με τους γονείς και τα αδέρφια</b>	Προτίμηση συζήτησης με όλη την οικογένεια στη Γ1	12	60%
	Προτίμηση συζήτησης με όλη την οικογένεια στη Γ2	5	25%
	Προτίμηση συζήτησης με όλη την οικογένεια στη Γ1/Γ2	3	15%
<b>3. Επιλογή γλώσσας για διήγηση ιστοριών και ανεκδότων</b>	Προτίμηση διήγησης ιστοριών, ανέκδοτων στη Γ1	10	50%
	Προτίμηση διήγησης ιστοριών, ανέκδοτων στη Γ2	9	45%
	Προτίμηση διήγησης ιστοριών, ανέκδοτων στη Γ1/Γ2	1	5%
<b>4. Διαθεσιμότητα βιβλίων στη Γ1/Γ2</b>	Διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στη Γ1/Γ2	10	50%
	Διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στη Γ1	4	20%
	Διαθεσιμότητα παιδικών βιβλίων στη Γ2	5	25%
	Μη διαθεσιμότητα βιβλίων	1	0.5
<b>5. Ανάγνωση βιβλίων στη Γ1/Γ2 Επιλογή γλώσσας Γ1/Γ2 στην ανάγνωση βιβλίων</b>	Ανάγνωση βιβλίων στη Γ1/Γ2	6	30%
	Ανάγνωση βιβλίων στη Γ1	6	30%
	Ανάγνωση βιβλίων στη Γ2	7	35%
	Μη ανάγνωση βιβλίων	1	5%
	Προτίμηση ανάγνωσης βιβλίων στη Γ1/Γ2	1	5%
	Προτίμηση ανάγνωσης βιβλίων στη Γ1	12	60%
	Προτίμηση ανάγνωσης βιβλίων στη Γ2	6	30%
	Λόγω καλύτερης κατανόησης της Γ1	6	30%
	Λόγω καλύτερης κατανόησης της Γ2	4	20%
	Λόγω ευχαρίστησης στη Γ1	4	20%
	Λόγω ευχαρίστησης στη Γ2	1	5%
	Λόγω κυρίαρχης γλώσσας της Γ1	1	5%
	Άγνοια αιτιολόγησης της απάντησης	3	15%
<b>6. Παρακολούθηση τηλεόρασης στη Γ1/Γ2 Επιλογή γλώσσας Γ1/Γ2 στην τηλεόραση</b>	Παρακολούθηση τηλεόρασης στη Γ2	10	50%
	Παρακολούθηση τηλεόρασης στη Γ1	5	25%
	Παρακολούθηση τηλεόρασης στη Γ1/Γ2	5	25%
	Λόγω καλύτερης κατανόησης της Γ1	5	25%
	Λόγω καλύτερης κατανόησης της Γ2	4	20%
	Λόγω ευχαρίστησης στη Γ1	2	10%
	Λόγω ευχαρίστησης στη Γ2	4	20%
	Λόγω προτροπής γονέων στη Γ1	3	15%
	Λόγω είδους προγραμμάτων στη Γ1	1	5%
	Λόγω ομιλίας στο σπίτι της Γ2	1	5%

Στην ερώτηση «Σε ποια γλώσσα διηγείσαι ιστορίες και λες ανέκδοτα;» ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ γλώσσας διήγησης ιστοριών και ανέκδοτων και του επαγγέλματος της μητέρας ( $\chi^2=13.056$ ,  $df=4$ ,  $p<.011$ ). Τα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 50% προτιμούν στη Γ1 και κανένα με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας και με μητέρα άνεργη, τα περισσότερα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 30% προτιμούν στη Γ2 παρά με μητέρα άνεργη 10% και ακόμη λιγότερο με μητέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 5%, το 5% των νηπίων κανένα με μητέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής προτιμούν στη Γ1 και στη Γ2 και κανένα με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας και με μητέρα άνεργη.

Στην ερώτηση «Σε ποια γλώσσα σου διαβάζουν βιβλία;» ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της γλώσσας ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί και του επαγγέλματος του πατέρα ( $\chi^2=10.625$   $df=3$ ,  $p<.014$ ). Το ίδιο ποσοστό νηπίων 15% με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής και χαμηλής αυτονομίας τα διαβάζουν βιβλία στη Γ1 και στη Γ2, το 30% των νηπίων με πατέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας τα διαβάζουν βιβλία στη Γ1 και κανένα με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας και το 35% των νηπίων με πατέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας τα διαβάζουν στη Γ2, ενώ κανένα με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας.

Όσον αφορά την προτίμηση γλώσσας στην ανάγνωση βιβλίων από τα νήπια ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ προτίμησης γλώσσας ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί και του επαγγέλματος του πατέρα ( $\chi^2=9.583$ ,  $df=3$ ,  $p<.022$ ). Τα νήπια με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 5% προτιμούν στη Γ1 και στη Γ2, ενώ κανένα νήπιο με πατέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας, τα περισσότερα νήπια με πατέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 50% προτιμούν στη Γ1 παρά τα νήπια με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 10% και το 30% των νηπίων με πατέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 30% προτιμά στη Γ2, ενώ κανένα νήπιο με πατέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας.

Ός προς την προτίμηση γλώσσας στην ανάγνωση βιβλίων από τα νήπια ο έλεγχος  $\chi^2$  κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ προτίμησης γλώσσας ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί και του επαγγέλματος της μητέρας ( $\chi^2=14.688$ ,  $df=6$ ,  $p<.023$ ). Τα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 5% προτιμούν στη Γ1 και στη Γ2 και κανένα με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας και με μητέρα άνεργη, τα περισσότερα

ρα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 55% προτιμούν στη Γ1 παρά τα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας 5% και κανένα με άνεργη μητέρα, τα περισσότερα νήπια με μητέρα που ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας 20% προτιμούν στη Γ2 παρά τα νήπια με μητέρα που είναι άνεργη 10% επάγγελμα χαμηλής και κανένα με μητέρα που ασκεί επάγγελμα υψηλής αυτονομίας.

**Πίνακας 2 Διαφοροποιήσεις επαγγέλματος πατέρα και μητέρας σχετικά με τη διγλωσσική ανάπτυξη νηπίων**

<b>Η γλώσσα διήγησης ιστοριών εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας</b>					
Επάγγελμα μητέρας	Γ1	Γ2	Γ1/Γ2	$\chi^2=13.056$ $df=4$ $p<.011$	
Υψηλής αυτονομίας	0%	5%	5%		
Χαμηλής αυτονομίας	50%	30%	0%		
Άνεργη	0%	10%	0%		
<b>Η γλώσσα ανάγνωσης βιβλίων στο παιδί εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα</b>					
Επάγγελμα πατέρα	MH AN	Γ1/Γ2	Γ1	Γ2	$\chi^2=10,625$ $df=3$ $p<.014$
Υψηλής αυτονομίας	0.5%	15%	0%	0%	
Χαμηλής αυτονομίας	0%	15%	30%	35%	
<b>Η προτίμηση γλώσσας ανάγνωσης βιβλίων από τα νήπια εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα</b>					
Επάγγελμα πατέρα	MH AN	Γ1/Γ2	Γ1	Γ2	$\chi^2=9.583$ $df=3$ $p<.022$
Υψηλής αυτονομίας	5%	5%	10%	0%	
Χαμηλής αυτονομίας	0%	0%	50%	30%	
<b>Η προτίμηση γλώσσας ανάγνωσης βιβλίων από τα νήπια εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας</b>					
Επάγγελμα μητέρας	MH AN	Γ1/Γ2	Γ1	Γ2	$\chi^2=14.688$ $df=6$ $p<.023$
Υψηλής αυτονομίας	5%	5%	5%	0%	
Χαμηλής αυτονομίας	0%	0%	55%	20%	
Άνεργη	0%	0%	0%	10%	

#### 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διερεύνηση της διγλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων στο σπίτι έδειξε ότι το 85% των δίγλωσσων νηπίων έχουν την ικανότητα και δεξιότητα χρήσης και των δυο γλωσσών. Για τα δίγλωσσα παιδιά η οικογένεια είναι το πρώτο πλαίσιο, που εκτίθενται στη μητρική γλώσσα, Γ1. Ο στόχος των γονέων για τα δίγλωσσα παιδιά τους είναι διττός. Από τη μια πλευρά οι γονείς αποσκοπούν στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας Γ2 από τα παιδιά τους και την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής. Από την άλλη αποβλέπουν στη διατήρηση των δεσμών με την πατρίδα και στη διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς τους, την Γ1 (Quintero et al., 1990).

Τα περισσότερα νήπια του δείγματός μας συζητάνε με όλη την οικογένεια στη Γ1. Όταν και οι δυο γονείς χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον τους είναι πιθανότερο και τα παιδιά να τη χρησιμοποιούν (De Houwer, 2007). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με αυτά της έρευνας του Lao, (2004) ως προς την προτίμηση της γλώσσας οικογενειών μεταναστών η οποία κατέδειξε ότι οι γονείς προτιμούσαν τη χρήση της Γ1 στο οικογενειακό περιβάλλον.

Η διήγηση ιστοριών από τα δίγλωσσα νήπια γίνεται κατά το πλείστον στη Γ1, αλλά η γλώσσα επιλογής εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας. Τα παιδιά των οποίων η μητέρα ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας επιλέγουν τη Γ2. Όλα τα σπίτια των δίγλωσσων νηπίων διαθέτουν βιβλία εκτός από ένα. Η ανάγνωση βιβλίων κατά το πλείστον γίνεται στη Γ2 και εξαρτάται από το επάγγελμα του πατέρα. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι διαφορετικά από της έρευνας της Garcia (2011) που κατέδειξαν ότι οι γονείς διάβαζαν καθημερινά βιβλία στη Γ1 και μόνο οι μισοί διάβαζαν και στη Γ2. Οι περισσότεροι πατέρες των νηπίων οι οποίοι ασκούν επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας προτιμούν ως γλώσσα ανάγνωσης τη Γ1. Η προτίμηση των παιδιών σχετικά με τη γλώσσα ανάγνωσης βιβλίων καταδεικνύει ότι αυτά προτιμούν τη Γ1 λόγω καλύτερης κατανόησής της. Η γλώσσα προτίμησης ανάγνωσης βιβλίων από τα παιδιά εξαρτάται από το επάγγελμα της μητέρας με τα δίγλωσσα νήπια των οποίων η μητέρα ασκεί επάγγελμα χαμηλής αυτονομίας να επιλέγουν τη Γ1. Τα μισά δίγλωσσα νήπια παρακολουθούν τηλεόραση στη Γ2, αλλά ως γλώσσα προτίμησης τηλεοπτικών προγραμμάτων ανέφεραν τη Γ1 με τα περισσότερα να αιτιολογούν την απάντησή τους λόγω καλύτερης κατανόησής της. Η παρακολούθηση τηλεόρασης των περισσότερων δίγλωσσων νηπίων στη Γ2 συμφωνεί με τα αποτελέσματα έρευνας της Garcia (2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In E. Guus & Verhoeven, L. (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 75-95). New York: Mouton de Gruyter.
- De Hower, A., (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424.
- Garcia-Mayo, M. P.(2012). Cognitive approaches to L3 acquisition. *International Journal of English Studies*, 12(1), 129-146
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? *The handbook of bilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism* (pp 370). Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Haugen, E., I., (1953). *The Norwegian Language in America: The bilingual community*, 659. American Institute, University of Oslo.
- Hornberger, N. H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92 (2), 212-229.
- Lao, C. (2004). Parents' attitudes towards Chinese-English bilingual education and Chinese-language use, *Bilingual Research Journal*, 28(1), 99-120.
- Menard-Warwick, J., (2005). Transgression narratives, dialogic voicing, and cultural change. *Journal of Sociolinguistics* 9 (4), 533-556.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Oxford University Press.
- Padilla, A. M., Lindholm, K. J., Chen, A., Duran, R., Hakuta, K., Lambert, W., & Tucker, G. R. (1991). The English-only movement: Myths, reality, and implications for psychology. *American Psychologist*, 46, 120-130.
- Pearson, B. Z. (2002). Bilingual infants. In M. Su´arez-Orozco & M. P´aez (Eds.), *Latino remaking America* (pp. 306–320). Los Angeles: University of California.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41–58.
- Quintero, E., Huerta-Macias, A. (1990). *All in the family: bilingualism and biliteracy*.
- Raikes, H. H., Raikes, H. A., Pan, B. A., Luze, G., Tanis-Lemonda, C. S., Rodrigues, E. T., et al. (2006). Mother-child book-reading in low-income families; Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child*

- Development*, 77, 924–953.
- Scheele, A. F., Leseman, P. M., Mayo, A., Y., (2010). *Applied Psycholinguistics* 31, 117-140.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Snow, C.E., & Beals, D.E. (2006). Mealtimes that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51–66.
- Suyal, C. (2002) *Bilingual first language acquisition: Code-mixing in children who speak a minority language*. Unpublished Master's thesis, Department of Linguistics, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1987) Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, (Trans. N.Minick). New York: Plenum.

**Χρυσούλα Παπαβασιλείου**  
ΠΕ 60 Νηπιαγωγός  
21° Νηπιαγωγείο Κοζάνης  
Μπιζανίου 49  
Τ.Κ. 50100, Κοζάνη  
Τηλ. & Φαξ: 2461024914  
e-mail: papavasileiouch@gmail.com

# **Η επιμονή, η πολύπλευρη σκέψη, η επίκριση του εαυτού και η ατομική βοήθεια ως στοιχεία στην κατασκευή ταυτότητας των νηπιαγωγών μέσα από το λόγο τους για τα εικαστικά**

*Παρασκευή Πλιάσσα*

## **ABSTRACT**

The present study is concerned about the construction of identity by preschool teachers in their talk about visual arts. Theoretically the study draws on discursive social psychology and methodologically it is based on Potter and Wetherell's (1987) discourse analytic model. The focus on the topic of visual arts reflects a particular interest in underlining the importance of visual arts education in kindergarten. More specifically, the study is interested both in "what" the participants construct as identity while talking, and "how" they accomplish that. Analysis is extended in the micro-level of interaction. The study poses the following questions: a) How is identity constructed in preschool teachers' talk? b) What does their professional common sense contain about visual arts?, and c) What other identity constructions appear in teachers' talk?

## **1.0 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η αποκάλυψη της ταυτότητας είναι βασική για τη διεξαγωγή της καθημερινής αλληλεπίδρασης επειδή ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να γνωρίζει ποιος είναι αυτός και ποιοι είναι οι άλλοι προκειμένου να συμπεριφερθεί κατάλληλα. Αυτός ο καθορισμός της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης είναι η πρώτη διάσταση της ταυτότητας (Burr,2002).

Η δεύτερη διάσταση είναι η ευαισθησία της ταυτότητας στο πλαίσιο, δηλαδή η διαφορετική περιγραφή του εαυτού σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Η άποψη αυτή γεννήθηκε από τη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν τόσες ταυτότητες όσες και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και έκανε τους κοινωνικούς δομιστές να ισχυρίζονται ότι ο εαυτός είναι ολοκληρωτικά εξαρτώμενος από την κατάσταση (Burr,2003; McKinlay & McVittie, 2011; Potter& Wetherell,2009).

Επιπλέον, οι Potter & Wetherell (1987,2009) πηγαίνουν τη σκέψη τους ακόμα πιο μακριά λέγοντας ότι δεν κουβαλάμε την αυτοεπίγνωση μέσα στο κεφάλι μας, αλλά ότι τη δημιουργούμε- δημιουργούμε τους εαυτούς μας- μέσα από τη συνομιλία. Τότε η ταυτότητα φαίνεται σαν μια απάντηση στην ερώτηση «Ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;» (Beijaard,2004).

Έτσι, η ταυτότητα είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία, δηλαδή ένα φαινόμενο που εξελίσσεται συνεχώς, επηρεάζει και επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων και το πλαίσιο. Τα ίδια ισχύουν και για την επαγγελματική ταυτότητα.

Παλαιότερα, η ψυχολογία προσπάθησε να προσεγγίσει την έννοια του εαυτού ως οντότητα αναζητώντας την πραγματική φύση του εαυτού. Όμως, το κριτικό κίνημα αμφισβήτησε αυτή την προσέγγιση και εστίασε προς τις μεθόδους κατασκευής του εαυτού, θέτοντας πλέον το ερώτημα του «πώς μιλάμε για τον εαυτό, πώς διαμορφώνεται θεωρητικά στο λόγο;». Σύμφωνα με αυτό, δεν υπάρχει ένας εαυτός που περιμένει να ανακαλυφθεί, αλλά μια πληθώρα εαυτών που βρίσκονται μέσα σε διαφορετικά είδη γλωσσικών πρακτικών τα οποία επηρεάζονται απ' το παρόν, το παρελθόν, ιστορικά και διαπολιτισμικά. Έτσι, μας ενδιαφέρουν οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιείται ο λόγος για τον χαρακτηρισμό των ανθρώπων. Πλέον, είναι πιστευτό ότι οι αντιλήψεις για τον εαυτό καθρεφτίζονται στο λεξιλόγιο του καθενός, δηλαδή στις γλωσσικές δομές που κάποιος χρησιμοποιεί, καθώς και πως οτιδήποτε λέμε ανάλογα με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε έχει κοινωνική συνέπεια (Gergen,1997).

Πιστεύεται ότι οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με άλλους κατασκευάζουν έννοιες και εκδοχές και επιτελούν συγκεκριμένες δράσεις οι οποίες υποσκάπτονται ρητορικά (Potter, 2005). Αναλύσεις του καθημερινού λόγου δείχνουν ότι ζητήματα για τον εαυτό και την ταυτότητα μπορούν καρποφόρα να εξερευνηθούν με τη στενή προσοχή στα είδη των λογοδοτήσεων που δίνουν οι άνθρωποι ως απάντηση σε διάφορα θέματα. Έτσι, αποκαλύπτεται ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν μία ποικιλία λεκτικών μηχανισμών για να λύσουν τα «προβλήματα» που σχετίζονται με την ταυτότητα και προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Η Ανάλυση Λόγου (Α.Λ.) δανείζεται την άποψη της εθνομεθοδολογίας, της θεωρίας των γλωσσικών πράξεων (Wetherell, M., Taylor, S., Yates, S. 2001) και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, που αποτελούν θεμέλιά της (Burr, 2003, Potter & Wetherell, 2009, 1987), ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κάνουν πράγματα (Austin, 1980; Burr,2002). Με άλλα λόγια, ο βασικός ισχυρισμός της Α. Λ. είναι ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν



## Παρασκευή Πλιάσσα

Η επιμονή, η πολύπλευρη σκέψη, η επίκριση του εαυτού και η ατομική βοήθεια ως στοιχεία ...

---

τη γλώσσα για να κατασκευάσουν εκδοχές της πραγματικότητας ανάλογα με τη λειτουργία (σκοπός) που θέλουν να επιτελέσουν. Αυτή η λειτουργία εμφανίζεται μέσα από τη μεταβλητότητα που παρουσιάζουν τα κοινωνικά κείμενα. Επομένως βασικά συστατικά της Α. Λ. είναι η λειτουργία, η κατασκευή και η μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2009; Wetherell et al, 2001).

Η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο αποκάλυψη της ταυτότητας αλλά αναδεικνύει και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται με τα εξωτερικά στοιχεία, (εξωτερικές επιρροές από νομοθεσία, συναδέλφους κτλ) καθώς και άλλα είδη κατασκευών, όπως η κατασκευή της παιδικής ηλικίας κτλ. Ακόμη ίσως να συνδέεται με την αλλαγή εξουσιών που είναι παραδοσιακά διαμορφωμένες (Miller, 2002 στο Beauchamp & Thomas, 2009).

Όσον αφορά τα εικαστικά, σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις στην Ελλάδα υποστηρίζουν ότι σκοπός τους είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά (Ντολιοπούλου, 2006\; Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προβλέπει ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και τονίζει ότι τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους ως στοιχεία δημιουργίας και έκφρασης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Παρομοίως το ανάδοχό του υποστηρίζει ότι αντλεί στοιχεία από τη θεωρία των αισθητικών εμπειριών. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός προσχολικής καλείται να εισάγει τα παιδιά σε διάφορα συμβολικά μέσα και τα ενθαρρύνει να δίνουν μορφή στα συναισθήματά τους, στις ιδέες τους ώστε να εκφράζονται. Ακόμη παροτρύνει τα παιδιά να παίρνουν αφορμή από το καθημερινό και άμεσο περιβάλλον τους, ώστε να δημιουργήσουν κάτι καινούργιο. Επίσης θεωρείται ότι είναι καλό να κατανοούν ότι κάθε καλλιτεχνικό έργο επιδέχεται κριτική μέσα από την παρότρυνση τη δικιά τους να σχολιάζουν παραδοσιακά έργα τέχνης. Όμως το σημαντικότερο όλων είναι η έμφαση που δίνει στις διαδικασίες και στην πορεία και όχι στο αποτέλεσμα, επίσης αναγνωρίζεται η μοναδικότητα του παιδιού (Π. Ι., 2011).

Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι καλλιτέχνες θεωρούν πως το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπει στην τέχνη να καλλιεργηθεί επαρκώς (Πλείος, 2005 στο Βάος, 2008). Έτσι, παραδείγματα κυρίων εκπαιδευτικών πρακτικών στα οποία οι εικαστικές τέχνες είναι σημαντικές είναι σπάνια και τείνουν να αντιμετωπίζουν τα εικαστικά ως ένα μάθημα προς αποφυγή (Bamford, 2007 ; Eckhoff, 2011 στο De Backer, 2012 ; Tasdemir, 2010). Η έρευνα έχει δείξει ότι η πλήρης ενσωμάτωση των εικαστικών στις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ακόμα μηδαμινή επειδή οι εκπαι-

δευτικοί έχουν περιορισμένη εμπειρία και εμπιστοσύνη σε αυτές τις πρακτικές (Bamford, 2007· Eckhoff, 2011 στο De Backer, 2012· Tasdemir, 2010). Η άποψη αυτή αποτέλεσε προβληματισμό όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται τα εικαστικά στο λόγο των νηπιαγωγών.

## 2.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εργασία ενδιαφέρεται τόσο για το «τι» κατασκευάζουν ως ταυτότητα οι συμμετέχουσες όσο και για το «πώς» το κατασκευάζουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής: α) Πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα των νηπιαγωγών στο λόγο τους για τα εικαστικά; β) Τι περιέχει ο κοινός επαγγελματικός νους για τα εικαστικά; γ) Ποιες άλλες κατασκευές προκύπτουν;

Επομένως, η ανάλυση επικεντρώνεται στο μικρο-πλαίσιο της επικοινωνίας. Το «τι» είναι οι εκδοχές ταυτότητας που δίνουν οι συμμετέχουσες ενώ το «πώς» μελετάται μέσα από τις λογοδοτήσεις (Buttny & Morris, 2001 ; Scott & Lyman, 1968) που δίνουν τα άτομα και τις ρητορικές τεχνικές που χρησιμοποιούν (Edwards & Potter, 1992) προκειμένου να φανεί η εκδοχή τους πιο πραγματική π.χ. παραδείγματα, ευθύς λόγος κ.α.

Σχετικά με τις λογοδοτήσεις υπάρχει ο διαχωρισμός τους σε δικαιολογίες (excuses) και αιτιολογίες (justifications) (Scott & Lyman, 1968). Στον πρώτο τύπο τα άτομα δε δέχονται καμία ευθύνη για την πράξη τους ενώ στο δεύτερο δέχονται την ευθύνη των πράξεών τους, αλλά αρνούνται τις υποτιμητικές συνέπειες.

Ο παραπάνω διαχωρισμός προϋποθέτει την ύπαρξη αρνητικής κατάστασης ενώ στην καθημερινότητα, όπως διαπίστωσαν οι Buttny & Morris (2001), δίνονται και λογοδοτήσεις για πράξεις που τα άτομα δε νιώθουν ότι είναι άσχημες. Έτσι, τις πρώτες τις ονομάζουν λογοδοτήσεις για τις δράσεις και τις δεύτερες λογοδοτήσεις των δράσεων.

Στη έρευνα συμμετείχαν 16 νηπιαγωγοί εν ενεργεία και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 50' έως 90' λεπτά. Όλες οι συμμετέχουσες είχαν ειδοποιηθεί για την έρευνα και τους σκοπούς της από γραπτή επιστολή και η και συμμετοχή τους ήταν οικειοθελής. Το ηχογραφημένο υλικό απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως και φέρει τα σύμβολα του συστήματος Jefferson.

Για οικονομία χώρου παρουσιάζεται η ανάλυση μόνο του πρώτου αποσπάσματος.

### 3.0 ΑΝΑΛΥΣΗ

#### 3.1 Η νηπιαγωγός συγκροτημένο ον με ανοιχτό μυαλό και ευελιξία

##### 3.1.1 Η νηπιαγωγός που στεναχωριέται αν πάει κάτι κατευθυνόμενο στα εικαστικά.

###### Απόσπασμα 1

- 181 Ερ: Ε:: (.) /τι κάνετε ώστε να πετύχετε (.) ε αυτό που εσείς  
182 θεωρείτε καλύτερο δυνατό/ ° για μια εικαστική δραστηριότητα °; (.)  
183 Συμ: Αυτό ας πουμε- αυτό που είπα εγώ, να εκφραστούνε:: τα παιδιά  
184 μέσα απ' τα εικαστικά >και να το χαρούν και να το θέλουν< και να  
185 μην είναι δικό:: μου (.), δικός μου στόχος και να πω:: «τώρα  
186 πέτυχε» ας πούμε, είναι πιο δύσκολο από το να δώσεις ένα (.) κλισέ  
187 παράδειγμα >και τέτοια<. Επιμένω,((γέλια)) επιμένω, δεν δηλαδή  
188 σα::ν άνθρωπος (.) στεναχωριέμαι πολύ αν πάει κάτι πολύ  
189 κατευθυνόμενο στα εικαστικά  
190 Ερ: Επιμένετε και:: με ποιον τρόπο, δηλαδή;  
191 Συμ: Ε δε θα αποθαρύνω ένα παιδί που θα κάνει ένα δέντρο ας  
192 πούμε τρεις γραμμές  
193 Ερ: χμ.χμ  
194 Συμ: είναι το δικό του δέντρο (.), ή καμιά φορά λένε τα παιδιά «εσύ  
195 το κάνεις καλύτερα κυρία» ή «ο άλλος το κάνει» ή:: ε:: >εκεί ας  
196 πούμε λέω είναι το δικό σου δέντρο<, υπάρχουν διαφορετικά  
197 δέντρα(.) [Ερ:χμ,χμ], σου μιλάω πάντα με παραδείγματα έτσι  
198 προσπαθώ να φέρω τον εαυτό μου μες στην τάξη. (.) Ε: εκτιμάω τη  
199 δουλειά του καθενός χωριστά, (.) δεν είμαστε όλοι ίδιοι για να  
200 κάνουμε όλοι το ίδιο πράγμα. (.)  
201 Ερ: Ε τι πιστεύετε ότι=  
202 Συμ: Δεν είναι εύκολο αυτό.  
203 Συμ: Δεν είναι εύκολο γιατί έτσι (.) λειτουργεί το σύστημά μας  
204 αρκετά δα- δασκαλοκεντρικά και πρέπει ας πούμε (.) να  
205 καταλαβαίνεις κάθε στιγμή το στόχο σου, πόσο σπουδαίο είναι να  
206 εκφραστεί ένα παιδί (.), μέσα απ' τα εικαστικά (.). Να μη ξεφεύγεις  
207 (.) να το βάλεις σε κλισέ. ε:: έχω παρατηρήσει, τώρα πλατειάζω λίγο  
208 ότι ας πούμε η ζωγραφική των παιδιών::ν- Έχω δει νήπια που  
209 κάνουν καταπληκτικές ζωγραφιές (.) από μόνα τους, τα βλέπω  
210 πρώτη, δευτέρα (.) έχουν περιορίσει τόσο τη φαντασία τους που λες,  
211 «αυτό είναι το παιδί;» (.)

212 Ερ: ° ναι ;°

213 Συμ: δηλαδή είναι μια κατεύθυνση ότι πρέπει να γίνει το καράβι

214 έτσι ακριβώς, το σπίτι έτσι ακριβώς (.) ε::: η:: διδασκαλία-, Δε

215 διδάσκεται για 'μένα η ζωγραφική (.), να διδάξουμε πώς θα κάνουμε

216 ένα:::, >που ξέρουμε κιόλας ότι ο άνθρωπος είναι ανάλογα με την

217 ωρίμανσή του το ανθρωπάκι που θα ζωγραφιστεί< ή ας πούμε δε

218 διδάσκω ποτέ ένα σπίτι (.) και που πολλές φορές μου επιμένουν τα

219 παιδιά «μάθε μου να κάνω σπίτι» (.), για 'μένα αυτό είναι εντελώς

220 εκ- έξω απ' τη φιλοσοφία μου.

### Ανάλυση

Η συμμετέχουσα επανατοποθετείται λέγοντας τι θεωρεί επιτυχία για τα εικαστικά και λέει ότι για να το πετύχει αυτό επιμένει. Δηλώνει ότι κάτι τέτοιο είναι πιο δύσκολο από το να δώσει κανείς μία δραστηριότητα κλισέ και κατασκευάζει έτσι το λόγο της ώστε να ενισχύσει την εκδοχή της.

Η επανατοποθέτηση γίνεται με τη μορφή λίστας (γρ:184-186) να εκφραστούν τα παιδιά, να χαρούν, να θέλουν αυτό που κάνουν και να είναι κάτι δικό τους. Αμέσως μετά, δίνει το αντίθετο στοιχείο «να είναι δικό μου». Έτσι, δημιουργεί αντίθεση και κάνει πιο σαφές αυτό που πιστεύει. Η χρήση λίστας κάνει την αναφορά της να φαίνεται ολοκληρωμένη και δυνατή (Edwards & Potter, 1992).

Στην ίδια γραμμή δηλώνει ότι αυτό που θεωρεί η ίδια επιτυχία είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί από το να δώσει ένα κλισέ παράδειγμα. Χαρακτηρίζει τη δράση της ως δύσκολη πριν την αναφέρει. Με αυτό τον τρόπο προ-ιδεάζει τη συνομιλήτριά της και την κάνει να δεχτεί ως δύσκολο αυτό που θα ακολουθήσει. Τότε, λέει πως επιμένει, γελάει και επαναλαμβάνει. Το γέλιο λειτουργεί επιβεβαιωτικά για τη δράση της, επιβεβαιώνει ότι το να επιμένει είναι δύσκολο, ενώ η επανάληψη καθιερώνει τη δράση.

Γι' αυτή τη δράση της η συμμετέχουσα δίνει μία λογοδότηση της δράσης λέγοντας ότι ως άνθρωπος στεναχωριέται αν πάει κάτι κατευθυνόμενο στα εικαστικά (Butny & Morris, 2001). Είναι λογοδότηση της δράσης, διότι λειτουργεί επεξηγηματικά χωρίς να υπάρχει προβληματική κατάσταση. Ακόμη, επικαλείται έμφυτα χαρακτηριστικά και έτσι καθιστά τη δράση της ως αναπόφευκτη και σίγουρη (γρ:188-189).

Στο 191 έπειτα από ερώτηση της ερευνήτριας η συμμετέχουσα δηλώνει άλλη μία δράση της. Λέει ότι δε θα αποθαρρύνει ένα παιδί και δίνει ένα παράδειγμα, «που θα κάνει ένα δέντρο ας πούμε τρεις γραμμές». Λογοδοτεί γι' αυτό λέγοντας «είναι το δικό του δέντρο» (γρ:194). Είναι άλλη μία λο-

## Παρασκευή Πλιάσσα

Η επιμονή, η πολύπλευρη σκέψη, η επίκριση του εαυτού και η ατομική βοήθεια ως στοιχεία ...

---

γοδότηση της δράσης, καθώς ούτε εδώ υπάρχει προβληματική κατάσταση και είναι κάτι που το κάνει από μόνη της χωρίς να ρωτηθεί γιατί.

Στη συνέχεια, δίνει δύο παραδείγματα της δράσης της από κάποιες στιγμές εικαστικών δραστηριοτήτων. Σε αυτά τα παραδείγματα χρησιμοποιεί ευθύ λόγο και τα κάνει να φαίνονται πιο αληθινά. Αναφέρει λόγια των παιδιών που απευθύνονται στην ίδια συγκρίνοντας τα έργα τους με το δικό της ή άλλων παιδιών και τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει. Εδώ, επαναλαμβάνει τη δήλωσή της γραμμής 191 «είναι το δικό σου δέντρο» και ότι δεν είναι όλα τα δέντρα ίδια.

Στις γραμμές 197-198 μετριάζει τις συνθήκες για τα παραδείγματα που φέρνει και τα κάνει να φαίνονται ακόμα πιο πειστικά. Ο μετριάσμος πετυχαίνει επειδή αναγνωρίζει ότι έχει αναφέρει αρκετά παραδείγματα μέχρι στιγμής. Η πειστικότητα επειδή φέρνει στιγμές που έχει ζήσει μέσα στο νηπιαγωγείο.

Στο 198-199 υπάρχει άλλη μία δήλωση για την ταυτότητα της νηπιαγωγού, «Ε: εκτιμάω τη δουλειά του καθενός ξεχωριστά». Λογοδοτεί γι' αυτή λέγοντας ότι δεν είμαστε όλοι το ίδιο για να κάνουμε τα ίδια πράγματα. Είναι λογοδότηση της δράσης. Τα παιδιά κατασκευάζονται ως ξεχωριστές οντότητες.

Στο 202 κατασκευάζει ξανά τη δράση της ως δύσκολη, «Δεν είναι εύκολο αυτό.» και λογοδοτεί γι' αυτό τον χαρακτηρισμό από το 204 και μετά. Η λογοδότηση ξεκινάει με την επανάληψη του χαρακτηρισμού, πράγμα που τον ενδυναμώνει. Στη λογοδότηση αναφέρει ότι δεν είναι εύκολο αυτό, επειδή, το σύστημα λειτουργεί δασκαλοκεντρικά και πρέπει κάθε στιγμή η νηπιαγωγός να θυμάται ότι ο στόχος της είναι η έκφραση των παιδιών και να μην ξεφεύγει. Είναι λογοδότηση για τη δράση (Scott & Lyman, 1968), διότι η προβληματική κατάσταση δημιουργείται από τον χαρακτηρισμό «δύσκολο» και από την παρουσίαση του εαυτού της να πηγαίνει κόντρα στο σύστημα, ενώ αυτό μπορεί να θεωρηθεί κατακριτέο. Παρόλα αυτά, η ίδια δεν αποδέχεται τις αρνητικές συνέπειες, καθώς είναι συγκεντρωμένη στο στόχο της που είναι η έκφραση των παιδιών. Επομένως, η λογοδότηση είναι του τύπου αιτιολόγηση (justificaton).

Στα πλαίσια της λογοδότησης δίνει ένα παράδειγμα (Edwards & Potter, 1992). Η διατύπωση του παραδείγματος καθορίζεται στη γραμμή 208 και περιλαμβάνει την εξέλιξη του παιδιού στα εικαστικά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού η φαντασία περιορίζεται τόσο πολύ που είναι άξια απορίας (γρ:211), «αυτό είναι το παιδί;». Με τη χρήση του παραδείγματος η νηπιαγωγός καταφέρει να ενισχύσει τη λογοδότησή της για το δασκαλοκεντρικό σύστημα, καθώς αναφέρει κάτι που έχει παρατηρήσει η ίδια (γρ:208,209).

Μετά από το παράδειγμα επεξηγεί την κατάσταση του συστήματος και με το «δηλαδή» την κάνει να φαίνεται ως λογική. Στο σημείο αυτό η κατάσταση του συστήματος κατασκευάζεται ως απόλυτα συγκεκριμένη, «το καράβι να γίνει έτσι ακριβώς, το σπίτι έτσι ακριβώς» (γρ: 214).

Στο 215 λέει ότι κατά την ίδια δε διδάσκεται η ζωγραφική κατασκευάζοντας την ως αντικείμενο το οποίο δεν μπορεί να διδαχτεί. Επίσης, καθιστά τη διδασκαλία ως μια συγκεκριμένη διαδικασία, «να δείξουμε πώς θα γίνει:» (γρ:215). Δείχνοντας για άλλη μια φορά την επιμονή της στην έκφραση των παιδιών και τη φαντασία, αναφέρει την διαφοροποίησή της ακόμα και από τις γνώσεις της αναφέρει και την εναντίωση της στο αίτημα των παιδιών να φτιάξει κάτι γι' αυτά (γρ:218-219). Συγκεκριμένα αναφέρεται στην άποψη της ψυχολογίας για την κατανόηση της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών από το σχηματισμό του ανθρώπινου σκίτσου (γρ:217). Τέλος, δηλώνει ότι η συγκεκριμένη κατεύθυνση στα εικαστικά είναι εντελώς έξω από τη φιλοσοφία της (γρ:219).

### 3.1.2 Η νηπιαγωγός που σκέφτεται πολύπλευρα.

Απόσπασμα 2

- 221 Ερ: ναι στο:: συνδυασμό των γνωστικών αντικειμένων, των  
222 εικαστικών με άλλα αντικείμενα ε:: /υπάρχει κάποια δυσκολία;/ (..)  
223 πιστεύεις ότι υπάρχει κάποια δυσκολία ή: μπορεί να υπάρξει κάποια  
224 δυσκολία ή:: τι είναι αυτό που::=
- 225 Συμ: =εγώ τα μπερδεύω λίγο δύσκολα(..), τα:: ανακατεύω (.) έτσι,  
226 ε:: τα μπερδεύω λίγο δύσκολα? τ' ανακατεύω έτσι, εύκολα
- 227 Ερ: χμ, χμ
- 228 Συμ: (..) ε:: μου βγαίνει εύκολο(.) δεν ξέρω πώς να στο πω, [έτσι το  
229 'χω διδαχτεί;
- 230 Ερ: έχεις παρατηρήσει κάποια δυσκολία σε αυτό] ή:: (..)κάτι που  
231 φαντάζεσαι ότι μπορεί να προκύψει; (.) Ως δύσκολο; (...)
- 232 Συμ: νομίζω:: το >πιο δύσκολο είναι::< (.) στο να μπορείς να  
233 σκεφτείς πολύπλευρα
- 234 Ερ:χμ, χμ
- 235 Συμ: το να μπορείς να τα βλέπεις σφαιρικά(.). /Άμα δεν έχεις βάλει  
236 τον εαυτό σου σε διαδικασία να τα σκέφτεται/, >εγώ γι' αυτό λέω  
237 ότι< πτ στο ιδιωτικό (.) στην αρχή ζορίστηκα, αλλά μπήκα, μπήκα  
238 μετά σε διαδικασία να τα σκέφτομαι όλα:: πολύπλευρα ε:: /αυτό::  
239 που κάνω αυτή τη στιγμή ή που μπορεί εμείς αυτή τη στιγμή να:: τι  
240 να σου πω; Να κόβουμε ένα καρτότο, μπορώ να στο κάν- μπορώ να

### Παρασκευή Πλιάσσα

Η επιμονή, η πολύπλευρη σκέψη, η επίκριση του εαυτού και η ατομική βοήθεια ως στοιχεία ...

- 241 στο κάνω? Μου βγαίνει εύκολα δεν ξέρω γιατί, μπορεί να γίνει μια  
242 (.) πολύ ωραία εικαστική δραστηριότητα,(.) εκείνη την ώρα που το  
243 κόβουμε «α! >και το κόψαμε και δες πως έγινε, κοίτα τι κομμάτι  
244 είναι, αχ ρε συ δε φέρνεις< λίγ- ε:: λίγο χρώμα να το βάψουμε να:::»  
245 και ξαφνικά βγάζεις τυπώματα (..). Γιατί εμείς εκείνη την ώρα  
246 κόβαμε το καρότο και κόψαμε τη σαλάτα και::: μιλούσαμε για την  
247 υγιεινή διατροφή και >ξαφνικά βρεθήκαμε να κάνουμε τυπώματα<  
248 ε::: γιατί και γω είμαι λίγο έτσι::  
249 Ερ: χμ, χμ  
250 Συμ: ναι μεν έχω το πρόγραμμά μου, /αλλά ποτέ δε μένω μέσα σ'  
251 αυτό/ ((τραβηχτή φωνή)) ((γέλιο)) α ποτέ, είναι ε ο τρόπος σκέψης  
252 σου περισσότερο (.) αν μπορείς να τα σκεφτείς σφαιρικά αν μπορείς  
253 να τα::: (..)δε λέμε πολλές φορές ότι::: τα παιδιά να είναι ενερ- ε  
254 ενεργητικά, να μέσα απ' τη βιωματική μάθηση και όλα αυτά; Εύη:::  
255 με συγκεκριμένα πράγματα αυτά τα πράγματα δε γίνονται, άμα εσύ  
256 δεν ενεργείς, άμα εσύ δε δείχνεις ότι βιώνεις, ότι δες τι, άμα δε  
257 δημιουργήσεις καταστάσεις ενεργητικές και βιωματικές  
258 Ερ: χμ, χμ  
259 Συμ: ε δε θα εισπράξεις κάτι μετά  
260 Ερ: χμ, χμ ο. κ.

### 3.1.3 Η νηπιαγωγός που επικρίνει τον εαυτό της.

#### Απόσπασμα 3

- 1462 Ε: χμ, μχ ο. κ. Πώς μπορούν να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;  
1463 ((της εικαστικής αγωγής)) [...]  
1475 Συμ: κοίτα (.) /σί:::γούρα/ επιτυγχάνεται μ' ένα οργανωμένο  
1476 πρόγραμμα.  
1477 αλλά::: (.) νομίζω ότι::: (.....) [...]  
1483 πρέπει λίγο να το παιδέψεις και μόνος σου.(.) Άμα λίγο εσύ δε  
1484 σκεφτείς αυτό που κάνεις πώς πρέπει να το κάνεις, πώς να το πεις,  
1485 να αξιολογήσεις εσένα, /να μπεις σε μια διαδικασία αυτοκριτικής ε::  
1486 το πώς το είπες, το πώς το έκανες/ πτ θέλει (.)  
1887 Ερ: χμ, χμ  
1488 Συμ: ταυτόχρονα εκείνη την ώρα που λειτουργεί::: να σκέφτεσαι  
1489 «αυτό που είπα πώς το είπα, δεν το κατάλαβε, γιατί δεν το  
1490 κατάλαβε;». Οπότε άμα λίγο βασανίζεις και τον εαυτό σου ((  
1491 ελαφρύ γέλιο)) και λίγο ψάχνεσαι κι εσύ (.) θα βρεις τρόπους (.)  
1492 Τώρα δεν μπορώ να σου πω.

- 1493 Ερ: χμ , χμ  
1494 Συμ: ξέρω πτ, έχω ένα θέμα εγώ λίγο δεν ξέρω >αν είναι σωστό ή  
1495 όχι< όταν λέω κάτι ταυτόχρονα το περνά:::ω σκανάρισμα,  
1496 ταυτόχρονα όμως στο λεπτό (.) και λέω «τώρα τι είπα; Θα το  
1497 κατάλαβε; Μήπως δεν το κατάλαβε, κάτσε να το πω αλλιώς» μ:: το  
1498 μυαλό μου εκείνη την ώρα (.), δε::ν ξέρω γιατί δε μου 'χει συμβεί να  
1499 πάω, μπω σε τάξη και να είμαι χαλαρή και ήρεμη και να μην  
1500 ψάχνομαι και να μη ζορίζομαι, δε μου 'χει συμβεί, δεν ξέρω μπορεί  
1501 >άμα δέκα χρόνια μετά να έρθεις να με ξανά ρωτήσεις< να σου πω  
1502 «να ρε συ χαλάρωσα», αλλά νομίζω ότι είμαι λίγο ανήσυχος  
1503 άνθρωπος ((γέλιο)).

### 3.1.4 Η νηπιαγωγός που βοηθάει το κάθε παιδί ξεχωριστά

Απόσπασμα 4

- 436 Ερ: Με ποιο τρόπο... (.) Αν χρειαστεί να τα ενθαρρύνετε, με ποιο  
437 τρόπο τα ενθαρρύνετε;  
438 Συμ: εξαρτάται από το κάθε παιδί,(..) εξαρτάται, άλλο θέλει::  
439 επιβράβευση (.) άλλο θέλει ε:: μ /αναγνώριση απ' την ομάδα/ (.)  
440 μ::, άλλο θέλει λίγο σπρώξιμο (.), αυτό που είναι μαζεμένο, >ας  
441 πούμε< οπ- είναι διαφορετικός ο τρόπος στο κάθε παιδί (.), δεν  
442 μπορείς στο::: δεν υπάρχει κανόνας γι' αυτό το πράγμα (.),  
443 Ερ: χμ, χμ  
444 Συμ: με ποιο τρόπο θα βάλεις ένα παιδί να συμμετέχει.(...) Είναι  
445 μοναδικά, το κάθε παιδί είναι μοναδικό, >δεν ξέρω, δεν μπορώ<,  
446 δεν υπάρχει κανόνας γι' αυτό.

## 4.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη μελέτη προέκυψε, ότι τα στοιχεία της κατηγορίας με τίτλο «Η νηπιαγωγός συγκροτημένο ον με ανοιχτή σκέψη και η ευελιξία» προβάλλονται ως σημαντικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας των νηπιαγωγών καθώς υπάρχουν λόγοι στους οποίους οι νηπιαγωγοί κατασκευάζουν την ταυτότητα της επαγγελματία που στεναχωριέται αν πάει κάτι κατευθυνόμενο στα εικαστικά, που σκέφτεται πολύπλευρα, που επικρίνει τον εαυτό της και που βοηθάει το κάθε παιδί ξεχωριστά. Αξίζει να τονιστεί ότι στα συγκεκριμένα αποσπάσματα λόγου είναι συχνή η αναγωγή της ταυτότητας των νηπιαγωγών σε έμφυτα και της προσωπικότητας χαρακτηριστικά π.χ. «έτσι είμαι», δείχνοντας την αλληλεπιδραστική και ίσως αλληλένδε-



τη σχέση επαγγελματικού και προσωπικού τομέα.

Για τα εικαστικά ενδεικτικές κατασκευές είναι: τα εικαστικά ως αντικείμενο που δεν μπορεί να διδαχτεί, ως αντικείμενο με στόχο την έκφραση των παιδιών, αντικείμενο στο οποίο δε χωράνε τα πρότυπα, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ως δασκαλοκεντρικό με αποτέλεσμα να περιορίζει τη φαντασία των παιδιών. Επίσης, προέκυψαν κατασκευές της ταυτότητας των παιδιών όπου τα παιδιά αναφέρονται ως μοναδικά όντα το καθένα με το δικό του ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης.

Δεδομένης της δυσκολίας για αληθινές εμπειρίες φοιτητών από το νηπιαγωγείο, η εργασία δίνει την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το λόγο των νηπιαγωγών ενώ αυτές μιλάνε για το επάγγελμά τους και κατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Παράλληλα, εμπλουτίζει το υλικό εισηγητών της προσχολικής παιδαγωγικής.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Austin, L. J.(1980) How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος & Αντώνης Βάος.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 20, 107–128.
- Burr, V. (2002) *The person in Social Psychology*. London: Taylor & Francis Group.
- Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. East Sussex; New York: Routledge.
- Buttny, R. & Morris, G.H. (2001) *Accounting*. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.) *The new Handbook of Language and Social Psychology*. pp. 285-301, Chichester, U.K.: Willey.
- De Backer, F. (2012) Visual arts as leverage for educational innovation in formal and lifelong learning. *Procedia social and behavioral science*, 46, 1644-1648.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992) *Discursive Psychology*. London: Sage Publications
- Gergen, K. (1997) *Ο κορεσμένος εαυτός*. (μετφρ.) Α. Ζώτος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mc Kinlay, A., Mc Vittie, C. (2011) *Identities in context. Individuals and discourse*

- in action*. Malden: Wiley - Blackwell
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006) *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης
- Potter, J. (2005) Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια/του λόγου ψυχολογία (σελ. 175-252) στο Μ. Wetherell (επιμ.) *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Μετάφρ. Ν. Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2009) *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία. Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. N. Delphi: Sage publications.
- Scott, M. & Lyman, S. (1968) Account. *American Sociological review*, 33(1), 46-62.
- Tasdemir, V. (2010) Attitudes of the students of primary education class teaching department to the visual arts education course. *Procedia social and Behavioral sciences*, 2, 572-2576.
- Wetherell, M. Taylor, S. Yates, S. (2001) *Discourse theory and practice. A reader*. London: Thousands Oaks: New Delhi : Sage publications
- ΥΠΕΠΘ (2003). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄. ΟΑΔΕΒ

**Παρασκευή Πλιάσσα**

Νηπιαγωγός, Ms στις επιστήμες της Αγωγής  
Αργυροκάστρου, 4, 53100, Φλώρινα  
6982596895  
pliassaevi@hotmail.com

# Σύνδεση Ικανοτήτων Φωνολογικής Επίγνωσης, Αυτοελέγχου Και Εργαζόμενης Μνήμης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

*Αφροδίτη Στοϊνίτση  
Κωνσταντίνα Ταμουτζίδου  
Βασίλειος Κωτούλας*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the performance regarding the phonological awareness (PA), the attentional self-control (AC) and the working memory (WM) in preschool children. Children completed the simon and the peg tapping task for the evaluation of AC, the blending, identification of first phoneme, deletion of first and last phonemes tasks to assess the PA and the word list recall task to evaluate WM. Main findings showed: (1) Significant correlation between the PA and AC measures, excluding the identification task. (2) Correlations among each and the total PA tasks and similarly for the AC tasks. (3) No relation between performance on AC and WM tasks. (4) Relations among PA tasks and PA+WM tasks, considered as one variable, with AC task.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΦΕ

Η ΦΕ είναι «μια μεταγλωσσική δεξιότητα που περιλαμβάνει την συνείδηση της κατάταξης των προφορικών λέξεων στο επίπεδο του φωνήματος» (Κωτούλας, 2007). Η ΦΕ χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα τα οποία προσδιορίζονται αφενός από την διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (συλλαβές, φωνήματα, λέξεις) και αφετέρου από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση του καθενός από αυτά (Παλαιθόδωρου, 2004). Η ΦΕ αναδύεται τυπικά κατά την προσχολική ηλικία, αλλά συνεχίζει να αναπτύσσεται μέχρι και τα πρώτα σχολικά έτη (Παπαδημητρίου, 2010).

### 1.1 ΑΠ, ΕΛ και ΕΜ

Ως αυτοέλεγχος ορίζεται η ενεργή και συνειδητή ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών και των συμπεριφορικών διαδικασιών. Οι εσωτερικές αναπαραστά-

σεις επιδρούν στην ικανότητα αυτοελέγχου στην προσχολική ηλικία, όπου ο ΑΠ αναπτύσσεται ραγδαία, βοηθώντας τα νήπια να διατηρήσουν τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις ενσωματώσουν στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και να επιλύσουν τυχόν ανακολουθίες (Sande, Segers, & Verhoeven, 2013).

Δυο βασικές κατηγορίες του αυτοελέγχου αποτελούν ο ΑΠ και ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς (Altemeier, Abbott, & Berninger, 2008). Στα καθήκοντα του ΑΠ συμπεριλαμβάνεται η ενημέρωση των εισερχόμενων πληροφοριών και η επίδειξη επιλεκτικής προσοχής κατά την διάρκεια της επεξεργασίας αντικρουόμενων πληροφοριών. Ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς αναλαμβάνει την αναστολή μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς, βοηθάει στην διατήρηση της συγκέντρωσης, στον συλλογισμό αλλά και στην επίτευξη των εργασιών (Sande, Segers, & Verhoeven, 2013).

Οι επιτελικές λειτουργίες (ΕΛ) αποτελούν κεντρικό στοιχείο της γνωστικής ανάπτυξης κατά την προσχολική περίοδο. Σχετίζονται με το τμήμα του εγκεφάλου που αναλαμβάνει δράσεις και αποφάσεις, κάνει επιλογές και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων που έχουν τεθεί σε εφαρμογή από το άτομο. Για να διατηρηθούν οι εισερχόμενες πληροφορίες στη μνήμη είναι απαραίτητη η συνεισφορά δυο επιμέρους γνωστικών μηχανισμών των ΕΛ, της ΕΜ και του ανασταλτικού ελέγχου. Ο ανασταλτικός έλεγχος, βασικός μηχανισμός που περιλαμβάνεται στον αυτοέλεγχο, αναφέρεται στην ικανότητα αναστολής μιας ακατάλληλης απάντησης ή στοιχείου της προσοχής, προς όφελος μιας αποτελεσματικότερης απόκρισης (Shing et al., 2010). Η ΕΜ είναι ένας γνωστικός μηχανισμός που συγκρατεί προσωρινά και ταυτοχρόνως επεξεργάζεται πληροφορίες με σκοπό την επίτευξη γνωστικών δραστηριοτήτων (Baddeley, Papagno, & Vallar, 1988). Εξετάζοντας το μοντέλο των Baddeley και Hitch, η ΕΜ αποτελείται από ένα υποσύστημα οπτικο-χωρικής αποτύπωσης, ένα σύστημα φωνολογικού κυκλώματος και το κεντρικό σύστημα ελέγχου (Μπαμπλέκου, 2003).

## **1.2 Σύνδεση ΦΕ, ΑΠ και ΕΜ**

Η ανάπτυξη του ΑΠ και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της ΦΕ στην προσχολική ηλικία. Αναλυτικότερα, όταν τα παιδιά καλούνται να μετατοπίσουν την προσοχή τους από την σημασία της λέξης που τους δίδεται στα δομικά της χαρακτηριστικά, ο ΑΠ αναστέλλει τη τάση της προσοχής να στραφεί σε άσχετες φωνολογικού τύπου πληροφορίες, βοηθάει στην ανάκληση των προϋπαρχόντων φωνολογικών πληροφοριών και συμβάλλει θετικά στην ελαστική μετατόπιση της προσο-

χής (Sande, Segers, & Verhoeven, 2013).

Η ΦΕ είναι σημαντική για την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Ukrainetz et al., 2000; Castles & Coltheart, 2004). Το συστατικό της επεξεργασίας της κεντρικής εκτελεστικής μονάδας της ΕΜ συμμετέχει στην κωδικοποίηση και αποθήκευση των φωνημάτων σε ασκήσεις ΦΕ (Alloway et al., 2005). Συνεπώς η ΕΜ σχετίζεται με τη ΦΕ, χωρίς αυτό να σημαίνει πως καθεμιά από τις δραστηριότητες που αποτελούν το κριτήριο ΦΕ θα σχετίζεται με την ΕΜ, αφού διαφέρουν στο γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται.

Η ΕΜ και ο ανασταλτικός έλεγχος αποτελούν διακριτές λειτουργίες, βέβαια ερευνητικά έχει βρεθεί μέτρια συσχέτιση ανάμεσα τους. Μάλιστα άλλοι μελετητές δεν τις εξετάζουν ως χωριστές έννοιες, διατυπώνοντας σχετικά μοντέλα νευρωνικών δικτύων (Miyake et al., 2000).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συγκρίνει τις επιδόσεις μεταξύ ΦΕ, ΑΠ και ΕΜ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεταβλητές, μπορεί να βοηθήσει πρακτικά στην βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής με την αναδιαμόρφωση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν την διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις επιδόσεις α. ΦΕ και ΑΠ, β. ΑΠ και ΕΜ γ. ΦΕ και ΕΜ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **2.2 Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν εξήντα εννέα (N=69) νήπια που φοιτούσαν σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης, της Καρδίτσας και της Φλώρινας. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 4.7 έτη. Τα κριτήρια συμμετοχής των νηπίων ήταν η επάρκεια στην επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις και στους συλλογισμούς.

### **2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Χορηγήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες αξιολόγησης της ΦΕ, δύο δραστηριότητες ΑΠ και μία δραστηριότητα ΕΜ.

### **Αξιολόγηση ΦΕ**

Πριν την εξέταση προηγούνταν δυο παραδείγματα με ανατροφοδότηση από τον ερευνητή. Ακολουθούσαν έξι δοκιμασίες για κάθε δραστηριότητα δίχως παρέμβαση:

1. Σύνθεση φωνημάτων. Εκφέρονται μια σειρά από μεμονωμένα φωνήματα και το παιδί καλείται να συνθέσει την λέξη που σχηματίζουν (Κωτούλας, 2007).
2. Αναγνώριση-διάκριση αρχικού φωνήματος. Το παιδί καλείται να αναγνωρίσει με ποιο φώνημα ξεκινάει μια λέξη. Πραγματοποιήθηκε με την μορφή ιστορίας (Ukrainetz et al., 2000).
3. Διαγραφή αρχικού φωνήματος.
4. Διαγραφή τελικού φωνήματος. Στις ασκήσεις (3) και (4) τα παιδιά καλούνται να διαγράψουν το αρχικό και το τελικό φώνημα των εκφερόμενων λέξεων.

### **Αξιολόγηση ΑΠ (και ανασταλτικού ελέγχου)**

Πριν την εξέταση, προηγούνταν έξι δοκιμαστικές εφαρμογές με ανατροφοδότηση και ακολουθούσαν δεκαέξι εφαρμογές δίχως παρέμβαση από τον ερευνητή.

1. "Simon task". Στην οθόνη του Η/Υ εμφανίζεται μια έγχρωμη εικόνα από έναν βάτραχο ή μια πεταλούδα, τυχαία, στην αριστερή ή στην δεξιά πλευρά. Τα παιδιά έχουν μπροστά τους δύο κουμπιά και καλούνται να πατήσουν το αριστερό κουμπί κάθε φορά που βλέπουν μια πεταλούδα, και το δεξί για κάθε βάτραχο. Η κυρίαρχη τάση από τα παιδιά αναμένεται να είναι το πάτημα του κουμπιού στην ίδια πλευρά με την θέση που εμφανίζεται το ερέθισμα. Θα πρέπει να ανασταλεί, όταν οι θέσεις των ερεθισμάτων και η σωστή ανταπόκριση είναι ασύμβατες (χωρική ασυμβατότητα, βλ. Davidson et al., 2006).
2. "Peg tapping". Ο ερευνητής και το παιδί κρατούν καθένας από ένα μολύβι. Όταν ο ερευνητής χτυπήσει το μολύβι μία φορά, το παιδί καλείται να το χτυπήσει δύο. Αντίστροφα, όταν ο εξεταστής χτυπήσει το μολύβι δυο φορές, το παιδί καλείται να το χτυπήσει μία. Τα νήπια καλούνται να αναστείλουν τη φυσική τους τάση να μιμηθούν τις κινήσεις του ερευνητή και να θυμούνται τον κανόνα για την σωστή απάντηση.

### **Αξιολόγηση ΕΜ**

Για την αξιολόγηση της ΕΜ ελέγχθηκε το φωνολογικό κύκλωμα με την χρήση του έργου ανάκληση καταλόγου λέξεων, εμπνευσμένη από το "Working Memory Test Battery for Children". Οι ερευνητές διαβάζουν έναν κατάλογο

από άσχετες νοηματικά λέξεις, με ρυθμό 1 λέξη/sec και τα παιδιά καλούνται να τον ανακαλέσουν. Κάθε σειρά (7 σύνολο) είχε διαφορετικό κλιμακούμενο επίπεδο δυσκολίας με αυξανόμενο αριθμό λέξεων. Αξιολογείται ο αριθμός των λέξεων που ανακαλούν τα νήπια σε κάθε επίπεδο και όχι η σωστή σειρά ανάκλησης (Μπαμπλέκου, 2003).

#### **2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η σειρά χορήγησης των δοκιμασιών ήταν ΑΠ, ΦΕ, ΕΜ. Η έρευνα διεξήχθη σε ήρεμο χώρο εντός του νηπιαγωγείου, κατόπιν γραπτής συγκατάθεσης των γονέων. Ο συνολικός χρόνος αξιολόγησης ήταν είκοσι περίπου λεπτά. Εάν μετά την επεξήγηση των δοκιμασιών τα νήπια αδυνατούσαν να απαντήσουν, η ερώτηση επαναλαμβάνονταν. Δεύτερη συνεχόμενη αδυναμία θεωρούνταν λανθασμένη απάντηση. Κάθε επιτυχημένη προσπάθεια βαθμολογήθηκε με 1, ενώ κάθε λανθασμένη με 0. Η αδυναμία απάντησης σε 3 συνεχόμενες δοκιμασίες οδηγούσε στην λήξη της δραστηριότητας.

### **3.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Ο δείκτης εσωτερικής εγκυρότητας επέστρεψε υψηλές τιμές για όλες τις δοκιμασίες, εκτός της ΕΜ. Στον Πίνακα 1 αποδίδονται οι δείκτες Cronbach Alpha για καθεμιά από τις δοκιμασίες.

	Cronbach Alpha	Αριθμός Παρατηρήσεων
Simon task	0,712	16
Peg tapping	0,554	16
Σύνθεση φωνημάτων	0,807	6
Διάκριση αρχικού φωνήματος	0,532	6
Διαγραφή αρχικού φωνήματος	0,883	6
Διαγραφή τελικού φωνήματος	0,812	6
ΕΜ	0,154	7

**Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής εγκυρότητας των ασκήσεων.**

Ο Alpha του Cronbach επηρεάζεται από τη διακύμανση των τιμών, έτσι, στη μνήμη που τα νήπια χειρίστηκαν συγκεκριμένες λέξεις, η διασπορά σε κάποιες ασκήσεις ήταν σχεδόν μηδενική και για το λόγο αυτό καταγράφη-

κε μικρός δείκτης. Οι δείκτες στις υπόλοιπες δραστηριότητες ήταν μέσοι και υψηλοί και δίνουν τη δυνατότητα για παραπέρα επεξεργασία.

Κρίθηκαν αναγκαίοι κάποιοι μετασχηματισμοί στα δεδομένα. Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα: αθροίστηκαν οι επιδόσεις όλων των ασκήσεων κάθε δραστηριότητας και υπολογίστηκαν σε εκατοστιαία βάση. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι επτά μεταβλητές, δύο για ΑΠ, τέσσερις για ΦΕ και μία για την ΕΜ. Έπειτα πραγματοποιήθηκαν νέες αθροίσεις προκειμένου να δημιουργηθεί η μεταβλητή του ΑΠ (αποτέλεσμα της άθροισης των επιδόσεων στις δύο σχετικές μεταβλητές), η μεταβλητή της ΦΕ (αποτέλεσμα της άθροισης των επιδόσεων στις τέσσερις σχετικές μεταβλητές) και η μεταβλητή της ΦΕ με τη ΕΜ (αποτέλεσμα της άθροισης των τεσσάρων μεταβλητών της ΦΕ και της μεταβλητής της ΕΜ). Οι μέσες εκατοστιαίες επιδόσεις με τις αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις μεταβλητές που προέκυψαν από τους μετασχηματισμούς των δεδομένων που αναφέρθηκαν, αποδίδονται στον Πίνακα 2.

	Μέση Εκατοστιαία Επίδοση	Τυπική Απόκλιση
Simon task	87,59	13,95
Peg tapping	93,75	8,64
ΑΠ	90,67	8,28
Σύνθεση φωνημάτων	60,39	34,19
Διάκριση αρχικού φωνήματος	92,27	14,46
Διαγραφή αρχικού φωνήματος	49,76	39,14
Διαγραφή τελικού φωνήματος	57,00	35,29
Μνήμη	57,14	7,75
ΦΕ	64,86	24,91
ΦΕ & ΕΜ	63,31	20,42

**Πίνακας 2. Μέσες εκατοστιαίες επιδόσεις και τυπικές αποκλίσεις των δραστηριοτήτων.**

Ευκολότερη δραστηριότητα βρέθηκε η "peg tapping" και δυσκολότερη η διαγραφή αρχικού φωνήματος. Οι διαφορές μεταξύ των χειρισμών αρχικού και τελικού φωνήματος βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές ( $t(68, 3.551)=2,041, p=0,045$ ). Στατιστικώς σημαντικές διαφορές προέκυψαν και από τη σύγκριση μεταξύ των χειρισμών των δραστηριοτήτων ΑΠ ( $t(68, 1,959)=3,144, p=0,002$ ) (Πίνακας 2).



Η αναζήτηση σχέσης μεταξύ ΑΠ και ΦΕ οδήγησε στην κατασκευή πίνακα συσχετίσεων. Στον Πίνακα 3 αποδίδονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

	ΣΥΝΘΕΣΗ Δ-ΑΡΧΙΚΟΥ	Δ-ΤΕΛΙΚΟΥ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	ΦΕ	ΕΜ	ΦΕ+ΕΜ	Simon task	Peg tapping	ΑΠ
ΣΥΝΘΕΣΗ	.722**	.420**	.404**	.834**	0.026	.816**	.277*	.290*	.385**
Δ-ΑΡΧΙΚΟΥ		.690**	.249*	.921**	.346**	.925**	0.163	.485**	.390**
Δ-ΤΕΛΙΚΟΥ			0.236	.803**	.397**	.814**	0.220	.316**	.350**
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ				.465**	-0.031	.452**	0.193	0.123	0.227
ΦΕ					.281*	.997**	.265*	.420**	.442**
ΕΜ						.350**	-0.134	0.235	0.010
ΦΕ+ΕΜ							.248*	.428**	.433**
Simon task								0.019	.853**
Peg tapping									.538**
ΑΠ									

\*\* Συσχετίσεις σημαντικές στο επίπεδο του 0.01

\* Συσχετίσεις σημαντικές στο επίπεδο του 0.05

**Πίνακας 3. Συσχετίσεις (Pearson) μεταξύ των μεταβλητών.**

Καταγράφηκαν συσχετίσεις που καλύπτουν όλο το εύρος, από αδύναμες μέχρι πολύ ισχυρές. Οι επιμέρους μεταβλητές βρέθηκαν να σχετίζονται με το άθροισμα ισχυρά, δηλαδή οι δραστηριότητες ΦΕ με την καθεμιά δραστηριότητα ΦΕ και ο ΑΠ με καθεμιά δραστηριότητα ΑΠ.

Από τις δραστηριότητες που αποτελούσαν το κριτήριο της ΦΕ, μόνο αυτή της σύνθεσης βρέθηκε να σχετίζεται με την “simon task”, με αδύναμη αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Οι υπόλοιπες μεταβλητές βρέθηκαν να σχετίζονται με μη στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Μέτριες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις καταγράφηκαν στις άλλες μεταβλητές, εκτός της αναγνώρισης που βρέθηκε να μη σχετίζεται με στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με καμιά από τις μεταβλητές ΑΠ.

Η ΕΜ βρέθηκε να έχει μηδενική σχέση με καθεμιά από τις μεταβλητές που αναφέρονται στον ΑΠ. Ωστόσο, όταν προστέθηκε στη ΦΕ, καταγράφηκαν έως μέτριες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αδύναμη στατιστικώς σημαντική συσχέτιση καταγράφηκε με το “simon task” και μέτρια με το “peg tapping”. Μέτρια συσχέτιση, ελαφρώς ισχυρότερη από το “peg tapping” καταγράφηκε με το άθροισμα των παραπάνω (ως ΑΠ). Ο έλεγχος των συσχετίσεων της ΦΕ χωρίς τη ΕΜ με τις μεταβλητές του ΑΠ έδωσε μια παρεμφερή εικόνα.

## 4.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα έδειξαν συσχετίσεις μεταξύ της ΦΕ και ΑΠ και μεταξύ ΦΕ+ΕΜ με ΑΠ. Αναφορικά με τις δραστηριότητες ΦΕ, βρέθηκε ότι ευκολότερη δραστηριότητα ήταν η διάκριση αρχικού φωνήματος, ακολουθούσαν οι σύνθεση, διαγραφή τελικού και η διαγραφή αρχικού φωνήματος. Τα παραπάνω συνάδουν, σε γενικές γραμμές, με τα ερευνητικά ευρήματα: στην έρευνα των Burgess και Lonigan (1998) και Vloedgraven και Verhoeven (2007), η διαγραφή φωνημάτων αποτέλεσε την δυσκολότερη δοκιμασία, ενώ η σύνθεση καταγράφηκε στην μεσαία θέση. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ο χειρισμός φωνήματος σε αρχική θέση είναι ευκολότερος από αυτόν που βρίσκεται σε τελική (Ukrainetz et al., 2000; Κωτούλα, 2007). Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε το αντίθετο και οι διαφορές μάλιστα μεταξύ των δύο χειρισμών ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ανάμεσα στις δραστηριότητες “peg tapping” και “simon task”. Τα παιδιά σημείωσαν υψηλότερες επιδό-

σεις στην πρώτη. Με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες η ικανότητα του ανασταλτικού ελέγχου διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία. Τα παιδιά εμφανίζουν ένα κόστος όσον αφορά την ταχύτητα και την επίδειξη ακρίβειας στην "simon task", δηλαδή όσο μικρότερο ηλικιακά είναι ένα παιδί τόσο η χωρική του αντίληψη επιδρά στις επιδόσεις του. Η χωρική ασυμβατότητα (βλ. μεθοδολογία «αξιολόγηση ΑΠ», Davidson et al., 2006) πιθανώς να συνέβαλε στην χαμηλότερη επίδοση της συγκριτικά με την "peg tapping".

Ένα επιπλέον πλεονέκτημα της "peg tapping" προέρχεται από την θεωρία διπλής κωδικοποίησης του Paivio (1990), σύμφωνα με την οποία η πληροφορία κωδικοποιείται σε ένα ή και στα δύο κωδικά συστήματα. Αν η πληροφορία κωδικοποιείται και στα δύο, η μνήμη ενισχύεται, ενώ αν κωδικοποιηθεί μονάχα σε ένα σύστημα, ξεχνιέται ευκολότερα. Επιπρόσθετα, ο χρόνος που η πληροφορία μπορεί να παραμείνει στους αισθητηριακούς – οπτικούς υποδοχείς μετά την απομάκρυνση του ερεθίσματος είναι περίπου 1 sec. (Luck & Hollingworth, 2008), ενώ, στους ακουστικούς περίπου 4 sec. Τα νήπια λοιπόν, είχαν περισσότερες πιθανότητες να συγκρατήσουν το ερέθισμα στην "peg tapping", όπου υπήρξε το χτύπημα του μολυβιού (οπτικοακουστικό ερέθισμα), συγκριτικά με την "simon task".

Όλες οι ασκήσεις ΦΕ συσχετίστηκαν με καθεμία άσκηση ΦΕ ξεχωριστά και όλες οι ασκήσεις ΑΠ με κάθε άσκηση ΑΠ. Η συσχέτιση μεταξύ σύνθεσης και διαγραφής αρχικών και τελικών φωνημάτων επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά τεκμηριώνοντας τα ευρήματα της έρευνας (Conners, 2009; Burgess & Lonigan, 1998).

Η ΕΜ δεν παρουσίασε καμία συσχέτιση με τις μεταβλητές ΦΕ και ΑΠ. Επισημαίνεται ότι στα νήπια σε ασκήσεις που εξετάζουν την ΕΜ δεν υπάρχει καμία αυτοματοποιημένη γνώση, λεκτική μνημονική στρατηγική συγκράτησης (πχ. μη χρήση αυθόρμητης επανάληψης) και επομένως ούτε μεταγνωστική στρατηγική σχεδιασμού που να διευκολύνει τον χειρισμό δραστηριοτήτων, όπως η ανάκληση καταλόγου λέξεων με βαθμιαία επίπεδα δυσκολίας (Blair & Razza, 2007).

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της παρούσα έρευνας καταλήγουν στην σύνδεση ΦΕ και ΑΠ. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν με μια πρόσφατη μελέτη των van de Sande, Segers & Verhoeven (2013), σύμφωνα με την οποία αναφορικά με τον έλεγχο της προσοχής, υπήρχε πλήρης διαμεσολάβηση της ΦΕ με τον ΑΠ και με την αποκωδικοποίηση αργότερα. Ανάλογα είναι τα ευρήματα των Dice & Schwanenflugel (2012).

Εξετάζοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σημειώνεται ότι ορισμέ-

νες ερευνητικές προσεγγίσεις θεωρούν την διατήρηση πληροφοριών στην μνήμη και την εξάσκηση του ανασταλτικού ελέγχου ως άρρηκτα συνδεδεμένες, αλλά ξεχωριστές διαδικασίες και συστατικά των ΕΛ (Miyake et al., 2000). Άλλες τις εξετάζουν ως δυο υπο-δοκιμασίες της ΕΜ. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, σημειώθηκε μηδενική συσχέτιση μεταξύ τους.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σημειώνεται ότι δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ ΦΕ και ΕΜ. Η ΦΕ μπορεί να αξιολογηθεί σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης και μάλιστα υποστηρίζεται (McDougall et al., 1994) ότι δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μια ενιαία ικανότητα, αλλά ως διαφορετικές δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν ξεχωριστά στην πρόβλεψη των ικανοτήτων ανάγνωσης (Oakhill & Kyle, 2000). Τα έργα αξιολόγησης της βραχύχρονης μνήμης αποτελούν έναν τρόπο εξέτασης των φωνολογικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, όπως δείχνουν τα ευρήματα των Oakhill και Kyle (2000), δεν σχετίζονται όλα τα έργα αξιολόγησης της ΦΕ με την ικανότητα της ΕΜ, λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων για επεξεργασία. Επιπλέον, οι προϋπάρχουσες γνώσεις, το μνημονικό πεδίο, το διευρυμένο λεξιλόγιο και το επίπεδο προσοχής των παιδιών φαίνεται να επιδρούν στις επιδόσεις της ΕΜ (Μπαμπλέκου, 2003).

#### **4.2 Περιορισμοί και καταληκτικά σχόλια**

Η ΦΕ θεωρείται πως είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998). Η επανάληψη της έρευνας με περισσότερες δραστηριότητες και σε μεγαλύτερο δείγμα, τα οποία συνιστούν πιθανούς περιορισμούς της έρευνας, θα μπορούσε μελλοντικά να ενισχύσει την γενίκευση των ευρημάτων. Καθώς, με την ενίσχυση των επιδόσεων στην ΦΕ θα αναμένεται και βελτίωση στον ΑΠ και αντίστροφα.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A. M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Altemeier, L. E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30, 588-606.

- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of experimental child psychology*, 82(1), 65-92.
- Baddeley, A., Papagno, C., & Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of memory and language*, 27(5), 586-595.
- Baumeister, R. F., Leith, K. P., Muraven, M., & Bratslavsky, E. (2002). Self-Regulation as a Key to Success in Life. In D. Gold, (Ed.). (1998). *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp.117-132). Springer.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology*, 70(2), 117-141.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences?. *Journal of experimental child psychology*, 104(1), 68-88.
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613.
- Cunningham, A., & Carroll, J. (2011). Age and schooling effects on early literacy and phoneme awareness. *Journal of experimental child psychology*, 109(2), 248-255.
- Dally, K. (2006). The influence of phonological processing and inattentive behavior on reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 98, 420-437.
- Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and writing*, 24(4), 395-412.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012).

- Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of experimental child psychology*, 111(3), 386-404.
- Diamond, A., & Taylor, C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to "Do as I say, not as I do". *Developmental psychobiology*, 29(4), 315-334.
- Dice, J. L., & Schwanenflugel, P. (2012). A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Reading and Writing*, 25(9), 2205-2222.
- Κωτούλας, Β. (2007). Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου. Αναρτημένη διδακτορική διατριβή στο ΕΑΔΔ (<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/15379>), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Leather, C. V., & Henry, L. A. (1994). Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(1), 88-111.
- Luck, S. J., & Hollingworth, A. R. (Eds.). (2008). *Visual memory*. Oxford University Press.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A., & Monk, A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 112-133.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2003). *Η ανάπτυξη της μνήμης: Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(2), 152-164.

- Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. In *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 81-96).
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: University Press.
- Παλαιοθόδωρου, Α. (2004). Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής. Αναρτημένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Ψυχολογίας, Πάτρα.
- Παπαδημητρίου, Α. (2010). Προσχολικοί δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής επίδοσης. Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Πόρποδας, Κ. (1990). Η ανάγνωση και γραφή στα πεντέμισια και εξίμισια χρόνια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 65-83.
- Posner, M. I., & Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in neurosciences*, 17(2), 75-79.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., Rothbart, M. K., & Davis-Stober, C. P. (2004). Development of the time course for processing conflict. An ERP study with 4 year olds and adults. *BMC Neuroscience*, 5, 39.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573-594.
- Shing, Y. L., Lindenberger, U., Diamond, A., Li, S. C., & Davidson, M. C. (2010). Memory maintenance and inhibitory control differentiate from early childhood to adolescence. *Developmental neuropsychology*, 35(6), 679-697.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.
- van de Sande, E., Segers, E., & Verhoeven, L. (2013). How phonological awareness mediates the relation between children's self-control and word decoding. *Learning and Individual Differences*, 26, 112-118.
- Vloedgraven, J. M., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: an IRT approach. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 33-50.
- Walcott, C. M., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A longitudinal investigation

- of inattention and preliteracy development. *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 79–85.
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162-180.
- Χρυσόχοου, Ε. (2006). Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ακουστική κατανόηση παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Yeh, S. S. (2004). An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness to children in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 513-529.

**Αφροδίτη Στοϊνίτση**

Φοιτήτρια στο ΠΜΣ

Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας  
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου  
Δυτικής Μακεδονίας, Σόλωνος 27, ΤΚ 54644 Θεσσαλονίκη, 6987050490,  
afro\_stoin@hotmail.com

**Κωνσταντίνα Ταμουτζίδου**

Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις  
της Διαφορετικότητας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Εθνικής Αντιστάσεως 92,  
ΤΚ 56224 Θεσσαλονίκη, 6974342262,  
k.tamoutzi@gmail.com

**Βασίλειος Κωτούλας**

Δρ Μαθησιακών Δυσκολιών

Διδάσκων στο ΠΜΣ Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις  
της Διαφορετικότητας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Νικηταρά 20,  
ΤΚ 43100 Καρδίτσα, 6947817222,  
vaskotoulas@sch.gr



# Φωνολογική ευαισθητοποίηση των νηπίων: Η περίπτωση ενός αλφαβηταρίου

*Θεοδώρα Τσιβούλη  
Τασούλα Τσιλιμένη*

## ABSTRACT

The preschool children's practicing in the phonological awareness constitutes a very important case because it can affect their later reading skill. Means that can contribute to kid's phonological awareness, are alphabet book, texts with rhyme and alliteration but also texts that are enriched with activities and games. In this present announcement, the design and the construction of such a teaching subject it is attempted to be presented, and specifically the construction of an alphabet book for kids which includes all the things that were referred above. The alphabet book has got the title "The Santa Claus's bag" which was created in this course "Design and Evaluation of the printed Educational Material" of the Master of the Department of Preschool Education, University of Thessaly in the academic year 2013-2014.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως είναι γνωστό ο όρος φωνολογική ευαισθητοποίηση, ή αλλιώς φωνολογική επίγνωση, αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών, αρχικά, να αντιληφθούν ότι ο προφορικός λόγος, και πιο συγκεκριμένα οι λέξεις, αποτελούνται από φωνολογικές μονάδες, τους ήχους, οι οποίοι αναπαρίστανται με τα γράμματα, και αφετέρου να μπορούν να διακρίνουν αυτούς τους ήχους και τα γράμματα μέσα στις λέξεις (Γιαννικοπούλου, 1998. Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, υποστηρίζεται πως η φωνολογική ευαισθητοποίηση αποτελεί απαραίτητη ικανότητα ώστε να προχωρήσουν τα παιδιά στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Τάφα, 2001). Αποτελεί δεξιότητα εξαιρετικής σημασίας, στην οποία βασίζεται η μετέπειτα αναγνωστική επίδοση των παιδιών, όσο και η επίδοσή τους σε άλλους τομείς που σχετίζονται με την γλώσσα, όπως για παράδειγμα η ορθογραφία (Παντελιάδου, 2001, Goswami, 2009). Μάλιστα, αναφέ-

ρεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η φωνολογική εξάσκηση των παιδιών τόσο υπερέχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης αναφορικά με τα άλλα παιδιά (Τάφα, 2001). Εξάλλου, σύμφωνα με την Goswami (2009), η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Ξεκινά με την επίγνωση των συλλαβών, συνεχίζει με την επίγνωση της ομοιοκαταληξίας (εντοπισμός ζευγών λέξεων με ίδια κατάληξη αλλά διαφορετική σημασία, κάπα- σάκα) και κλείνει με την επίγνωση των φωνημάτων.

Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ευαισθητοποίηση μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, σε γονείς και δασκάλους, αναφορικά με τις μετέπειτα δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά (Stanovich, 1986), καθώς επίσης και ότι μπορεί να αποτραπούν τέτοιου είδους προβλήματα με την έγκαιρη υποβολή των παιδιών αυτών σε προγράμματα φωνολογικής εξάσκησης (Γιαννικοπούλου, 2003).

Γίνεται κατανοητό ότι οποιαδήποτε επαφή των παιδιών με την γλώσσα, είτε αυτή είναι προφορική είτε γραπτή, συνεισφέρει θετικά στην φωνολογική τους ευαισθητοποίηση (Γιαννικοπούλου, 1998). Όσον αφορά την προφορική μορφή της γλώσσας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Γιαννικοπούλου (1998), αυτό που πραγματικά βοηθάει και «απογειώνει τις γνώσεις τους» είναι η επαφή τους από τη βρεφική ακόμη ηλικία με ποιήματα, στιχουργήματα, παιδικά τραγουδάκια και λεκτικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Έτσι, μέρος του συνόλου των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν και ο εντοπισμός ομοιοκαταληξιών, η ανάλυση λέξεων σε συλλαβές καθώς και η σύνθεσή συλλαβών σε λέξεις (Παντελιάδου, 2001). Περνώντας στην γραπτή μορφή της γλώσσας, σημειώνεται πως κάθε είδους παιδικό βιβλίο, λογοτεχνικό και μη, αποτελεί μέσο που μπορεί να διευκολύνει την φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών (Γιαννικοπούλου, 2003). Σε αυτά τα βιβλία συμπεριλαμβάνονται και τα αλφαβητάρια, όπως επίσης και τα κείμενα με ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις, αλλά και κείμενα εμπλουτισμένα με δραστηριότητες και παιχνίδια, τα οποία με τη σειρά τους ωθούν τα παιδιά να πειραματιστούν περαιτέρω φωνολογικά (Γιαννικοπούλου, 2003).

## 2.0 ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΑ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η Ευγενία Κεφαλληνναίου (1995) υποστηρίζει πως «Το Αλφαβητάριο είναι το πρώτο βιβλίο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά. Είναι το πρώτο βασικό βοήθημα για τη μόρφωση, την αισθητική καλλιέργεια και γενι-

κά τη διαμόρφωση της πνευματικής τους προσωπικότητας. Με τα βιβλία αυτά διδάσκεται ο μαθητής τα πρώτα γράμματα, δηλαδή τα ψηφία του αλφαβήτου, τους συνδυασμούς αυτών, τη στοιχειώδη ανάγνωση και την αντίληψη του γραπτού λόγου».

Τα αλφαβητάρια, αποτελούν βιβλία που φέρνουν τους πρώιμους αναγνώστες σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή και τους καλούν να τις εξερευνήσουν. Όσον αφορά τους πιο ώριμους αναγνώστες, που γνωρίζουν ήδη ανάγνωση και γραφή, τους δίνεται η ευκαιρία να τα εξετάσουν ως ένα είδος λογοτεχνίας (Roberts, 1990).

Το περιεχόμενο των αλφαβηταρίων για πολλά χρόνια χωριζόταν σε δύο μέρη. Το πρώτο, που περιλάμβανε την διδασκαλία των γραμμάτων με απώτερο σκοπό την εκμάθηση της ανάγνωσης μέσω της «αλφαβητικής συνθετικής μεθόδου», και το δεύτερο, που εμπειρείχε κείμενα προς ανάγνωση, όπως προσευχές, παιδικές διηγήσεις, ιστορίες κ.α. (Κεφαλληναίου, 1995). Όσο για την εικονογράφηση των αλφαβηταρίων, ήταν περιορισμένη. Αποτελούνταν κυρίως από εικόνες που λειτουργούσαν ως διακόσμηση των βιβλίων και δεν συνδέονταν καθόλου με τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Κεφαλληναίου, 1995).

Σταδιακά, όμως, τα αλφαβητάρια εξελίχθηκαν, με την κορυφαία αλλαγή τους, όσον αφορά τα θέματα και την ποιότητά τους, να συντελείται μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1975 και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας (Αναγνωστόπουλος, 2008). Από τότε τα βιβλία άρχισαν να γίνονται πιο παιδοκεντρικά, ρεαλιστικά, διώχνοντας μακριά κανόνες και ηθικούς κώδικες και βελτιώνοντας ταυτόχρονα την εικονογράφησή τους (Αναγνωστόπουλος, 2008).

Σε ότι αφορά τα σύγχρονα αλφαβητάρια, αυτά ακολουθούν πλέον Παιδαγωγικές αρχές και ιδεολογικές τάσεις (Αναγνωστόπουλος, 2008), εμπιρεύουν λιτά και συνοπτικά κείμενα και αποσκοπούν στην ψυχαγωγία των αναγνωστών τους μέσα και έξω από το σχολείο (Ακριτόπουλος, 2014). Απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες και οι στόχοι τους είναι «η γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια, η ψυχαγωγία, η καλλιέργεια του συναισθήματος, καθώς και σε συνδυασμό με τον προβληματισμό και τη διαλογική σκέψη, η δημιουργία ευαισθητοποιημένης συνείδησης του παιδιού- αναγνώστη σε διάφορα σύγχρονα θέματα» (Ακριτόπουλος, 2014).

Όσον αφορά την δομή τους, τα σύγχρονα αλφαβητάρια, αποτελούν βιβλία που παρουσιάζουν τα 24 γράμματα του αλφάβητου με τη σειρά, εμπιρεύουν αντίστοιχα 24 κείμενα, ποιήματα ή πεζά, που συνοδεύουν την παρουσίαση των γραμμάτων και είναι εικονογραφημένα (Ακριτόπουλος, 2014).

Επιπλέον, τα αλφαβητάρια είναι μεστά και περιεκτικά καθώς δεν αφιερώνουν περισσότερες από δύο σελίδες στην παρουσίαση ενός γράμματος. Παρουσιάζουν πάντα την κεφαλαία και πεζή μορφή κάθε γράμματος και συνοδεύονται από μία χαρακτηριστική λέξη, την εικονογράφηση και το κείμενο. Η έκτασή τους, κυμαίνεται από 24 σελίδες, όσα και τα γράμματα, κάνοντας μία απλή παρουσίασή αφιερώνοντας μία σελίδα σε κάθε γράμμα, και σπάνια ξεπερνούν τις εξήντα σελίδες (Chaney, 1993).

Κοινά χαρακτηριστικά των αλφαβηταρίων αποτελούν ο συγκεκριμένος αριθμός κειμένων που εμπεριέχουν (24, όσα και τα γράμματα της αλφαβήτα) και το στοιχειώδες περιεχόμενο, δηλαδή το θέμα γύρω από το οποίο οργανώνεται η γνώση (π.χ. η φύση, αλφαβητάρι για τη φύση) (Ακριτόπουλος, 2014). Τα αλφαβητάρια διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: α) τα λογοτεχνικά αλφαβητάρια και β) αυτά που χρησιμοποιούνταν ως αναγνωστικά. Ο Ακριτόπουλος (2014) σε σχετική μελέτη διαχωρίζει τα λογοτεχνικά αλφαβητάρια με βάση τους στόχους του συγγραφέα και την ποιητική τους δομή σε: α) αλφαβητάρια για τη γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια του λόγου, αλφαβητάρια που στοχεύουν στον γλωσσικό και λογοτεχνικό γραμματισμό, και β) αλφαβητάρια για αισθητικά κατακτημένη ειδική γνώση, αλφαβητάρια που στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό).

Όσον αφορά την εικονογραφική πλευρά των αλφαβηταρίων, συνοδεύονται από έντονη εικονογράφηση, συνδεδεμένη καλά με το κείμενο ώστε να μεταφέρει το μήνυμα του επιθυμεί (Κανταρτζή, 2002. Chaney, 1993). Όσο το παιδί δεν γνωρίζει ακόμη ανάγνωση και δεν έχει εξοικειωθεί με τα γράμματα, οι εικόνες το βοηθούν να ξεπεράσει κάποια σημεία που δεν κατανοεί και του δίνουν το κλειδί ώστε να τα αποσαφηνίσει. Αργότερα, όταν το παιδί αρχίζει πλέον να συλλαβίζει και να διαβάζει αργά οι εικόνες αλλάζουν λειτουργία και σημασία για το παιδί, αφού περιορίζονται στο να κρατούν το ενδιαφέρον του, να διεγείρουν τη φαντασία του και κάνουν πιο ελκυστική την ανάγνωση (Κανταρτζή, 2002).

Τέλος, ένα αλφαβητάρι θεωρείται καλό όταν: α) είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και εικονογραφημένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ηλικίας των παιδιών στα οποία απευθύνεται, β) υπάρχει κατάλληλη σύνδεση μεταξύ των εικόνων και του περιεχομένου, γ) υπάρχει ισορροπία μεταξύ γνωστού και αγνώστου, και τέλος, όταν δ) παρουσιάζει αναλογία μεταξύ των εικόνων και λέξεων που γνωρίζει το παιδί από αυτές που δεν γνωρίζει. Το βοηθούν να επεκτείνει τις γνώσεις του καθώς και το λεξιλόγιο του (Κανταρτζή, 2002).

Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε την παραγωγή ενός

αλφαβηταρίου για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, το οποίο στοχεύει στη φωνολογική ευαισθητοποίησή τους. Το συγκεκριμένο αλφαβητάρι εμπεριέχει κείμενα με ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις, όπως επίσης και δραστηριότητες και παιχνίδια για περαιτέρω εξάσκηση των αναγνωστών. Έχει τίτλο «Ο σάκος του Αι- Βασίλη» και σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Σχεδιασμός και αξιολόγηση έντυπου παιδαγωγικού υλικού», του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το ακαδημαϊκό έτος 2013-14.

### **3.0 ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ: «Ο ΣΑΚΟΣ ΤΟΥ ΑΙ- ΒΑΣΙΛΗ»**

Μετά από μία μικρή έρευνα στην ελληνική αγορά επιλέχθηκε να σχεδιαστεί και να δημιουργηθεί ένα πρωτοχρονιάτικο αλφαβητάρι, καθώς διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κάποιο αντίστοιχου περιεχομένου. Το αλφαβητάρι αυτό αποτελεί ένα εξωσχολικό βιβλίο γνώσεων που έχει ως κύριο στόχο την παρουσίαση των γραμμάτων του αλφάβητου και στοχεύει στον γλωσσικό και λογοτεχνικό γραμματισμό των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αλλά και στη φωνολογική τους ευαισθητοποίηση. Για τον σχεδιασμό αυτού του αλφαβηταρίου λήφθηκαν υπόψη οι αρχές του εποικοδομητισμού,. Σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της μάθησης, οικοδομούν την γνώση με βάση τις αναπαραστάσεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες ενώ ταυτόχρονα γονείς και εκπαιδευτικοί παίρνουν τον ρόλο του καθοδηγητή- βοηθού- εμψυχωτή (Τσακίρη & Καπετανίδου 2007). Επιπλέον, το αλφαβητάρι με τον τρόπο που είναι σχεδιασμένο θέτει το παιδί στο επίκεντρο και προάγει την αυτενέργειά του (Κόπτης, 2009). Τέλος, αναφορικά με το θέμα, που επιλέχθηκε για την παρουσίαση του αλφαβήτου στα παιδιά, είναι ευχάριστο, διαχρονικό και συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες τους (Κόπτης, 2009) και όσα έχουν ακούσει για τον Αι Βασίλη αφού αφορά τον σάκο του, και πιο συγκεκριμένα τα δώρα που ζητούν από αυτόν να τους φέρει την Πρωτοχρονιά.

#### **3.1 Κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του αλφαβηταρίου**

Για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου αλφαβηταρίου λήφθηκαν υπ' όψη όλα τα κύρια δομικά χαρακτηριστικά των βιβλίων αυτού του είδους. Έτσι, το παρόν αλφαβητάρι παρουσιάζει:

α) τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου με τη σειρά, από το Α έως το Ω,  
β) αφιερώνει ένα δισέλιδο σε κάθε γράμμα,  
γ) παρουσιάζει για κάθε γράμμα, την κεφαλαία και πεζή μορφή του,  
δ) συνδέει το εκάστοτε γράμμα με μία λέξη, συγκεκριμένα ένα παιδικό

παιχνίδι- δώρο,

ε) κάθε γράμμα συνοδεύεται από ένα μικρό και εύληπτο κείμενο, σε έμμετρη μορφή,

ζ) κάθε γράμμα συνοδεύεται από εικονογράφηση η οποία βρίσκεται σε απόλυτη σύνδεση με το έμμετρο κείμενο, και τέλος,

η) έχει θέμα, συγκεκριμένα είναι πρωτοχρονιάτικο και παρουσιάζει τον Αι- Βασίλη να ετοιμάζει τον σάκο του.

Επιπλέον, εκτός από τα κοινά χαρακτηριστικά που έχει με όλα τα αλφαβητάρια, έχει και κάποιες διαφορές οι οποίες το κάνουν ιδιαίτερο και το διαφοροποιούν από τα άλλα. Αυτές οι διαφορές αφορούν:

α) στην ύπαρξη γραμμάτων που δεν συνδέονται με κάποιο παιχνίδι- δώρο, όπως γίνεται στα υπόλοιπα. Αντίθετα, σε αυτά τα γράμματα οι δραστηριότητες και η εικονογράφηση ζητούν από το παιδί να εμπλακεί, να βρει μόνο του ένα παιχνίδι που να αρχίζει από το συγκεκριμένο γράμμα και να το ζωγραφίσει σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο που διατίθεται στην εικονογράφηση του γράμματος, συμπληρώνοντας την,

β) στην παρουσία δραστηριοτήτων κάτω από κάθε γράμμα, οι οποίες στοχεύουν στην φωνολογική ευαισθητοποίηση των παιδιών, στην ενεργοποίηση της συμμετοχής τους καθώς και στην περαιτέρω ενασχόληση και εξάσκηση τους με το κάθε γράμμα,

γ) στην σαφή οριοθέτηση του χώρου που αφιερώνεται σε δραστηριότητες με διαφορετικό χρώμα,

δ) στην ύπαρξη ανακεφαλαιωτικού πίνακα σε μορφή αφίσας μετά το τέλος της παρουσίασης των γραμμάτων,

ε) στην ύπαρξη περαιτέρω ανακεφαλαιωτικών δραστηριοτήτων στο τέλος του βιβλίου, που αφορούν όλα τα γράμματα και στοχεύουν στην εξάσκηση των παιδιών μετά το πέρας της γνωριμία τους με όλο το αλφάβητο, και τέλος,

στ) στο ιδιαίτερο θέμα του, το οποίο παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο που προσκαλεί, ενεργοποιεί και παρακινεί τα παιδιά από την αρχή να συμμετέχουν, ώστε να βοηθήσουν ένα αγαπημένο τους πρόσωπο, τον Αι- Βασίλη, να γεμίσει τον σάκο του.

Το συγκεκριμένο αλφαβητάρι, αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενεργητικούς αναγνώστες σε όλη του την έκταση, αφού ζητά συνεχώς την εμπλο-

κή τους, ενώ παράλληλα φροντίζει να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους, μέσα από μικρές εκπλήξεις που εμπεριέχονται στο έμμετρο κείμενο που συνοδεύει το κάθε γράμμα.

Όσον αφορά στην εικονογράφηση του αλφαβηταρίου, είναι απλή, εύληπτη για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται και έχει προσεχθεί ώστε να μη δημιουργεί στερεότυπα, όσον αφορά «τα αγορίστικα και τα κοριτσίστικα παιχνίδια». Εικόνες και κείμενο βρίσκονται σε αντιστοιχία.

### **3.2 Η παρουσίαση του αλφαβηταρίου**

Στην πρώτη σελίδα του αλφαβηταρίου (Εικόνα 1) παρουσιάζεται ο Αι- Βασίλης να εισάγει το παιδί- αναγνώστη στο θέμα και να του ζητά την βοήθεια του, ώστε να τελειώσει έγκαιρα το γέμισμα του σάκου του με τα τελευταία 24 δώρα που έχουν απομείνει και να ξεκινήσει το ταξίδι του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των γραμμάτων (Εικόνα 2). Σε κάθε δισέλιδο παρουσιάζεται το κάθε γράμμα πρώτα με την κεφαλαιογράμματη μορφή



**Εικόνα 1: Ο Αι- Βασίλης ζητά τη βοήθεια του παιδιού αναγνώστη.**

του και μετά ως πεζό. Για κάθε δισέλιδο έχει επιλεγεί διαφορετικό χρώμα για την παρουσίαση του γράμματος αλλά και για την οριοθέτηση, στο κάτω μέρος των σελίδων, του χώρου των δραστηριοτήτων που το ακολουθούν.

Οι δραστηριότητες (Εικόνα 2) που βρίσκονται στο πλαίσιο, στο κάτω μέρος της σελίδας όπου παρουσιάζονται τα γράμματα, ακολουθούν σταθερή δομή, καθώς είναι οι ίδιες σε κάθε γράμμα:

- **Μπορείς να βρεις κι άλλες λέξεις που να αρχίζουν από α;**

Σε αυτή την πρώτη δραστηριότητα, ζητείται αρχικά από το παιδί- αναγνώστη να βρει και άλλες λέξεις που να αρχίζουν από το εκάστοτε φώνημα και το βοηθά να αντιληφθεί με αυτό τον τρόπο πως οι λέξεις απαρτίζονται από μικρότερα τμήματα, τις συλλαβές και τα φωνήματα.

- **Ποιο άλλο δώρο, της διπλανής σελίδας, αρχίζει από α και μπορεί να μπει στο σάκο του Αι- Βασίλη;**

Εδώ ο αναγνώστη καλείται να εντοπίσει εκείνο το παιχνίδι που ξεκινά από το εκάστοτε γράμμα. Αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσει το παιδί πως ο γραπτός λόγος αποτελεί αναπαράσταση του προφορικού, μέσω της παρουσίασης των παιχνιδιών που γίνεται και εικονικά αλλά και γραπτά.

Σημειώνεται ότι η παρουσίαση του γράμματος όπως και οι δραστηριότητες που ακολουθούν βρίσκονται πάντα στην αριστερή πλευρά του δισέλιδου, ενώ το δεξί αφιερώνεται στην εικονογράφηση.

Επιπλέον, κάτω από το γράμμα που παρουσιάζεται, στο αριστερό φύλλο του δισέλιδου βρίσκεται ένα έμμετρο κείμενο (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Παρουσίαση του γράμματος Α

Τα σύντομα έμμετρα κείμενα αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τα παιδιά να κατακτήσουν φθόγγους και φωνήματα της γλώσσας τους. Υπάρχουν αρκετές λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα που παρουσιάζεται στο εκάστοτε δισέλιδο. Στις λέξεις αυτές, το πρώτο γράμμα πάντα επισημαίνεται με το χρώμα το οποίο έχει επιλεγεί για την παρουσίαση του συγκεκριμένου γράμματος. Τα έμμετρα κείμενα σχηματίζουν ομοιοκαταληξίες και παρηχήσεις που βοηθούν τα παιδιά να εξασκηθούν στην ανίχνευση φθόγγων.

Υπάρχουν και γράμματα στα οποία δεν έχει αντιστοιχηθεί κάποιο παιχνίδι και στο σημείο της εικονογράφησης προσφέρεται ελεύθερος χώρος για αυτοέκφραση και δημιουργία. Αυτή η τακτική αποσκοπεί στην περαιτέρω εμπλοκή του παιδιού- αναγνώστη και στην ενεργοποίησή του, ώστε να βρει μόνο του κάποιο παιχνίδι που αρχίζει από το συγκεκριμένο γράμμα και να το ζωγραφίσει, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο την εικονογράφηση του βιβλίου.

Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση των γραμμάτων ακολουθεί ο ανακεφαλαιοτικός πίνακα, όπου βρίσκονται όλα τα γράμματα, από το Α έως το Ω, (Εικόνα 3). Σε αυτόν τον πίνακα κάθε γράμμα παρουσιάζεται με το χρώμα που έχει και στο δισέλιδο, στο εσωτερικό του αλφαβηταρίου όπου παρουσι-



άζεται αρχικά. Δίπλα από κάθε γράμμα βρίσκονται οι εικόνες των παιχνιδιών που είχαν στο μυαλό τους τα παιδιά που εμφανίζονταν σε κάθε γράμμα και δίπλα από κάθε εικόνα είναι γραμμένη η λέξη του παιχνιδιού.

Ακολουθούν δραστηριότητες ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα, όπως:

- Από ποιο γράμμα αρχίζουν τα αντικείμενα;
- Ας ετοιμάσουμε τα ρούχα του Αι- Βασίλη
- Τα σύνολα
- Βρες τις τρίλιζες!
- Τα δώρα του Αι- Βασίλη
- Η ακροστοιχίδα της Πρωτοχρονιάς
- Συνταγή για βασιλόπιτα
- Γράμμα στον Αι- Βασίλη, και τέλος
- Δίπλωμα από τη σχολή βοηθών του Αι- Βασίλη.

Με αυτές τις δραστηριότητες επιχειρείται η περαιτέρω εξάσκηση των παιδιών πάνω στην κατανόηση των γραμμάτων και η κατάκτηση κάποιων στόχων, όπως:

- να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά το αρχικό φώνημα του ονόματος του κάθε αντικειμένου,
- να συνειδητοποιήσουν πως κάθε λέξη συντίθεται από μικρότερα τμήματα, τα φωνήματα, τα οποία πρέπει να βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη ακολουθία ώστε να έχουν κάποιο νόημα και να δηλώνουν το όνομα ενός αντικειμένου.,
- να επιλύσουν γρίφους,
- να γνωρίσουν τη συνταγή, ως είδος κειμένου, και να κατανοήσουν πως ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται, με τη σειρά, θα φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα,
- να γνωρίσουν κι άλλα είδη κειμένου, όπως το γράμμα και το δίπλωμα, και να συνειδητοποιήσουν πως κάποια από τα προσωπικά τους στοιχεία, όπως το όνομά τους, αποτελούν απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να στείλουν ένα γράμμα ή να παραλάβουν ένα δίπλωμα.



Εικόνα 3: Ανακεφαλαιωτικός πίνακας, δείγμα (γράμματα Α-Ζ)

#### 4.0 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Καταληκτικά, το παρόν αλφαβητάρι, σχεδιάστηκε υπακούοντας: α) σε παιδαγωγικές αλλά και διδακτικές αρχές, β) στα δομικά χαρακτηριστικά των βιβλίων του είδους του, και γ) σε όσα προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας για τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αναφορικά με την γλωσσική τους ανάπτυξη και την φωνολογική τους εξάσκηση. Αποτελεί ένα παιδοκεντρικό αλφαβητάρι, καθώς τοποθετεί το παιδί-αναγνώστη στο κέντρο και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη του τις ανάγκες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους (Κόπτης, 2009). Δεν αρκείται στο να του παρουσιάζει απλά πληροφορίες, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί να εντάξει τον αναγνώστη στην ιστορία του, ζητώντας συνεχώς την ενεργό συμμετοχή του, θεωρώντας τον ως άτομο που σκέφτεται, ενεργεί και δραστηριοποιείται (Κόπτης, 2009). Έχει, επομένως, διαδραστικό χαρακτήρα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αλληλεπιδρά και να συμμετέχει στην εξέλιξη της ιστορίας, αφήνοντας τον ελεύθερο, κάποιες φορές, να επιλέξει ο ίδιος. Ακόμη, είναι ευέλικτο και προάγει την αυτενέργεια των παιδιών, καθώς έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν την σειρά και την ταχύτητα με την οποία θα το διαβάσουν, όπως επίσης και να το προσαρμόσουν στους δικούς τους ρυθμούς μάθησης. Τέλος, το αλφαβητάρι εκτός από τους διδακτικούς σκοπούς για τους οποίους σχεδιάστηκε αποτελεί παράλληλα ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό υλικό για τα παιδιά της ηλικίας στην οποία απευθύνεται. Αποτελεί υλικό ανάλογο των ενδιαφερόντων των παιδιών όπως επίσης και των πνευματικών τους δυνατοτήτων (Κόπτης, 2009), στοχεύοντας ταυτόχρονα στην ψυχαγωγία του παιδιού-αναγνώστη, μέσα από τα ποιήματα και τις ευχάριστες δραστηριότητες που εμπεριέχει.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2014). Λογοτεχνικά αλφαβητάρια: κριτική προσέγγιση και διδακτική εφαρμογή. *Διαδρομές*, 114, 10- 20.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). Από το «μμμμ όπως αγελάδα» στο «μμμμ όπως μαμά»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση (σελ. 10-18). Στο Ε. Ταμουρίδου (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού και Προσχολική Εκπαίδευση: Συμπεριφορές, Χειρισμοί, Δημιουργικές Λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοκίνηση.

- Chaney, J. (1993). Alphabet books: resources for learning. *The reading teacher*, 47(2), 96- 102.
- Goswami, U. (2009). Η ανάπτυξη της ανάγνωσης στις διάφορες γλώσσες. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτση (Επιμ.) *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κεφαλληνία, Ε. (1995). *Νεοελληνικά αλφαβητάρια 1771- 1981*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κόππος, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 16-28.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και την γραφή στην ελληνική γλώσσα, Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Roberts, P. (1990). Alphabet books: Activities from A to Z. *The reading teacher*, 44 (1), 84-85.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική- κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.) *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

**Τσιβούλη Θεοδώρα**

Νηπιαγωγός- Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια  
Νικηφόρου Φωκά 2, Λάρισα, Τ.Κ.: 41223, Τηλ.:6973040462  
E-mail: theodoratsiv@hotmail.com

**Τσιλιμένη Τασούλα**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Καμπουρίδη 28, Πανόραμα Θεσσαλονίκης, ΤΚ 55236, Τηλ. 6977566732  
e-mail: tsilimeni@gmail.com tsilimeni@uth.gr

# Συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

*Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου  
Γρηγοριάδης Αθανάσιος*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the phenomenon of «social loafing» with young children working in groups on spontaneous and driven activities during the daily program in kindergarten. To explore the theme we have chosen the method of case study. The data were collected with observation in two classic kindergarten classes and analyzed with content analysis. The results revealed some common behaviors (e.g. difficulty of belonging to a group of children, lack of initiative in communication, delay in task completion) between children who were susceptible to social loafing. These findings, if replicated in a larger sample, can provide useful knowledge for the educator who wants to help children that display social loafing behaviors.

## 1.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία σε ομάδες αποτελεί μια μορφή οργάνωσης της σχολικής τάξης η οποία εξασφαλίζει τη μέγιστη ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που έδειξαν ότι η συνεργασία σε μικρές ομάδες είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχολικής επίτευξης (Slavin, 1989, Gillies & Boyle, 2010).

Η αποτελεσματική οργάνωση της λειτουργίας μιας ομάδας προϋποθέτει την ανάληψη ρόλων από τα μέλη της και την υιοθέτηση κοινών κανόνων και χαρακτηριστικών στη λειτουργία της ομάδας (Cohen, 1994). Για παράδειγμα, η ομάδα διαμορφώνει μια συλλογική ταυτότητα και αναπτύσσει μια αίσθηση συνοχής και διαπροσωπικής αντιστοιχίας (βαθμός στον οποίο όλα τα μέλη αισθάνονται μεταξύ τους όμοια). Αυτό επακόλουθα οδηγεί στην εμφάνιση των κανόνων συμπεριφοράς μέσα σε αυτήν, στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών και στην αίσθηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας (de Lichtenberg, & London, 2009).

Όταν λοιπόν η λειτουργία μίας ομάδας μαθητών εμφανίζει τέτοια χαρακτηριστικά, προκύπτει συχνά το φαινόμενο της κοινωνικής διευκόλυνσης (social facilitation effect) κατά το οποίο η παρουσία των μελών της ομάδας παρακινεί τα υπόλοιπα άτομα να ασκήσουν περισσότερο έργο. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι ομάδες των παιδιών δυσλειτουργούν ή όταν δεν έχουν υψηλό βαθμό συνοχής και συνεργασίας, μπορεί να προκύψει το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής (social loafing). Η κοινωνική αποφυγή αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο η παρουσία των άλλων μελών προκαλεί την αίσθηση σε έναν μαθητή ότι μπορεί να βασίζεται στα άλλα μέλη της ομάδας προκειμένου να μειώσει τη συμμετοχή και το έργο του ή και να υπεκφύγει τελείως των καθηκόντων του (Brehm et al., 2005· Harkins, 1987).

## **2.0 Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΦΥΓΗ**

Το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής (social loafing) σχετίζεται με τα ελλιπή κίνητρα ορισμένων παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα, προκαλώντας τα μέλη της να ελαττώσουν τη συμβολή τους ή να παράγουν λιγότερο έργο, όταν αναλαμβάνουν ομαδικές εργασίες (North et al., 2000). Η κοινωνική αποφυγή συναντάται συχνά στις ομαδικές εργασίες λόγω της έμφασης που δίνεται στη συνεργασία (Gil, 2004).

Η κοινωνική αποφυγή σχετίζεται άμεσα με δύο άλλα φαινόμενα που συναντώνται συχνά σε συμπεριφορές μαθητών: Τον *καιροσκόπο* μαθητή (free rider), όπου το άτομο δε συμβάλλει στο ομαδικό έργο όπως τα άλλα μέλη της ομάδας, και το *κορόιδο* (sucker), όπου το άτομο μειώνει τη δική του συμμετοχή στο ομαδικό έργο προκειμένου να μην πέσει «θύμα» των άλλων και εργαστεί περισσότερο από τα άλλα μέλη της ομάδας (όπ.π.).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές ερμηνείες (π.χ. κοινωνικού αντίκτυπου, μείωσης της πρόκλησης, αναγνώρισης και δυνατότητας αξιολόγησης, διάθεσης συμβολής, αυτο-αποτελεσματικότητας, συλλογικής προσπάθειας) οι οποίες συνοδεύουν τις έρευνες και προσφέρουν χρήσιμες εξηγήσεις για τη φύση και τις πιθανές αιτίες της κοινωνικής αποφυγής (Latané, 1981· Karau & Williams, 1995· Lin, 2008· Worchel et al., 2011).

Μία ευρέως αποδεκτή εξήγηση για το φαινόμενο είναι, ότι η συμβολή των μελών δεν αναγνωρίζεται μέσα στην ομάδα ή ότι η ατομική συμμετοχή δεν αξιολογείται. Έτσι, όταν τα μέλη της ομάδας αθροίζουν το έργο τους, η ατομική συμβολή χάνεται μέσα στο πλήθος της ομάδας (Worchel et al., 2011). Επιπλέον, η έρευνα των Williams, Harkins, και Latane (1981) διαπίστωσε ότι, όταν το ομαδικό έργο συνδέεται άμεσα με την ατομική συμβολή, η κοινωνική απο-

φυγή μειώνεται. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το συγκεκριμένο φαινόμενο (Karau & Williams, 1993) επισήμανε ότι η κοινωνική αποφυγή περιορίζεται, όταν η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σταθερά τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές συνθήκες εργασίας.

Μια άλλη εξήγηση για την κοινωνική αποφυγή εστιάζει στο ομαδικό έργο. Η αποφυγή εργασίας μπορεί να οφείλεται στο ότι τα μέλη βρίσκουν το θέμα ασήμαντο ή χαμηλού ενδιαφέροντος. Επομένως, η ομαδική συνύπαρξη προσφέρει στα μέλη την ευκαιρία να μειώσουν τη συμμετοχή τους στα καθήκοντα τους καθώς υπάρχει περιορισμένη παρακολούθηση και αξιολόγηση της ατομικής συμβολής τους (Worchel et al., 2011). Ωστόσο, αν και όλα τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν το φαινόμενο, κανείς προσωπικά δεν παραδέχεται ότι «λουφάρει» (Gil, 2004). Σύμφωνα με τον Zaccaro (1984), η κοινωνική αποφυγή μειώνεται όταν το θέμα της εργασίας ή δραστηριότητας φαντάζει ελκυστικό. Πιο συγκεκριμένα, οι Brickner, Ostrom & Harkins (1986) κατάφεραν να περιορίσουν το φαινόμενο χρησιμοποιώντας μια εργασία που προϋπέθετε προσωπική εμπλοκή των μελών ομάδας. Σε αυτές τις συνθήκες η μείωση της κοινωνικής αποφυγής συνέβη ακόμη κι όταν η συμβολή των ατόμων δεν ήταν αναγνωρίσιμη στην ομάδα.

Η κοινωνική αποφυγή μπορεί να ενισχυθεί από δύο στρατηγικές οι επιπτώσεις των οποίων είναι αρκετά διαφορετικές. Πρώτον, η *στρατηγική του επιμερισμού* (the allocation strategy), όπου όλα τα μέλη εργάζονται ομαδικά αλλά συγκρατούν την ενέργειά τους για τις ατομικές δοκιμασίες οι οποίες αναγνωρίζονται και αξιολογούνται περισσότερο. Δηλαδή, κάθε μέλος μπορεί να συμμετέχει στο ομαδικό έργο, αλλά ο καθένας μπορεί να διαθέσει περισσότερη προσπάθεια στις ατομικές εργασίες, κάτι που οδηγεί στην κοινωνική αποφυγή. Δεύτερον, η *στρατηγική της ελαχιστοποίησης* (the minimizing strategy), όπου η πρωταρχική μέριμνα του καθενός είναι «να τα βγάλει πέρα» με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια. Σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική αποφυγή είναι απόρροια της απροθυμίας των μελών να εργαστούν όσο περισσότερο μπορούν για το ομαδικό έργο. Μια τέτοια πρόθεση ενισχύεται και από τη φύση της ομαδικής εργασίας η οποία προσφέρει τη δυνατότητα να αποποιηθεί κάποιος των ευθυνών του, αλλά και από τη μειωμένη πιθανότητα αναγνώρισης της ατομικής του προσπάθειας και απόδοσης (Latané et al., 1979).

## **2.1 Η Κοινωνική Αποφυγή στην προσχολική ηλικία**

Η εργασία σε ομάδες στην προσχολική ηλικία αποτελεί μία μέθοδο διδασκαλίας η οποία θεωρείται ότι συμβάλλει στην μέγιστη ανάπτυξη του παι-

διού σε όλους τους τομείς (Cohen, 1994). Πέρα του κοινωνικοποιητικού της χαρακτήρα, μία ομάδα αποτελεί φορέα αγωγής καθώς δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να υιοθετήσει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και να αναπτύξει τρόπους συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη. Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της ομάδας το παιδί μυείται σε διαδικασίες που το βοηθούν να μάθει από νωρίς να συνυπάρχει, να έρχεται σε επαφή με συλλογικά θέματα και καταστάσεις και να αποκτά αξίες όπως η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός και η επικοινωνία. Μέσω της αλληλεπίδρασης αυξάνονται οι ευκαιρίες για συζήτηση, διαφωνία, λήψη απόφασης, αλλά και υλοποίηση κοινών στόχων και σκοπών (Γερμανός, 2002: 154).

Μετά την παραδοχή ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να λειτουργούν στο πλαίσιο μιας ομάδας και ωφελούνται από τη συνεργασία, προκύπτουν διάφορα ζητήματα που αφορούν την ομαλή εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου στη σχολική και στην προσχολική τάξη. Ένα από τα αυτά τα ζητήματα σχετίζεται με την αντιμετώπιση του φαινομένου της κοινωνικής αποφυγής στις ομαδικές εργασίες του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συνήθως ενθαρρύνονται από τον παιδαγωγό να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και εργασίες καθώς ενίοτε χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια, κοινωνική ατολμία, και φόβο αποτυχίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ανταγωνιστική δραστηριότητα. Ερευνητικά ευρήματα (Kamins & Dweck, 1999) έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από ορισμένες μορφές αξιολόγησης και ότι μπορεί, ως συνέπεια, να εμφανίσουν το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής σε μια ηλικία που σχεδόν δεν έχουν επίγνωση της ίδιας της έννοιας της αξιολόγησης.

Η αρμονική συνεργασία μιας ομάδας σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του έργου της φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή των μελών, όταν πρόκειται για κάποια εύκολη ομαδική εργασία,. Αντιθέτως, όταν πρόκειται για πιο απαιτητικές εργασίες, η συνεργασία των μικρών παιδιών δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε αύξηση της ενεργού συμμετοχής τους και η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργεί επιβαρυντικά (Arterberry et al., 2007). Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση συμπεριφορών κοινωνικής αποφυγής θεωρείται ότι διαδραματίζει η συνοχή που υπάρχει στο εσωτερικό της ομάδας και η ύπαρξη κανόνων που ρυθμίζουν τα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία απαιτούνται από τα μέλη της για την επίτευξη των στόχων (Gil, 2004).

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος της εργασίας μπορεί να υποστηριχθεί ότι το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο στην καθημερινή ζωή της τάξης και στα μεγαλύτερα παιδιά, αλλά και στις μικρότερες ηλικίες. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το

οποίο σχετίζεται με πληθώρα ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα το κλίμα και η συνοχή της ομάδας της τάξης, οι κοινωνικές δεξιότητες και η συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού, η παροχή κινήτρων από τον παιδαγωγό, η ορθή εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου κλπ. Στο πλαίσιο αυτό, προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν διαθέσιμες ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες να επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση αυτού του φαινομένου και ειδικότερα στη διερεύνησή του στην προσχολική ηλικία.

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση των συμπεριφορών των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των συμπεριφορών κοινωνικής αποφυγής των μικρών παιδιών σε διάφορες φάσεις του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου, όπως είναι για παράδειγμα οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες, οι αυθόρμητες δραστηριότητες και οι σχολικές ρουτίνες.

### **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1. Δείγμα**

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης σε δύο κλασικά τμήματα δημόσιου νηπιαγωγείου του Νομού Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε παρατήρηση σε δύο μαθητές νηπιαγωγείου, ένα αγόρι (Δημήτρης-ψευδώνυμο) ηλικίας 4,5 ετών και ένα κορίτσι (Ελένη-ψευδώνυμο) ηλικίας 5,1 ετών, τα οποία εμφάνιζαν έντονες συμπεριφορές κοινωνικής καταφυγής. Η επιλογή των δύο παιδιών ως μαθητών που εμφανίζουν συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και συμπεριφορές (π.χ. έλλειψη συμμετοχής στη συζήτηση, παθητική στάση και παρατήρηση των τεκταινόμενων στην ομάδα, αδυναμία έκφρασης και «καπέλωμα» από τα άλλα μέλη της ομάδας) οι οποίες περιγράφονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Goo, 2011· Karau, & Williams, 1993).

#### **3.2. Μετρήσεις/Εργαλεία**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μιας ημιδομημένης κλίμακας παρατήρησης. Οι δύο επιλεγέντες μαθητές παρατηρήθηκαν συστηματικά κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Για την καλύτερη οργάνωση της παρατήρησης, το πρόγραμ-



μα του νηπιαγωγείου χωρίστηκε σε τρεις φάσεις οι οποίες περιλάμβαναν τις σχολικές ρουτίνες, τις αυθόρμητες και τις καθοδηγούμενες δραστηριότητες της τάξης. Οι άξονες παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής (Nelson, et al., 2005· Emilson, & Folkesson, 2006) και ήταν οι εξής:

*A. Συμπεριφορά μαθητή στις σχολικές ρουτίνες*

A.1. Πώς χειρίζεται το συγκύρισμα της τάξης;

A.2. Πώς συμπεριφέρεται στο συγκύρισμα του ατομικού/ομαδικού παιχνιδιού;

*B. Συμπεριφορά μαθητή στις αυθόρμητες δραστηριότητες της τάξης*

B.1. Πώς λειτουργεί στις αυθόρμητες δραστηριότητες (ατομικά, ομαδικά)

B.2. Πώς συμπεριφέρεται στο παιχνίδι του (χρήση υλικών);

B.3. Πώς αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά;

B.4. Πώς αλληλεπιδρά μέσα σε ομαδικό παιχνίδι;

B.4.1. Προσωπική συμβολή και άποψη του παιδιού στην ομάδα

B.4.2. Η αντιμετώπιση του μέλους από την ομάδα

*Γ. Συμπεριφορά μαθητή στις καθοδηγούμενες δραστηριότητες της τάξης*

Γ.1. Ποια είναι η συμμετοχή του στην δραστηριότητα της τάξης (ένδειξη ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας, χρήση υλικών, λεκτική, κινητική συμμετοχή, ικανότητες);

Γ.2. Πώς αλληλεπιδρά με την νηπιαγωγό της τάξης;

Γ.3. Πώς αλληλεπιδρά με τα παιδιά της τάξης;

Γ.4. Πώς αλληλεπιδρά μέσα σε ομαδικό παιχνίδι;

Γ.4.1. Προσωπική συμβολή και άποψη του παιδιού στην ομάδα

Γ.4.2. Η αντιμετώπιση του μέλους από την ομάδα

### **3.3. Συλλογή των δεδομένων**

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά 4 εβδομάδες, την άνοιξη του 2012. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα ημερήσιες παρατηρήσεις σε κάθε τάξη για κάθε παιδί «στόχο». Η παρατήρηση υλοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο-Απρίλιο διότι θεωρήθηκε ότι τη συγκεκριμένη περίοδο τα παιδιά έχουν ενταχθεί και προσαρμοστεί περισσότερο στο πρόγραμμα της τάξης. Για την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

#### 4.0 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρατήρηση των δύο μαθητών που παρουσιάζουν συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής ανέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών των παιδιών και των συμμαθητών τους στον τρόπο που συμμετείχαν, επικοινωνούσαν, δραστηριοποιούνταν, συνεργάζονταν και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο των αυθόρμητων και καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν δύο κατηγορίες που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ατομικής (Πίνακας 1) και της ομαδικής (Πίνακας 2) συμπεριφοράς των παιδιών αυτών καθ' όλη τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Ατομική συμπεριφορά μέσα στην τάξη	Συχνότητα παρατηρήσεων N
Προτίμηση ατομικού παιχνιδιού	24
Συμμαζεύει ατομικό παιχνίδι	23
Εναλλάσσει συχνά παιχνίδια εντός της τάξης	20
Παρατηρεί από μακριά τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να παίζει	21
Συμμετέχει ατομικά στις δραστηριότητες της νηπιαγωγού	24

**Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά ατομικής συμπεριφοράς παιδιών που εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή**

Από τα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει ότι τα παιδιά που εμφανίζουν το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής επιλέγουν πιο συχνά την ενασχόληση με κάποιο ατομικό παιχνίδι σε σχέση με την ένταξή τους σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Η ενασχόληση με αυτό φάνηκε να τους απασχολεί καθώς μετά το πέρας του παιχνιδιού έδειξαν ενδιαφέρον για να το τοποθετούσαν στη θέση του. Προτιμούν να κινούνται στο χώρο της τάξης και να παρατηρούν από μακριά τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς πάντα να εντάσσονται στην ομάδα τους. Εναλλάσσουν συχνά εκπαιδευτικό υλικό μέσα στο παιχνίδι τους και μεταβαίνουν από τη μια γωνιά στην άλλη χωρίς να παραμένουν σ' αυτή για αρκετό διάστημα. Κατά την διάρκεια των καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων, που απαιτούσαν ατομική προσπάθεια, τα δύο παιδιά ανταποκρίνονταν αποδοτικά στο ρόλο τους και συμμετείχαν κινητικά. Επίσης, φάνηκε να γνωρίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού καθώς τους τηρούσαν με ευκολία.

**Ανδρονίκη Χατζηποστόλου, Αθανάσιος Γρηγοριάδης**  
 Συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Συμπεριφορά εντός της ομάδας	Συχνότητα παρατηρήσεων N
Εντάσσεται μόνος στο παιχνίδι συνομηλίκων	16
Οι συμμαθητές τον καλούν πρώτοι στο παιχνίδι τους	11
Συμμετέχει στο συμμάζεμα ομαδικού παιχνιδιού	8
Δε συμμετέχει στο συμμάζεμα ομαδικού παιχνιδιού	18
Συμμετέχει στο συμμάζεμα τάξης ως επιμελητής στην ομάδα καθαριότητας	2
Απέχει από το συμμάζεμα τάξης ως επιμελητής στην ομάδα καθαριότητας	8
Συμμετέχει στην ομαδική καθημερινή προσευχή	2
Δεν συμμετέχει στην ομαδική καθημερινή προσευχή	12
Συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι λεκτικά	7
Συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι κινητικά	17
Συμμετέχει στο ομαδικό παιχνίδι παρατηρώντας	19
Μεταβαίνει από το ομαδικό παιχνίδι σε ατομική ενασχόληση εντός της ομάδας	18
Δεν εφαρμόζει τους κανόνες του παιχνιδιού	16
Εκφράζει την άποψη του στην ομάδα	8
Η άποψή τους δεν εισακούγεται από την ομάδα	12
Οι συμμαθητές του δεν αλληλεπιδρούν μαζί του στο ομαδικό παιχνίδι	8
Οι συμμαθητές αντιλαμβάνονται ότι δε συμμετέχει το ίδιο με τους υπόλοιπους	18
Οι συμμαθητές τον διορθώνουν	13
Επιλέγει να παίζει με συγκεκριμένα παιδιά	6
Επιλέγει να παίζει γενικότερα με διάφορα παιδιά	19
Δε συμμετέχει και απλώς παρατηρεί στις ομαδικές καθοδηγούμενες δραστηριότητες	10
Συμμετέχει ομαδικά στις δραστηριότητες της νηπιαγωγού	10

**Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς παιδιών που εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή εντός της ομάδας**

Την ίδια συμπεριφορά όμως δεν εκδήλωσαν στις δραστηριότητες που απαιτούσαν ομαδική συμμετοχή όπως π.χ. η καθημερινή προσευχή, τραγούδια,

όπου τα δύο παιδιά καταγράφηκαν να παρατηρούν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και οι ίδιοι να απέχουν ή να συμβάλλουν λιγότερο. Την ίδια αντίδραση παρουσίασαν και στο συμμάζεμα του ομαδικού παιχνιδιού όπου τις περισσότερες φορές παρατηρήθηκαν να τοποθετούν με ασυνέπεια το υλικό στη θέση του, να αδιαφορούν και να περιφέρονται στον χώρο της τάξης κοιτάζοντας τους υπόλοιπους να συμμαζεύουν. Ακόμη κι όταν το απαιτούσε η ομάδα καθαριότητας τα δυο παιδιά συμμετείχαν στο συμμάζεμα μόνο έπειτα από την προτροπή κάποιου παιδιού ή της νηπιαγωγού. Μάλιστα στην περίπτωση του κοριτσιού, καταγράφηκε πως ακόμη και μετά από την παρατήρηση της νηπιαγωγού δε συνέβαλε στο σκούπισμα των τραπεζιών, αλλά συνέχισε να περιφέρεται.

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο της ομάδας, παρατηρήθηκε ότι έρχονται σε επαφή με όλα τα παιδιά γενικότερα και δεν καταφεύγουν στο παιχνίδι με κάποια συγκεκριμένα πρόσωπα ή φίλους. Συνήθως προτιμούν να εντάσσονται οι ίδιοι στο παιχνίδι των άλλων ενώ λιγότερες φορές καταγράφηκαν να τους καλούν οι συμμαθητές τους. Μάλιστα δύο φορές παρατηρήθηκαν να απορρίπτουν μια παρέα που τους αναζητούσε στην ομάδα τους χωρίς να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη αιτία. Η συμμετοχή τους στο ομαδικό παιχνίδι είναι κυρίως παρατηρητική και κινητική ενώ λιγότερες φορές λεκτική όπως π.χ. εκφράζουν την άποψή τους για την έκβαση του παιχνιδιού. Τις περισσότερες φορές η γνώμη τους δεν εισακούεται από την υπόλοιπη ομάδα καθώς, όπως παρατηρήθηκε, δεν αλληλεπιδρούν πάντα τα υπόλοιπα μέλη μαζί τους. Ωστόσο, έγινε αντιληπτό όταν η συμβολή τους δεν ήταν η ίδια με των συνομηλίκων και δέχτηκαν αρκετές παρατηρήσεις γι αυτό αλλά και επειδή δεν εφάρμοζαν τους κανόνες του παιχνιδιού. Τέλος, η συχνή εναλλαγή υλικού καταγράφηκε και στο ομαδικό παιχνίδι όπως και η προτίμηση των δύο παιδιών να μεταβαίνουν από την συλλογική στην ατομική ενασχόληση με το υλικό εντός της ομάδας.

## **5.0 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει σε πρωτόλειο επίπεδο το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Μια πρώτη ανάγνωση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση παιδιών που εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή έδειξε, ότι τα παιδιά αυτά τείνουν να ελαττώνουν τη συμβολή τους ή να παράγουν λιγότερο έργο, όταν εργάζονται συλλογικά σε αυθόρμητες και καθοδηγούμενες δραστηριότητες.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τις ομαδικές δραστηριότητες ή τις εργασίες που απαιτούν την ένταξη των παιδιών σε μία ομάδα, προ-

κύπτει ότι η ενεργή συμμετοχή τους είναι ελάχιστη ως μηδαμινή. Φαίνεται ότι τα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή αντιλαμβάνονται ότι οι συμμαθητές τους εργάζονται και επομένως θεωρούν ότι μπορούν να βασιστούν σε αυτούς και να εργαστούν τα ίδια λιγότερο ή και καθόλου. Μια δεύτερη ερμηνεία είναι ότι έχουν χαμηλό κίνητρό ή ενδιαφέρον για το ομαδικό έργο και γι' αυτό αισθάνονται ότι μπορούν να απέχουν από αυτό χωρίς να γίνουν αντιληπτοί, δηλαδή να κρυφτούν μέσα στην ομάδα. Τρίτον, η διαφορά που παρουσιάζουν στη συμμετοχή τους στις ατομικές και στις ομαδικές εργασίες δείχνει ότι αναζητούν την αναγνώριση της συμβολής τους από τους υπόλοιπους ή τον εκπαιδευτικό. Τέτοια αναγνώριση φαντάζει πιο εφικτή στις περιπτώσεις των ατομικών εργασιών παρά των ομαδικών. Ανάλογα συμπεράσματα περιγράφουν και άλλες έρευνες που ασχολήθηκαν με το προφίλ των παιδιών με κοινωνική αποφυγή (Charbonnier, Huguet, Brauer, & Monteil, 1998).

Αυτό που παρατηρήθηκε και στις δύο μελέτες περίπτωσης είναι ότι τα παιδιά δεν αναπτύσσουν στενές φιλικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας τους και είναι φυσικό να μην τους απασχολεί αν θα τα απογοητεύσουν συμμετέχοντας λιγότερο. Και στις δύο τάξεις όμως, οι συνομήλικοί τους αναγνώρισαν ότι δεν παράγουν το ίδιο έργο. Αντιλήφθηκαν δηλαδή, ότι δεν ολοκληρώνουν αυτό που έχουν αναλάβει ή που τους είχε αναθέσει η ομάδα και ότι δε συμβάλλουν ισάξια με τους άλλους στο ομαδικό έργο.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό που εντοπίστηκε στο προφίλ των δύο παιδιών με κοινωνική αποφυγή είναι ότι αρχικά ασχολούνται με τη δραστηριότητα, το παιχνίδι ή το υλικό της ομάδας συμβάλλοντας μαζί με τους υπόλοιπους στην εργασία. Γρήγορα όμως δείχνουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους, να απομακρύνονται και να αφοσιώνονται σε ατομικό επίπεδο με ένα μέρος της εργασίας ή με άλλη δραστηριότητα. Η ατομική απασχόληση μπορεί να τους ικανοποιεί περισσότερο από την ομαδική, γι' αυτό και επιλέγουν τελικά να ασχοληθούν με αυτήν. Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη συμπεριφορά είναι ότι οι «λουφαδόροι» μπορεί να μη γνωρίζουν πώς να συμβάλλουν στο ομαδικό έργο, και για αυτό να εξαντλούν το ρόλο τους μόνο με την ένταξή τους σε κάποια ομάδα και την παθητική παραμονή σε αυτήν. Ανάλογη εξήγηση έδωσε και ο Harkins (1987) επισημαίνοντας τις ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με κοινωνική αποφυγή, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη συνεργασία και το κοινό παιχνίδι.

Σε ότι αφορά τις αυθόρμητες δραστηριότητες των παιδιών που εμφανίζουν κοινωνική αποφυγή προκύπτει ότι τα δύο παιδιά αλλάζουν συχνά δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, περιφέρονται αρκετά μέσα στο χώρο παρατηρώντας από κοντά το παιχνίδι των υπολοίπων ή κοι-

τάζουν τριγύρω χωρίς να ενεργούν. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται στην αναζήτηση νέου παιχνιδιού λόγω της μη ικανοποίησης από το προηγούμενο ή στην αναζήτηση τρόπων να προσεγγίσουν τους υπόλοιπους συνομηλίκους.

Στο χώρο της παρεούλας και τα δύο παιδιά δείχνουν απροθυμία να συμμετέχουν στην καθημερινή συζήτηση και το ομαδικό μέτρημα, αλλά προτιμούν να ακούν και να παρατηρούν τους υπόλοιπους. Το κορίτσι σε αντίθεση με το αγόρι, φάνηκε να συμμετέχει περισσότερο μόνο όταν ήταν η σειρά της ή όταν η νηπιαγωγός της απευθύνει προσωπικές ερωτήσεις. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα δύο παιδιά αρκούνται στη συμμετοχή των υπολοίπων και δε νιώθουν ότι αναγνωρίζεται η δική τους συμβολή (Kerr, 1989). Μπορεί πάλι να οφείλεται και στην κοινωνική συστολή που χαρακτηρίζει αρκετά παιδιά με συμπεριφορές κοινωνικής αποφυγής (Kagau, & Williams, 1995).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της κοινωνικής αποφυγής είναι ορατά τόσο στο πλαίσιο της ομάδας συνομηλίκων όσο και στο πλαίσιο της ομάδας της τάξης. Τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλό βαθμό κοινωνικής αποφυγής αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξή τους με τα άλλα παιδιά. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής προσφέρουν μια πρώτη εικόνα για τις συμπεριφορές και το προφίλ των παιδιών με κοινωνική αποφυγή, αλλά και για τα πιθανά αίτια που ενισχύουν την εμφάνιση αυτού του φαινομένου.

Βέβαια το ιδιαίτερα μικρό δείγμα των δύο μελετών περίπτωσης καθιστά τα παρόντα ευρήματα αποδεκτά μόνο στο επίπεδο αρχικών ενδείξεων. Η φιλοδοξία της πρωτόλειας αυτής προσπάθειας ήταν να εκκινήσει τη συζήτηση γύρω από το σύνηθες φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής στη σχολική και την προσχολική τάξη. Το ζήτημα αυτό αποκτά μάλιστα ολοένα και αυξανόμενη σημασία λόγω της διευρυμένης χρήσης της συνεργατικής διδασκαλίας τα τελευταία χρόνια στις σχολικές τάξεις. Μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και με τη χρήση μικτού ερευνητικού σχεδιασμού θα μπορούσαν να συμβάλλουν περισσότερο στη λεπτομερή διερεύνηση και κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Arterberry, M., Cain, K., & Chopko, S. (2007). Collaborative problem solving in five-year-old children: Evidence of social facilitation and social loafing. *Educational Psychology, 27*, 577-596.

- Brehm, S., Kassin, S., & Fein, S. (2005). *Social psychology* (6th Edition). New York: Houghton Mifflin.
- Brickner, M., Ostrom, T., & Harkins, S. (1986). Effects of personal involvement: Thought-provoking implications for social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 763-769.
- Γερμανός, Δ., (2002), *Οι τοίχοι της γνώσης, Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Charbonnier, E., Huguet, P., Brauer, M., & Monteil, J. (1998). Social loafing and self-beliefs: People's collective effort depends on the extent to which they distinguish themselves as better than others. *Social Behavior and Personality*, *26*(4), 329-340.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, *64*(1), 1-35.
- de Lichtenberg, J., & London, M. (2009). A Framework for Diagnosing, Implementing, and Evaluating Group Interventions. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*.
- Emilson, A., & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, *176*, 219-238.
- Gil, F. (2004). Group Motivation Losses: Social Loafing. Spielberger, Ch. (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology*, *3*, 411-419.
- Gil, F., Rico, R., & Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo.[Work teams efficacy]. *Papeles del Psicólogo*, *29*, 25-31.
- Gillies, R., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teacher and teaching education*, *26*(4), 933-940.
- Goo, A. (2011). Team-based Learning and Social Loafing in Higher Education. *University of Tennessee Honors Thesis Projects*.
- Harkins, S. (1987). Social loafing and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *23*, 15-16.
- Kamins, M., & Dweck, C. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Development Psychology*, *35*, 835-847.
- Karau, S., & Williams, K. (1993). Social Loafing: a meta-analytical review and theoretical integration. *Journal of Personality and social Psychology*, *65*, 681-706.
- Karau, S., & Williams, K. (1995). Social Loafing: Research Findings, Implications, and Future Directions. *Current Directions in Psychology Science*, *4*, 135-9.
- Latané, B., Williams, K. D., & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of*

- personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Latane B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36, 343-356.
- Lin, P. (2008). A research on social loafing and students' cultural orientations in ESL/EFL classroom. *Unpublished Dissertation*. Ming Chuan University, China.
- Nelson, L., Rubin, K., & Fox, N. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185-200.
- North, A., Linley, A., & Hargreaves, D. (2000). Social Loafing in a Co-operative Classroom Task, *Educational Psychology*, 20(4), 389.
- Slavin, R. (1989). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Williams, K., Harkins, S., & Latane, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.
- Worchel, S., Rothgerber, H., & Day, E. (2011). Social loafing and group development: when "I" comes last. *Current research in social psychology*.
- Zaccaro, S. (1984). Social loafing: The role of task attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 99-106.

**Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου**  
Νηπιαγωγός, ΜΑ Παιδαγωγική  
Θεσσαλονίκη  
niki.xatziapostolou@gmail.com

**Γρηγοριάδης Αθανάσιος**  
Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
asis@nured.auth.gr



## **ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**



# **Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου των Κολιόπουλου κ.ά. (2007) και Κόκκινου κ.ά.(2002)**

***Ζωή Α. Βαζούρα***

## **ABSTRACT**

The study focuses on the humanitarian aspect of History, as well as the opportunities which are offered to students concerning the approach of the past and their development into responsible citizens with a conscious attitude in the present and the future time. More specifically, issues are explored towards the reformation of the history teaching designing techniques and the evaluation of cultural components in history textbooks of the third general education Lyceum by Koliopoulos e.t.c. (2007) and Kokkinos e.t.c. (2002). The curriculum methodology which is used for both the quantitative and qualitative analysis of the two manuals, is the structural importance which has been applied in the past for the analysis of school textbooks and furthermore the descriptive statistics applied on humanitarian sciences for the extraction of quantitative data.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του πολιτισμικού φορτίου που φέρει τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, τέθηκε ως πρώτος στόχος η αναζήτηση μιας πρότασης μεθοδολογίας ανάλυσης του πολιτισμού, η οποία να έχει τη δυνατότητα ανάλυσης πολιτισμικών στοιχείων τόσο στην γλώσσα όσο και στις εικόνες των δύο εγχειριδίων. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκε, το μεθοδολογικό εργαλείο που εφήρμοσε η Αναστασία Χριστοδούλου (2003) στο «Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα». Ως δεύτερος στόχος αναφέρεται η εφαρμογή της μεθόδου συγκριτικά για την ανάλυση των πολιτισμικών στοιχείων γλώσσας και εικόνας στα δύο σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της μεθόδου, αλλά και να δοθούν τα συγκριτικά δεδομένα εφόσον πρόκειται για μελέτη δυο κειμενικών και εικονικών στοιχείων του ίδιου genre.

Το προτεινόμενο μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο εφαρμόστηκε για την ανάλυση του πολιτισμού στα εγχειρίδια, βασίζεται στη θεωρία σημαντικής δόμησης κειμένων και με την εφαρμογή του αναλύονται γλωσσικά και εικονικά περιεχόμενα ευνοώντας παράλληλα ποιοτικούς και ποσοτικούς χειρισμούς, με την εφαρμογή παραμέτρων της περιγραφικής στατιστικής, έτσι όπως αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στην έρευνα των ανθρωπιστικών επιστημών.

Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε έδειξε ότι ο πολιτισμός μπορεί να αναλυθεί και να μετρηθεί. Προέκυψαν ένδεκα θεματικές κατηγορίες πολιτισμού και δύο μητρώα ανάλυσης και μέτρησης του πολιτισμού, ένα γλωσσικό και ένα εικονικό. Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε αποδείχθηκε ικανό να ανταποκριθεί στους ερευνητικούς στόχους.

Η μεθοδολογία αναφέρεται στη συγκροτημένη πρόταση, η οποία βασίστηκε στη σημειωτική και στη δομική σημαντική ως θεωρίες για τα συστήματα σημείων, καθώς και στην περιγραφική στατιστική ως τεχνική μέτρησης. Η επιλογή αυτής της μεθόδου αποδείχτηκε δόκιμη και λειτουργική. Τα παραπάνω εργαλεία εφαρμόστηκαν στο επίπεδο της θεωρίας και συγκεκριμένα την αντιμετώπιση του εγχειριδίου ως συνολικού κειμένου και πολιτισμικού προϊόντος αλλά και στην προσέγγιση του κειμένου ως αρθρωμένου συνόλου. Βασική έννοια γι' αυτή την προσέγγιση θεωρήθηκε η ιστοπία/κώδικας, όπως ορίζεται από τον Greimas (1966), η οποία θεωρείται ποιοτικά συγγενής με την έννοια της θεματικής κατηγορίας, όπως χρησιμοποιείται στο μητρώο ανάλυσης του Sapri. Με την τελευταία εξ άλλου υπήρξε και μια δεύτερη σύζευξη στο επίπεδο των τεχνικών μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, συμπεριλαμβανομένων των στοιχείων της περιγραφικής στατιστικής. Η ανάλυση εστίασε στα δομικά στοιχεία του κειμένου, δηλαδή, στις θεματικές κατηγορίες πολιτισμού.

Με αυτόν τον τρόπο οι αναλύσεις ανέδειξαν τη δεσπόζουσα παρουσία του πολιτισμού και στα δύο σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Οι διάφορες όψεις του πολιτισμού εκφράζονται μέσα από ένα πεπερασμένο σύνολο θεματικών κατηγοριών του πολιτισμού που εκφράζουν τις διαφορετικές όψεις του. Το περιεχόμενο κάθε λεζάντας προκύπτει από τις σημασιολογικές δομές και ενισχύεται στη συνέχεια από το ύφος και τη μορφή της εικόνας που το συνοδεύει.

Η παραδειγματική άρθρωση της σύνθεσης των πολιτισμικών σημαινόντων συντελείται με διαφορετικό τρόπο στα δύο σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Η σύνθεση αυτή αποτελεί έναν ποιοτικό άξονα πάνω στον οποίο δομείται ο πολιτισμός στα εγχειρίδια.

Επισημαίνεται, πως στο σχολικό εγχειρίδιο του Κόκκινου (2002) καταγράφηκαν οι περισσότερες αναφορές στη θεματική υποκατηγορία που αφορούσε την «ζωγραφική», ενώ στο εγχειρίδιο των Κολιόπουλου, κ. ά. (2007) η πλειοψηφία των αναφορών επισημαίνονται στη θεματική υποκατηγορία «επώνυμοι» για τον 20<sup>ο</sup> αι.. Το προτεινόμενο μεθοδολογικό εργαλείο δείχνει τον τρόπο δόμησης του πολιτισμού στα εγχειρίδια εντοπίζει διαφορές, άρα απαντά στο ερώτημα που είναι σχετικό με τη χρησιμότητα της μεθόδου. Πράγματι, η προτεινόμενη μέθοδος αποδεικνύεται ικανή να εντοπίσει διαφορές και στο ποιοτικό επίπεδο της δόμησης του πολιτισμού στα δύο εγχειρίδια Ιστορίας. Έτσι, προκύπτουν ερωτήματα για ενδεχόμενη αντιθετική σχέση ανάμεσα στην τέχνη και τους επώνυμους, δημιουργούς ή μη, καθώς η οργάνωση του οπτικού υλικού, κατά την πρόσληψη του από τους μαθητές ακολουθεί συγκεκριμένους ψυχολογικούς νόμους, ειδικότερα ακολουθεί συγκεκριμένες οπτικές, γνωστικές διαδικασίες.

Έτσι επισημαίνεται ο ιδιαίτερος ρόλος της Τέχνης, όταν αυτή «συνομιλεί» με το κείμενο, αλλά κυρίως όταν εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Arnheim, 2005). Ο Read (1944) προείδε τον καθολικό σκοπό της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης όσον αφορά στον εκπολιτισμό της κοινωνίας μέσω της αγωγής του πολίτη. Αποτελεί πραγματικότητα ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση επικεντρώνεται στη μάθηση για την τέχνη και στην παραγωγή της τέχνης, αλλά στοχεύει επίσης στη μάθηση μέσω της τέχνης με στόχο την παραγωγή της κριτικής σκέψης (Μπέσσας, Βαμβακίδου, 2004).

Από τα στοιχεία για την εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση της Τέχνης επισημαίνεται ότι πέρα από την παρουσία πολιτισμού που είναι έντονη και στα δύο εγχειρίδια Ιστορίας, υπάρχουν και κοινωνικές κατηγορίες με έντονη παρουσία που συνδιαλέγονται με τον πολιτισμό. Τίθεται έτσι ερώτημα για τη σχέση αλληλεπίδρασης ή μη ανάμεσα στις αναφορές, οι οποίες ανήκουν σε κατηγορίες πολιτισμού και σε κοινωνικές κατηγορίες. Από τα δεδομένα της σύγκρισης προέκυψε ότι η διαφοροποίηση της σχέσης αυτής εμφανίζεται στην ποσοστιαία παρουσία του συνόλου των αναφορών στις θεματικές κατηγορίες πολιτισμού και στις κοινωνικές κατηγορίες. Η δεσπόμενη παρουσία του πολιτισμού εντάθηκε από το παλαιότερο χρονολογικά εγχειρίδιο προς το νεότερο.

Στο εγχειρίδιο των Κολιόπουλου, κ. ά. (2007) οι πολιτισμικές αναφορές είναι περισσότερες από ότι στο εγχειρίδιο του Κόκκινου (2002). Αυτό αιτιολογείται, διότι στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο υπάρχει εντονότερη και πλουσιότερη προβολή του ελληνικού πολιτισμού όπως καταγράφηκε από τα στατιστικά δεδομένα. Ποιοτικά τα δεδομένα παρουσιάζουν ομοιότητα, αλλά πο-

σοτικά υπερέχουν ως μονάδες. Ως προς την περιγραφή του περιεχομένου, το σχολικό εγχειρίδιο των Κολιόπουλου, κ.ά. (2007) έχει περισσότερο εκτεταμένες αναφορές και επεξηγήσεις στις λεζάντες, όμως αυτό δεν συμβαίνει στο σύνολο των εικόνων, όπως ήδη έχουμε επισημάνει στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η επάρκεια όμως της εικονογράφησης ενός σχολικού εγχειριδίου ελάχιστα εξαρτάται από το πλήθος των εικόνων που εμπιρεύονται σε αυτό, ενώ συνδέεται με τρεις καθαρά ποιοτικούς παράγοντες :

- την αντιπροσωπευτικότητα και το είδος των εικόνων που επιλέγονται,
- το είδος, την εικαστική διάσταση των εικόνων από εποπτική άποψη, δηλαδή σε σχέση με το μέγεθος, την ποιότητα της εκτύπωσης, τη γενική άποψη και λεπτομέρεια και την τοποθέτηση κοντά στο σχετικό με αυτήν κείμενο, και

- το είδος και τον όγκο των πληροφοριών του κυρίως κειμένου.

Το σχολικό εγχειρίδιο των Κόκκινου, κ. ά. (2002) περιέχει λιτές αναφορές και επεξηγήσεις στις λεζάντες, όπως ήδη έχουμε επισημάνει στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αποτελεί παράδειγμα όμως εγχειριδίου, όπου αναγράφεται η πηγή προέλευσης της εικόνα και στο οποίο η εικονογράφηση μπορεί σε μεγάλο βαθμό να χαρακτηριστεί τεκμηριωτική (πρόκειται για μια μορφή εικονογράφησης που περιλαμβάνει πρωτογενείς, κατά κανόνα, οπτικές πηγές, οι οποίες παρουσιάζονται με επιστημονική τεκμηρίωση και πληρότητα). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να γίνουν «μικροί – ερευνητές» και να αξιοποιήσουν την εικονογράφηση ως μαρτυρία σε ασκήσεις εφαρμοσμένης Ιστορίας. Η εικονοθέτηση στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο στις σελίδες 116-117 και στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο στις σελίδες 244-245, παρουσιάζει πρόβλημα με τη διαίρεση του κειμένου σε δύο στήλες. Προκλήθηκε συμπίεση του μεγέθους των εικόνων, προκειμένου να χωρέσουν στις στήλες και επέφερε μια γενικότερη σύγχυση ανάμεσα στις εικόνες, στα συνοδευτικά τους κείμενα, στα γραπτά παραθέματα και στο κυρίως κείμενο της σελίδας.

Παρόλα αυτά το συγκεκριμένο εγχειρίδιο Ιστορίας, προσφέρει ουσιαστικές δυνατότητες αξιοποίησης των εικόνων στη διδασκαλία των κεφαλαίων ιστορίας της τέχνης. Στο τρίτο κεφάλαιο και στη σελίδα 117 με τους δύο πίνακες της Αφροδίτης του Ουρμπίνο του Τιτσιάνο και της Ολυμπίας του Μονέ δίνεται άσκηση σύγκρισης η οποία όμως αποδυναμώνεται στην πράξη, εξαιτίας της εσφαλμένης τοποθέτησης της στη σελιδοποίηση, όπως ήδη αναφέρθηκε, του μικροσκοπικού μεγέθους και της κακής τυπογραφικής ποιότητας των εικόνων. Το ίδιο παρατηρείται και στη σελίδα 121 στον πίνακα του Μονέ «Εντύπωση: Ήλιος που ανατέλλει», που η άσκηση είναι ερμηνευτικής περιγραφής, η οποία συνοδεύεται από έναν αναλυτικό κατά-

λογο ερωτημάτων. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια τόσο λεπτομερώς σχεδιασμένη πορεία ανάλυσης του έργου, που η άσκηση σχεδόν υποκαθιστά τον διδάσκοντα, αν μάλιστα λάβει κανείς υπόψη ότι καταλήγει σε συμπερασματικού χαρακτήρα ερώτημα.

Στο ίδιο εγχειρίδιο διαπιστώνεται μέσα από τα έργα της τέχνης η ανάδειξη όψεων και πτυχών της καθημερινής ζωής των παρελθουσών κοινωνιών γεγονός που συμβάλλει στον «εξανθρωπισμό» της Ιστορίας, στην ανάπτυξη και εμπέδωση ουσιαστικής σχέσης με το παρελθόν αλλά και στην αποδέσμευση από τις κυρίαρχες ως τώρα εθνικιστικές αναγνώσεις του. Η ευρωπαϊκή τέχνη λειτουργεί ως δίαυλος για το επικοινωνιακό μοντέλο της ιστορική διδασκαλίας εφόσον βέβαια προταθούν από τον καθηγητή στοχευόμενες ιστορικές ασκήσεις. Ο τρόπος άρθρωσης του πολιτισμού στα δύο σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, όπως συνάγεται από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, διαφέρει.

Η προσέγγιση αυτή συσχετίζει την κατανόηση του παρελθόντος με την ερμηνευτική προοπτική του παρόντος, όπως επισημαίνει ο Γ. Κόκκινος (1998). Αλλά συγχρόνως την κατανόηση του παρόντος με την αναδρομή στο παρελθόν προκειμένου να αναδειχθεί η γενεαλογία των συνεχειών και των ρήξεων που συνδέει τις δυο χρονικές βαθμίδες. Στο εγχειρίδιο του 2002, συνδηλώνεται αυτό που ο Bloch, έχει ονομάσει *ανάδειξη των αξιακών συστημάτων και των συλλογικών πρακτικών*, που χαρακτηρίζουν ολόκληρους πληθυσμούς, κοινωνικές τάξεις ή ομάδες για μακρό χρονικό διάστημα (στο Κόκκινος, 1998).

Οι αξίες είναι αυτές που επηρεάζουν την ίδια την ανθρώπινη φύση, καθώς παράλληλα με τις ζωτικές λειτουργίες, τις σωματικές δεξιότητες και τις πνευματικές στάσεις, διαμορφώνουν την εσωτερική οργάνωση των σκέψεων. Έτσι, οι ανθρώπινες ενέργειες καθορίζονται από τις αξίες, οι οποίες επιδρούν καιρία και συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη (Jacobs & Cleveland, 1999).

Αν και η έννοια των αξιών συχνά ταυτίζεται με τις ηθικές αρχές, οι αξίες ωστόσο τις ξεπερνούν, όντας κάτι ευρύτερο και συνολικότερο από αυτές. Οι αξίες έχουν διάφορες εκφάνσεις, καθώς μπορεί να συνδέονται με το σώμα και την ύλη (καθαριότητα, κάλλος), να διακρίνονται σαν πνευματικές (ήθος, δίκαιο), ψυχολογικές (θάρρος γενναιότητα) ή ψυχικές (αγάπη, αλληλεγγύη). Στην ουσία, «πυροδοτούν» την ανθρώπινη συμπεριφορά, εν αντιθέσει με τις δεξιότητες και τις στάσεις που αναπτύσσονται σε καθορισμένες δραστηριότητες και κοινωνικά πλαίσια (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρους Larousse Britannica, 2000: 104).

Επίσης, οι αξίες δύναται να ταξινομηθούν ως εξής:

(α) Προσωπικές αξίες: όσες σχετίζονται με συμπεριφορές, στάσεις και πιστεύω (ειλικρίνεια, υπευθυνότητα).

(β) Κοινωνικές αξίες: όσες αναφέρονται στα συνολικά δικαιώματα κοινωνικών ομάδων (ελευθερία, ισότητα).

(γ) Πολιτικές αξίες: όσες παραπέμπουν στην πολιτική διακυβέρνηση (δημοκρατία, πρόνοια).

(δ) Οικονομικές αξίες: όσες ταυτίζονται με το χρήμα, τους φόρους, την περιουσία.

(ε) Θρησκευτικές αξίες: όσες αποβλέπουν στην πνευματικότητα και στη λατρεία του Θεού.

(στ) Καθολικές αξίες: όσες εφαρμόζονται συνολικά, καθολικά και παγκόσμια (Χριστοδούλου, 2012: 17, 18).

Οι αξίες αντανακλώνται σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως το καταστάλαγμα της γνώσης που έχει αποκτήσει μια κοινωνία, ενώ μέσω αυτών προσδιορίζεται η διαδικασία της σκέψης, οι συναισθηματικές διεργασίες, οι επιλογές, οι συμπεριφορές και οι δράσεις (Χριστοδούλου, 2012).

Η εμφάνιση των πολιτισμικών αξιών, καθιστά αναγκαία την ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας, με βασική μεταβλητή τον πολιτισμό και τα συμφραζόμενα του. Η ανάλυση και βελτίωση των εγχειριδίων αποτελεί διεθνώς κύρια επιδίωξη της έρευνας διδακτικών εγχειριδίων, καθώς το εγχειρίδιο ασκεί επιδράσεις μεγάλης σημασίας για τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών (Κεσίδου & Χειμαριού, 2005 στο Χριστοδούλου, 2003).

Το επίπεδο του πολιτισμού (με την έννοια του τρόπου ζωής, του υλικού πολιτισμού και της κουλτούρας), και της ιστορικής περιόδου, όπως αυτά εμφανίζονται και αλληλεπιδρούν στα σχολικά εγχειρίδια, εξετάζονται από τον Η. Idrissi (2005), ο οποίος θέτει στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης τους γεωγραφικούς «καταναγκασμούς» που παρατίθενται, καθώς και τα κοινά ιστορικά φαινόμενα που διατρέχουν έναν ευρύ γεωγραφικό χώρο. Τα παραπάνω διατρέχουν την στρέβλωση μιας ιστορικής προσέγγισης με βάση την ουσιοκρατική λογική της γεωγραφικής αυτοκρατίας (Idrissi, 2005 στο επιμ. Ανδρέου, 2008).

Στο παραπάνω συγκείμενο για την θέση και αντιμετώπιση του πολιτισμού και της ιστορίας στην διδακτική πράξη, εγείρονται ζητήματα που χρήζουν διερεύνησης, σχετικά με την σχέση της σχολικής ιστορίας με την επιστημολογία της ιστορίας. Αποτελεί πλέον ζητούμενο, η κινητοποίηση μιας αναστοχαστικής διαδικασίας που κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανατροφοδοτεί από την θέση παρατηρητή εκ των έσω, συμμετέχοντας σε ένα ζωντανό εργαστήριο κοινωνικής ζωής και πολιτισμικών αξιών (Κυριάζη, 2002).

Από την συγκριτική μελέτη των δυο εγχειριδίων, προκύπτουν ταξινομηκά τα παρακάτω αποτελέσματα:



- Στο βιβλίο των Κολιόπουλου κ. ά. (2007) για τον πολιτισμό, ως έκφραση μέσα από την τέχνη, διατίθεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο, το έβδομο, στο τέλος του βιβλίου, όπου η τέχνη παρατίθεται συγκεντρωτικά και για τους δύο αιώνες με αποτέλεσμα, η συγκεκριμένη ενότητα να λειτουργεί αποκομμένη από την υπόλοιπη ύλη του βιβλίου.
- Στο εγχειρίδιο των Κόκκινου κ. ά. (2002), διατίθενται δύο κεφάλαια για τον πολιτισμό – ως τέχνη, το τρίτο και το όγδοο. Είναι και τα δυο κεφάλαια ενταγμένα στους αντίστοιχους αιώνες τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup>. Αυτό διευκολύνει την ανάγνωση και μελέτη του πολιτισμού χωρίς να απομονώνεται έτσι η τέχνη από το συνολικό περιεχόμενο του εγχειριδίου.
- Το κοινό σημείο που παρατηρείται και στους δύο συγγραφείς είναι ότι για τον 19<sup>ο</sup> αι. αφιερώνονται περισσότερες σελίδες και εικόνες απ' ότι στον 20<sup>ο</sup> αι., ενώ υπάρχει ποσοστιαία διαφορά τόσο στις σελίδες όσο και στις εικόνες. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την έμφαση των συγγραφικών ομάδων να καταγράψουν τα σημαντικά γεγονότα της ευρωπαϊκής ιστορίας, ώστε να γίνει κατανοητός ο αντίκτυπος τους στην πιο πρόσφατη ιστορία του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ωστόσο με αυτή την επιλογή στον επιτοπισμό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, παραλείπονται σημαντικές λεπτομέρειες, αλλά και προσωπικότητες που σημάδεψαν το πιο πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, που οι επίδραση τους είναι εμφανής στις μέρες μας. Επίσης ποσοστιαία διαφορά υπάρχει και στην παράθεση της ελληνικής ιστορίας με πιο αναλυτική καταγραφή των γεγονότων στο βιβλίο των Κολιόπουλου κ. ά. (2007). Η έλλειψη αναφοράς στον ελληνικό πολιτισμό είναι εμφανής στο εγχειρίδιο των Κόκκινου κ. ά. (2002), ενώ η προβολή της ελληνικής τέχνης στο βιβλίο των Κολιόπουλου κ. ά. (2007) αγγίζει τα όρια της υπερβολής.
- Στο βιβλίο των Κολιόπουλου κ. ά. (2007) ακολουθεί σε γενικότερο πλαίσιο το παραδοσιακό ιστοριογραφικό μοντέλο. Η έμφαση δίνεται στη διπλωματία, την πολιτική και τα στρατιωτικά γεγονότα. Δεν επιτυγχάνεται η πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων με βάση ποικίλες και αντιπαρατιθέμενες πηγές. Η ιστορική αφήγηση είναι συνοπτική, ελλιπτική, οργανωμένη και πάλι χρονολογικά και γεγονοτολογικά και εντέλει εθνοκεντρικά. Σε πολλά ζητήματα διατηρείται η θετικιστική αντίληψη του 19<sup>ου</sup> αιώνα για την υπερβατική θεώρηση του έθνους και την αδιάσπαστη συνέχεια του Ελληνισμού.
- Στο βιβλίο Ιστορίας των Κόκκινου κ. ά. (2002) στοιχεία της «Νέας Ιστορίας» διακρίνονται οι αναφορές του πολιτισμού σε πίνακες, διαγράμματα, χάρτες που σχετίζονται με την κοινωνική και οικονομική Ιστορία,

έτσι δημιουργείται μια σύζευξη του πολιτισμού με βασικές παραμέτρους της ανθρώπινης δράσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση από το παραδοσιακό μονοδιάστατο μοντέλο ιστοριογράφησης και την υιοθέτηση ενός μεταμοντέρνου πλέγματος αιτιακών σχέσεων, για την ερμηνεία και εννοιολόγηση των ιστορικών γεγονότων. Τέλος η θεματολογία της ιστορικής αφήγησης αφορά την παρουσίαση των πολιτικών, διπλωματικών, στρατιωτικών, κοινωνικών, οικονομικών γεγονότων που προβάλλονται με άξονα την αλληλεξάρτηση των ιστορικών παραγόντων και της αλληλοδιαπλοκής ιστορικών υποκειμένων (έθνη, τάξεις, κοινωνικές ομάδες, κόμματα, μειονότητες) και όχι με άξονα τη δράση σημαντικών ιστορικών προσωπικοτήτων. Με άλλα λόγια, κάμπτεται η προσωποκεντρική προσέγγιση της Ιστορίας και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στις κοινωνικές ομάδες και τους «άνωνυμους» της Ιστορίας. Εφαρμόζεται αυτό που ονομάζεται Ιστορία «από κάτω».

Στο μάθημα της Ιστορίας το κυριότερο εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα μετάδοσης της ιστορικής γνώσης και ταυτόχρονα, το ισχυρότερο «αντικίνητρο» μάθησης είναι η απόσταση που χωρίζει το παρόν με το παρελθόν. Την απόσταση αυτή δεν μπορεί να γεφυρώσει καμία γραπτή πηγή, όσο ζωντανή και αν είναι. Μόνο η ιστορική εικόνα ενέχει τις δυναμικές ιδιότητες να μεταβάλει το ιστορικό παρελθόν από αφηρημένο νοητικό νεφέλωμα σε συγκεκριμένη πραγματικότητα με αφομοιώσιμα χαρακτηριστικά. Η «ανάγνωση» των εικόνων του παρελθόντος, όσα επιστημονικά κριτήρια και προϋποθέσεις και αν θέσουμε, αποτελεί μια πολλαπλά υποκειμενική πράξη και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να προσεγγίσουν το χώρο του πολιτισμού με νέες διδακτικές μεθόδους.

Στο πεδίο αυτό, η πολιτισμική ιστορία και η «νέα» ιστορία έχουν συμβάλει με συγκεκριμένες προτάσεις με συγκεκριμένες προτάσεις τόσο για την ιστοριογραφία όσο και για τη διδασκαλία: η άρση των πολιτισμικών ορίων, έγινε πραγματικότητα με τη *Μεσόγειο* του Braudel γιατί διευρύνθηκε ο πολιτισμικός χάρτης και συμπεριέλαβε, τις μεσογειακές, βαλκανικές συνιστώσες. Επιπρόσθετα η διαλεκτική της διάρκειας και η εγκατάλειψη του μονογραμμικού χρόνου, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο δυτικό πολιτισμό, ενώ η έμφαση στα πολιτισμικά αγαθά και στις πολιτισμικές πρακτικές (σχολή των *Annales*), διαμορφώνει την ιστορία των νοστροπιών. Με αυτό τον τρόπο η έννοια της κουλτούρας-πολιτισμού ορίζεται ως συνάρτηση υλικών συνθηκών και συλλογικών πρακτικών.

Η σχολική ιστορία όπως αναπτύχθηκε μέσα από την εθνική ιστοριογραφία στο 2<sup>ο</sup> μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα, είχε ως σκοπό την εγχάραξη της εθνική ταυτότητας. Στο τέλος όμως του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σταδιακά, αποτέλεσε μια γνωστική

περιοχή της ιστορικής επιστήμης, μια άλλη πειθαρχία που συνδέει την παραγωγή και την διάδοση της ιστορικής γνώσης. Έτσι στη σχολική ιστορία αναδεικνύονται επιστημολογικά και μεθοδολογικά θέματα για την κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης και ως μηχανισμός κατανόησης και ερμηνείας των πολιτισμικών προϊόντων και πρακτικών για τους μαθητές/τριες.

Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων τα οποία αντιμετωπίζουμε ως σημείο, δηλαδή σύστημα πολυτροπικό σε δομικά σημαντικά συμφραζόμενα, οι μεθοδολογικές πρακτικές του μαθήματος της ιστορίας είναι ο ιστορικισμός και ο θετικισμός, περισσότερο στο εγχειρίδιο του 2007 και πολύ λιγότερο στο εγχειρίδιο του 2002. Τα αποτελέσματα της έρευνας, ποσοτικά και ποιοτικά καταγράφουν την πολιτισμική διάσταση της ιστορίας της φρονιματιστικής: Έτσι ο ανθρώπινος πολιτισμός ως σύστημα, ιδεών, νοοτροπιών και κοσμοειδώλων, προσφέρει παιδεία στους μαθητές. Η πρότασή μας για τη διδασκαλία και την αξιοποίηση της σημειωτικής ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων οδηγεί σε μια κριτική δυναμική διδασκαλία που ήδη έχει κυριαρχήσει στην ευρωπαϊκή σχολική πραγματικότητα.

Με αυτό τον τρόπο θεωρούμε ότι η διδασκαλία της ιστορίας αποδομεί τα αρνητικά στερεότυπα και καλλιεργεί το διάλογο με τους άλλους. Από την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου του 2002, προκύπτουν συνδηλώσεις ευρωπαϊκότητας, διεθνικότητας κυρίως ως πολιτισμικές αναφορές. Στα απορρέοντα δεδομένα του εγχειριδίου αναδεικνύονται σημεινόμενα κοσμοπολιτισμού, έναντι εθνικών καταδηλωτικών και κατ' επέκταση εθνικών συνδηλωτικών αναφορών. Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να συντάσσονται ομαλά δίπλα στην μεταμοντέρνα προσέγγιση της Ιστορίας για τις εθνικές ταυτότητες και την διαμόρφωση τους. Η οποία υποστηρίζει πως οι εθνικές ταυτότητες ως ειδοποιά γνωρίσματα των λαών και των κρατών φαίνεται στις μέρες μας να υποχωρούν υπέρ της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό δεν σημαίνει πως εξαλείφονται, εφόσον δεν αναιρείται η καθοριστική σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και δεν αμφισβητείται η δημόσια αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες προκύπτουν από τα δεδομένα της ανάλυσης του εγχειριδίου του 2007. Ταυτόχρονα όμως, οι εθνοπολιτισμικές ταυτότητες δεν νοούνται πλέον ως συμπαγείς και αναλλοίωτες οντότητες αλλά ως πλέγματα σχέσεων σε διαρκή μετασχηματισμό. Έτσι η ευρωπαϊκή ιστορία διδάσκεται μέσα από την ερμηνευτική προοπτική αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών εκπολιτισμικών ευρωπαϊκών μορφωμάτων. Τελικό σκοπό θεωρούμε την εξοικείωση των μαθητών/τριων με του εννοιολογικούς και οπτικούς κώδικες.

Αν οι μαθητές/τριες μπορούσαν να ανακαλύψουν την Ιστορία μέσα από τα εγχειρίδια της σχολικής Ιστορίας, η συγγραφή τους θα ήταν εύκολη όταν απαντούσε στα ερωτήματα:

- τι είδους επιρροή πρέπει να ασκεί στο σχολείο η διδασκαλία της Ιστορίας;
- πρέπει η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας να συνδυάζει τα πρωταρχικά καθήκοντα της δημόσιας γενικής παιδείας, όπως:

1) ενθαρρύνει την προσωπική πλήρωση

2) μεταβιβάζει την πολιτισμική κληρονομιά και

3) αναπτύσσει την κοινωνική συνείδηση των μαθητών/τριων μέσα από την παραγωγική προσέγγιση και την αλληλεπιδραστική προσέγγιση όλων των τάσεων και των αντιφατικών κριτηρίων που διαμορφώνουν τα ιστορικά γεγονότα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων διαχρονικά.

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας, λοιπόν, δηλώνει την ενσυνείδητη βεβαιωμένη γνώση, η οποία παράγεται από τη δράση των υποκειμένων της και αυτή η δράση αποτελεί τα πραγματικά γεγονότα. Όμως, αυτά τα γεγονότα μπορεί να αλλοιωθούν ή να τύχουν πολλαπλών ερμηνειών, οφειλομένων στην επενέργεια ενός ικανού αριθμού παραγόντων, όπως:

α) οι ιδεοπολιτικές διαφορές,

β) η διαφορά των πεποιθήσεων για την προέλευση και το σκοπό του ανθρώπου,

γ) οι προσωπικές συμπάθειες ή αντιπάθειες των ανθρώπων άδηλης συνήθως, αιτιολογίας,

δ) οι φυλετικές, ταξικές ή θρησκευτικές προκαταλήψεις που συγκροτούν τον πιο καθοριστικό παράγοντα, ο οποίος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη φαλκίδευση της ιστορικής κρίσης.

Οι παράγοντες αυτοί, χρησιμοποιούν την εκπαίδευση και τα διάφορα γνωστικά της αντικείμενα, και κατά κύριο λόγο τη διδασκαλία της Ιστορίας, προκειμένου να επιτύχουν κάθε εξουσιαστικό, ιδεοπειθαναγκαστικό συμφέρον.

Πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή μας στο αντικείμενο της Ιστορίας και να προσανατολίσουμε τη θεώρηση και τη διδασκαλία της σε ένα επίπεδο ελευθερωμένο από προκαταλήψεις. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι δεν εξαφανίζουμε τα πραγματικά γεγονότα, ούτε τα ποιητικά τους αίτια: ανθρώπους και συνθήκες. Προβάλλουμε και καλλιεργούμε αξίες και πρότυπα του ανθρωπισμού παιδαγωγικά και επιστημονικά, χωρίς να εξαφανίζουμε τα αυθεντικά ιστορικά γεγονότα γιατί έτσι ακυρώνουμε την ιστορία, όχι μόνον ως επιστήμη, αλλά και ως παράγοντα - διαμορφωτή της ανθρωπίνης οντότητας και να δίνουμε τη δυνατότητα στο μαθητή/τρια, να εσωτερικεύει τις ανθρώπινες αξίες, με προεξάρχουσα την αρχή του ότι συνυπάρχει και δεν γίνεται αλλιώς.

Να βοηθάμε επίσης την κατανόηση ότι η ανθρώπινη κουλτούρα, τα ήθη

και τα έθιμα μιας κοινωνίας, διαχρονικά ιδωμένα, βασίζονται και απορρέουν από τις ειδικές φυσικές συνθήκες και κοινωνικές ανάγκες και αναπαριστώνται ως τέτοιες στο συλλογικό ασυνείδητο των διαφόρων κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι:

- όλες οι κουλτούρες δεν είναι ίσες σε αξία, από τη σκοπιά της προσφοράς τους στον άνθρωπο
- τα κριτήρια αξιολόγησης μιας κουλτούρας και των εθιμικών της στοιχείων δεν είναι μια άλλη κουλτούρα, αλλά οι ανθρώπινες αξίες, τα ιδεώδη του ανθρωπισμού
- κάθε αντιανθρώπινη συμπεριφορά και κάθε ταξική ή φυλετική αυθαιρεσία, που κοινωνικές ή εθνικές ομάδες, μπορεί να επέδειξαν σε άλλες κοινωνικές ή ταξικές ομάδες, είναι αποκλίνουσες από τον ανθρωπισμό συμπεριφορές και επιλογές και γι' αυτό υποκείμενες σε κριτική ή καταδίκη
- αναδεικνύει την υπάρχουσα προσφορά και υπηρεσία και τον ανθρώπινο πολιτισμό κάθε λαού.

Η φιλοσοφία και οι παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διαπνέουν την συγγραφή βιβλίων Ιστορίας οφείλει να καταδεικνύει κάθε θετικό στοιχείο της κάθε κουλτούρας, να σέβεται την εθνική ψυχή, για να μην καταδικάζει τον άνθρωπο και την ανθρώπινη κοινωνία σε αντιανθρώπινες επιλογές οιασδήποτε καταχρηστικής εξουσίας ή δυσπραγίες οικονομικής φύσεως, που μετατρέπονται σε ρατσιστικές εκφάνσεις και συμπεριφορές, απορρίπτοντας την προσπάθεια να φαλκιδεύσουν και να αλλοιώσουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων, που αφορούν έναν λαό ή μια χώρα, λειτουργώντας ως επίορκοι της βασικής αρετής του επιστήμονα που είναι να ψάχνει την αλήθεια.

«Ο ιστορικός λόγος είναι αποτέλεσμα της ιδεολογίας ή της φαντασίας και η ιδιαιτερότητα του έγκειται στο ότι παρά το γεγονός πως το ιστορικό συμβάν συγκροτείται μέσω της γλώσσας, τα πάντα εξελίσσονται σαν αποτελεί αυτό κάθε αυτό τμήμα του εξωγλωσσικού πραγματικού κόσμου». Ρολάν Μπάρτ.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας. Αναγνώσεις δημόσιων μνημείων και ασκήσεις Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Α., Σταμούλης.
- Ανδρέου, Α. (2005). *Ιστορίας στερεότυπα*. Στο επιμ. Κυρίδης, Α., Ανδρέου, Α., *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 195-203.
- Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2007). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας*

- ας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο επιμ. Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαμβακίδου, Ι., Γκόλια, Π. (2004). Ιστορική Ανάγνωση και ανάλυση μιας πρωτογενούς ιστορικής πηγής, Κώδικας Ζ΄ (1912-1913). *Πρακτικά ΚΔ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Ιστορικής Εταιρείας*: Θεσσαλονίκη, σσ. 419-434.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της Ιστορίας διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μηνήμων* 20, 245 – 250.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Σχολινάκη – Χελιώτη, Χ. (2007). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρκίνη, Α. (2001). Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 59-60, 51-59.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες*. Σημειωτική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη*. Ποταμιάνος (μτφ). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Burke, P. (2004). *Αυτοψία, χρήση των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Α. Π. Ανδρέου, Α. Π., (μτφ) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Greimas, A.-J. (1966). *Semantique structurele. Recherche de methode*. Paris: Larousse.
- Idrissi, H. (2005). *Pensee Historienne et Apprentissage de l'Histoire*. Paris: L'Harmattan, στο επιμ. Ανδρέου, Α. *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (2008). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Ζωή Α. Βαζούρα**

Διευθύντρια 15ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης  
Φιλίππου 105, ΤΚ 54635, Θεσσαλονίκη  
Τηλ. 2310960199, 6977995137,  
e-mail: zvazour@sch.gr

# **Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου με κριτήριο τη μεταβίβαση της μάθησης**

*Παύλος Ι. Εφραιμίδης*

## **ABSTRACT**

This research, based on the technique of quantitative and qualitative content analysis, is studying the texts –also other elements interspersed texts- and exercises of textbooks of Religious Education in primary school. The survey aims to assess whether the activities proposed in the exercises of textbooks of Religious Education in primary school contribute to the transfer of learning, in which way and to what extent. It also assesses whether the texts in the textbooks of Religious Education –not only those within the same module, but also those contained in textbooks of Religious Education in all grades of primary school, contribute to the transfer of learning. Finally, the survey shows how other elements that embellish the modules (quotes literary texts, poems, hymns, illustration of text) contribute to the transfer of learning.

## **1.0. Ο ΟΡΟΣ «ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»**

Η Γνωστική Ψυχολογία είναι εκείνος ο κλάδος της πειραματικής ψυχολογίας ο οποίος διερευνά τόσο τις δομές όσο και τις λειτουργίες του γνωστικού συστήματος του ανθρώπου (Κολλιάδης, 2002: 33). Κατά τις γνωστικές θεωρίες, η μάθηση δεν είναι διαδικασία και αποτέλεσμα εξάρτησης, όπως στο συμπεριφορισμό, αλλά αποτέλεσμα ενεργούς επεξεργασίας πληροφοριών με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερέθισμα) και στις αντιδράσεις του ατόμου. Η γνώση δε, δεν είναι «συσσώρευση» εμπειρίας, αλλά αποτέλεσμα ενεργούς αντιπαράθεσης του οργανισμού με την εμπειρία, δια της οποίας το άτομο, με δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον την οικοδομεί. Η μάθηση, υπό το πρίσμα αυτό συνίσταται στην τροποποίηση γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν (Μπασέτας, 2002: 189-191. Πρβλ. Κόμης, 2004: 83).

Με τον όρο «μεταβίβαση της μάθησης», ως τρίτη κατά σειρά συνιστώσα της μετά την απόκτηση και τη διατήρηση της γνώσης, εννοούμε την επί-

δραση της προηγούμενης μάθησης στην επόμενη με τη σχηματοποίηση γενικών αρχών που μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες μαθησιακές καταστάσεις. Ειδικότερα, η μεταβίβαση της σχολικής μάθησης εξαρτάται από: α) τη διδακτική μεθοδολογία, β) τις ικανότητες του μαθητή, γ) το βαθμό της ενεργητικότητάς του, δ) το είδος της στάσης του προς τη σχολική μάθηση και δ) τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου της προς μάθηση ύλης.

Ο όρος «μεταφορά της μάθησης» ή «μεταβίβαση της μάθησης» (transfer of learning) αφορά στο αποτέλεσμα μιας μάθησης σε μια άλλη μάθηση. Η μάθηση μπορεί να επιταχυνθεί, να εμποδιστεί ή και να μεταβληθεί χάρη σε μια προηγούμενη μάθηση. Μάλιστα, εάν η προηγούμενη μάθηση βοηθά στην απόκτηση της νέας, τότε η μεταβίβαση χαρακτηρίζεται θετική και εάν την εμποδίζει, χαρακτηρίζεται αρνητική (Μάνος, 1993: 113).

Θετική μεταβίβαση έχουμε στην περίπτωση που ένα παιδί, το οποίο έχει μάθει να προσθέτει διψήφιους αριθμούς, προχωρήσει και στην πρόσθεση των τριψήφιων (Stones, 1978: 83).

Αρνητική μεταβίβαση έχουμε όταν επιχειρείται η ταυτόχρονη μάθηση δύο γλωσσών, που έχουν όμοιες λέξεις με αρνητικό νόημα. Π.χ. η λέξη comment στα Αγγλικά σημαίνει «σχόλιο», ενώ στα Γαλλικά σημαίνει «πώς» (Μάνος, 1993: 113). Αρνητική μεταβίβαση έχουμε και όταν ένα άτομο που μαθαίνει να οδηγεί αυτοκίνητο με ορισμένο τύπο ταχυτήτων, συναντήσει δυσκολίες στην προσπάθειά του να οδηγήσει αυτοκίνητο με παρόμοιο μεν λεβιέ ταχυτήτων, αλλά διαφορετική τη θέση των τελευταίων αυτών. Εδώ, η μάθηση της αλλαγής των ταχυτήτων κατά δύο διαφορετικούς τρόπους, είναι ενέργειες που δε θα συνέπιπταν. Στις περιπτώσεις, όμως, που οι δύο δραστηριότητες βρίσκονται σε αρμονία, θα έχουμε θετική και όχι αρνητική μεταβίβαση (Stones, 1978: 83).

Σε φαινόμενα μάθησης που δεν αλληλοεπηρεάζονται, έχουμε μηδενική μεταβίβαση. Όταν μια προηγούμενη δεξιότητα επηρεάζει τη νέα μάθηση είτε θετικά είτε αρνητικά, η μεταβίβαση ονομάζεται προενεργητική. Σε αυτήν την περίπτωση, τα αποτελέσματα της μεταβίβασης προκύπτουν από προηγούμενη δραστηριότητα. Όταν όμως μια νέα μάθηση επιδρά στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες θετικά ή αρνητικά, η μεταβίβαση ονομάζεται επανενεργητική (γιατί σε αυτήν την περίπτωση η μεταβίβαση επιστρέφει) (Stones, 1978: 84).

Τα εμπόδια που δημιουργούνται από το θέμα που διδάχτηκε προγενέστερα, στο θέμα που διδάχτηκε μεταγενέστερα, ονομάζονται εμπόδια προληπτικής ενέργειας. Τα εμπόδια που θέτει το θέμα που διδάχτηκε προγενέστερα, ονομάζονται εμπόδια αναδρομικής ενέργειας (Herder, 1982: 208. Πρβλ. Μαραγκουδάκης, 2009: 243).

Ο R. M. Gagné κάνει διάκριση ανάμεσα στην πλάγια και την κάθετη μεταβί-



βαση. Ως πλάγια μεταβίβαση εννοείται η μεταβίβαση κάποιας δεξιότητας που αποκτήθηκε σε παρόμοιες καταστάσεις (παρόμοιες με την αρχική κατάσταση ως προς την πολυπλοκότητα). Π.χ. η μελέτη της αμερικανικής φιλολογίας διευκολύνει τη μάθηση της αμερικανικής ιστορίας ή της αγγλικής φιλολογίας.

Ως κάθετη μεταβίβαση εννοείται η μεταβίβαση κατά την οποία οι γνώσεις ενός επιπέδου επιδρούν στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων ενός αμέσως ανώτερου επιπέδου. Π.χ. η ευχέρεια στην εκτέλεση της πράξης της πρόσθεσης, του πολλαπλασιασμού και της αφαίρεσης υποβοηθεί την εκτέλεση της πράξης της διαίρεσης με μεγαλύτερη ευχέρεια (Μάνος, 1993: 113).

Φαίνεται πως το πρόβλημα της μεταβίβασης της μάθησης είναι πρόβλημα κατάλληλων διδακτικών βιβλίων, μεθόδων διδασκαλίας, οργάνωσης των γνώσεων. Η εφαρμογή των αρχών της συνολικότητας, αυτενέργειας και εποπτείας, ο πειραματισμός, οι κατασκευές, η ονομασία των αντικειμένων και η λεκτική έκφραση συντελούν στην απόκτηση γνώσεων με μεγάλη δυνατότητα μεταβίβασης (Σακκάς, 1977: 323).

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης και μνημονικής συγκράτησης εξασφαλίζεται, όταν το άτομο που μαθαίνει μεταβιβάζει την αποκτημένη γνώση σ' όλες τις πιθανές καταστάσεις, όπου είναι δυνατό να αξιοποιηθεί αυτή. Ο W. James και ο A. Baddeley συμφωνούν σε αυτό το θέμα και ισχυρίζονται ότι, εάν δυο άνθρωποι έχουν την ίδια εξωτερική εμπειρία και την ίδια επιμονή για μάθηση, θα αξιοποιήσει καλύτερα τη μνήμη του αυτός που ξανασκέφτεται όσα μαθαίνει, τα συσχετίζει μεταξύ τους και τα συσχετίζει με όσα γνωρίζει (Πόρποδας, 1993: 221-222).

## **2.0. ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

### ***2.1. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της νοητικής πειθαρχίας***

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο νους είναι ως μια ουσία που δεν ανήκει στο φυσικό κόσμο των υλικών πραγμάτων και οι λειτουργίες του παραμένουν σε ανεκδήλωτη λανθάνουσα κατάσταση ως τη στιγμή που θα υποβληθούν στην αρμόζουσα εξάσκηση. Το μυαλό αποτελείται από πολλά ανεξάρτητα τμήματα, π.χ. μνήμη, την προσοχή, τη φαντασία, τη λογική και την κρίση. Οι λειτουργίες αυτές –όπως οι μύες του σώματος - δυναμώνουν με την εξάσκηση (πρακτική και χρήση) και με αρκετή εκγύμναση και μπορούν τελικά να αρχίζουν να λειτουργούν και αυτόματα. Αν ενισχυθούν ή βελτιωθούν οι ικανότητες του νου, αργότερα λειτουργούν αυτόματα σε όλες τις περιπτώσεις στις οποίες μπλέκονται. Επομένως, η εκπαιθάρχηση των λειτουργιών του νου, εφόσον συνδυαστούν μεταξύ τους, οδηγεί στη νοήμονα συμπεριφορά (Bigge, 1990: 370-371).

Λίγο ενδιαφέρει με ποια υλικά ή με ποιο περιεχόμενο γίνεται η εξάσκηση. Αρκεί να είναι τέτοια η φύση του, που να απαιτεί επίμονη προσπάθεια. Με τα σημερινά δεδομένα της Ψυχολογίας δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι ορισμένα σχολικά μαθήματα βελτιώνουν το νου των μαθητών με την άσκηση που συνεπάγονται. Συμβαίνει βέβαια μεταβίβαση της μάθησης, αλλά όχι γενική –όπως υπονοεί η θεωρία της πνευματικής πειθαρχίας. Επιπλέον, πειράματα έχουν δείξει ότι η μεταβίβαση δεν είναι αυτόματη, ούτε είναι αποτέλεσμα εκπαιθάρχησης του νου (Bigge, 1990: 372-373).

### **2.2. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της ενσυναίσθητης πρόσληψης**

Η ενσυναίσθητη πρόσληψη (apperception) είναι ο όρος που εκφράζει ότι η πνευματική εμπειρία δεν αποτελείται από ξεχωριστά κομμάτια, αλλά αποτελεί μια ενότητα, και ότι αυτή η ενότητα προϋποθέτει μια οικοδομική δραστηριότητα του ίδιου του πνεύματος και όχι μια παθητική αντανάκλαση των εξωτερικών γεγονότων. Η θεωρία αυτή προσπάθησε να συνθέσει στοιχεία από την ψυχοφυσιολογία, από τις εργαστηριακές μελέτες της ανθρώπινης γνωστικής λειτουργίας και από συγκριτικές μελέτες των συμβολικών δομών (Danziger, 2014).

Κατά τη θεωρία αυτή ο «υποσυνείδητος νους» του μαθητή περιέχει νοητικές καταστάσεις οι οποίες συσσωρεύτηκαν εκεί κατά τη διάρκεια των εμπειριών του. Τα στοιχεία που έχουν συσσωρευτεί στην προσληπτική μάζα είναι έτοιμα να μεταπηδήσουν και πάλι στο συνειδητό επίπεδο –με αφορμή την κατάλληλη ευκαιρία- προκειμένου να ενωθεί με άλλα νοητικά στοιχεία με τα οποία έχει κάποια συνάφεια.

Μάλιστα, όσο πιο πολλές φορές έχει προσαχθεί μια ιδέα στο προσυνείδητο, τόσο πιο εύκολα μπορεί να επανέλθει. Επομένως ισχύει εδώ το γνωστό διδακτικό αξίωμα της επανάληψης: «*repetitio est master studorum*».

Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της ενσυναίσθητης πρόσληψης είναι μια μηχανιστική εναποθήκευση ιδεών στο νου. Οι γνώσεις μαθαίνονται για να γίνει ο προκαθορισμένος δοκιμαστικός κι επαληθευτικός τους έλεγχος και μετά ξεχνιούνται αμέσως. Έτσι η μεταβιβαστική τους αξία είναι πολύ χαμηλή (Bigge, 1990: 377-379).

### **2.3. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της σύνδεσης**

Για τον L. Thorndike η μεταβίβαση της μάθησης από μια κατάσταση σε μια άλλη εξαρτάται από το κατά πόσο υπάρχουν όμοια στοιχεία ανάμεσά τους

ως προς το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τους σκοπούς (Μαραγκουδάκης, 2009: 241). Ωστόσο, δεν είναι πάντα εύκολο να βρούμε τα κοινά στοιχεία ανάμεσα σε δύο ενέργειες. Γι' αυτό ο Thorndike έδωσε ευρύ περιεχόμενο στην έννοια της ομοιότητας των στοιχείων (Καψάλης, 1989: 285). Επιπλέον, όταν σε δύο μαθησιακές καταστάσεις υπάρχουν ταυτόσημα χαρακτηριστικά στοιχεία, τότε η μεταβίβαση της μάθησης από την πρώτη στη δεύτερη, θεωρείται πως γίνεται αυτόματα (Bigge, 1990: 381).

Κατά τη θεωρία της σύνδεσης τα ανώτερα όρια δυνατότητας της εκπαίδευσης είναι να εκμεταλλευτεί όσο γίνεται περισσότερο τις έμφυτες δυνατότητες του μαθητή για το σχηματισμό ισχυρών καθοριστικών δεσμών εξάρτησης S-R. Γι' αυτό η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί αποτελεσματικά στους μαθητές κατάλληλες εξαρτήσεις (Bigge, 1990: 382).

Κατά τον Thorndike, επειδή η μάθηση συνίσταται από δεσμούς μεταξύ ειδικών ερεθισμάτων και ειδικών αντιδράσεων, επομένως η μεταβίβαση της είναι στοιχειακή ή ειδική και ποτέ γενική (Φράγκος, 1994: 282). Τελικά, η ένσταση στη θεωρία της σύνδεσης είναι η εξής: όταν τα στοιχεία είναι κοινά, δηλαδή προκαλείται μια απλή επανάληψη αντιδράσεων σε ένα ελάχιστο διαφορετικό πλαίσιο, δεν έχουμε γνήσια μεταβίβαση. Επιπλέον, είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί ένα στοιχείο अपαράλλακτα όμοιο σε δύο διαφορετικές καταστάσεις (Bigge, 1990: 383).

Η θεωρία της σύνδεσης φαίνεται να εφαρμόζεται στη μεταβίβαση της πληροφοριακής γνώσης και ίσως των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Όμως, δεν μπορεί να εξηγήσει τη μεταβίβαση εννοιών, σχέσεων, δομών, αξιών, στάσεων κλπ., που αποτελούν κυρίως τη σχολική μάθηση και έχουν μεγαλύτερο βαθμό μεταβιβασιμότητας (Βασιλόπουλος, 1988: 46).

#### **2.4. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της γενίκευσης του ερεθίσματος (*stimulus generalization*)**

Ο I. Ρανίον στη θεωρία του ερμήνευσε τη μεταβίβαση της μάθησης ως γενίκευση του ερεθίσματος που δημιουργείται με τα «εξαρτημένα αντανάκλαστικά»: η αντίδραση που συνδέθηκε στη διαδικασία της οροεξάρτησης με ένα ερέθισμα μπορεί τώρα να προκαλείται κι από άλλα ερεθίσματα, που είναι όμοια με το εξαρτημένο (Φράγκος, 1994: 273-275).

Ομοιότητες παρουσιάζουν και οι απόψεις του Hull που είδε και αυτός το πρόβλημα της μεταβίβασης της μάθησης ως γενίκευση του ερεθίσματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1992: 101-102).

Τέλος, ο Watson βλέπει τη δυνατότητα μεταβίβασης της μάθησης στη

συχρότητα και το πρόσφατο της μάθησης, ενώ ο Guthrie στη χρονική συνάφεια ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση (Μάνος, 1993: 116).

### **2.5. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά τη θεωρία της γενίκευσης της αντίδρασης**

Για τον Skinner, όταν ένα «αντικείμενο» χρησιμεύει ως δευτερεύουσα ενίσχυση, και συνδεθεί με μια αντίδραση, τότε μπορεί να ενισχύει και να προκαλεί κι άλλες αντιδράσεις, πέρα από την αρχική. Αυτό μπορεί να συμβεί ακόμα κι αν το κίνητρο που παρωθεί τον οργανισμό διαφέρει από το κίνητρο της αρχικής περίπτωσης. Επομένως, για τον Skinner η μεταβίβαση της μάθησης είναι γενίκευση που σχετίζεται με την αντίδραση και όχι με το ερέθισμα (Μαραγκουδάκης, 2009: 242-243).

Κατά το Skinner ο δάσκαλος είναι αρχιτέκτονας και οικοδόμος συμπεριφορών, που μερικές φορές πρέπει να προσκομίζει στους μαθητές του αυθαίρετες και ίσως επίπλαστες συνέπειες, για να πετυχαίνει την απαραίτητη ενισχυτική επανατροφοδότησή τους. Η κύρια επιδίωξη του δασκάλου είναι να διαμορφώσει στα παιδιά κατάλληλες απαντήσεις σε ερεθίσματα φέρνοντας όμως αυτές τις σωστές συμπεριφορές κάτω από τον έλεγχο πολλών και ποικίλων ερεθισμάτων (Bigge, 1990: 392).

Μετά την απόκτηση της συμπεριφοράς χρειάζονται παραπέρα ενισχύσεις για να διαπιστωθεί η ισχύς της. Σε αυτό βοηθούν τα διάφορα προγράμματα ενίσχυσης. Άρα, η μεταβίβαση της μάθησης προωθείται με την επαναλαμβανόμενη ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και με τη χρησιμοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων ενίσχυσης (Bigge, 1990: 393).

### **2.6. Η μεταβίβαση της μάθησης κατά την ψυχολογία του γνωριστικού πεδίου**

Για την ψυχολογία του γνωριστικού πεδίου η μεταβίβαση της μάθησης συνίσταται στη συνέχεια που υπάρχει ανάμεσα στους αλληλοδιάδοχους ζωτικούς χώρους του ατόμου (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005: 49). Οι ψυχολόγοι του γνωριστικού πεδίου θεωρούν ότι η μεταβίβαση της μάθησης συντελείται χάρη στις αντιληπτικές ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις καταστάσεις και ό,τι παίρνει τη μορφή νοημάτων, σημασιών, γενικεύσεων, εκδοχών, προσμονών ή δαισθήσεων που δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας δεδομένης μαθησιακής κατάστασης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις (Μαραγκουδάκης, 2009: 242).

Η μεταβίβαση της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί σε όλα τα επίπεδα της

γνώσης. Εξαρτάται από τις μεθόδους διδασκαλίας μάθησης που χρησιμοποιούν καταστάσεις όμοιες με εκείνες της πραγματικής ζωής. Όταν η διδασκαλία αποβλέπει στη δημιουργία γενικεύσεων που εκτείνονται σε πλάτος, η μεταβίβαση διευκολύνεται. Εξαρτάται, όμως, και από τη δυσκολία γενίκευσης που παρουσιάζει η μεταβιβαστέα ύλη και από τη διανοητική ικανότητα των ατόμων που μαθαίνουν.

### **3.0. Η ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

#### **3.1. Μεθοδολογία έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί την τεχνική της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και μελετά τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου (που δημοσιεύτηκαν για πρώτη φορά το 2006) σε σχέση με τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία που διανθίζουν τα κείμενα των διδακτικών ενότητων (τα αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων, τα ποιήματα, τους ύμνους, την εικονογράφηση των κειμένων).

#### **3.2. Στόχος**

Η παρούσα έρευνα στόχο έχει να αξιολογήσει αν οι δραστηριότητες που προτείνονται στις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης, κι αν ναι, με ποιον τρόπο. Επίσης, αξιολογεί αν τα κείμενα των Θρησκευτικών –όχι μόνο στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ενότητας, αλλά και στο σύνολο των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου- και τα άλλα στοιχεία που διανθίζουν τις διδακτικές ενότητες συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης.

#### **3.3. Η διεξαγωγή της έρευνας**

Τα βιβλία του μαθήματος των Θρησκευτικών αναλύθηκαν σε βάθος με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Παλλά, 1992: 45-54), που αντιμετωπίζει ένα κείμενο οποιασδήποτε μορφής ως αντικείμενο μελέτης. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με βάση τους κανόνες της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Στο τελικό κείμενο, όμως, χρησιμοποιήθηκαν μόνο όσα κρίθηκαν σκόπιμο να τεκμηριώσουν και αριθμητικά τα τελικά συμπεράσματα.

Από τις 413 ασκήσεις που περιέχονται στα τέσσερα σχολικά εγχειρίδια των βιβλίων «Θρησκευτικά» (Γ', Δ', Ε' & Στ' τάξης), αναλύθηκαν οι 251. Εξαιρέθηκαν 162 ασκήσεις, γιατί κρίθηκε ότι δε επιτελούν τη μεταβίβαση της μάθησης. Το σύνολο των 251 ασκήσεων κατατάσσονταν στις παρακάτω κατηγορίες:

- Ερωτήσεων-συζητήσεων: οι 106 (42,3%)
- Αναζήτησης πληροφοριών και συζήτησης: οι 31 (12,4%)
- Συγκέντρωσης υλικού και παρουσίασής του: οι 26 (10,4%)
- Παραγωγής λόγου: οι 14 (5,5%)
- Σκέφτομαι, συζητώ και γράφω: οι 14 (5,5%)
- Διαθεματικές ασκήσεις βασισμένες στα Εικαστικά: οι 11 (4,4%)
- Αντιστοιχίσεις: οι 9 (3,5%)
- Κατασκευές: οι 8 (3,2%)
- Δραστηριότητες-δράσεις: οι 7 (2,8%)
- Δραματοποιήσεις: οι 5 (2%)
- Διαθεματικές ασκήσεις βασισμένες στη Γεωγραφία: οι 4 (1,6%)
- Διαθεματικές ασκήσεις βασισμένες στη Γραμματική και το Συντακτικό: οι 4 (1,6%)
- Ακροστιχίδες: οι 3 (1,2%)
- Μεσοστιχίδες: οι 2 (0,8%)
- Καταγραφής εντυπώσεων: οι 2 (0,8%)
- Συμπλήρωσης κενών: οι 2 (0,8%)
- Εντοπισμού πληροφορίας και υπογράμμισής της: οι 1 (0,4%)
- Παιγνιώδεις δραστηριότητες: οι 1 (0,4%)
- Ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών: οι 1 (0,4%)
- Αρίθμησης γεγονότων με σωστή χρονολογική σειρά: οι 0 (0%)
- Κρυπτόλεξα: οι 0 (0%)
- Σταυρόλεξα: οι 0 (0%)
- Διαθεματικές ασκήσεις βασισμένες στα Μαθηματικά: οι 0 (0%)
- Ερωτήσεις Σωστού-Λάθους: οι 0 (0%)

Για να επιτύχουμε την όσο το δυνατό πιο αντικειμενική και πιο αξιόπιστη κωδικοποίηση των ευρημάτων, εργαστήκαμε ως εξής:

Α) Προσπαθήσαμε να ορίζεται με σαφή και ακριβή τρόπο η κάθε κατηγορία ασκήσεων και οι υποκατηγορίες της και να δίνονται παραδείγματα όπου χρειαζόταν και

Β) Οι ασκήσεις που ταξινομήθηκαν στις διάφορες κατηγορίες αναφέρονταν συνήθως ρητά στα κείμενα, ώστε ελάχιστα χρειάστηκε να καταφύγουμε στα λανθάνοντα ή υπονοούμενα μηνύματα.

### 3.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Με την τεχνική της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ερευνήθηκαν τα κείμενα, οι ασκήσεις αλλά και τα άλλα στοιχεία που διανθίζουν τα κείμενα των διδακτικών ενοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου. Αξιολογήθηκαν οι δραστηριότητες των ασκήσεων, αν συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης και με ποιον τρόπο. Επίσης, αξιολογήθηκε αν τα κείμενα –όχι μόνο στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ενότητας, αλλά και στο σύνολο των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών όλων των τάξεων του Δημοτικού- συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης. Τέλος, αξιολογήθηκε η συμβολή των αποσπασμάτων των λογοτεχνικών κειμένων, των ποιημάτων, των ύμνων, της εικονογράφησης των κειμένων στη μεταβίβαση της μάθησης.

Τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου αποτελούνται από 154 μαθήματα (43 στην Γ΄ τάξη, 38 στη Δ΄ τάξη, 36 στην Ε΄ τάξη και 37 στην Στ΄ τάξη). Εκτός από ένα μάθημα που δεν περιέχει ασκήσεις (Δ΄ τάξη, μάθημα 22, σ.σ. 60-61), σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα περιέχονται 413 ασκήσεις (69 στη βιβλία της Γ΄ τάξης, 81 στη βιβλία της Δ΄ τάξης, 129 στη βιβλία της Ε΄ τάξης, 134 στη βιβλία της Στ΄ τάξης). Οι ασκήσεις κατηγοριοποιήθηκαν στις 24 προαναφερθείσες κατηγορίες.

Οι 251 ασκήσεις πετυχαίνουν θετική μεταβίβαση της μάθησης. Οι δεξιότητες που καλλιεργούν οι εν λόγω ασκήσεις επηρεάζουν τη μάθηση θετικά. Στην προκειμένη περίπτωση έχουμε μια επανενεργητική μεταβίβαση. Δεν εντοπίστηκαν στη διδακτέα ύλη εμπόδια αναδρομικής ή προληπτικής ενέργειας. Οι 162 ασκήσεις που εξαιρέθηκαν από την έρευνα, κρίθηκε ότι δε επιτελούν τη μεταβίβαση της μάθησης, έχουμε δηλαδή μηδενική μεταβίβαση της μάθησης.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Γούλας, Κ., Δεληκωνσταντής, Κ., Κομνηνού, Ι. (2006). *Θρησκευτικά Στ΄ Δημοτικού: Αναζητώντας την αλήθεια στη ζωή μας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ., Μαστρομιχαλάκη, Α. (2006). *Θρησκευτικά Γ΄ Δημοτικού: Ο Θεός στη ζωή μας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζούρας, Π., Θερμός, Δ., Παναγάκης, Α., Βούκανου, Μ., Μαστρομιχαλάκη, Α. (2006). *Θρησκευτικά Δ΄ Δημοτικού: Η πορεία μας στη ζωή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Κολλιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αθήνα: χ.ε..
- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κορναράκης, Κ., Πρέντος, Κ., π. Γιαννακόπουλος, Δ. (2006). *Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού: Οι Χριστιανοί στον αγώνα της ζωής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ..
- Μάνος, Κ. Γ. (1993). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαραγκουδάκης, Γ. Π. (2009). *Η μάθηση: ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bigge, M. L. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Κάντας Αριστοτέλης & Χατζή Αλεξάνδρα). Αθήνα: Πατάκης.
- Παλλά, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου *Φιλολόγος*, 67 (Άνοιξη), 45-54.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1993) *Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς, Δ. Ν. (1977). *Παιδαγωγική ψυχολογία: προσωπικότητα-προσαρμογή-μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Stones, E. (1978). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία* (μτφρ. Α. Δανασσίης-Αφεντάκης). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Herder, V. (1982). *Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής* (μτφρ. Κουτσουσούκης Ε.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φράγκος, Χ. Π. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Danziger, K. *Apperception* στο: <http://www.answers.com/topic/apperception> (τελευταία ανάκτηση: 16/7/2014).

**Πάυλος Ι. Εφραιμίδης**

Ιδιότητα: Δρ Θεολογίας

Διεύθυνση: Αραπίτσης-Ναούσης 2, Τ.Κ. 56430, Θεσσαλονίκη

Τηλέφωνο: 6957351354

e-mail: efrimid@yahoo.gr



# **Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και Πρέβεζας για το βιβλίο ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού ως προς το περιεχόμενο και την τυπογραφική εμφάνιση**

*Βασίλειος Ζαγκότας  
Ελένη Κεχαγιά  
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου*

## **ABSTRACT**

The evaluation of textbooks emerges as necessary because of their undeniable didactic and pedagogical multi-functionality. This survey examines the views of the 6<sup>th</sup> grade's primary schools teachers at the Prefectures of Aetoloacrania and Preveza, considering two of the six evaluation criteria-axes, the content and the typographical appearance, after a year of this textbook's use. The answers have a particular interest regarding the quality of the newly introduced textbook. Our aim is to highlight this quality through the findings of the survey.

## **1.0. ΕΝΝΟΙΑ, ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ**

Το σχολικό εγχειρίδιο, το πιο ευρέως διαδεδομένο μέσο μάθησης και διδασκαλίας σε διεθνές επίπεδο (Marsden, 2001), αποτελεί μια σημαντική πηγή γνώσης (Khine, 2013) και ένα από τα πιο αποτελεσματικά, σχετικά φθηνά μέσα διδασκαλίας, ενώ σε πολλές περιπτώσεις είναι η μοναδική πηγή πληροφόρησης για δασκάλους και μαθητές (Sewall, 2000:4). Ένας γενικότερος ορισμός του σχολικού εγχειριδίου συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα βιβλία, εξαιρουμένων των περιοδικών, τα οποία χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση (Chorpin, 1993:3, στο Μαδεμλής, 2008:65-71). Ωστόσο, προκύπτουν διαφοροποιήσεις μεταξύ συναφών όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι: διδακτικό βιβλίο, διδακτικό εγχειρίδιο, σχολικό βιβλίο, σχολικό βοήθημα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:113). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως προκύπτει από τη χρήση του όρου, το σχολικό εγχειρίδιο εκλαμβάνεται ως μέρος μιας δέσμης εκπαιδευτικού υλικού (διδακτικό πακέτο) συμπεριλαμβανομένων του βιβλίου του μαθη-

τή, του τετραδίου εργασιών, του βιβλίου του δασκάλου και των συνοδευτικών εκπαιδευτικών λογισμικών<sup>1</sup>.

Η σπουδαιότητα του σχολικού εγχειριδίου έγκειται τόσο στον ρόλο όσο και στη λειτουργικότητά του. Ο κεντρικός ρόλος του στη διδασκαλία θεωρείται αδιαμφισβήτητος, δεδομένου ότι εξασφαλίζει την επικοινωνία, αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, φέρνει τον μαθητή σε επαφή με τη γνώση μιας επιστημονικής περιοχής, και, γενικά, έχει συνδεθεί στη συνείδηση όλων ως το βασικό εργαλείο μόρφωσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:114). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλη την εξέλιξη της τεχνολογίας των τελευταίων ετών και τη ραγδαία αύξηση των πηγών πληροφόρησης, το σχολικό εγχειρίδιο κατέχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική πράξη ενώ, με δεδομένη την πορεία του στην ιστορία της εκπαίδευσης, υπερέχει συγκρινόμενο με άλλες πηγές πληροφόρησης διαδραματίζοντας έναν σπουδαίο ρόλο και επηρεάζοντας την ποιότητά της (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995:121-126).

## 2.0. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Το ποσοστό στο οποίο ένα εγχειρίδιο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει, όσο το δυνατόν καλύτερα στα διδακτικά του καθήκοντα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Στη βάση αυτή εγείρονται ερωτήματα, τα οποία αφορούν την ποιότητα ενός εγχειριδίου και, ως εκ τούτου, η αξιολόγησή του κρίνεται απαραίτητη και εποικοδομητική. Το τελικό προϊόν μιας μακράς διαδικασίας, αρχής γενομένης των εισηγητικών εκθέσεων ως και την έγκρισή του για την τελική χρήση του, αξιολογείται σε διαφορετικά επίπεδα και από διαφορετικά άτομα με διαφορετικές προθέσεις, ανάλογα με τους στόχους, οι οποίοι τίθενται εξ αρχής (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008). Στη βάση αυτή, έχει διατυπωθεί κατά καιρούς μια πλειάδα αξόνων με εξειδικευμένα κριτήρια ανάλυσης (Awasthi, 2006; Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2008), που αφορούν στα εξής: α) περιεχόμενο, β) δομή και οργάνωση, γ) γλώσσα, δ) τυπογραφικά στοιχεία, ε) παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, στ) υλική υπόσταση. Η εστίαση του ενδιαφέροντος γίνεται κυρίως στα χαρακτηριστικά εκείνα, τα οποία συντελούν στην αναβάθμιση της ποιότητας και στη χρηστικότητά του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και τα διαχειρίζονται το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής μέρας.

Στην παρούσα έρευνα θα επικεντρωθούμε σε δύο από τους έξι προαναφερθέντες άξονες: α) περιεχόμενο β) τυπογραφικά στοιχεία.

---

1. Η διαφοροποίηση προέκυψε με τη συγγραφή και κυκλοφορία της τελευταίας γενιάς σχολικών εγχειριδίων το 2006, βλ.: <http://www.pi-schools.gr/>, τελευταία πρόσβαση 21/04/2014.

### **3.0. ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ευρώπη ιστορικά ανάγεται στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μια εποχή που σηματοδοτήθηκε από την κίνηση για την ειρήνη, η οποία επηρέασε τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια απαγκίστρωσης από τον σωβινισμό και στροφής στην ανεκτικότητα στο διαφορετικό (Fritzsche, 1992; Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997)<sup>2</sup>.

Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια καταγράφηκε το 1979 από την Φραγκουδάκη και ακολούθησαν οι έρευνες της Μ. Γεωργίου- Νίλσεν το 1980, των Σ. Ζιώγου- Καραστεργίου & Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή το 1981, του Ν. Άχλη το 1983, της Β. Δεληγιάννη- Κουιμτζή το 1987, οι οποίες προσανατολίζονταν κυρίως στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και την επίδρασή τους στη δημιουργία στάσεων και αντιλήψεων. Κατά τις επόμενες δεκαετίες ήρθαν στην επιφάνεια σημαντικά στοιχεία που αφορούσαν στον ρόλο και στις λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων με τις έρευνες των Ε. Κανταρτζή το 1991, Ν. Άχλη το 1996, Κ. Μπονίδη το 1998 και άλλες<sup>3</sup>. Παράλληλα, άρχισαν να δραστηριοποιούνται το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων<sup>4</sup> και, προσφάτως, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής<sup>5</sup>.

Ωστόσο, οι έρευνες αυτές αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο και τη μεταφορά ιδεολογικών μηνυμάτων, δηλαδή την κοινωνικοποιητική λειτουργία των εγχειριδίων, αφήνοντας σημαντικό έλλειμμα στον τομέα της διδακτικής και παιδαγωγικής τους διάστασης, ενώ η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις έρευνες αυτές ήταν ελάχιστη. Κατά συνέπεια, δεν αρκεί μια αρχική αξιολόγηση ενός εγχειριδίου πριν ή κατά την χρήση του από εξειδικευμένους θεωρητικούς ερευνητές, αλλά είναι σημαντική και η αξιολόγησή του κατά τη διάρκεια της χρήσης του από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι σε θέση να αξιολογήσουν, ως έναν βαθμό, την παιδαγωγική και διδακτική του καταλληλότητα. Η δική μας έρευνα βασίστηκε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προβληματικής, όπως αναπτύχθηκε πιο πάνω.

---

2. Βλ. <http://www.unesco.org/education/blm/>, <http://www.gei.de/nc/georg-eckert-institut.html>, <http://www.aaas.org/program/project2061>, <http://www.historytextbooks.org/>, <http://www.ecs.org/html/Document.asp?chouseid=5783>, τελευταία πρόσβαση: 22/04/2014.

3. Περισσότερα: (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997), <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/?locale=el>, <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/>, <http://ikee.lib.auth.gr/collection/AUTH%20Grey%20Literature?ln=el>, κλπ., τελευταία πρόσβαση: 23/04/2014

4. Περισσότερα <http://www.edlit.auth.gr/units>, <http://www.auth.gr/units/168>, τελευταία πρόσβαση: 23/04/2014

5. <http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el>, τελευταία πρόσβαση: 23/04/2014

#### 4.0. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το εγχειρίδιο που αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας έχει τίτλο «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*» και η συγγραφική του ομάδα αποτελείται από τους καθηγητές Ιωάννη Κολιόπουλο και Ιάκωβο Μιχαηλίδη, τον σχολικό σύμβουλο Αθανάσιο Καλλανιώτη και τον εκπαιδευτικό Δ.Ε. Χαράλαμπο Μηνάογλου. Εκδόθηκε από το Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος» υπό την αιγίδα του Υ.Π.Δ.Μ.Θ. και διανεμήθηκε στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης το σχολικό έτος 2013-14. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια χρήσης του εγχειριδίου. Το γεγονός αυτό αφενός μεν προσδίδει στην έρευνα τον χαρακτήρα διαμορφωτικής αξιολόγησης, αφετέρου δε οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν απορρέουν από μια συνολική εκτίμηση του εγχειριδίου, αλλά από την μέχρι τη στιγμή των απαντήσεων εμπειρία τους από αυτό. Προκειμένου να αντισταθμιστεί ο τελευταίος παράγοντας, επιλέχθηκε να δοθεί το ερωτηματολόγιο προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν πλέον οι περισσότεροι των εκπαιδευτικών θα έχουν διαμορφώσει ασφαλέστερη άποψη.

Μια σύντομη μελέτη των ενοτήτων του νέου εγχειριδίου, μας οδηγεί αφενός μεν στη διαπίστωση ότι, παρά την σχεδόν πανομοιότυπη οργάνωση των περιεχομένων σε σχέση με τα εγχειρίδια που αντικατέστησε, τα κεφάλαια παρουσιάζουν εντελώς διαφορετική διάρθρωση. Εγείρονται, δηλαδή, ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο η μορφή και το περιεχόμενο του νέου εγχειριδίου μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική πράξη. Τα ερωτήματα αυτά τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ΣΤ΄ τάξης των νομών Πρέβεζας και Αιτωλοακαρνανίας υπό τη μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρωνόταν και καταχωρούνταν σε «ανοικτή γραμμή» (online). Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στα σχολεία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ζητήθηκε να τεθεί στην κρίση των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών με την ευθύνη του διευθυντή ή του διαχειριστή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας κάθε σχολείου. Απεστάλησαν συνολικά 86 ερωτηματολόγια, 36 σε σχολεία της Π.Ε. Πρέβεζας και 50 σε σχολεία της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας.

Πίνακας 1

##### Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα

Π.Ε.	Αριθμός ερωτηματολογίων	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό συμμετοχής
Αιτωλοακαρνανίας	50	26	52%
Πρέβεζας	36	14	38,9%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>86</b>	<b>40</b>	<b>46,5%</b>

Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας διήρκεσε από τις 24 Μαρτίου έως τις 11 Απριλίου 2014, διάστημα σχετικά ευρύ, δεδομένου ότι δεν απαιτούνταν χρόνος για τη συγκέντρωση του υλικού<sup>6</sup>. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα (Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα Πολύ) προκειμένου να καταστεί σαφέστερο αν η άποψη των εκπαιδευτικών φέρει θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

## 5.0. ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### 5.1. Τυπογραφική εμφάνιση

Η πρώτη ερώτηση σχετικά με την τυπογραφική εμφάνιση («*Η παρουσίαση της ύλης & γενικά η αισθητική εμφάνισή του είναι ελκυστική*»;) αφορά την πρώτη εικόνα που αποκομίζει κανείς ξεφυλλίζοντας το βιβλίο. Η ελκυστική παρουσίαση της ύλης έχει να κάνει με το μέγεθος των γραμμάτων, το ευδιάκριτο της γραμματοσειράς, τη διάταξη των αντικειμένων της ενότητας, τα χρώματα, το μέγεθος της εικόνας, την καθαρότητα της εκτύπωσης, την ποιότητα της σελιδοποίησης και, γενικά, με ό,τι μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη για να ξεφυλλίσει το βιβλίο. Η αισθητική του εμφάνιση ενδέχεται μεν να αφορά προσωπικά κριτήρια για κάθε αναγνώστη, οφείλει, όμως, να παρουσιάζει μια επιμελημένη έκδοση, υποδηλώνοντας το σεβασμό προς τον χρήστη του εγχειριδίου. Στην ερώτηση που αφορά την παρουσίαση της ύλης και την γενική αισθητική του εμφάνιση, οι απαντήσεις εμφανίστηκαν μοιρασμένες:

Ερώτηση 1

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	3	7,50 %	Αρνητικές	20	50,00 %
Λίγο	17	42,50 %			
Πολύ	17	42,50 %			
Πάρα πολύ	3	7,50 %	Θετικές	20	50,00 %
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

6. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι κατά το χρονικό διάστημα υποβολής του ερωτηματολογίου, το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν «αναστατωμένο» εξαιτίας των αντιδράσεων στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, γεγονός που ενδεχομένως να επηρέασε την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών. Στους ανασταλτικούς παράγοντες διεξαγωγής της έρευνας πρέπει να προστεθούν και τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισε επί μία εβδομάδα το Σχολικό Δίκτυο, με αποτέλεσμα να μην διακινείται σωστά η ηλεκτρονική αλληλογραφία. Αυτοί είναι και οι λόγοι που η υποβολή των ερωτηματολογίων έλαβε παράταση μίας εβδομάδας.

Η δεύτερη ερώτηση («Οι εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο το υποστηρίζουν αποτελεσματικά, ώστε να αυξάνουν τον βαθμό κατανόησής του;») αφορά μια πτυχή της διδακτικής λειτουργίας των εικόνων (Παληκίδης, 2007:204-277)<sup>7</sup> ως προς τον υποστηρικτικό τους ρόλο μέσα στα κεφάλαια του βιβλίου. Οι εικόνες λειτουργούν ενισχυτικά στο σώμα κειμένου –όταν αυτό αποτελεί τον «κορμό», παρέχει, δηλαδή, τη βασική γνώση του κεφαλαίου- επεξηγώντας τα νοήματα και επαυξάνοντας την προοπτική κατανόησής του (Barthes, 1977:40-41). Στο υπό έρευνα εγχειρίδιο, σε κάθε κεφάλαιο υπάρχει μια εικόνα-προοργανωτής μεγάλου μεγέθους και παράλληλα (ως προς τη διάταξη του δισέλιδου) με το κυρίως κείμενο. Οι υπόλοιπες εικόνες έπονται του κειμένου και μπορούν να χρησιμοποιηθούν έπειτα από την επεξεργασία του κειμένου, πριν από αυτή, παράλληλα με αυτή ή να αποτελέσουν αυτές το έναυσμα για να συγκροτηθεί ο βασικός εννοιολογικός ιστός του κεφαλαίου. Ωστόσο, η τοποθέτησή τους στο τέλος του κεφαλαίου δείχνει να συνιστά τη χρήση τους έπειτα από την επεξεργασία του κειμένου. Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή τείνουν προς το θετικό πρόσημο, με οριακό, ωστόσο, προβάδισμα:

#### Ερώτηση 2

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη απόψεων	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	2	5,00 %	Αρνητικές	18	45,00 %
Λίγο	16	40,00 %			
Πολύ	17	42,50 %			
Πάρα πολύ	5	12,50 %	Θετικές	22	55,00 %
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η τρίτη ερώτηση («Οι εικόνες του βιβλίου διεγείρουν την περιέργεια του μαθητή, τον παρακινούν να παρατηρήσει & να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που παρέχουν;») έχει να κάνει με την αισθητηριακή διέγερση του αναγνώστη. Όπως αναφέρθηκε ήδη στην επεξεργασία της δεύτερης ερώτησης, η αρχική οπτική εμπειρία είναι ικανή να παρακινήσει τον μαθητή να ασχοληθεί περισσότερο με το αντικείμενο που εξετάζει, να διεγείρει το ενδιαφέρον του για μάθηση και να τον βοηθήσει επεξεργαστεί καλύτερα τις δοσμένες πληροφορίες, ενίοτε και να τις αμφισβητήσει. Η διέγερση αυτή έχει να κάνει με την επιλογή του εικονογράφου να χρησιμοποιήσει ρεαλιστικές ή μη ρεαλιστικές εικόνες: στο μάθημα της Ιστορίας, το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων (383 από τις 432) είναι προσωπογραφίες, έργα τέχνης και μουσειακά αντικείμενα, αποτελούν, δηλαδή, ένα σύνολο ρεαλιστικών απεικονίσεων, οι οποί-

7. Οι λειτουργίες των εικόνων διακρίνονται σε διδακτική, ιδεολογική και αισθητική.

ες μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στα κείμενα. Στην ερώτηση αυτή, οι απαντήσεις μοιράστηκαν σχεδόν όπως και στην προηγούμενη:

#### Ερώτηση 3

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	4	10,00 %	Αρνητικές	19	47,50 %
Λίγο	15	37,50 %			
Πολύ	17	42,50 %	Θετικές	21	52,50 %
Πάρα πολύ	4	10,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η τέταρτη ερώτηση («Περιλαμβάνονται εικόνες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να θέσει ερωτήματα και να κινητοποιήσει τους μαθητές του για διάλογο μέσα στην τάξη;») αφορά τη χρήση των εικόνων από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Η εικόνα ως εργαλείο και εποπτικό μέσο στη διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της ύλης και, ειδικά, όταν πρόκειται για τη σύγχρονη Ιστορία, δίνει την ευκαιρία της παρουσίασης τεκμηρίων (κειμήλια, φωτογραφίες, εξώφυλλα εφημερίδων, χειρόγραφα σημειώματα, έργα τέχνης, κλπ) σύγχρονων της εποχής που εξετάζεται, τα οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων αποτελούν πρωτογενές υλικό. Με τον τρόπο αυτόν δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προωθήσει τον διάλογο ανάμεσα στους μαθητές, π.χ., ως προς τις αναβιώσεις ή ως προς τη συγχρονική αξία του εικονιζόμενου αντικειμένου. Στο υπό εξέταση εγχειρίδιο υπάρχει η τάση να παρουσιάζονται τέτοια αντικείμενα: π.χ., στα κεφάλαια από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και έπειτα χρησιμοποιούνται εκτενώς φωτογραφίες και πρωτοσέλιδα εφημερίδων, ενώ σε κάποια κεφάλαια, οι εικόνες (π.χ. της κατεστραμμένης Σμύρνης ή των Ποντικών πόλεων) αποτελούν σημαντικό έναυσμα για διάλογο και περαιτέρω έρευνα. Στην ερώτηση αυτή, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συγκεκριμένη λειτουργία των εικόνων παρουσιάζουν θετική τάση. Άξια σχολιασμού η απουσία ταυτίσεων με την απάντηση «Καθόλου».

#### Ερώτηση 4

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	0	0,00 %	Αρνητικές	19	47,50 %
Λίγο	19	47,50 %			
Πολύ	18	45,00 %	Θετικές	21	52,50 %
Πάρα πολύ	3	7,50 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η πέμπτη ερώτηση που αφορά την τυπογραφική εμφάνιση του βιβλίου διερευνά το κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει την αυτόνομη μάθηση μέσα από τις τυχόν διευκολύνσεις που του παρέχει το εγχειρίδιο. Ουσιαστικά πρόκειται για προώθηση της απεξάρτησης του μαθητή από το εγχειρίδιο και για ανάληψη νέων πρωτοβουλιών διερεύνησης μέσα από τη χάραξη ατομικών ή ομαδικών στρατηγικών (Παναγάκος & Τζανάκη, 2010:229-235). Στην ερώτηση αυτή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ξεκάθαρα: η αυτόνομη μάθηση δεν ενισχύεται από το συγκεκριμένο βιβλίο:

#### Ερώτηση 5

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	10	25,00 %	Αρνητικές	32	80,00 %
Λίγο	22	55,00 %			
Πολύ	8	20,00 %	Θετικές	8	20,00 %
Πάρα πολύ	0	0,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η τελευταία ερώτηση της πρώτης ενότητας αφορά το μέγεθος των γραμμάτων. Και εδώ οι απαντήσεις παρουσιάστηκαν μοιρασμένες, με οριακή τάση προς το θετικό:

#### Ερώτηση 6

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	3	7,50 %	Αρνητικές	19	47,50 %
Λίγο	16	40,00 %			
Πολύ	16	40,00 %	Θετικές	21	52,50 %
Πάρα πολύ	5	12,50 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

### β. Περιεχόμενο

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις που εξετάζουν το περιεχόμενο του εγχειριδίου. Μια βασική πτυχή της διδασκαλίας της Ιστορίας, η χρηστική αξία της γνώσης στην καθημερινότητα του μαθητή, συνίσταται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο μετασχηματίζεται η γνώση σε πράξη. Οι αναβιώσεις των στοιχείων της Ιστορίας και, ουσιαστικά, η επανάληψη των συνθηκών μέσα στις οποίες δρουν τα υποκεί-



μενα, δείχνουν ότι οι άνθρωποι είτε δεν μελετούν σωστά Ιστορία είτε δεν διδάσκονται από αυτήν. Αμφότερες οι διαστάσεις αφήνουν να εννοηθεί ότι η Ιστορία δεν αποτελεί ελκυστικό μάθημα για τους μαθητές, γεγονός το οποίο έχουν υποδείξει και σχετικές έρευνες (Ανδρέου, 2008:511-548; Καλόγηρος & Σμυρναίος, 2012:71-88; Αλεξοπούλου, 2012:82-87). Στο σχετικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν εμφανίστηκαν κατά μεγάλο ποσοστό αρνητικοί:

#### Ερώτηση 7

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	8	20,00 %	Αρνητικές	27	67,50 %
Λίγο	19	47,50 %			
Πολύ	13	32,50 %	Θετικές	13	32,50 %
Πάρα πολύ	0	0,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η όγδοη, η ένατη και η δέκατη ερώτηση («*Το εγχειρίδιο αντιστοιχεί στις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται;*», «*Το εγχειρίδιο αντιστοιχεί στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται;*» και «*Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας;*») αφορούν την προσαρμογή του βιβλίου στο επίπεδο των μαθητών. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν έμμεσα και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, δεδομένου ότι ο σχεδιασμός του τελευταίου πρέπει να ανταποκρίνεται –συν τοις άλλοις- στο γνωστικό και το συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 1999:44-54). Σε αμφότερες τις ερωτήσεις, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φέρουν αρνητικό πρόσημο και δείχνουν να κατανέμονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο:

#### Ερώτηση 8

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	8	20,00 %	Αρνητικές	26	65,00 %
Λίγο	18	45,00 %			
Πολύ	14	35,00 %	Θετικές	14	35,00 %
Πάρα πολύ	0	0,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Ερώτηση 9

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	8	20,00 %	Αρνητικές	25	62,50 %
Λίγο	17	42,50 %			
Πολύ	15	37,50 %	Θετικές	15	37,50 %
Πάρα πολύ	0	0,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Ερώτηση 10

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	9	22,50 %	Αρνητικές	25	62,50 %
Λίγο	16	0,00 %			
Πολύ	15	37,50 %	Θετικές	15	37,50 %
Πάρα πολύ	0	0,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η ενδέκατη ερώτηση («Συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών αξιών και στάσεων για τον άνθρωπο και την κοινωνία;») συνδέεται με τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος όπως εκφράζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003, σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται «η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών» και «η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης», δηλαδή «η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς» αλλά και η διασφάλιση του «καλύτερου προς το συμφέρον του παιδιού» (ΔΕΠ-ΠΣ Ιστορίας, ΦΕΚ 303/13/03/2003:3736, 3915). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και σε αυτή την ερώτηση λαμβάνουν αρνητικό πρόσημο:

Ερώτηση 11

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	5	12,50 %	Αρνητικές	23	57,50 %
Λίγο	18	45,00 %			
Πολύ	15	37,50 %	Θετικές	17	42,50 %
Πάρα πολύ	2	5,00 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

Η τελευταία ερώτηση («Οι πληροφορίες που παρέχονται στο βιβλίο είναι ουσιαστικές και χρήσιμες για τους μαθητές;») προσπαθεί να αποτιμήσει συνολικά το περιεχόμενο του βιβλίου, διερευνώντας αν υπάρχουν άχρηστες πληροφορίες. Ως «χρήσιμες» μπορούν να θεωρηθούν εκείνες οι πληροφορίες που ανταποκρίνονται στους σκοπούς του μαθήματος, όπως ορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, ΦΕΚ 303/13/03/2003:3915 κ.ε.). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην παραπάνω ερώτηση ήταν απολύτως μοιρασμένες:

#### Ερώτηση 12

Επιλογές	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %	Σύνοψη επιλογών	Πλήθος απαντήσεων	Ποσοστό %
Καθόλου	1	2,50 %	Αρνητικές	20	50,00 %
Λίγο	19	47,50 %			
Πολύ	19	47,50 %	Θετικές	20	50,00 %
Πάρα πολύ	1	2,50 %			
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>40</b>	<b>100,00 %</b>

### 6.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη σύντομη παρουσίαση των παραπάνω στοιχείων, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αξιολογούν θετικά το νέο εγχειρίδιο. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι θετικό πρόσημο έλαβε μόλις μία εκ των δώδεκα ερωτήσεων, ενώ αρνητικό πρόσημο έλαβαν εννέα από τις δώδεκα (σε δύο ερωτήματα υπήρξε απόλυτη ισορροπία). Μολονότι σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζονται οριακές, οι τάσεις αυτές αποδίδουν μια περισσότερο ξεκάθαρη εικόνα όταν παρατηρούνται στο σύνολό τους.
2. Η γενικότερη εμφάνιση του εγχειριδίου κρίνεται από μέτρια ως ικανοποιητική. Το μέγεθος των γραμμάτων και η επιλογή της γραμματοσειράς ευνοούν την κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές, ενώ η έκδοση στο σύνολό της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιμελημένη.
3. Ο ρόλος των εικόνων μέσα στο βιβλίο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Τόσο όσον αφορά τη σχέση τους με το κείμενο (ερ. 2), αλλά και όσον αφορά την αλληλεπίδρασή τους με τον μαθητή (ερ.3) και τον εκπαιδευτικό (ερ.4), η λειτουργικότητά τους τίθεται υπό αμφισβήτηση. Τα κείμενα δεν υποστηρίζονται επαρκώς, το ενδιαφέρον των μαθητών διεγείρεται σε μέτριο βαθμό, ενώ

οι εκπαιδευτικοί δεν τις θεωρούν πρωτεύοντα εργαλεία εποπτείας. Το τελευταίο στοιχείο θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα, δεδομένου ότι οι εικόνες για τη νεότερη Ιστορία αποτελούν πρωτογενές υλικό.

4. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι το περιεχόμενο του βιβλίου δεν ανταποκρίνεται στις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών της ηλικίας στην οποία απευθύνεται. Η μέχρι τώρα χρήση του εγχειριδίου φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές, ενώ οι απόψεις για τη χρησιμότητα των παρεχόμενων πληροφοριών δίστανται.
5. Το βιβλίο φαίνεται να οδηγεί τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από συγκεκριμένη διαδικασία: η απουσία δυνατότητας ανάπτυξης της αυτόνομης μάθησης αποκαλύπτει παράλληλα και τη μη παροχή ανάλογων δυνατοτήτων στον εκπαιδευτικό.
6. Τέλος, οι πληροφορίες του βιβλίου δείχνουν να μη συνδέονται με την καθημερινότητα του μαθητή, ενώ η συμβολή του στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών για τον άνθρωπο και την κοινωνία παρουσιάζεται μικρή. Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς σκιαγραφείται η εικόνα ενός μαθήματος ασύνδετου με την πραγματικότητα, ενώ κάθε άλλο παρά αυτό ισχύει: η μη ενίσχυση των θετικών στάσεων, από την άλλη, εμποδίζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες από την εκπλήρωση των βασικών σκοπών του μαθήματος, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσσος**

- Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η Ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές*, Ερευνητική Διπλωματική Εργασία. Πάτρα
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία ιστορίας γυμνασίου και λυκείου*. Αφοί Κυριακίδη.
- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Barthes, R. (1997). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, Αθήνα: Πλέθρον
- Βρεττός Ι., Καψάλης Αχ. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). *Αναλυτικά Προγράμματα- Σχολικά Εγχειρίδια. Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών- Νέες Τάσεις. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις στις εποχές μας*,

- (σσ. 482-490). Ιωάννινα.
- Γεωργίου- Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Δεληγιάννη- Κουιμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου « Η γλώσσα μου». *Φιλολογος*(49), σσ. 229-248.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003, (ΦΕΚ 303/13/03/2003)
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Φιλολογος*(23), σσ. 282-295.
- Καλόγηρος Β., Σμυρναίος Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα, στο: *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.103-104, Αθήνα
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Ηεικόνατηςγυναίκας. Διαχρονική έρευνατωναναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κασίδου, Στ. (2008): Η ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες, στο: Ανδρέου Α. (επιμέλεια), *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ. (2008): *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους Δ. Φ. . (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Μαδεμλής, Η. (2008, Μάιος). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 9.
- Μπονίδης, Κ & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές* (σσ. 188-224). Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.
- Μπονίδης, Κ. (1998). Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2008). *Κριτήρια αξιολόγησης και αξιοποίησης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της*

- Δευτροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000). Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα  
Παναγάκος Ι., Τζανάκη Χ. (2010): Προς μια αυτόνομη μάθηση, στο:  
*Επιστημονικό Βήμα*, τ.12, Αθήνα
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου:  
Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία* (γ' εκδ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Fritzsche, C. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη  
διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(17), σσ. 173-181.

### **Ξενόγλωσσος**

- Awasthi, J. R. (2006, December). Textbook and its Evaluation. *Journal of NELTA*, 11, σ. 7.
- Houssaye, J. (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle  
pédagogique* (2 εκδ.). Berne: Peter Lang S.A.
- Khine, M. S. (2013). *Critical Analysis of Science Textbooks: Evaluating instruc-  
tional effectiveness*: Springer.
- Sewall, G. T. (2000). *History Textbooks at the new century*. American Text-  
book Council.

### **Βασίλειος Ζαγκότας**

Δάσκαλος, Δ/ντης 12/θ Δημοτικού Σχολείου Αστακού Αιτ/νίας  
Καραολή και Δημητρίου 78, Αστακός, Τ.Κ.: 30006  
Τηλ./fax: 2646041674  
e-mail: zagkotas@gmail.com

### **Ελένη Κεχαγιά**

Δασκάλα 3<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Πρέβεζας  
Πολυτεχνείου 54, Πρέβεζα, Τ.Κ.: 48100  
Τηλ: 2684022542  
e-mail: keleni2002@gmail.com

### **Χαράλαμπος Κωνσταντίνου**

Καθηγητής Σχολικής Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων  
Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ. 45110, Ιωάννινα  
Τηλ.: 2651005693, Fax: 2651005845  
e-mail: chkonsta@cc.uoi.gr

# Η στάση της σχολικής ιστοριογραφίας απέναντι στην άλωση της Τριπολιτσάς (1950-2014)

Στέλλα Καλλέ

## ABSTRACT

In this paper our intention is to examine the way that the Siege of Tripolitsa (23 September 1821) is portrayed on the History school textbooks of the last year of primary schools that were approved and used in Greece from 1950 to 2014. What is interesting to look into and investigate is the diversity of the narrative forms regarding the depiction of the siege and the conquest of Tripolitsa. Our basic research objective is to discover how this historical fact is presented through time observing any possible changes that might have occurred as well as to notice if there are any differences in the way that the school writers choose to narrate this conflict.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα της Ιστορίας από την αρχή ακόμη της ένταξης του στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων (Κουλούρη, 1988) είχε έναν σαφή και προκαθορισμένο προσανατολισμό: αυτόν της στήριξης και της δικαίωσης των εθνικών κρατών (Αβδελά, 1997: 36). Η έρευνα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η παραγωγική σύνθεση των γνώσεων εξέλαβαν έτσι δευτερεύοντα χαρακτήρα, όταν δεν αποκλείστηκαν τελείως από το χώρο ανάπτυξης. Ως εκ τούτου η σχολική Ιστορία κλήθηκε να αναλάβει ένα καθαρά διπαιδαγωγικό ρόλο θέτοντας ως πρώτο μέλημά της τη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και αξιών του πολίτη και την καλλιέργεια της εθνικής του συνείδησης (Αβδελά, 1997: 36-37). Ιδιαίτερως κατά το παρελθόν η σχολική Ιστορία χρησιμοποιήθηκε από την άρχουσα τάξη και τους εκπροσώπους της με σκοπό τη χειραγώγηση του μαθητικού πληθυσμού και τη νομιμοποίηση της κρατικής παρέμβασης στη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης και στην άκριτη αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κουλούρη, 1996: 144).

Μέσω της σχολικής Ιστορίας και των πρακτικών που ακολουθούνται

κατασκευάζονται τα πρότυπα για τον εθνικό «Εαυτό» και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και τάσεις για τα άλλα έθνη - είτε θετικές είτε αρνητικές (Κουλούρη, 1996: 146). Ο τόνος της φωνής των εκπαιδευτικών, η έμφαση που δίνεται επιλεκτικά σε ορισμένα θέματα, οι γραπτές πηγές και οι αφηγηματικές εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία που ενισχύουν το ρόλο αυτό. Η επιλεκτική παράθεση ιστορικών πηγών, οι μονοσήμαντες ερμηνείες ιστορικών φαινομένων και γεγονότων η στείρα απομνημόνευση χρονολογιών και μεμονωμένων γεγονότων είναι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας πορείας που οδηγεί στη σχετική ή ολοκληρωτική απώλεια ενός εύφορου διδακτικού περιβάλλοντος για τη δημιουργία ιστορικά μορφωμένων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό αποκλείεται ή έστω περιορίζεται η εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να συντελέσουν στη επεξεργασία σύνθετων ιστορικών εννοιών και η ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων ικανών να δημιουργήσουν πολιτικά υπεύθυνους και ενσυνείδητους πολίτες (Firer – Adwan, 2004: 18).

Επιπλέον, η επιλεκτική ανάγνωση του ιστορικού παρελθόντος στερεί από τους μαθητές την πιθανότητα να μπορέσουν να το αντιμετωπίσουν κατάρματα και να συνειδητοποιήσουν την πραγματική του διάσταση. Κατά συνέπεια το κάθε έθνος – μέσα από μια σειρά παραλείψεων ή αποσιωπήσεων – δημιουργεί μια εικόνα «θύματος» για τον εαυτό του σύμφωνα με την οποία έχει πάντοτε «δίκαιο» απέναντι στις κατάφωρες αδικίες των «άλλων» απέναντι του (Φραγκουδάκη, 1997: 161). Ως αποτέλεσμα, οι ιστορικές ερμηνείες που δίνονται έχουν ως βάση τους τη θυματοποίηση και την άνιση ή άδικη μεταχείρισή τους από τις γειτονικές πρωτίστως χώρες. Οι «άλλοι» εμφανίζονται συνήθως να έχουν εδαφικές βλέψεις, εχθρική συμπεριφορά, λαθεμένες κοσμοθεωρίες. Ταυτόχρονα, οι πιο σημαντικές ανθρώπινες αξίες παρουσιάζονται ως «εθνικά» και μόνο χαρακτηριστικά, που έχουν μείνει αναλλοίωτα μέσα στο χρόνο (Marsden, 2001: 150).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις προαναφερθείσες θεωρίες επιλέξαμε να διερευνήσουμε τον τρόπο που παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια της Στ΄ τάξης Δημοτικού το ιστορικό γεγονός της άλωσης της Τριπολιτσάς (23 Σεπτεμβρίου 1821) από το 1950 μέχρι σήμερα.

## 2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Χρησιμοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία της ανάλυσης λόγου θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και τα υπόρρητα νοήματα που λανθάνουν πίσω από τις γραμμές των κειμέ-



νων, αλλά και να παρουσιάσουμε όσα ρητώς ειπωμένα διαχέονται στο λόγο (Μπονίδης, 2004). Θα προσπαθήσουμε επίσης να διερευνήσουμε τη σύνδεση μεταξύ ιστοριογραφικών πηγών και σχολικής ιστορίας και τον τρόπο που οι πρώτες επηρεάζουν τη δεύτερη. Η προσέγγιση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων θα γίνει στη βάση δύο κυρίαρχων εννοιολογικών παραδοχών. Η πρώτη σχετίζεται με την αναγνώριση και την αποδοχή του έθνους ως ενός νεοτερικού προϊόντος, ως μια σύγχρονης επιπόησης της δυτικότερης κουλτούρας. Η δεύτερη παραδοχή αφορά στον επιλεκτικό τρόπο αφήγησης των ιστορικών γεγονότων. Η «επιλεκτική» μνήμη συμπεριλαμβάνει την επιλεκτική δόξα, το επιλεκτικό τραύμα και φυσικά την επιλεκτική αποσιώπηση αμφιλεγόμενων ιστορικών γεγονότων, καθώς και τα συναισθήματα που αυτά προκαλούν στα μέλη μιας κοινότητας (Volkan – Itzkowitz, 1994: 7-10).

### **3.0. ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε το πώς παριστάνεται το ιστορικό γεγονός της επονομαζόμενης «άλωσης της Τριπολιτσάς» στα εγχειρίδια Ιστορίας της Στ Δημοτικού από το 1950 μέχρι σήμερα. Το δείγμα της έρευνας μας περιλαμβάνει τα συνολικά σαράντα έξι εγχειρίδια που εγκρίθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο και ως το 1969, το εγχειρίδιο που ήταν σε χρήση κατά την περίοδο της δικτατορίας καθώς και τα πέντε συνολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα.

Η σχολική ιστορία κατά τη μεταπολεμική περίοδο κατ'αντιστοιχία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εποχής δίνει μεγάλη έμφαση στη διεξοδική αφήγηση της Ελληνικής Επανάστασης, με έμφαση σε πρόσωπα που αναδεικνύονται σε ηρωικές μορφές και στην παράθεση στρατιωτικών κυρίως και πολιτικών γεγονότων. Μέσα από τις σελίδες της έχει ως σκοπό να χειραγωγήσει τους νέους με βασική ιδεολογική κατεύθυνση τις εθνικόφρονες αντιλήψεις (Καψάλης και Χαραλάμπους, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, στη μελέτη των εγχειριδίων της μεταπολεμικής περιόδου που χρησιμοποιήθηκαν από το 1950 έως το 1969 παρατηρούμε τα παρακάτω κοινά αφηγηματικά μοτίβα:

α. δίνεται όλο το χρονικό της πολιορκίας και της κατάληψης της Τρίπολης από τους Έλληνες. Η αφήγηση είναι εκτενής και λεπτομερής. Το αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου φέρει τις περισσότερες φορές τον τίτλο: «Άλωση της Τριπόλεως» ή παρεμφερείς τίτλους. Η εκτεταμένη αφήγηση είναι κοινός τόπος για όλες τις πολεμικές επιχειρήσεις που έλαβαν χώρα κατά τη δι-

άρκεια της Ελληνικής Επανάστασης.

β. οι πράξεις βίας από τη μεριά των Ελλήνων που ακολούθησαν την κατάληψη της πόλης δεν παραλείπονται στη διήγηση. Αναλυτικότερα, εξετάζοντας βασικές ιστοριογραφικές πηγές που αναφέρονται στο ιστορικό γεγονός της άλωσης της Τρίπολης βρίσκουμε μεγάλες αντιστοιχίες με τα όσα επιλέγουν να εξιστορήσουν τα σχολικά εγχειρίδια. Μία από τις πηγές αυτές είναι τα *Απομνημονεύματα του Κολοκοτρώνη*, ο οποίος υπήρξε ένας από τους βασικούς πρωταγωνιστές και εμπνευστές του σχεδίου πολιορκίας της Τρίπολης. Διαβάζουμε λοιπόν τα παρακάτω για το τι έγινε κατά την ημέρα της 23<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1821, ημέρα της εφόδου των Ελλήνων μέσα στην πόλη: «*Το ασκέρι όπου ήτον μέσα, το ελληνικό, έκοβε και εσκότωνε, από Παρασκευή έως Κυριακή, γυναίκες, παιδιά και άντρες, τριανταδύο χιλιάδες. Το άλογό μου από τα τείχη έως τα σαράγια δεν επάτησε γη. Έλληνες εσκοτώθηκαν εκατό.*» Κατ' αντιστοιχία διαβάζουμε στο εγχειρίδιο των Αντωνόπουλου, Θ. – Παπαευθυμίου, Β. – Σαντίκου, Γ. και Σουλιώτη, Χρ. «*Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος για την Στ' τάξη*» (1950: 51): «*Φοβερή σφαγή ακολούθησε. Επί τρεις μέρες οι Έλληνες εκδικούμενοι έσφαζαν, χωρίς διάκριση άντρες, γυναίκες και παιδιά. Οι δρόμοι και οι πλατείες γέμισαν από πτώματα. Η πόλης όλης παραδόθηκε στις φλόγες. Δώδεκα χιλιάδες Τούρκοι εσφάγησαν μέσα στην Τρίπολι και αμύθητοι θησαυροί εληλατήθηκαν.*» ή στο εγχειρίδιο των Κουρνούτου, Γ. Π. – Δρίβα, Ι. Γ. «*Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος διά την Στ' τάξιν του Δημοτικού Σχολείου*» (1950: 14): «*Ποιος είδε το χάρο και δεν τον φοβήθηκε τότε. Τα παλικάρια με μανία έκοβαν τούρκικα κεφάλια, παρά τις διαταγές του Κολοκοτρώνη. Σφαγή γενική.*»

Οστόσο, τα όσα διεπράχθησαν από τους Έλληνες εξηγούνται και αιτιολογούνται στη βάση του σχήματος «θύμα - θύτης». Οι ιστοριογράφοι της Ελληνικής Επανάστασης δικαιολογούν τα όσα έκτροπα συνέβησαν στην Τριπολιτσα παρουσίαζοντάς τα ως «εκδίκηση» για τα 400 χρόνια του οθωμανικού ζυγού. Ο Τρικούπης γράφει χαρακτηριστικά: «*Λαός, αποτινάσσων πολυχρόνιον και βαρύν ζυγόν κινείται πάντοτε θηριωδώς κατά των δεσποτών του• ο δε σπλοφόρος της Ελλάδος λαός ήτον έτι μάλλον ακράτητος κατ' εκείνας τας ημέρας, διότι ούτε κυβέρνησις υπήρχεν, ούτε μισθός εδίδετο, ούτε τροφαί τακτικώς διενέμοντο, ούτε μέλλον ασφαλές εφείνετο, ούτε ο άτακτος επαιδεύετο, ούτε ο σωφρονών αντημείβετο.*» Στο ίδιο περίπου πνεύμα και ο Φιλήμων, παρατηρώντας ότι: «*Ουδείς αρνεΐται το κακόν, και ημείς απέχομεν πάσης υπερασπίσεως επί της ουσίας. Αλλ' υπήρξέ ποτε επανάστασις κατά εξουσίας τυραννικής, και ταύτης αλλοεθνούς, αλλοθρήσκου και αλλογλώσσου, μη συνοδευθείσα μεθ' όλων των... συνεπειών εκείνων, οίας προκαλούσι... τα πα-*

θήματα του παρελθόντος και η ανάγκη του παρόντος;» Αντίστοιχα, στα εγχειρίδια διαβάζουμε: «Άγρια και πρωτοφανής σφαγή επακολούθησε. Οι Έλληνες έδειξαν ασυνήθιστη σκληρότητα. Νόμιζε κανένας, ότι εκείνη την ημέρα ήσαν οι εκδικητές για τα τόσα μαρτύρια, που τέσσερις αιώνες υπέφεραν από τον κατακτητή. Λες και η ατέλειωτη σειρά των αθώων μαρτύρων που σφαγιασθήκαν από τον αιμοβόρο τύραννο σηκώθηκαν από τους τάφους των και ζητούσαν εκδίκηση.» (Δαμβουνέλλης – Σακκάς, 1950: 62), καθώς και: «Οι Έλληνες ορμούν εις την πόλιν! Των σφαιγιασθέντων Αρχιερέων και προκρίτων το αίμα αχνίζει ακόμη! Αιώνων σκλαβιά ευρίσκει την εκδίκηση της αυτήν την ώραν!» (Δημητρακόπουλος, 1950: 59).

γ. αναγνωρίζεται η προσπάθεια του Κολοκοτρώνη να κρατήσει το λόγο του και να σώσει τους Αρβανίτες κατοίκους της πόλης, εδραιώνοντας έτσι το στερεότυπο του «αξιόπιστου» Εαυτού: «Ο Κολοκοτρώνης όμως τήρησε το λόγο του και διευκόλυνε τους Αλβανούς να φύγουν» (Κατσίκας κ.ά, 1956: 56) ή αλλού: «Με μεγάλη δυσκολία ο Κολοκοτρώνης, κατόρθωσε να μη πειραχθούν οι Αλβανοί, που τους είχε δώσει λόγο να φύγουν για την πατρίδα τους» (Πάτση – Σιββάς, 1950: 54).

δ. η άλωση της Τρίπολης – πόλης με σημαντική στρατηγική σημασία – θεωρείται ότι στερήωσε την επανάσταση και ανέδειξε τις στρατηγικές ικανότητες του Κολοκοτρώνη. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Με την άλωση της Τριπόλεως εθριάμβευσε το στρατηγικό πνεύμα του Κολοκοτρώνη. Η επανάσταση στην Πελοπόννησο εστερεώθηκε. Ο στρατός απέκτησε θάρρος και οπλίστηκε με τα όπλα που πήρε ως λάφυρα.» (Παπαϊωάννου, 1950: 57).

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι ο Παπαρρηγόπουλος στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (τομ. ΙΒ: 177) αναφερόμενος στα γεγονότα που ακολούθησαν την άλωση της πόλης συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων τα σχόλια και τις αντιδράσεις των κρατών και της κοινής γνώμης της δυτικής Ευρώπης σε σχέση με την καταστροφή της Τριπολιτσάς και καταλήγει ότι η σφαγή πολλών χιλιάδων Οθωμανών «ημπορεί ίσως να εξηγηθεί εκ του προαιωνίου μεταξύ των δύο φυλών και θρησκειών πάθους, αλλά να δικαιολογηθεί δεν επιτρέπεται». Κατ' εξαίρεση στο παραπάνω αφηγηματικό μοτίβο που περιγράψαμε το εγχειρίδιο των Αντωνόπουλου, Θ. – Παπαευθυμίου, Β. – Σαντίκου, Γ. και Σουλιώτη, Χρ. (1950: 51) είναι το μόνο που συμπεριλαμβάνει αυτή τη θέση: «Τα κακουργήματα αυτά των Ελλήνων στην Τρίπολι, είναι αλήθεια ότι αμαύρωσαν τα ηρωικά κατορθώματα των και εκηλίδωσαν τον ιερό για την απελευθέρωσι αγώνα, όσο κι αν δικαιολογούνταν από την ορμή της εκδικήσεως για τα αδικήματα και τα εγκλήματα που υπέφεραν τέσσαρας ολόκληρους αιώνες.»

Στο εγχειρίδιο του Κ. Σακκαδάκη *«Ιστορία των Νεότερων Χρόνων διά την Στ' τάξιν των Δημοτικών Σχολείων»*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά την περίοδο της δικτατορίας ακολουθείται το ίδιο αφηγηματικό σχήμα που περιγράψαμε παραπάνω. Ωστόσο, εδώ τονίζεται ακόμη πιο ξεκάθαρα ότι τα όσα διαδραματίστηκαν κατά την κατάληψη της πόλης είχαν χαρακτήρα ηρωικό (Κατσάπης, 2009: 390): *«Η μία μετά την άλλην αι πύλαι ήνοιγον εμπρός εις την ορμήν των ηρωικών πολιορκητών. Επακολούθησαν σκηνές αλλοφροσύνης και πανικού από το εν μέρος, ενθουσιασμού και χαράς από το άλλο.»* (Σακκαδάκης, 1969: 73).

Τα πρώτα χρόνια μετά τη μεταπολίτευση επανέρχεται το βιβλίο του Γ. Καφεντζή *«Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος»* που είχε εγκριθεί και χρησιμοποιηθεί κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Αλλαγές ή παρεκκλίσεις δεν εντοπίζονται από τη νόρμα των όσων προείπαμε, καθώς το εγχειρίδιο είναι γραμμένο με βάση τα ίδια αφηγηματικά πρότυπα.

Το αφηγηματικό μοτίβο αρχίζει σταδιακά να διαφοροποιείται από το 1979 και μετά που κυκλοφορεί το εγχειρίδιο των Κυριαζόπουλου – Διαμαντόπουλου *«Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων»*. Έχει ήδη προηγηθεί η έκδοση νέου Αναλυτικού Προγράμματος το 1977, το οποίο παρόλο που εστιάζει κι αυτό στη γεγονοτολογική και προσωποκεντρική θεώρηση της ιστορίας, παροτρύνει ταυτόχρονα προς την περαιτέρω ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κριτικής ικανότητας. Το εν λόγω εγχειρίδιο χρησιμοποιήθηκε στη σχολική τάξη από το 1979 μέχρι το 1989. Στο σχολικό αυτό βιβλίο η αφήγηση για την πολιορκία και την άλωση της Τρίπολης είναι σαφώς περιορισμένη και τα γεγονότα παρουσιάζονται με συνοπτικό ή επιγραμματικό τρόπο. Τα όσα ακολούθησαν την άλωση συνοψίζονται στη φράση: *«Απερίγραπτες είναι οι σκηνές που ακολούθησαν»* (Κυριαζόπουλος – Διαμαντόπουλος, 1986: 76). Αφαιρούνται οι σκηνές βίας στα πλαίσια μιας γενικότερης ανανέωσης της ιστορικής αφήγησης με σκοπό την ύπαρξη παιδαγωγικής συμβατότητας και ακολουθώντας τις αντίστοιχες τάσεις που κυριαρχούν στη διδασκαλία του γνωστικού μαθήματος της Ιστορίας στην Ευρώπη (Μπούντα, 2009). Αυτά που παραμένουν ίδια είναι ότι η άλωση της Τριπολιτσάς συνεχίζει να αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο, φέροντας τον αντίστοιχο τίτλο και εξακολουθεί να θεωρείται η κατάληψη της πόλης από τους Έλληνες ως γεγονός καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη της Επανάστασης.

Στη συνέχεια εκδίδεται και τίθεται σε χρήση το σχολικό εγχειρίδιο της συγγραφικής ομάδας των Ακτύπη Δ. – Βελαλίδη, Αρ. – Καίλα Μ. – Κατσουλάκο Θ. – Παπαρηγορίου Γ. και Χωρεάνθη Κ. με τίτλο *«Στα νεότερα χρόνια»*. Το βιβλίο αυτό αναθεωρείται από τριμελή ομάδα αποτελούμενη από τους

Θ. Κατσουλάκο, Αν. Κυρκίνη και την Μ. Σταμποπούλου και κυκλοφορεί υπό την αναθεωρημένη του μορφή το 1997. Έχει προηγηθεί η έκδοση νέου Α.Π. για το μάθημα της Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού το 1989 με σημαντικές αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης και αντίληψης του γνωστικού της αντικειμένου. Μία από τις πιο χαρακτηριστικές τάσεις του νέου Α. Π. είναι ότι δίνεται έμφαση «στις ειρηνικές περιόδους και την πολιτιστική δραστηριότητα» και η προσέγγιση γίνεται «με γνώμονα τον απαλλαγμένο από μισαλλοδοξία πατριωτισμό» και «σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών».

Στο νέο αυτό εγχειρίδιο η αναφορά στην άλωση της Τριπολιτσάς από τους επαναστατημένους Έλληνες εντάσσεται στο κεφάλαιο: «*Η Επανάσταση σημειώνει επιτυχίες*» όπου στα πλαίσια της γενικότερης παρουσίασης της πορείας της ελληνικής εξέγερσης αναφέρεται ότι η Τριπολιτσά έπεσε «*ύστερα από φοβερή πολιορκία*» (Ακτύπης κ.ά, 1995: 130). Η αναφορά είναι σύντομη και λακωνική. Το επίθετο που χρησιμοποιείται σχετίζεται μόνο με το γεγονός της πολύμηνης πολιορκίας. Ωστόσο, το κεφάλαιο συμπληρώνεται από γραπτές πηγές, όπου δίνεται ένα απόσπασμα από τα απομνημονεύματα του Φωτάκου. Στο απόσπασμα αυτό περιγράφεται μόνο το πώς κατάφεραν να μπουν οι Έλληνες στο φρούριο της πόλης και παραλείπονται οι εκτενέστερες αναφορές που κάνει ο απομνημονευματογράφος για όσα επακολούθησαν μετά την εκπόρθηση της πόλης.

Κατά το έτος 2006 το παραπάνω εγχειρίδιο αντικαταστάθηκε από το βιβλίο «*Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*» της συγγραφικής ομάδας Ρεπούση, Μ. – Ανδρεάδου Χ., Πουταχίδης, Αρ. και Τσίβας, Α. Το νέο αυτό σχολικό βιβλίο ακολουθώντας καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις σχεδίασε το βιβλίο με περιορισμένη αφήγηση και εκτενές συνοδευτικό υλικό. Αναφορά στην άλωση της Τριπολιτσάς δεν γίνεται στο κείμενο αναφοράς, παρά μόνο στο χρονολόγιο και στον αντίστοιχο χάρτη με τις σημαντικότερες πολεμικές επιχειρήσεις του πρώτου έτους της Επανάστασης (2006: 44). Το βιβλίο διδάχτηκε για μία χρονιά και στη συνέχεια αποσύρθηκε για να επιστρέψει το βιβλίο το οποίο είχε αντικαταστήσει.

Το τελευταίο εγχειρίδιο που θα εξετάσουμε είναι το σχολικό βιβλίο της ομάδας Κολλιόπουλου, Ι., Μιχαηλίδη, Ι., Καλλιαντώνη, Αθ. και Μηνάογλου, Χ. με τίτλο «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», το οποίο βρίσκεται σε ισχύ από το 2012. Στο σχολικό αυτό βιβλίο, παρόλο που βασίζεται στο ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση το οποίο συγγράφηκαν τα δύο προηγούμενα εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού, παρατηρούμε μια επιστροφή στο αφηγηματικό μοτίβο που χρησιμοποιήθηκε στις μεταπολεμικές δεκαετίες.

Η αφήγηση γίνεται εκ νέου εκτενής, λεπτομερής και πυκνή. Το αντίστοιχο κεφάλαιο, που τιτλοφορείται «*Η άλωση της Τριπολιτσάς*» εμπεριέχει πλήθος πληροφοριών που αφορούν στην πολιορκία και την κατάληψη της πόλης από τις ελληνικές δυνάμεις. Τα όσα διαδραματίστηκαν μετά την άλωση της πόλης αποδίδονται με τη λιτή αλλά πλήρης νοήματος φράση: «*Ακολουθήσαν σφαγές και λεηλασίες*» (Κολλιόπουλος κ.ά., 2012: 99). Αυτό που παραλείπεται είναι η δικαιολόγηση ή αιτιολόγηση αυτών «*των σφαγών και των λεηλασιών*». Ο πρωταγωνιστικός ρόλος και οι στρατηγικές ικανότητες του Κολοκοτρώνη, καθώς και ο σημαντικός ρόλος που αποδόθηκε στη νίκη αυτή των Ελλήνων δεν μεταβάλλεται.

#### **4.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 η ιστορική εκπαίδευση κυριαρχείται από το θετικιστικό πνεύμα του ιστορικισμού στα πλαίσια του οποίου δίνεται έμφαση στη «Μεγάλη Αφήγηση», κομβικό ιδεολογικό εργαλείο του εθνικού κράτους που στόχο έχει τη θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνοχής (Κόκκινος, 1998). Τα δρώντα πρόσωπα αντιπροσωπεύονται από την πολιτική και στρατιωτική εξουσία, ενώ οι απλοί, καθημερινοί άνθρωποι αποσιωπώνται, λείπουν από το προσκήνιο (Ρεπούση, 2004). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της μεταπολεμικής περιόδου αντιπροσωπεύουν ακριβώς αυτό τον θεωρητικό προσανατολισμό. Η διήγηση της άλωσης της Τριπολιτσάς εκτείνεται σε πολλές γραμμές, δίνεται έμφαση στην ηγετική φυσιογνωμία του Κολοκοτρώνη και αναπαράγονται στην αφήγηση οι πρωτογενείς πηγές ως αυτούσιες αντανάκλασεις του ιστορικού γεγονότος. Οι σκηνές βίας που εκτυλίχθηκαν μετά την έφοδο του ελληνικού στρατού στην πόλη προβάλλονται ως στιγμές ηρωισμού, εφόσον η κατάληψη της πόλης θα οδηγούσε στην κλιμάκωση των πολεμικών επιχειρήσεων. Ταυτόχρονα, δικαιολογούνται στη βάση του σχήματος «θύμα-θύτης», όπου οι ρόλοι εμφανίζουν αναντιστοιχία: οι Έλληνες παρόλο που δρουν ως «θύτες» στην πραγματικότητα παρουσιάζονται ως «θύματα» μιας πολύχρονης υποταγής και καταπίεσης και οι πράξεις τους «νομιμοποιούνται» στη βάση του συναισθήματος της εκδίκησης. Οι Τούρκοι από την άλλη παρόλο που στην προκειμένη περίπτωση έχουν την ιδιότητα του «θύματος», δεν αποδίδεται ο ρόλος αυτός ενώ συνεχίζουν να αναπαριστάνονται με τους στερεοτυπικούς τους χαρακτηρισμούς ως βάρβαροι και ανηλεείς.

Στα εγχειρίδια που παράγονται και κυκλοφορούν από τα μέσα της δεκαετίας του '90 κι έπειτα υπάρχει μια σταδιακή στροφή προς τις πιο σύγχρο-

νες διδακτικές και ιστοριογραφικές τάσεις. Εμπλουτίζονται με πηγές, πλούσια εικονογράφηση, δραστηριότητες που καλλιεργούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και προάγουν την έρευνα και την αυτενέργεια. Παράλληλα, υπάρχει μια ελαφρά μετατόπιση από τη γεγονοτολογική ιστορία σε περισσότερο σύνθετες μορφές ιστορικής έρευνας με έμφαση να δίνεται πλέον και στις κοινωνικές δομές και στις αλλαγές δομικού χαρακτήρα που τη διέπουν. Στην πιο μεταμοντέρνα μορφή της στη σχολική ιστορία εισάγεται η πολυπρισματικότητα και γίνεται αναφορά σε περισσότερες ιστορικές προσεγγίσεις του ιστορικού φαινομένου. Στο πλαίσιο αυτό μειώνεται προοδευτικά το αφηγηματικό κείμενο, αφαιρείται ο μεγάλος αριθμός χρονολογιών και ονομάτων από τη διήγηση και εκσυγχρονίζεται το περιεχόμενο και το είδος των συνοδευτικών εργασιών (Ανδρέου – Κασβίκης, 2007). Ταυτόχρονα, ακολουθώντας τις επιταγές της εποχής και τις διατάξεις των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων απαλείφονται οι σκηνές και οι αναφορές στη βία καθώς και περιορίζονται τα αρνητικά στερεότυπα που χρησιμοποιούνται για τους «άλλους» (Council of Europe, 2009).

Ωστόσο, η σχολική Ιστορία στη μορφή που παίρνει στο εγχειρίδιο που είναι αυτή τη στιγμή σε χρήση φαίνεται πως επανέρχεται σε περισσότερο παραδοσιακές μορφές (Νακου – Apostolidou, 2010). Επιστρέφει η μεγάλη αφήγηση και η άλωση της Τριπολιτσάς έρχεται εκ νέου να αποτελέσει κορυφαία στιγμή και ηρωικό κατόρθωμα της Ελληνικής Επανάστασης. Οι «σφαγές και οι λεηλασίες» που συνέβησαν κατά την άλωση της Τριπολιτσάς παρουσιάζονται απρόσωπα, χωρίς κανένα συνοδευτικό επίθετο ή επίρρημα που συνήθως συνοδεύει ως κρίση τις τουρκικές βιαιότητες.

Η έρευνα αυτή είναι μια πρώτη προσέγγιση σε ένα ιστορικό γεγονός της Ελληνικής Επανάστασης και στον τρόπο που αυτό παρουσιάστηκε διαχρονικά στη σχολική ιστοριογραφία. Θα είχε ίσως ενδιαφέρον να γίνει μια συνολικότερη μελέτη που να συμπεριλαμβάνει και άλλους παράγοντες οι οποίοι πιθανότατα να επέφεραν αλλαγές στον τρόπο απεικόνισης και ερμηνείας της συγκεκριμένης στρατιωτικής επιχείρησης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της ελληνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: 'εμείς' και οι 'άλλοι', στο Α. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα (επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αδάμου, Μ. (2002). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1976»*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2007). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο, στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσάπης, Κ. (2009). Προσλήψεις του παρελθόντος από τη δικτατορία της 21ης Απριλίου : Η έννοια της «ανδρείας» και η διαχείριση του 1821, στο Π. Πιζάνιας (επιμ.), *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821. Ένα ευρωπαϊκό γεγονός*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καψάλης, Γ. Α. - Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο (νέα αναθεωρημένη έκδοση).
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων – Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. *Μνήμων* 18. Αθήνα: Μανούτιος, σελ.143-156.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούντα Ε. (2009), *Ιστορική γνώση – σκέψη. Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου*, Πάτρα: Orportuna.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1975). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τομ. ΙΒ΄*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο Α. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα (επιμ.) *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Council of Europe, (2009). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Firer R. and Adwan, S. (2004). *The Israeli – Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of both Nations*. Hannover: Verlag Hahnssche Buchhandlung.
- Marsden, W. E. (2001). *The School Textbook. Geography, History and Social*



*Studies*. London – Portland: Woburn Press.

- Nakou, I. and Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks as the Spinal Cord of History Education and the Passionate Maintenance of a Traditional Historical Culture, in I. Nakou – I. Barca (eds) *Contemporary Public Debates over History Education*, A Volume in International Review of History Education. Charlotte – North Carolina: Information Age Publishing.
- Volkan, V. D. and Itzkowitz, N. (1994). *Turks and Greeks: Neighbours in Conflict*. Huntingdon: The Eothen Press.

### **ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

- Αντωνόπουλος, Θ. - Παπαευθυμίου, Β. - Σαντίκος, Γ. – Σουλιώτης, Χρ. (1950). *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος για την Στ΄ τάξη*. Αθήνα: Σχολικός κλάδος «Αετού» & «Φοίβου».
- Δαμβουνέλλη, Ε. – Σακκά, Γ. (1950). *Ιστορία Νεωτέρας Ελλάδος για την Στ΄ τάξη του Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ν. Αλικιώτης & Υιοί.
- Δασκαλογιάννη, Στ. Χ. – Μεγαλόπουλου, Λεμ. Σ. (1950). *Ιστορία Νεωτέρας Ελλάδος για την Στ΄ Τάξιν Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα: Δ & Β Λουκόπουλου.
- Δημητρακόπουλου, Χ. (1950). *Οι απελευθερωτικοί αγώνες του Έθνους Ιστορία Στ΄ Δημοτικού (Κατά το επίσημον αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας)*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ν. Αλικιώτης & Υιοί.
- Δημητροκάλλη, Ν. - Πετρίδου, Λ. (1950). *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδας διά το β΄ έτος συνδιδασκαλίας Ε΄ και Στ΄ τάξεως Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου.
- Κουρνούτου, Γ. Π. – Δρίβα, Ι. Γ. (1950). *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος διά την Στ΄ τάξιν του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Πάτση, Α. Χ. – Σιββά Αλ. (1950). *Ελληνική Ιστορία Νέων Χρόνων για την Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Ν. Αλικιώτης.
- Αντιπάτης, Ν. – Αλεξίου, Ελ. – Κατσαδήμας, Δ. (1956). *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδας, για την Έκτη Τάξη των Δημοτικών Σχολείων και το Β΄ έτος συνδιδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κένταυρος.
- Καφεντζής, Γ. (1956). *Ιστορία της Νεωτέρας Ελλάδος, διά την Στ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων*. Αθήνα: Δ&Β Λουκόπουλου.
- Παπαϊωάννου, Δημ. (1956). *Η Νεώτερη Ελλάδα, Ιστορία Έκτης Δημοτικού, Τουρκοκρατία, Ελληνική Επανάσταση – Ελεύθερο Ελληνικό Κράτος*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου.
- Σακκαδάκης, Κ. (1969). *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κυριαζόπουλος, Ν. – Διαμαντόπουλος, Α. (1986). *Ελληνική Ιστορία των*

- Νεωτέρων Χρόνων: για τη Στ τάξη του Δημοτ. Σχολείου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.  
Ακτύπη Δ. – Βελαλίδη, Αρ. – Καΐλα Μ.– Κατσουλάκο Θ. - Παπαγρηγορίου Γ. και Χωρεάνθη Κ. (1993). *Στα νεότερα χρόνια: Ιστορία Στ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.  
Ρεπούση, Μ. – Ανδρεάδου Χ. – Πουταχίδης, Αρ. και Τσίβας, Α. (2006). *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια: Ιστορία για τη Στ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.  
Κολιόπουλου, Ι. – Μιχαηλίδη, Ι. – Καλλιαντώνη, Αθ. και Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

### **ΠΗΓΕΣ**

- Τερτσέτης, Γ. (1995). *Κολοκοτρώνη Απομνημονεύματα.* Αθήνα: Εκδόσεις Συλλογή.  
Τρικούπης, Σ. (2010). *Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης.* Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη.  
Φιλήμων, Ι. (2003). *Δοκίμιον Ιστορικών περί της Ελληνικής Επανάστασεως.* Αθήνα: Ελεύθερη Σκέψις.  
Φωτάκος, (1990) *Απομνημονεύματα περί της Ελληνικής Επανάστασεως.* Αθήνα: Εκδ. Μπούρας.

**Στέλλα Καλλέ**

Εκπαιδευτικός

Υποψήφια Διδάκτωρ Διδακτικής Ιστορίας,  
Ελ. Βενιζέλου 6 56430 Θεσσαλονίκη, 6946 805 208,  
stellakalle@hotmail.com

# Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο: Η μεθόδευση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και η πολεμική της

*Άννα Μαρτζιβάνου*

## ABSTRACT

This paper examines the method of teaching reading used in the language course book of the year 1919 for the first grade of elementary school, "The Spelling Book with the sun", and the criticism received. In specific, this research is aimed at exploring the innovations introduced by the spelling book as far as the method of teaching reading is concerned, the "methodological errors" attributed to it and M. Triantaphyllidis' response to them. Finally, it is concluded that the book uses a perfect form of the analytico-synthetic method, while the accusations were proven to be unsubstantial.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης 1917-1920, συντάχθηκε το Αλφαβητάριο της Κρατικής Επιτροπής του 1919, «το αλφαβητάρι με τον ήλιο, καθώς τ'ωνόμασαν οι μικροί του αναγνώστες σε πολλά μέρη» (Τριανταφυλλίδης, 1921: 246). Για τη σύνταξή του συνεργάστηκαν ο Δ. Ανδρεάδης, ο Α. Δελμούζος, ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ο Π. Νιρβάνας και ο Ζ. Παπαντωνίου, ενώ την εικονογράφηση ανέλαβε ο Κ. Μαλέας.

Στο Αλφαβητάρι με τον Ήλιο αποτυπώνονται οι αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού τόσο από γλωσσική άποψη όσο και από άποψη μεθοδολογίας και περιεχομένου. Είναι το πρώτο Αλφαβητάριο «που γράφτηκε με βάση έναν συγκεκριμένο κώδικα γλωσσικών και γραμματικών κανόνων και με συναίσθηση της εξαιρετικής σημασίας την οποία έχει ο γλωσσικός παράγοντας τόσο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, όσο και της αγωγής γενικότερα» (Δημαράς, 1976: λδ'). Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκεται το παιδί και τα ενδιαφέροντά του, ενώ η απομνημόνευση αντικαθίσταται από την ενεργητική μάθηση. Αναφορικά με το περιεχόμενό του, παρουσιάζεται η ζωή μιας μικροαστικής οικογένειας με τρία παιδιά από το τέλος του καλοκαιριού έως την άνοιξη. Στο Αλφαβητάριο παρουσιάζονται μόνο σημαντικές σκηνές, ενώ τη μετάβαση από τη μια σκηνή στην άλ-

λη θα την κάνει ο δάσκαλος. Η διδασκαλία οφείλει να ξεκινάει από την εικόνα, ώστε να καλλιεργηθεί η παρατηρητικότητα και η καλαισθησία του παιδιού, ενώ ο σκελετός της ιστορίας δίνεται στο δάσκαλο για τη διευκόλυνσή του και για την αποφυγή των παρανοήσεων. Παρόλα αυτά, όχι μόνο έχει τη δυνατότητα αλλά και παροτρύνεται να προσαρμόσει τη διήγησή του στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής του (Ανδρεάδης et al, 1923: 8-9, 14-19). Στη μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης διακρίνονται επιρροές από γερμανικά αλφαβητάρια της εποχής (Τύμπα & Χατζημιχάλη 2009), χωρίς, ωστόσο, να υποβαθμίζεται η αξία του, καθώς έθεσε τις βάσεις για τη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης και για τη συγγραφή των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων στην ελληνική εκπαίδευση (Τύμπα 2010: 77).

Ωστόσο, το 1920, όταν ο Ελ. Βενιζέλος έχασε τις εκλογές, οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού αναγκάστηκαν να παραιτηθούν. Ταυτόχρονα, συγκροτήθηκε μια επιτροπή, η Επιτροπεία, με στόχο να αποφανθεί για τα σχολικά βιβλία της προηγούμενης περιόδου (Τερζής, 2010: 313). Η Επιτροπεία στην έκθεσή της κατέληξε ότι όλα τα βιβλία έπρεπε «να καώσι» και «οι υπαίτιοι να καταδιωχθώσι ποινικώς» (1992: 170-171), ενώ το μόνο θετικό στοιχείο που αναγνώρισε στο παρόν Αλφαβητάριο ήταν η εικονογράφηση και η εκτύπωσή του (ό.π.: 145). Απάντηση στα πορίσματα της Επιτροπείας αποτελεί η εργασία του Μ. Τριανταφυλλίδη με τίτλο *Πριν καούν*.

Η παρούσα εργασία εξετάζει το συγκεκριμένο Αλφαβητάριο από μεθοδολογική άποψη, καθώς σκοπός της είναι η μελέτη της μεθόδευσης της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, αλλά και της κριτικής που αυτή δέχτηκε. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια να φανούν οι καινοτομίες που εισήγαγε το Αλφαβητάριο, όσον αφορά στη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, να εξεταστούν τα μέθοδολογικά λάθη για τα οποία κατηγορήθηκε και να καταδειχθεί, αν η κριτική που δέχτηκε ήταν βάσιμη και ουσιαστική.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκε η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος, με τη βοήθεια της οποίας μελετήθηκαν το Αλφαβητάριο, οι οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τη διδασκαλία του<sup>1</sup>, η Έκθεση της Επιτροπείας και το κείμενο του Μ. Τριανταφυλλίδη *Πριν καούν*.

## 2.0. ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Σύμφωνα με τις οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής, για να μάθει το παιδί

---

1. Οι οδηγίες αυτές είχαν κυκλοφορήσει σε ειδική έκδοση του Αλφαβηταρίου για τους δασκάλους και ξανατυπώθηκαν με μικρές συμπληρώσεις το 1923 (Ανδρεάδης et al, 1923: 2). Στην παρούσα εργασία εξετάστηκε η έκδοση του 1923.

ανάγνωση θα πρέπει να είναι σε θέση να διαιρεί κάθε πρόταση σε λέξεις, τις οποίες θα προφέρει καθαρά και σωστά, θα αναλύει στα φωνητικά τους στοιχεία και θα τις ανασυνθέτει. Επίσης, πρέπει να ξεχωρίζει τους φθόγγους και να έχει συνδέσει την οπτική εικόνα κάθε γράμματος και κάθε λέξης με την αντίστοιχη ακουστική και με τις κινήσεις των φωνητικών οργάνων και του χεριού, οι οποίες απαιτούνται για την προφορά και τη γραφή αντίστοιχα. Όλες οι παραπάνω διαδικασίες είναι απαραίτητο να μετατραπούν σε αυθόρμητο μηχανισμό (Ανδρεάδης et al, 1923: 2).

Το παιδί, όμως, δεν αντιλαμβάνεται τις λέξεις μεμονωμένα, ενώ «οι φθόγγοι του είναι κάτι όλως διόλου παράξενο και αφηρημένο, και τώρα γίνονται ιδιαίτερες οντότητες, πού ζωγραφίζονται με μικρά περίεργα και δυσκολώτατα σχήματα και ενώνονται σε πολύπλοκους συνδυασμούς» (ό.π.: 3). Από την άλλη, οι διάλεκτοι πολλών περιοχών αλλάζουν την ακουστική εικόνα των λέξεων, ενώ πολλά παιδιά δεν προφέρουν σωστά μερικούς φθόγγους. Για την αποφυγή των παραπάνω δυσκολιών, οι οποίες συχνά φοβίζουν το παιδί, το απωθούν από τη μαθησιακή διαδικασία και εμποδίζουν την πρόοδό του, κρίνονται απαραίτητες οι προασκήσεις για την ανάγνωση και τη γραφή. Οι προασκήσεις θα πρέπει να γίνονται με αργό ρυθμό και να ξεκινούν μετά την πρώτη ή και τις δύο πρώτες βδομάδες, ώστε το παιδί να μεταβεί ομαλά στο νέο του περιβάλλον. Ο δάσκαλος οφείλει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών και να τα ενθαρρύνει να μιλούν ελεύθερα, ώστε να επιτευχθούν τόσο οι στόχοι των προασκήσεων, καθώς το υλικό τους θα προέλθει από τις διηγήσεις των παιδιών, όσο και του σχολείου, γενικότερα (ό.π.: 3-4).

Οι πρώτες προτάσεις που θα αναλύσει ο δάσκαλος θα πρέπει να περιέχουν κυρίως δισύλλαβες λέξεις με εύκολους φθόγγους, ενώ δε συνιστάται η χρήση λέξεων τις οποίες το παιδί δεν μπορεί να αναγνωρίσει ως αυθύπαρκτες. Στους πιο εύκολους φθόγγους κατατάσσονται τα φωνήεντα και τα ηχηρά διαρκή σύμφωνα (β,γ,δ,ζ,λ,μ,ν,ρ), έπονται τα διαρκή άηχα (χ,φ,θ,σ), ενώ δυσκολότερα χαρακτηρίζονται τα στιγμιαία άηχα (κ,π,τ), τα οποία, όπως και τα διπλά ξ,ψ, δε χρειάζεται να διδαχθούν στις προασκήσεις. Στόχος των προασκήσεων είναι τα παιδιά «ν' αποκτήσουν την ικανότητα να αναλύουν μια λέξη στα φωνητικά της στοιχεία, και κυρίως να οξύνουν την ακοή τους και να γυμνάσουν τα φωνητικά τους όργανα» (ό.π.: 4), ενώ ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται σε όσους φθόγγους δυσκολεύονται να προφέρουν σωστά και σε όσους μπερδεύουν με άλλους. Ο δάσκαλος οφείλει να παρατηρεί τα λάθη των παιδιών και να επεμβαίνει διακριτικά, για να μην τα αποθαρρύνει (ό.π.: 4-5).

Ο δάσκαλος, μόλις κρίνει ότι οι στόχοι των προασκήσεων έχουν επιτευχθεί, περίπου ενάμιση ή δύο μήνες μετά την έναρξή τους, θα προχωρήσει

στη διδασκαλία του Αλφαβηταρίου του κράτους, το οποίο είναι γραμμένο για την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, χωρίς, όμως, το σύστημα των πρότυπων λέξεων. Το συγκεκριμένο Αλφαβητάριο προορίζεται μόνο για την εφαρμογή και για αυτό, παραθέτει ολόκληρες τις λέξεις, χωρίς την ανάλυση και τη σύνθεσή τους. Η παραπάνω διαδικασία (η ανάλυση των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων στα φωνητικά τους στοιχεία και η ανασύνθεσή τους) οφείλει να πραγματοποιείται από το δάσκαλο στον πίνακα, ώστε να είναι σίγουρος ότι όλοι οι μαθητές προσέχουν, ασχολούνται με το ίδιο αντικείμενο και αυτενεργούν, χωρίς να παπαγαλίζουν (ό.π.: 8, 10).

Σε αυτό το στάδιο, η μεγαλύτερη δυσκολία που θα συναντήσει το παιδί είναι να μάθει τα γράμματα και να αφομοιώσει τις μορφές τους, ώστε να τα αναγνωρίζει και να τα προφέρει αυθόρμητα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η συχνή επαφή με την οπτική εικόνα του γράμματος πρέπει να συνδυαστεί με το άκουσμα και την προφορά του φθόγγου, αλλά και με τη γραφή. Επίσης, επειδή όσο περισσότερες αισθήσεις συνεργάζονται, τόσο πιο εύκολα και γρήγορα εμπεδώνεται ένα γράμμα, προτείνεται η κατασκευή του ειδικού αλφαβήτου της Montessori, το οποίο αποτελείται από γράμματα φτιαγμένα από μαύρο σπειρωτό χαρτί, κολλημένα σε άσπρο γυαλιστερό χαρτί, ώστε να αξιοποιηθούν οι αισθήσεις της όρασης και της αφής (ό.π.: 11-12).

Όσον αφορά στις χρησιμοποιούμενες λέξεις, ο δάσκαλος, στην αρχή θα αναλύει και θα συνθέτει στον πίνακα όλες τις λέξεις του κειμένου. Στη συνέχεια, όμως, θα αξιοποιεί, με όποια σειρά επιθυμεί, μόνο τις άγνωστες, οι οποίες είναι λίγες κάθε φορά, καθώς η Συντακτική Επιτροπή φρόντισε οι γνωστές λέξεις να επανέρχονται, ώστε να «εμπεδώνεται η λέξη ως συνολική οπτική εικόνα, και το παιδί [να] τη διαβάσει μονομιάς, δηλαδή με μία μόνο βουλητική ώθηση. Και αυτό είναι σημαντικώτατο για να προχωρούν τα παιδιά στο διάβασμα και να συνηθίσουν να διαβάζουν όχι μόνο μηχανικά, αλλά με νόημα και ωραία, δηλαδή ό,τι διαβάζουν να το καταλαβαίνουν και να το τονίζουν σύμφωνα με τις παραστάσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλεί το περιεχόμενο» (ό.π.: 13).

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, στο συγκεκριμένο Αλφαβητάριο εγκαταλείπεται το σύστημα των πρότυπων λέξεων, γιατί «το ζωντανό υλικό θα το αντλήσωμε από τη ζωή, και σ' αυτή μόνο με προτάσεις μιλούμε και όχι με λέξεις» (ό.π.). Στις περιπτώσεις που υπάρχει μια λέξη μόνη της αντιπροσωπεύει μια ολόκληρη πρόταση (α, γάλα), ενώ συχνά χρησιμοποιούνται ρήματα, καθώς «το ρήμα εκφράζει ενέργεια, αποτελεί τη βάση του παιδικού λόγου και είναι εξίσου ζωντανό όσο και το ουσιαστικό» (ό.π.: 13-14).

Οστόσο, επισημαίνεται ότι η ανάγκη για ολοκληρωμένο νόημα και ενότητα, οδήγησε στη χρήση πολύ λίγων λέξεων, ειδικά στα πρώτα μαθήματα. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος, για την καλύτερη εμπέδωση των

αναγνωστικών στοιχείων, αλλά και εξαιτίας της άτακτης φοίτησης των μαθητών ακολουθείται το σύστημα των εσωτερικών επαναλήψεων, δηλαδή σε κάθε μάθημα συναντώνται σχεδόν όλα τα γράμματα που έχουν ήδη διδαχθεί. Παρόλα αυτά, προτείνονται και άλλες λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πρώτα μαθήματα (ό.π: 13).

Τέλος, σημειώνεται η σειρά διδασκαλίας των διαφόρων ειδών των συλλαβών (ό.π.: 13-14), η οποία ακολουθεί τη λογική από τα απλά στα σύνθετα.

### **3.0. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΕΙΑΣ**

Τα μέλη της Επιτροπείας, η οποία συγκροτήθηκε για να αποφανθεί για τα σχολικά βιβλία της περιόδου 1917-1920, ήταν ο Σ. Σακελλαρόπουλος, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου, ο Α. Σκιάς, Καθηγητής του Πανεπιστημίου, ο Ν. Εξαρχόπουλος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου, ο Θ. Μιχαλόπουλος, Διευθυντής Διδασκαλείου, ο Ι. Μεγαρεύς, Τμηματάρχης της Δημοτικής Εκπαίδευσης, και ο Χρ. Οικονόμου, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος.

Η Επιτροπεία εκτός από τα σφάλματα που προσάπτει στο Αλφαβητάριο αναφορικά με το περιεχόμενο και τη γλώσσα του, επισημαίνει και «πάμπολλα» μεθοδολογικά λάθη. Στην έκθεση αναφέρεται ότι δεν υπάρχει μέτρο στη διδασκαλία των νέων γραμμάτων, καθώς άλλοτε διδάσκεται ένα, άλλοτε δύο και άλλοτε τρία νέα γράμματα στο ίδιο μάθημα, ότι χρησιμοποιούνται γράμματα «αδίδακτα και άγνωστα ως γνωστά και διδαγμένα», ότι διδάσκονται μαζί πεζά και κεφαλαία γράμματα, προκαλώντας σύγχυση στους μαθητές, ότι αναγράφονται συμπλέγματα συμφώνων για διδασκαλία, τα οποία δε συναντώνται στο κείμενο και ότι παραλείπεται η διδασκαλία κάποιων διφθόγγων και η αναγραφή της αλφαβήτας συνοδευόμενης από τις ονομασίες των γραμμάτων (1992: 153).

### **4.0. Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥ Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ**

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης απαντά σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες, ξεκινώντας από τον αριθμό των διδασκόμενων γραμμάτων. Επισημαίνει ότι η Συντακτική Επιτροπή στην προσπάθειά της να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη διήγηση, αναγκάστηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις να διδάξει περισσότερα του ενός γράμματα, από τα οποία το δεύτερο είναι συνήθως κάποιο κεφαλαίο, όμοιο με το αντίστοιχο πεζό, που έχει ήδη διδαχθεί. Για να αποδείξει την αλήθεια των λεγομένων του, παραθέτει τα γράμματα, τα οποία διδάσκονται στα 21 πρώτα μαθήματα: α-λ-γ-ε-μ, η-ρ, Ρ-ν-β, ο-φ-σ, ι, Β-δ-ια-ω-ζ-π-υ-θ-τ-ου-κ. Στη συνέχεια, παρα-

θέτει τα μαθήματα 4, 6 και 20 από τα εγκεκριμένα αλφαβητάρια που κυκλοφορούσαν την εποχή εκείνη και από το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι, ενώ όλα τα προηγούμενα αλφαβητάρια στο εικοστό μάθημα, που το παιδί γνωρίζει σχεδόν ολόκληρο το αλφάβητο, δίνουν ακόμη ανούσιους συνδυασμούς λέξεων και φράσεις χωρίς μορφωτική αξία, το νέο Αλφαβητάριο «φτάνει γοργά ύστερ' από τις βασικές δυσκολίες των πρώτων μαθημάτων σε χαριτωμένες ιστορίες καθώς το 'κούκου', που και αυτές δεν είναι ξεκάρφωτες συνήθως μέσα στο βιβλίο, παρά συναπαρτίζουν μέρος της ιστορίας του» (Τριανταφυλλίδης, 1921: 252-254). Επιπλέον, και τα προαναφερθέντα αλφαβητάρια διδάσκουν περισσότερα του ενός γράμματα, και μάλιστα από το πρώτο κίόλας μάθημα. Επίσης, ο Μ. Τριανταφυλλίδης επισημαίνει ότι ένα έργο με τόσες πολλές δυσκολίες, όπως το συγκεκριμένο Αλφαβητάριο, πρέπει να ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές, χωρίς, όμως, να θυσιάζεται σε αυτές. Ταυτόχρονα, ο κριτής δεν μπορεί να απαιτεί την πιστή εφαρμογή μιας αρχής και να στηρίζει την καταδίκη του σε αυτήν, «τρομοκρατώντας τους συγγραφείς και ξεγελώντας τους αναγνώστες του με την καταπάτηση 'σπουδαιότατων μεθοδικών σφαλμάτων'» (ό.π.: 255).

Όσον αφορά στην κατηγορία για τη συνδιδασκαλία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, ο Μ. Τριανταφυλλίδης απαντά ότι η αρχή αυτή εφαρμόστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε δεν αποτελεί μεθοδολογικό λάθος. Πρώτα, διδάσκονται τα κεφαλαία που μοιάζουν με τα αντίστοιχα πεζά, ενώ τα τυπογραφικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν αύξησαν τόσο την ομοιότητά όσο και τον αριθμό τους. Στις 32 πρώτες σελίδες, στις οποίες διδάσκονται όλα τα γράμματα της αλφαβήτας και τα δίψηφα φωνήεντα ου, αι και ει, συναντώνται μόνο τρία κεφαλαία (Ρ, Β, Π), τα οποία μοιάζουν με τα πεζά τους, ενώ παρόμοια τακτική ακολουθείται και στη συνέχεια<sup>2</sup>. Όλα σχεδόν τα κεφαλαία εμφανίζονται στα κύρια ονόματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας, προσφέροντας ζωντάνια στη διήγηση, καθώς υπάρχει διάλογος από την αρχή και όλοι οι ήρωες παρουσιάζονται με τα ονόματά τους, και αποτρέποντας τη συσσώρευση κεφαλαίων γραμμάτων και κύριων ονομάτων, η οποία συναντάται στα παλαιότερα αναγνωστικά. Ταυτόχρονα, ο Μ. Τριανταφυλλίδης επισημαίνει τη συνδιδασκαλία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων σε ένα ελβετικό και ένα γερμανικό αλφαβητάριο, ώστε «να δειχτή πως και στην Ελβετία και στη Γερμανία βρίσκομε με την αντίληψη της επιτροπής στα καλύτερα έργα 'σπουδαιότατα' σφάλματα» (Τριανταφυλλίδης, 1921: 255-257).

---

2. Στη σελίδα 37 διδάσκεται το Κ, το οποίο έχει, όμως, ήδη εμφανιστεί στη σελίδα 33 στην αρχή ενός ποιήματος, στη σελίδα 47 το Χ, στις σελίδες 49-50 το Ο και το Τ, στη σελίδα 51 το Ε και στη σελίδα 55 το Φ, ενώ ακολουθεί η σταδιακή διδασκαλία των δυσκολότερων κεφαλαίων γραμμάτων (Ανδρεάδης et al, 1919: 37-78).



Αναφορικά με την κατηγορία ότι παραλείπεται η διδασκαλία διφθόγγων, ο Μ. Τριανταφυλλίδης επισημαίνει ότι η Επιτροπεία εννοεί τις α, η, ω, ου, ηυ και υι, ή ίσως και μόνο τις δύο τελευταίες. Τονίζει ότι η παράλειψή τους ήταν σκόπιμη, καθώς οι πέντε πρώτες δεν υπάρχουν πια στην ορθογραφία, ενώ η υι συναντάται σε λίγες λέξεις, οι οποίες δεν είχαν θέση στη συγκεκριμένη ιστορία και θα τις συναντήσει ο μαθητής σε μεγαλύτερη τάξη. Εξάλλου, και στο Αλφαβητάριο του 1914 δε χρησιμοποιούνταν η υπογεγραμμένη, σύμφωνα με την επίσημη υπουργική προκήρυξη. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης, φέρνοντας παραδείγματα από τα παλαιότερα αλφαβητάρια (*ηύχετο ο ιερεύς και ηυφράνθη και εξεμενίσθη, το υίδιον θα είπη χοιρίδιον*), σχολιάζει ότι τα μέλη της Επιτροπείας νοστάλγησαν «*όλα τα χαριτωμένα εκείνα, τα μορφωτικά και ηθοπλαστικά*» (ό.π.: 257).

Όσον αφορά στην κατηγορία ότι χρησιμοποιούνται γράμματα αδίδακτα ως γνωστά, ο Μ. Τριανταφυλλίδης επισημαίνει δύο σημεία, μια επικεφαλίδα στη σελίδα 19, και την αρχή μιας ιστορίας, στη σελίδα 24, στα οποία χρησιμοποιείται κεφαλαίο Γ και Π αντίστοιχα, αντί για τα πεζά τους. Επισημαίνεται ότι τα λάθη αυτά αποτελούν απροσεξία του καλλιγράφου και της Επιτροπής που τύπωσε το βιβλίο, οι οποίοι φαίνεται να παρασύρθηκαν από τη θέση των γραμμάτων, δεν έχουν οργανική σχέση με το κείμενο και εύκολα διορθώνονται από έναν προσεκτικό δάσκαλο (ό.π.: 257-258).

Η Επιτροπεία, επίσης, παρατήρησε σωστά ότι αναγράφονται για διδασκαλία συμπλέγματα συμφώνων, τα οποία δεν υπάρχουν στο κείμενο, καθώς στη σελίδα 56 του Αλφαβηταρίου, ενώ αναγράφεται στο περιθώριο το σύμπλεγμα πρ, δεν υπάρχει στο κείμενο. Αντίθετα, συναντάται η λέξη γρήγορα, χωρίς να έχει παρατεθεί στο περιθώριο το άγνωστο για τους μαθητές γρ. Πιθανόν να είναι και αυτό λάθος του καλλιγράφου και της εφορευτικής επιτροπής ή ίσως και της Συντακτικής Επιτροπής. Ωστόσο, η σημασία του είναι μικρή, καθώς το βασικό μέρος του βιβλίου δεν είναι το περιθώριο αλλά η αφήγηση, και διορθώνεται εύκολα από το δάσκαλο (ό.π.: 258).

Αναφορικά με την τελευταία κατηγορία, ότι, δηλαδή, δεν παρατίθενται όλα τα γράμματα με αλφαβητική σειρά και με τα ονόματά τους, ο Μ. Τριανταφυλλίδης, δηλώνει ότι έχει χάσει την υπομονή του, θεωρεί ότι το ίδιο έχει συμβεί ακόμη και με τον πιο υπομονετικό αναγνώστη και δεν απαντά (ό.π.).

Κλείνοντας το κεφάλαιο για τα μεθοδολογικά λάθη, ο Μ. Τριανταφυλλίδης επισημαίνει ότι η Επιτροπεία δύο φορές προτείνει τη χρήση γλωσσικών τύπων, που, αν είχαν χρησιμοποιηθεί, θα αποτελούσαν «*σπουδαιότατα*» μεθοδολογικά λάθη. Στην πρώτη περίπτωση, προτείνεται η χρήση των μονολεκτικών τύπων «*δυνατώτερα*» και «*χαμηλώτερα*», αντί των περιφραστικών «*πιο δυνατά*» και «*πιο χαμηλά*», αξιώνοντας πεντασύλλαβες λέξεις, τη στιγμή

που δε διδάσκονται ακόμη λέξεις με περισσότερες από τρεις συλλαβές. Στη δεύτερη περίπτωση, εκφράζεται η δυσαρέσκειά της για τη χρήση της λέξης «τσοπάνης», αντί «βοσκός». Ωστόσο, το σύμπλεγμα σκ, δεν έχει διδαχθεί ακόμη, ενώ η λέξη χρησιμοποιείται για να διδαχτεί το σύμπλεγμα τσ (ό.π.).

## 5.0. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη μελέτη του Αλφαβηταρίου και των οδηγιών της Συντακτικής Επιτροπής γίνεται φανερό το πνεύμα του και οι καινοτομίες που εισήχθησαν, ενώ οι αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού είναι εμφανείς τόσο στο σύνολο του όσο και στη μεθόδευση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης.

Η Συντακτική Επιτροπή, εφαρμόζοντας την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο<sup>3</sup> και αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα των προαναγνωστικών ασκήσεων, προβλέπει ένα προαναγνωστικό στάδιο και παραθέτει μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διεξαγωγή του. Η σημασία αυτής της πρότασης γίνεται φανερή, αν σκεφτεί κανείς, ότι πρόβλεψη για ένα συστηματικό προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο δεν υπήρχε μέχρι την έκδοση του πρώτου βιβλίου της σειράς *Η γλώσσα μου*, γεγονός το οποίο επισημαίνεται και από νεότερους μελετητές<sup>4</sup>.

Όσον αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, εγκαταλείπεται η μέθοδος των αρχοειδών λέξεων και η αναλυτικοσυνθετική γνωρίζει την τελειότερη εφαρμογή της, καθώς αφετηρία της διδασκαλίας είναι η πρόταση, ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει μια λέξη μόνη της. «Έτσι, η ανάγνωση χάνει τον μηχανικό της χαρακτήρα, αφού μεταδίδει ένα νόημα, και μάλιστα καθαρό, ενώ η σύνθεση των προτάσεων επιτρέπει στο παιδί να εξωτερικεύει κάτι από τον εσωτερικό του κόσμο, γίνεται δική του ενέργεια» (Δημαράς, 1976: λε' - λς', Κεφαλληνναίου, 1995: 44). Επίσης, η σειρά της διδασκαλίας των φθόγγων στηρίζεται στο φωνητικό παράγοντα (Δημαράς, 1976: λε'), ενώ συναντώνται όλα τα στάδια της

---

3. Εισηγητής της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου θεωρείται ο J. Jacotot. Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει ένα προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο, ενώ αφετηρία της διδασκαλίας αποτελεί η πρόταση, μέσα από την οποία, όμως, γρήγορα απομονώνεται η λέξη, που περιέχει το νέο γλωσσικό στοιχείο. Η λέξη, αφού αισθητοποιηθεί ακουστικά, αναλύεται σε συλλαβές, οι συλλαβές αναλύονται στα συστατικά τους, απομονώνεται το νέο γλωσσικό στοιχείο και τέλος, ανασυντίθενται, οι συλλαβές και η λέξη (Βουγιούκας, 1994: 78, 84-85, Παπάς, 1995: 356). Συνεπώς, η μέθοδος βασίζεται στην ανάλυση και στη σύνθεση πρότυπων λέξεων, ενώ, αν και έχει ελάχιστα στοιχεία ολικής, είναι φανερή η σύνδεσή της με τη φωνητική και τη συλλαβική. Επίσης, χρησιμοποιούνται κείμενα προκατασκευασμένα και χωρίς νόημα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έρχονται σε επαφή με μια ποικιλία κειμένων και μην αναπτύσσονται ούτε η κατανόηση ούτε η παραγωγή κειμένων (Αϊδίνης, 2012: 276-277).

4. Ο Α. Βουγιούκας επισημαίνει: «Στην Ελλάδα παλαιότερα η προετοιμασία αυτή περιοριζόταν συνήθως στην 'ανάγνωση' λίγων εικόνων που υπήρχαν στην αρχή του αλφαβηταρίου- αν εξαιρέσει κανείς τις προβλέψεις των οδηγιών για το δάσκαλο που συνόδευαν το Αλφαβητάρι με τον ήλιο του 1919» (Βουγιούκας, 1994: 78).

αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, η οπτικοακουστική αισθητοποίηση του όλου, η ανάλυση και η σύνθεση. Ένα ακόμη σημαντικό βήμα είναι η απομάκρυνση από το βιβλίο του μαθητή. Στο Αλφαβητάριο παρατίθενται ολόκληρες οι λέξεις και οι φράσεις, χωρίς την ανάλυση και τη σύνθεσή τους, καθώς αυτή η διαδικασία προβλέπεται να γίνεται στον πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται η προσοχή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα το Αλφαβητάριο διατηρεί την ενότητά του. Σημαντικό βήμα είναι, επίσης, η χρήση των ρημάτων, η οποία ήταν περιορισμένη στα προηγούμενα αλφαβητάρια, καθώς οι πρότυπες λέξεις ήταν, κυρίως, ουσιαστικά. Ταυτόχρονα, η Συντακτική Επιτροπή παραδέχεται το μειονέκτημα της χρήσης πολύ λίγων λέξεων στα πρώτα μαθήματα, το αιτιολογεί και προτείνει λύση για όσους επιθυμούν να διδάξουν περισσότερες λέξεις.

Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής είναι ότι χρησιμοποιούνται κείμενα χωρίς νόημα, γεγονός το οποίο η Συντακτική Επιτροπή προσπάθησε να αντιμετωπίσει με τη χρήση μιας ολοκληρωμένης ιστορίας, με αποτέλεσμα ακόμη και το α!, στην πρώτη σελίδα του Αλφαβηταρίου να έχει νόημα. Παρόλα αυτά, το Αλφαβητάριο διατηρεί τα υπόλοιπα μειονεκτήματα της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου. Το κείμενό του παραμένει προκατασκευασμένο, ενώ αποτελείται από λέξεις που περιλαμβάνουν τα διδαγμένα γράμματα με την προσθήκη των νέων, τα οποία είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Επίσης, το γεγονός ότι αναλύονται κάθε φορά οι λέξεις που περιέχουν το άγνωστο γράμμα, οδηγεί στο σύστημα των πρότυπων λέξεων, ενώ τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν την αλφαβητική αρχή μόνα τους, αλλά με τη συστηματική διδασκαλία για τις αρχές και τη λειτουργία του γραπτού κώδικα.

Ωστόσο, οι παρατηρήσεις αυτές βασίζονται σε πορίσματα νεότερων ερευνών και σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητείται το νεωτεριστικό πνεύμα του Αλφαβηταρίου, στο οποίο αποτυπώνονται όλες οι αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού<sup>5</sup>, καθώς συνδυάζεται η στροφή στο παρόν και η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας με τη μαθητοκεντρική αντίληψη για τη λειτουργία του σχολείου.

Όσον αφορά στην κριτική της Επιτροπείας, από την απάντηση του Μ. Τριανταφυλλίδη αλλά και από τη μελέτη του Αλφαβηταρίου, γίνεται φανερό ότι η χρήση αδιδακτων γραμμάτων, η οποία επισημαίνεται ως μεθοδολογικό λάθος, είναι απλώς τυπογραφικό, το οποίο διορθώνεται εύκολα από το δάσκαλο. Βέβαια, εκτός από τις περιπτώσεις αδιδακτων γραμμάτων που επισημαίνει ο Μ. Τριανταφυλλίδης, χρησιμοποιείται και το γράμμα Κ στην αρχή του κειμένου στη σελίδα 33, το οποίο διδάσκεται στη σελίδα 37. Αναφορικά με την αναγραφή συμπλεγμάτων συμφώνων προς διδασκαλία, τα οποία δεν υπάρχουν στο κείμενο, το σύμπλεγμα *πρ*, συναντάται στη λέξη «*πρόβαλε*», παρά το σχόλιο του Μ. Τριαντα-

5. Για την αποσαφήνιση του όρου 'Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός' πρβλ. Τερζής, 2010: 297-298.

φυλλίδη. Η κατηγορία μάλλον αναφέρεται στις σελίδες 76-78 του Αλφαβηταρίου, όπου αναγράφονται τα συμπλέγματα σδ και σβ, χωρίς να συναντώνται, ενώ ίσως να αναφέρεται και σε κάποιες περιπτώσεις, στις οποίες τα γράμματα προς διδασκαλία δεν αναγράφονται στην πρώτη σελίδα κάθε μαθήματος, αλλά στις επόμενες, ακόμη και αν συναντώνται ήδη από την πρώτη.

Αναφορικά με τον αριθμό των γραμμάτων που διδάσκονται κάθε φορά, η μόνη περίπτωση που φαίνεται να διδάσκονται πολλά γράμματα, σε αρκετά πρώιμο στάδιο, είναι στο δέκατο μάθημα, όπου διδάσκονται τρία νέα γράμματα (σ,ι,β), εκ των οποίων μόνο το ένα είναι κεφαλαίο που μοιάζει με το αντίστοιχο μικρό. Οι υπόλοιπες κατηγορίες, συνδιδασκαλία μικρών και κεφαλαίων, παράλειψη διφθόγγων και μη αναγραφή ολόκληρης της αλφαβήτας, δεν αποτελούν μεθοδολογικά λάθη, καθώς δεν έρχονται σε αντίθεση με τις διδακτικές αντιλήψεις της εποχής, αλλά ούτε και με τις σύγχρονες.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η Επιτροπεία δεν είδε ή απλώς αποσιώπησε τις καινοτομίες του νέου Αλφαβηταρίου, τόσο αναφορικά με το περιεχόμενο και τη γλώσσα όσο και με τη μέθοδο, αδυνατώντας ή μη θέλοντας να πάρει θέση απέναντί τους. Η συνολική καταδίκη της επικεντρώθηκε σε λεπτομέρειες και σε αποσπασματικά παραδείγματα, γεγονός το οποίο επισημαίνεται και από τον Μ. Τριανταφυλλίδη (Τριανταφυλλίδης, 1921: 250). Έτσι, στην Έκθεσή της δε γίνεται καμία αναφορά για την κατάργηση της μεθόδου των πρότυπων λέξεων και για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, αλλά ούτε και για την ενότητα του Αλφαβηταρίου. Επίσης, η Επιτροπεία δε δηλώνει, αν συμφωνεί με το πνεύμα του, πράγμα το οποίο, σύμφωνα με τον Μ. Τριανταφυλλίδη, όφειλε να κάνει (ό.π.: 255). Συνεπώς, όπως συνέβη με όλα τα βιβλία της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, αυτό που καθόρισε την κρίση της ήταν η χρήση της δημοτικής γλώσσας, ενώ τα μεθοδολογικά λάθη του Αλφαβηταρίου αποτέλεσαν απλώς πρόφαση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1976). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής.
- Κεφαλληνάου, Ευγ. (1995). *Νεοελληνικά Αλφαβητάρια: 1771-1981*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων: Πρώτη ανάγνωση και γραφή, αναδυόμενη ανάγνωση και γραφή, τόμος Α΄*. Αθήνα: αε.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού: πριν από το κράτος, έξω από το κράτος, στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τύμπα, Ε. & Ε. Χατζημιχάλη (2009). «Το 'Αλφαβητάρι με τον Ήλιο' και οι γερμανικές επιρροές του» στο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Τύμπα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

### **ΠΗΓΕΣ**

- Ανδρεάδης, Δ., Α. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Μαλέας (1919). *Αναγνωστικά Κράτους: Αλφαβητάριο, Πρώτο Μέρος*. Αθήνα: Τυπογραφείον Εστία.
- Ανδρεάδης, Δ., Α. Δελμούζος, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδης, Κ. Μαλέας (1923). *Τα νέα αλφαβητάρια: οδηγίες για τη διδασκαλία τους*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων (1992). Θεσσαλονίκη: Βάνιας [σειρά Παιδεία και Γλώσσα].
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921). «Πριν καούν: η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της Δημοτικής», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 9, 177- 322.

### **Άννα Μαρτζιβάνου**

Απόφοιτη Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παι-  
δαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής  
Πάροδος Άρεως 9, Άνω Πόλη, Θεσσαλονίκη, 54633  
2310231264, 6994393694  
anna-martzi@hotmail.com

# Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' Δημοτικού (1934 - 2007)

*Αναστασία Τσιομπάνου*

## ABSTRACT

It was not until recently that childhood has been given the demanded attention, as far as the significant part it has in a person's life. The aim of this study is to examine the representations of childhood, as they appear through their personal relations with other people, in the Language textbooks of the second grade of Primary school, the period from 1934 until 2007. The relations that came up are: with the mother, the father, the siblings, the grandparents, the peers, the teacher and with other people of their social environment. The method used is the interpretative content analysis method and the findings show that children mostly act as the accepted norms of behavior dictate.

## 1.0. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1 Η ιστορία της παιδικής ηλικίας

Το γεγονός, πως μόλις το Μάρτιο του 1970 πραγματοποιήθηκε το 1<sup>ο</sup> Συνέδριο αφιερωμένο εξ ολοκλήρου στην έρευνα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας στο Πανεπιστήμιο του Κλαρκ της Μασσαχουσέτης (Μακρυγιάννη 1986: 21; Demos, 1971: 315), καταδεικνύει τη σχετικά πρόσφατη αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας ως διακριτή φάση της ανθρώπινης ζωής. Σ' αυτό, όπως υποστηρίζει στο έργο του ο Aries (1960), βοήθησε η εξέλιξη των δυτικών κοινωνιών, η οποία σήμανε την απομάκρυνση των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων.

Αρχικά, επικρατούσα αντίληψη αποτελούσε η διάσταση της παιδικής ηλικίας ως φυσικό φαινόμενο, ωστόσο, σταδιακά, αντικαταστάθηκε από τη θέασή της ως κοινωνικής κατηγορίας (Avgitidou & Stamou, 2013: 174; Αυγητίδου, Γεωργοπούλου, Μουταφίδου, 2013: 57), την οποία η Μακρυγιάννη (1986: 24) τοποθετεί χρονικά στον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Η παιδική ηλικία ως κοινωνικό κατασκεύασμα, αντανακλάται στις θέσεις της νέας Κοινωνιολογίας, σύμ-

φωνα με την οποία απορρίπτεται κάθε καθολική ιδέα γι' αυτή, ενώ παράλληλα ενισχύεται η ποικιλομορφία της, δεδομένης της κατασκευής της σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (Λυκομήτρου, 2009: 20).

Με αναφορά στον Aries και στον de Mause (1974), οι Bennett και Meyer (1978: 797) καταδεικνύουν τη διάκριση των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων στις σύγχρονες κοινωνίες, ορμώμενοι από στοιχεία της καθημερινότητας (σχολεία, φυλακές), αλλά και από θεσμικούς κανόνες ειδικά διαμορφωμένους γι' αυτά. Για τον Aries, αυτό υποδηλώνει την απομόνωσή τους από το κοινωνικό σύνολο, ενώ από τον de Mause εκλαμβάνεται ως εφιαλτήριο μεγαλύτερης ισότητας και προστασίας της παιδικής ηλικίας. Οι Bennett και Meyer (1978: 799), μάλιστα, εντοπίζουν στον 20<sup>ο</sup> αιώνα την αναγκαιότητα θεσμικής κατοχύρωσης της παιδικής ηλικίας σε όλα τα κράτη, γεγονός που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 1989 μέσω της υιοθέτησης της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού ([http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis\\_symvasi\\_gia\\_dikaiomata\\_paidiou.pdf](http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis_symvasi_gia_dikaiomata_paidiou.pdf)). Σε έρευνά τους οι Αυγητίδου, Γεωργοπούλου και Μουταφίδου (2013: 68-69) αναφέρουν πως παρά το γεγονός πως για τη σύνταξη της σύμβασης δεν λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των παιδιών και η παιδική ηλικία εμφανίζεται να εξαρτάται από τους ενήλικους, εντούτοις το κείμενο αυτό αποτελεί ένα σημαντικό ξεκίνημα, όσον αφορά τα δικαιώματα των παιδιών και την προστασία τους.

## **1.2 Τα σχολικά εγχειρίδια**

Αναμφισβήτητα, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το αντικείμενο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην διδακτική πορεία και διαδικασία. Αποτελεί το διαχρονικότερο και το κατεξοχήν μέσο διδασκαλίας, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων εντός της τάξης σχεδιάζονται σύμφωνα με αυτό. Επιπλέον, είναι το μοναδικό βιβλίο, το οποίο ανταποκρίνεται πλήρως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 199-200). Τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια πέρα από φορείς γνωστικού περιεχομένου, φέρουν πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών.

Τα Αναγνωστικά πιο συγκεκριμένα, μιας και αποτελούν μεγάλο μέρος της παρούσας έρευνας, έχουν μεγάλη ιδεολογική σημασία, καθώς ενσωματώνεται σ' αυτά μέρος της θεματολογίας άλλων μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνουν αξίες και κανόνες ηθικής συμπεριφοράς (Μακρυνιώτη 1986: 55).

Εντούτοις, συναντάμε και αρκετά «μελανά σημεία» στα σχολικά εγχειρίδια. Αρχικά το γεγονός και μόνο της ύπαρξης του ενός σχολικού εγχειριδίου, ρύθμιση που έλαβε χώρα το 1907, αποκλείει την πολυφωνία, καθιστά αναμφισβήτητα τα μηνύματα που αυτό μεταφέρει και δημιουργεί έναν ασφυκτικό κλοιό για τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, ο τρόπος επιλογής του ενός βιβλίου και η ταυτόχρονη απόρριψη όλων των άλλων προτάσεων, γεννά ερωτηματικά σχετικά με τα συμφέροντα τα οποία πιθανόν εξυπηρετεί και το βαθμό καθοδήγησης στον οποίο υπόκειται (Μακρυγιώτη 1986: 55).

## **2.0. ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σκιαγράφηση της παιδικής ηλικίας, με δεδομένα που προκύπτουν από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' Δημοτικού τη χρονική περίοδο από το 1934 έως το 2007. Η επιλογή της τάξης ήταν τυχαία, ενώ από την πληθώρα των σχολικών εγχειριδίων επιλέχθηκαν τα εγχειρίδια της Γλώσσας, καθώς θεωρήθηκε πως εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό της έρευνας, δεδομένης της ύπαρξης πολλών και με ποικίλα νοήματα κειμένων.

## **3.0 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Για την περάτωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης, 2004: 84), η οποία μη αποτελώντας μια αυστηρά δομημένη διαδικασία, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα διεξόδου στο κείμενο και της ενασχόλησης περισσότερο με την κατανόηση και την ερμηνεία των δεδομένων, παρά με την ακολούθηση τυποποιημένων σταδίων.

## **4. 0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### **4.1 Σχέση παιδιού – μητέρας**

Η μητρική φιγούρα και η αλληλεπίδραση της μητέρας με το παιδί είναι παρούσα στο μεγαλύτερο μέρος των υπό μελέτη εγχειριδίων.

Η σχέση της μητέρας με το παιδί φαίνεται να είναι ιδιαίτερα στενή και να διαπερνάται από αμοιβαία αισθήματα αγάπης και φροντίδας. Η μητέρα είναι το πρόσωπο που περιβάλλει με αγάπη τα παιδιά της και αυτό φαίνεται



από την καθημερινή φροντίδα προς το πρόσωπό τους (βλ. Αναγνωστικό 1963, «Η μητέρα»), αλλά και από τον τρόπο που απευθύνεται σ' αυτά: «*Καλώς τα τα παιδάκια μου!*» (Τα Κρινολούλουδα, «Φθινόπωρο»). Αναλαμβάνει καθήκοντα όπως το τάισμα και το ντύσιμό τους και η συμπεριφορά της γίνεται αντικείμενο μίμησης από την κόρη της, γεγονός που δείχνει τη μεγάλη επιρροή που τους ασκεί, ιδιαίτερα στα κορίτσια: «*Η Νίτσα έπλενε το φλιτζανάκι της δικής της, για να της δώσει να πιει το γάλα της, όπως έκανε η μαμά της γι' αυτήν.*» (Τα Κρινολούλουδα, «Η μάνα»).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην τήρηση των κανόνων σωματικής υγιεινής, μιας και η μητέρα φροντίζει για την καθαριότητα των παιδιών της σε καθημερινή βάση. Αυτό πολλές φορές γίνεται αποδεκτό με χαρά και ικανοποίηση από αυτά, καθώς δείχνουν να απολαμβάνουν τις φροντίδες της μητέρας τους, αλλά και να πασχίζουν να την κάνουν χαρούμενη και περήφανη: «*- Πήγαινε, Γιαννιέ μου, να γίνεις πρώτα όμορφο παιδάκι και έπειτα έρχεσαι. - Να' μια τώρα όμορφο παιδάκι, λέει ο Γιαννιός σε λίγο στη μητερίτσα του.*» (Αναγνωστικό 1963, «Ένα καθαρό παιδάκι»).

Άλλες πάλι φορές δυσανασχετούν και δεν είναι υπάκουα όπως στην περίπτωση του Αλέκου (Αναγνωστικό 1963, «Ο ακάθαρτος Αλέκος») και της Μαρίκας: «*Αν δεν ήταν η μητέρα της για να την πλύνει και να τη συγυρίσει, η Μαρίκα θα έβγαινε από το σπίτι της χωρίς να βρέξει ούτε τα δάχτυλά της στο νερό. Όλοι όμως οι κόποι της μητέρας της πάνε χαμένοι!*» (Τα Κρινολούλουδα, «Το παράπονο της Μαρίκας»).

Σε περιπτώσεις ανυπακοής ή άσχημης συμπεριφοράς η μητέρα στενοχωριέται και επιπλήττει το παιδί (βλ. Τα Κρινολούλουδα, «Η προσευχή της Κατινίτσας»), το οποίο τελικά παραδέχεται το λάθος του και ακολουθεί η συμμόρφωση.

Ωστόσο, παρά την περιστασιακή ανυπακοή των παιδιών προς το πρόσωπο της μητέρας, η αγάπη προς αυτήν είναι δεδομένη: «*- Όχι, τίποτα δεν είναι σαν αυτή! Πόσο την αγαπώ τη μανούλα μου!*» (Τα Κρινολούλουδα, «Τα χελιδόνια γυρίζουν στην πατρίδα»). Δείγμα της μεγάλης αγάπης των παιδιών προς το πρόσωπό της αποτελεί η στάση τους όταν αυτή αρρωσταίνει, καθώς σκέφτονται ακόμα και να πουλήσουν τα παιχνίδια τους, προκειμένου να συγκεντρώσουν χρήματα για να γίνει καλά (βλ. Τα Κρινολούλουδα, «Η μάνα»). Τέλος, η παρουσία της δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς στα παιδιά (βλ. Η Γλώσσα μου, α' μέρος, «Μόνος στο δωμάτιο»).

#### **4.2 Σχέση παιδιού – πατέρα**

Όπως και η μητέρα, έτσι και ο πατέρας αποτελεί μία συχνή παρουσία στα

σχολικά εγχειρίδια, που εξετάστηκαν.

Παρουσιάζεται ως ο άνθρωπος που δηλώνει έντονο παρόν στη ζωή και την καθημερινότητα των παιδιών του και περνά χρόνο μαζί τους, γεγονός που κάνει και τα ίδια να νιώθουν μεγάλη χαρά: *«Τι χαρά που δοκιμάζει σήμερα ο Θανασάκης! Πηγαίνει στο βιβλιοπωλείο μαζί με τον πατέρα του!»* (Αναγνωστικό 1963, «Με τον πατέρα στο βιβλιοπωλείο»).

Ο πατέρας είναι πάντα παρών για να δώσει συμβουλές στα παιδιά του κι εκείνα, πρόθυμα, τον ακούν και τον βοηθούν στις εργασίες του: *«Στο γειτονικό αμπέλι μερικά παιδιά τρυγούν απρόσεκτα. Ο πατέρας τα συμβουλεύει: -Να παίρνετε τα κλήματα με τη σειρά. Να κόβετε όλα τα σταφύλια. Να καθαρίζετε τις ρώγες τις σάπιες. Αλλιώς δεν θα γίνει καλό το κρασί μας, θα ξινίσει.»* (Αναγνωστικό 1963, «Ο τρύγος»). Επιπλέον, ο πατέρας είναι αυτός που δείχνει στα παιδιά του τον σωστό τρόπο συμπεριφοράς εξηγώντας τους τι είναι σωστό και τι όχι και αυτά ενστερνίζονται τα λόγια του (βλ. Η Γλώσσα μου, α' τεύχος, «Ο Δημητράκης θέλει να του εξηγούν»). Επιπλέον, ο πατέρας καταδεικνύει στο γιο του την αποδεκτή για έναν άντρα συμπεριφορά: *«Τώρα θα φαίνεσαι σαν αληθινός στρατιώτης Δημητράκη μου και πρέπει να συμπεριφέρεσαι σαν άντρας»* (Τα Κρινολούλουδα, «Ο μικρός λοχαγός»). Πολλές φορές φαίνεται και να αστειεύεται μαζί τους, γεγονός που φανερώνει τη στενή τους σχέση: *«- Τι κάνετε μαστροχαλαστές μου; Τους είπε γελώντας. Με θέλετε κι εμένα βοηθό;»* (Η Γλώσσα μου, δ' τεύχος, «Ένα ρολόι για... τα σίδερα»).

Γενικά, ο πατέρας, όπως φάνηκε και από όσα αναφέρθηκαν, είναι μία μορφή που προσφέρει αγάπη και στοργή και προστασία στα παιδιά. Είναι αυτός που εργάζεται για να μην τους λείψει τίποτα και τα παιδιά αναγνωρίζουν τους κόπους του, όπως στην περίπτωση του Φάνη (βλ. Αναγνωστικό 1963, «Ο πατέρας του Φάνη»). Η αγάπη τους προς το πρόσωπό του φαίνεται και όταν αυτός αρρωσταίνει, αφού τα παιδιά ανησυχούν και του συμπαραστέκονται, παρακαλώντας το Θεό να τον βοηθήσει να γίνει καλά (βλ. Εργασία και χαρά, «Ο πατέρας άρρωστος»).

Η αυστηρή του πλευρά συναντάται μόνο όταν τα παιδιά είναι άτακτα, όπως στην περίπτωση του Κωστάκη και της Λέλας, που έσπασαν ένα βάζο: *«- Απρόσεκτη, έσπασες το ανθοδοχείο και δε μιλάς κιόλας!»* (Τα Κρινολούλουδα, «Τα αγαπημένα αδερφάκια»), αμέσως όμως αλλάζει στάση και γίνεται τρυφερός, όταν καταλαβαίνει τις πραγματικές προθέσεις και τα αισθήματα των παιδιών του.

Για όλα αυτά, ο πατέρας αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τα παιδιά του, ιδιαίτερα για τα αγόρια, τα οποία πολλές φορές ταυτίζονται με το πρόσωπό του (βλ. Εργασία και χαρά, «Ο Γιαννάκης θαλασσινός», «Το γράμμα του πατέρα»).

Σε γενικές γραμμές οι γονείς είναι υπερήφανοι και χαρούμενοι όταν το παιδί δρα σύμφωνα με τις νόρμες και δυσανασχετούν και προβληματίζονται όταν η συμπεριφορά του παρεκκλίνει από τις αποδεκτές. Το πιο συνηθισμένο παράδειγμα είναι η κακή επίδοση στο σχολείο και η ανυπακοή στο δάσκαλο.

#### **4.3 Η σχέση των παιδιών με τα αδέρφια τους**

Η αδερφική σχέση είναι ιδιαίτερα έντονη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και γίνονται πολλές αναφορές σε αυτή.

Για τα παιδιά τα αδέρφια τους είναι η καθημερινή τους συντροφιά, μοιράζονται με αυτά μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, παίζοντας παιχνίδια και εξερευνώντας μαζί τον κόσμο (βλ. Εργασία και χαρά, «Ένας σαλίγκαρος στον κήπο»).

Η σχέση τους διακρίνεται από αισθήματα αγάπης, συμπόνιας και αλληλεγγύης και αυτό είναι φανερό στην περίπτωση της Λέλας, η οποία δεν διαστάζει να πάρει το φταίξιμο για κάτι που δεν έκανε, προκειμένου να μην τιμωρηθεί ο αδερφός της: *«Η Λέλα, καταλυπημένη για την απροσεξία του αδερφού της, έτρεξε να τον βοηθήσει. Έσκυψε κάτω και άρχισε να μαζεύει τα σπασμένα κομμάτια. Εκείνη τη στιγμή μπήκε ο πατέρας. Είδε τι έκανε η Λέλα και θυμωμένος φώναξε (...) Η Λέλα χαμήλωσε τα μάτια της και δεν απάντησε.»* Αλλά και η στάση του αδερφού της προς αυτή δηλώνει φανερά τα βαθιά του αισθήματα: *«Ο Κωστάκης σαστισμένος κοίταξε μια φορά τη Λέλα, ύστερα τον πατέρα του και είπε: - Όχι πατέρα η Λέλα! Εγώ θα μείνω στο σπίτι, γιατί εγώ έσπασα το ανθοδοχείο»* (Τα Κρινολούλουδα, «Τα αγαπημένα αδερφάκια»).

Η μεγάλη αγάπη που τρέφουν το ένα για το άλλο φαίνεται από τη στενοχώρια που εκδηλώνεται σε περίπτωση ασθένειας: *«Εκείνος, όμως, που στενοχωριέται περισσότερο είναι ο Κωστάκης, ο αδερφός της. Δεν παίζει τώρα ο Κωστάκης. Δεν έχει όρεξη για τίποτε. Έπειτα από το σχολείο κάνει συντροφιά της αδερφούλας του.»*, αλλά και από τη χαρά, όταν αυτή ξεπερνιέται: *«Ευχαρίστησε το Θεό κι έκλαιγε από τη χαρά του.»* (Εργασία και χαρά, «Η αδερφούλα άρρωστη»).

Αν και θα ήταν φυσικό να υπάρχουν εντάσεις και διαπληκτισμοί ανάμεσα στα αδέρφια, κάτι τέτοιο παρατηρείται πολύ σπάνια και μόνον όταν υπάρχει σοβαρή αιτία. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί το κείμενο «Η μάνα» (Τα Κρινολούλουδα). Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται απλά μια νευρικότητα λόγω της βαριάς ασθένειας της μητέρας, η οποία, εντούτοις, ξεπερνιέται γρήγορα, καθώς ο κοινός σκοπός να βρεθεί μια λύση για την ταχεία ανάρ-

ρωσή της, ενώνει τα παιδιά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η στάση των μεγαλύτερων αδερφών προς τα μικρότερα. Παρατηρείται πως τα μεγάλα αδέρφια είναι ιδιαίτερα προστατευτικά απέναντι στα μικρότερα, παίζουν μαζί τους και έχουν όλη τη διάθεση να τους λύνουν τις απορίες (βλ. Η Γλώσσα μου, δ' τεύχος, «Πειράματα με μια πορτοκαλάδα»). Πολλές φορές, το γεγονός ότι υπερτερούν ηλικιακά, τους δίνει τη δυνατότητα να διδάσκουν πράγματα στα μικρότερα αδέρφια τους: «Ο Φώτης είναι οχτώ χρονών κι ο Χαράλαμπος πέντε. Στην αρχή λοιπόν ο Φώτης έκανε το δάσκαλο στον αδερφό του.» (Η Γλώσσα μου, δ' τεύχος, «Ένα ρολόι για... τα σίδερα»).

#### **4.4 Σχέση παιδιών – συνομηλίκων**

Το θέμα της σχέσης ανάμεσα σε συνομηλίκους παραμένει διαχρονικό και αναλλοίωτο σε όλο το φάσμα των σχολικών εγχειριδίων. Από τα αναγνωστικά έως και τα πιο πρόσφατα βιβλία της Γλώσσας η παιδική φιλία αποτελεί σημείο αναφοράς για τη ζωή του παιδιού, περνώντας έτσι ένα ηχηρό μήνυμα για τη σημασία της στον καθορισμό της παιδικής ηλικίας.

Όπως αναφέρθηκε, αυτό που χαρακτηρίζει τη σχέση των παιδιών, είναι η φιλική διάθεση, η οποία συνοδεύεται από το παιχνίδι και πολλά είναι τα κείμενα τα οποία παρουσιάζουν τα παιδιά να παίζουν μεταξύ τους χαρούμενα και ανέμελα (βλ. Τα Κρινολούλουδα, «Ο λύκος και τ' αρνάκι», Εργασία και χαρά, «Ξένοι στον κήπο», Η Γλώσσα μου, δ' τεύχος, «Η κολοκυθιά»).

Η αγάπη είναι το κυρίαρχο συναίσθημα κι αυτό φαίνεται σε όλες τις εκδηλώσεις τους. Αρχικά, ανησυχούν όταν ο φίλος τους έχει ένα ατύχημα εν ώρα παιχνιδιού: «Ο Περικλής και ο Κωστάκης έτρεξαν να τον σηκώσουν. – Χτύπησες; τον ρώτησε φοβισμένα ο Κωστάκης» (Τα Κρινολούλουδα, «Ο μικρός λοχαγός») και συμπαραστέκονται στην άρρωστη συμμαθήτριά τους: «Σήμερα ήρθαν και τρία παιδιά του σχολείου να τη χαιρετήσουν από μέρους όλων των παιδιών. Έφεραν και λουλούδια από το σχολικό κήπο στην άρρωστη συμμαθήτριά τους» (Εργασία και χαρά, «Η αδερφούλα άρρωστη»).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση ανάμεσα στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά προς τα μικρότερα, καθώς η στάση τους είναι στοργική και προστατευτική: «Εμείς, τα παιδιά της Δευτέρας και της Πρώτης, έλεγαν έπειτα ο Κωστάκης και η Ελενίτσα στον παππού, πηγαίναμε να κλάψουμε, γιατί θα μας έφευγαν οι μεγάλοι. Καθένας από την Έκτη τάξη είχε πάρει από την αρχή του χρόνου, ένα από μας, για μικρό του φίλο. Και μας πρόσεχαν πάντοτε. Μας βοηθούσαν στις εκδρομές μας, μας προστάτευαν σε κάθε ανάγκη» (Εργασία και χαρά, «Εξετάσεις»).

Σε όλα τα κείμενα με αναφορά στην σχέση ανάμεσα στα παιδιά φαίνεται να υπάρχει κλίμα αποδοχής. Ελάχιστες περιπτώσεις σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά αναφέρονται, χωρίς να υπάρχει κάποιος λόγος. Συνήθως, η περίπτωση στην οποία τα παιδιά φαίνεται να απομακρύνουν κάποιο άλλο παιδί, είναι όταν αυτό δεν τηρεί τους βασικούς κανόνες υγιεινής, όπως στην περίπτωση της Μαρίκας: *«Η Μαρίκα αγαπάει τα ξαδερφάκια της, τις συμμαθήτριές της με όλη της την καρδιά. Εκείνα όμως δεν την αγαπούν. Το καταλαβαίνει η Μαρίκα γιατί στα παιχνίδια τους δεν παίζουν μαζί της. Πως όμως να την αγαπήσουν; Η Μαρίκα, ενώ είναι τόσο καλή, έχει ένα πολύ μεγάλο ελάττωμα. Είναι πάντα ακάθαρτη»* (Τα Κρινολούλουδα, «Το παράπονο της Μαρίκας»).

#### **4.5 Η σχέση των παιδιών με τα ηλικιωμένα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος**

Οι αναφορές σε ηλικιωμένα άτομα στα προς εξέταση σχολικά εγχειρίδια περιορίζονται στον παππού και τη γιαγιά. Πολύ πιο έντονες στα Αναγνωστικά και λιγότερο στα πιο πρόσφατα βιβλία της Γλώσσας, φανερώνουν τη θέση του παππού και της γιαγιάς στα πλαίσια μιας εκτεταμένης οικογένειας, καθώς και τη στενή σχέση που αναπτύσσουν με το παιδί.

Όπως αναφέρθηκε, τις περισσότερες φορές μένουν μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια και σαν αποτέλεσμα συμμετέχουν ενεργά στην ανατροφή του παιδιού, γεγονός που ενδυναμώνει τη σχέση τους μαζί του. Ορισμένες φορές οι παππούδες μαθαίνουν χρήσιμα πράγματα στα παιδιά (βλ. Εργασία και χαρά, «Πως περνούν οι ώρες»), ενώ κάποιες άλλες, ο παππούς εκτελεί και χρέη κηδεμόνα, καθώς τον καλεί ο δάσκαλος στο σχολείο, αντί για το γονιό (βλ. Τα Κρινολούλουδα, «Ο μικρός καπετάνιος»).

Είναι τα άτομα, που σαν πιο έμπειρα, δίνουν συμβουλές στα παιδιά, τις οποίες αυτά ενστερνίζονται: *«Η Ξανθούλα δεν το είχε καταλάβει και η γιαγιά της το εξήγησε. – Το μάτι μας βλέπει, κορίτσι μου, πολλές φορές μια εργασία και τη θεωρεί πολύ δύσκολη. Φοβάται, λοιπόν, και δειλιάζει πως η εργασία δεν θα τελειώσει ποτέ. Όταν όμως καταπιαστεί το χέρι που είναι τολμηρό, η εργασία λίγο-λίγο τελειώνει. Η Ξανθούλα εκατάλαβε τότε και είπε...»* (Αναγνωστικό 1963, «Όταν άρχισε το μάζεμα»).

Επιπλέον, μέσα στις ώρες που περνάνε μαζί παππούδες και εγγόνια δεν θα μπορούσε να λείπει η αφήγηση παραμυθιών ή ιστοριών από τη ζωή τους, πράγμα το οποίο κάνουν με μεγάλη ευχαρίστηση και τα παιδιά το αποζητούν με λαχτάρα: *«Τα εγγονάκια πάντα ζητούσαν από τον παππού να τους λέει ιστορίες»* (Εργασία και χαρά, «Από τις ιστορίες του παππού»). Μέσα από

την αφήγηση ιστοριών, τα παιδιά νιώθουν έντονο θαυμασμό γι' αυτούς, καταλήγοντας σε μιμητικές τάσεις.

Σε γενικές γραμμές, οι παππούδες εκδηλώνουν μια ιδιαίτερα τρυφερή στάση απέναντι στα εγγόνια τους, και η αγάπη που τρέφουν γι' αυτά είναι κάτι παραπάνω από εμφανής, αγάπη την οποία τα παιδιά ανταποδίδουν. Επιπλέον, στα Αναγνωστικά, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους παππούδες τους, ειδικότερα τον παππού τους, με σεβασμό, πράγμα που φανερώνεται με εκδηλώσεις, όπως το φίλημα του χεριού: *«Χρόνια πολλά παππού! εύχονται τα παιδιά τον παππού τους και του φιλούν το χέρι.»* (Αναγνωστικό 1963, «Ο καινούριος χρόνος»). Στα μεταγενέστερα εγχειρίδια, ενώ η αγάπη των παιδιών για τους παππούδες του παραμένει αναλλοίωτη, εμφανίζεται και μια πιο παιχνιδιάρικη διάσταση, καθώς παππούς και εγγονός εμφανίζονται να παίζουν και να διασκεδάζουν μαζί (βλ. Η Γλώσσα μου, β' τεύχος, «Μια τυφλόμυγα στην κουζίνα»).

#### **4.6 Σχέση παιδιών – δασκάλου**

Γενικά, ο δάσκαλος είναι μία μορφή ενηλίκου, η οποία ανέκαθεν αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών, επηρεάζοντάς τα σε μεγάλο βαθμό, καθώς η επικοινωνία ανάμεσά τους ήταν και εξακολουθεί να είναι καθημερινή και αμφίδρομη. Ιδιαίτερα στα αναγνωστικά, η παρουσία του δασκάλου είναι κάτι παραπάνω από έντονη, παρουσία που στα νεότερα εγχειρίδια φαίνεται να εκλείπει. Το γεγονός αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να λάβουμε πολλές πληροφορίες για τη σχέση του με τα παιδιά, αλλά και για τη στάση που αυτά κρατούν απέναντι στο πρόσωπό του.

Ο δάσκαλος είναι αυτός που καθορίζει με τα λόγια του τις αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς του παιδιού ως μαθητή. Βάσει αυτών, αναδεικνύονται τα πρότυπα τόσο του καλού και επιμελούς μαθητή, όσο και του φρόνιμου παιδιού. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του δασκάλου στο Αναγνωστικό του 1963 («Με τη μητέρα στο σχολείο»): *«Πέρυσι έμεινα πολύ ευχαριστημένος. Κι εφέτος ελπίζω να είναι καλός μαθητής. Στις διακοπές τον έβλεπα. Δεν έκανε αταξίες. Ήταν φρόνιμος.»*

Στα παιδιά δημιουργείται μια θετική και ευχάριστη εικόνα του δασκάλου. Εισπράττουν αγάπη, τρυφερότητα, ενδιαφέρον, δέχονται συμβουλές, ακόμα και αστεϊσμούς από μέρους του: *«- Πωπώ! Ο Μανωλάκης πόσο εμαύρισε από τον ήλιο! Καλέ, εσύ έγινες σαν αραπάκι!»* (Αναγνωστικό 1963, «Εμαύρισε στην εξοχή»)

Κάποιες φορές, ο δάσκαλος είναι τόσο κοντά στα παιδιά, που εμφανί-

ζεται να καταπιάνεται με τις ασχολίες τους εν ώρα διαλείμματος και να γίνεται ένα με τους μαθητές του, πράγμα που ικανοποιεί ιδιαίτερα τα παιδιά (βλ. Εργασία και Χαρά, «Ξένοι στον κήπο»).

Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται φόβος προς το πρόσωπό του. Οι λέξεις, που καλύτερα χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα και τη στάση των παιδιών απέναντί του, είναι η αγάπη και ο σεβασμός, γεγονός που αποτυπώνεται στο κλείσιμο του γράμματος του Μίμη: «*Τα σέβη μου στον αγαπημένο μας δάσκαλο*» (Εργασία και Χαρά, «Ο μικρός μετανάστης»).

Η ευχάριστη παρουσία του δασκάλου δεν συναντιέται, μόνον, εφόσον προβάλλεται ο φρονηματισμός ως αναγκαιότητα. Τότε, το παιδί γίνεται αποδέκτης μιας αυστηρής συμπεριφοράς και του επιβάλλονται ποινές, τις οποίες σχεδόν πάντα αποδέχεται και εν τέλει συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις του δασκάλου (βλ. Αναγνωστικό 1963, «Ο ακάθαρτος Αλέκος»).

#### **4.7 Η σχέση των παιδιών με άλλα άτομα του κοινωνικού τους περιγύρου**

Τα παιδιά φαίνεται να διατηρούν μία αρμονική σχέση και με τα υπόλοιπα άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Αυτό που λαμβάνουν τα παιδιά από τον περίγυρο είναι η επιβράβευση για τη σωστή τους συμπεριφορά, και η επίπληξη, όταν η συμπεριφορά τους δεν είναι η πρότερη, πράγμα που τα κάνει να νιώθουν ντροπή. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Μαρίκας, η οποία αρνούμενη να πλυθεί δέχεται άσχημα σχόλια: «*Ο περιβολάρης, ο μπαρμπα – Γιάννης, μια μέρα που είδε τα χέρια της έτσι λερωμένα, της είπε: - Έλα, Μαρίκα να φυτέψω βασιλικό στα χέρια σου! Τι ντροπή!...*» (Τα Κρινολούλουδα, «Το παράπονο της Μαρίκας»).

Γενικά όμως, η στάση των παιδιών προς τους μεγαλύτερους σε ηλικία διακρίνεται από αγάπη και σεβασμό, όπως στην περίπτωση ενός μοναχικού γέρου, του γερό – Λάμπρου: «*Τα παιδιά τον βλέπουν έτσι λιγομίλητο, να κάθεται στο πεζούλι και να διαβάζει ή να κοιτάζει πέρα τα βουνά, και τους φαντάζει σαν να βγήκε μέσα από παραμύθι. Πλησιάζουν και τον χαιρετούν. – Καλημέρα, γερο- Λάμπρο! – Καλημέρα, παιδιά μου, τους λέει. Ελάτε να σας φιλέψω. Τους δίνει καρύδια και τα παιδιά χαίρονται που τον βλέπουν έτσι γελαστό.*» (Η Γλώσσα μου, α' τεύχος, «Η ιστορία του γερο - Λάμπρου»).

Τέλος, διακρίνεται μια στοργική διάθεση από τον κοινωνικό περίγυρο προς τα παιδιά, ιδιαίτερα όταν αυτά είναι απροστάτευτα και μόνα, όπως στην περίπτωση του Κοσμά και του Δαμιανού, δύο ορφανών από τον πόλεμο αδερφών, τα οποία υιοθετούνται από την Κοινότητα και δέχονται την αγάπη και τη φροντίδα όλων. Αλλά και στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνε-

ται νύξη στην τήρηση των αποδεκτών νορμών συμπεριφοράς: «Και τους αξίζει! Είναι έξυπνα, είναι φρόνιμα, είναι γεμάτα καλοσύνη!» (Εργασία και χαρά, «Ο Κοσμάς και ο Δαμιανός, τα παιδιά του χωριού»).

## 5.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, ότι σε όλο το φάσμα των εγχειριδίων που μελετήθηκαν, φαίνεται πως η παιδική ηλικία αποτελεί μία κοινωνική κατηγορία, μία φάση της ζωής στην οποία αποδίδονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και οφείλει να αντιμετωπίζεται με προσοχή και σύνεση.

Συγκεκριμένα, στα Αναγνωστικά η τάση που επικρατεί είναι αυτή του διδακτισμού. Σε αντιστοιχία προς τη βιβλιογραφία, που αναφέρει πως τα Αναγνωστικά περιλαμβάνουν εκτός των άλλων αξίες και κανόνες ηθικής συμπεριφοράς, είναι εμφανές πως αυτό που οι συγγραφείς προσπαθούν να επιτύχουν μέσω της προβολής των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με όλο τον κοινωνικό τους περίγυρο, είναι η ηθικοποίησή τους και πιο συγκεκριμένα η υιοθέτηση από μεριάς τους των αποδεκτών νορμών συμπεριφοράς (καλοσύνη, ευγένεια, σεβασμός, επιμέλεια στα μαθητικά καθήκοντα, τήρηση των κανόνων υγιεινής).

Οστόσο, καθώς περνούν τα χρόνια και φτάνοντας στα νεότερα εγχειρίδια, ο διδακτισμός φαίνεται να εκλείπει ή τουλάχιστον δεν γίνεται τόσο απροκάλυπτα. Η τάση που πλέον αναδεικνύεται, φαίνεται να είναι αυτή της υιοθέτησης από τα παιδιά νορμών συμπεριφοράς που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες για κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα μέλη της οικογένειας και τη σχολική κοινότητα, αφού η πλειονότητα των κειμένων εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά, παρουσιάζοντας και πάλι ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα μεταξύ τους, καταδεικνύοντας έμμεσα τη σωστή συμπεριφορά ανάμεσα σε συνομηλίκους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Aries, P. (1960). Αιώνες παιδικής ηλικίας, Μετάφραση: Γιούλη Αναστοπούλου, Εκδόσεις Γλάρος.
- Avgitidou, S. & Stamou, A. (2013). Constructing Childhood: Discourses about School Violence in the Greek Daily Press, *Children and Society*, Vol. 27, Issue 3, pp. 174-183.
- Boli – Bennett, J. & Meyer, J. W. (1978). The Ideology of Childhood and the State: Rules Distinguishing Children in National Institutions 1870-1970,



- American Sociological Review*, Vol. 43, pp. 797-812.
- Demos, J. (1971). Developmental Perspectives on the History of Childhood, *The Journal of Interdisciplinary History*, Vol. 2, No. 2, The History of the Family, pp. 315-327.
- Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. Α., Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, *Pedagogy Theory & Praxis*, Vol. 8, pp. 56-70.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Μεταίχμιο.
- Λυκομήτρου, Σ. (2009). *Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΝ, Φλώρινα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). Η παιδική ηλικία για αναγνωστικά βιβλία 1834-1919, Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα – Γιάννενα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- [http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis\\_symvasi\\_gia\\_dikaiomata\\_paidiou.pdf](http://www.ddp.org.gr/wp-content/uploads/2011/07/diethnis_symvasi_gia_dikaiomata_paidiou.pdf), τελευταία ανάκτηση 14/12/2014.

**Τσιομπάνου Αναστασία**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Ν.

Παυλίδη Αδαμοπούλου 54, Πτολεμαΐδα

T.K. 50200

24630- 29767

e-mail: ts.nancy07@gmail.com

# Τα αλφαβητάρια & τα εγχειρίδια γλώσσας στο Ελληνικό Σχολείο: Ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση των μεθόδων πρώτης γραφής και ανάγνωσης (1905-1983)

Βασιλική Τσολοπούλου

## ABSTRACT

This paper presents the results of the study of a number of thirteen Greek school books (primers & language textbooks), representative part of a period of about seventy-eight years (1905-1983) to illustrate first writing and reading methods used to them through examining various categorized characteristics as: publishing data, structure, the teaching mode of illustration, language syntax, the first reading and writing methods and the themes, with a simultaneous attempt interpretation and comparison between them.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η λέξη «Αλφαβητάριο(ν)» αποτέλεσε τη νεοελληνική ονομασία του πρώτου σχολικού βιβλίου που χρησιμοποιήθηκε ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από την τελευταία περίοδο της τουρκοκρατίας ως το 1982, όταν έκτοτε, από το σχολικό έτος 1982-1983, στα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος οι ονομασίες «Αλφαβητάριο(ν)» και «Αναγνωστικό» αντικαταστάθηκαν από τον γενικότερο τίτλο «Η Γλώσσα μου» (Βουγιούκας, 1994). Τα εγχειρίδια λοιπόν που μελετήθηκαν για την παρούσα εργασία είναι τα εξής:

-Το αλφαβητάριο του «Νουμά»: «*Άφετε τά παιδιά έρχεσθαι πρός με*», είναι η πραγματική ονομασία του πρώτου αλφαβηταρίου που γράφεται στη δημοτική και προέκυψε από σχετική προκήρυξη διαγωνισμού το 1905 που δημοσιεύτηκε στο σημαντικότερο έντυπο περιοδικό του κινήματος του δημοτικισμού, «Νουμά». Συγγραφέας του είναι ο Γ. Καρατζάς, δάσκαλος στο Ζωγράφειο Δημοτικό Σχολείο της Κωνσταντινούπολης, ενώ αξίζει να ση-

μειωθεί πως παρόλες τις προσπάθειες των Βλαστού, Πάλλη, Φωτιάδη αλλά και τη χρηματική συνεισφορά δύο ομογενών από την Καλκούτα για μια φροντισμένη έκδοσή του, αυτή δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, όπως και η εισαγωγή του στις σχολικές αίθουσες (Κεφαλληνάιου, 1996).

-Το αλφαβητάριο του Οικονόμου: Εκδίδεται το 1904 και προορίζεται να αποτελέσει το αλφαβητάριο των παιδιών της Α΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων για την πενταετία 1905-1910. Συντάκτης του είναι ο δεύτερος υψότροφος του Συλλόγου προς τη Διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων, μεταξύ των Μωραΐτη και Παπαμάρκου, Π. Οικονόμου ο οποίος μεταβαίνει στη Γερμανία για επιπλέον παιδαγωγικές σπουδές, όπου και ασπάζεται το ερβαρτιανό σύστημα (Παπαδόπουλος, 2003).

-Το αλφαβητάριο του Παπαμάρκου: Εκδίδεται το 1906, από τον υπερασπιστή της καθαρεύουσας Χαρίσιο Παπαμάρκο και προορίζεται να αποτελέσει το αλφαβητάριο των παιδιών της Β΄ Τάξης των Δημοτικών Σχολείων για την πενταετία 1906-1911.

-Το αλφαβητάριο του Ζάλλη: Εκδίδεται για πρώτη φορά το 1911 από τον Αναστάσιο Ζάλλη, σε εκτύπωση του «Εμπορικού Τυπογραφείου» στο Μοναστήρι. Συντάκτης του είναι ο Βασίλειος Αγοραστός που υπογράφει τη δεύτερη έκδοσή του με το ψευδώνυμο, Β. Λασκαρίδης τον οποίον πηγές θέλουν πριν το 1900 να προορίζεται από το ελληνικό προξενείο του Μοναστηρίου για τη θέση του εκπαιδευτικού επιθεωρητή των σχολείων του (Σουλιώτης, 1993).

-Το αλφαβητάριο του Ανδρεάδου: Εκδίδεται το 1914 από τον μαθητή του Χ. Παπαμάρκου, Δημοσθένη Ανδρεάδη και ορίζεται ως το επίσημο αλφαβητάριο για τα παιδιά της Α΄ Τάξης του Δημοτικού για την τετραετία 1914-1918.

-Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», έτσι όπως ονομάστηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες, εξαιτίας της εικόνας του εξωφύλλου του, εκδίδεται το 1919 από τη συγγραφική επιτροπή των Δ. Ανδρεάδη, Α. Δελμούζου, Π. Νιρβάνα, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδη σε εικονογράφηση του Κ. Μαλέα αποτελώντας το τρίτο κατά σειρά κρατικό αλφαβητάριο (Γαβριήλ, 1921 & Δημαράς, 1987).

-Το αλφαβητάριο «Παιχνίδια Παιδάκια»: Συντάσσεται την από Αρσινόη

Ταμπακοπούλου το 1934 και φαίνεται να κυκλοφορεί μέχρι το 1937 σε εικονογράφηση του Γ. Λυδάκη.

-Το αλφαβητάριο «Τα Παιδάκια»: Εκδίδεται για πρώτη φορά το 1932 από τους Ρ. Ιμβριώτη, Δ. Δούκα και Δ. Δεληπέτρου σε εικονογράφηση του Γ. Κεφαλληνού προορισμένο για τα παιδιά της Α΄ Τάξης για μια πενταετία. Η δεύτερη και πιο δημοφιλής έκδοσή του έρχεται το 1934 με το εξώφυλλο να αλλάζει μαζί με τον εικονογράφο, που πια είναι ο Τ. Καλμούχος, ενώ το όνομα της Ρ. Ιμβριώτη αποκρύπτεται πίσω από ένα αινιγματικό «κ.ά», πιθανότατα εξαιτίας των αριστερών πεποιθήσεών της. Εδώ εξετάζεται η μεταξική του έκδοση που έρχεται το 1939 και δεν διαφέρει παρά ελάχιστα κυρίως από άποψη θεματολογίας από τη δεύτερη έκδοση (Κεχαγιόγλου, 2013).

-Το αλφαβητάριο «Η καλή αδερφή» του Νώντα Έλατου, (Επαμεινώντα Παπαμιχαήλ) σε εικονογράφηση του Γ. Λυδάκη εκδίδεται το 1936.

-Το αλφαβητάριο «Τα καλά παιδιά» του Επαμεινώνδα Γεραντώνη εκδίδεται το 1949 από τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) σε εικονογράφηση του Κώστα Γραμματόπουλου και βρίσκεται σε ισχύ μέχρι το 1955.

-Το «Αλφαβητάριον» των Ι. Γιαννέλη και Γ. Σακκά σε εικονογράφηση του Κ. Γραμματόπουλου εκδίδεται από τον ΟΕΣΒ το 1955 και εξακολουθεί να υπάρχει στις σχολικές τάξεις μέχρι και το 1978, με παρεμβολή το 1973 του «Αλφαβηταρίου Α΄» των Κ. Κολοβού, Α. Παπανδρέου και Ι. Ανδρουτσοπούλου-Τσουρέκη και του «Αλφαβηταρίου Β΄» των Μ. Πορφύρη-Μαργαρίτη και Β. Μπαϊρακτάρη-Παπακυριακοπούλου, όντας το μακροβιότερο αλφαβητάριο στην ελληνική εκπαίδευση (Κεφαλληναίου, 1999).

-Το αλφαβητάριο των Ε. Βαλαβάνη & Ι. Τσουρέκη σε εικονογράφηση των Α. Μενδρινού και Π. Ζαμπέλη εκδίδεται το 1979 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) και χρησιμοποιείται για την Α΄ Δημοτικού για τρία σχολικά έτη.

-«Η Γλώσσα μου» (για την πρώτη δημοτικού) σε σύνταξη των Α. Βελαλίδη, Κ. Καλαπανίδα και Ν. Κανάκη και εικονογράφηση του Ε. Μωραϊτή, εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ το 1982 και εξακολουθεί να υπάρχει στις σχολικές αίθουσες μέχρι το 2006.

## 2.0. ΔΟΜΗΣΗ

Με κριτήριο τη δομή που ακολουθήθηκε σε καθένα από τα γλωσσικά εγχειρίδια μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, τα όσα ολιγοσέλιδα ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (μέχρι και αυτό του Ανδρεάδου) αποτελούνται από εκτενή κεφάλαια που διακρίνονται βάση των διδασκόμενων κάθε φορά γλωσσικών στοιχείων στηριζόμενα στην παρουσία αρχικά των μικρότερων γλωσσικών μονάδων που προοδευτικά οδηγούν σε μεγαλύτερες, μέχρι και το κείμενο, χωρίς να αμελείται η ανάλυσή τους και πάλι στις μικρότερες.

Στη επόμενη περιλαμβάνονται τα εγχειρίδια εκείνα (μέχρι και το «Αλφαβητάριον») που συνίστανται από δύο κύρια μέρη, τα οποία διακρίνονται βάση των γενικότερων διδακτικών σταδίων που υποδεικνύονται από τη βασική μέθοδο διδασκαλίας τους. Έτσι στο πρώτο μέρος συναντούμε τα στάδια της προετοιμασίας με προαναγνωστικές ασκήσεις και της γνωριμίας-διδασκαλίας του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής με τη σταδιακή εισαγωγή του αλφάβητου, ενώ στο δεύτερο, όπου η εικονογράφηση περιορίζεται μεν αλλά ποτέ δεν εκλείπει, το στάδιο της εμπέδωσης και του γλωσσικού εμπλουτισμού μέσα από ολοκληρωμένα κειμενάκια. Και τα δύο μέρη αποτελούνται από σύντομα κεφάλαια-μαθήματα που έχουν ως βάση την πρόταση με ολοκληρωμένο νόημα.

Ενώ αυτά της τελευταίας κατηγορίας, αν και στηρίζονται δομικά στη λογική που ακολουθείται στην προηγούμενη κατηγορία, ωστόσο καθένα από τα κύρια μέρη τους αποτελεί και ένα ξεχωριστό τεύχος διατρεχόμενο από ασκήσεις. Εξάιρεση όλων αυτών αποτελεί το αλφαβητάριο του Ζάλλη που ναι μεν φαίνεται να συμβαδίζει σε ένα βαθμό δομικά με τα αλφαβητάρια της πρώτης κατηγορίας, όμως μοιάζει να διαχωρίζεται σε τρία μέρη μέσω των επαναληπτικών ασκήσεων που παρεμβάλλονται σε αυτό.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι το τελευταίο υπό εξέταση εγχειρίδιο συνοδεύεται από το βιβλίο για τον/την εκπαιδευτικό, πρόδρομος της ύπαρξης του οποίου ήταν οι «Μεθοδολογικές οδηγίες» που συνόδευαν το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», αφού στα εγχειρίδια που μεσολάβησαν δεν απαντάται κάτι παρόμοιο πέραν ελάχιστων σχολίων στο τμήμα των περιεχομένων. Παρόλα τα χρόνια που μεσολάβησαν, το νέο αυτό βιβλίο δεν αποδείχθηκε τόσο αποτελεσματικό όσο αναμενόταν, αφού οι υποδείξεις, οι προτεινόμενες ερωτήσεις, οδηγούσαν στην τυποποίηση της διδασκαλίας μην αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλίας στον/στην εκπαιδευτικό, κάτι που η συντακτική επιτροπή του «Αλφαβηταρίου με τον ήλιο» απέφυγε επιμελώς παρέ-

χοντας υποδείξεις μονάχα για τα έντεκα πρώτα μαθήματα (Τύμπα, 2010).

### 3.0. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

Από άποψη εικονογράφησης, που εδώ προσεγγίζεται βάση του βαθμού της διδακτικής της προσφοράς και όχι από πλευρά αισθητικής, αν και αυτές φαίνεται να συμβαδίζουν, παρατηρούμε τον χωρισμό των εγχειριδίων σε τρεις κατηγορίες.

Στην πρώτη κατηγορία η εικονογράφηση είναι ασπρόμαυρη και ελάχιστη. Οι πιθανότατα ξυλογράφες εικόνες δεν φαίνεται να εξυπηρετούν κανένα άλλο σκοπό, πέραν του αισθητικού, καθώς δεν εμφανίζονται συστηματικά και ομοιόμορφα στην έκταση των εγχειριδίων, παρά μονάχα σαν μικρές «εκπλήξεις». Ενώ το γεγονός ότι απουσιάζει η αναγραφή του ονόματος του εικονογράφου δικαιολογεί στα μάτια μας το πενιχρό της εικονογράφησης, επιβεβαιώνοντας παράλληλα την μάλλον όχι τόσο σημαντική, για εκείνη την εποχή, διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Κανταρτζή, 2002). Ωστόσο ένας επιπλέον λόγος που εν μέρει δικαιολογεί την απουσία τους, αποτελεί η ανάγκη εξοικονόμησης χώρου (Πυργιωτάκης, 2010). Εδώ κατατάσσονται τα αλφαβητάρια μέχρι και αυτό του Ανδρεάδου, με του Ζάλλη κατά κάποιο τρόπο να εξαιρείται όντας δίχρωμα τυπωμένο, στις αποχρώσεις μαύρου και καφεμαβί, περιέχοντας και μια επιπλέον χρήση της εικόνας, όταν, όπου είναι εφικτό, δίπλα στα νεοεισαχθέντα γράμματα που καλείται να αποτυπώσει το παιδί, υπάρχει η απεικόνιση ενός αντικειμένου της καθημερινότητας, που σχηματικά φαίνεται να ομοιάζει με αυτό π.χ. το χι παραλληλίζεται με ανοιγμένο ψαλίδι. Επιπλέον οι εικόνες που περιέχονται σε αυτό, μπορούν να καταταγούν σε δύο κατηγορίες: Σε αυτές που έχει σχεδιάσει ο άγνωστος καλλιτέχνης αποκλειστικά για αυτό το βιβλίου αλλά και σε αυτές που φαίνεται να έχουν παρθεί από άλλα βιβλία ή γκραβούρες (Μπέσσας, 1993), κάτι που συμβαίνει κατά κόρον και στα υπόλοιπα αλφαβητάρια της πρώτης κατηγορίας, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που έχουμε την αίσθηση πως συναντάμε σε αυτά, αλλά και σε προγενέστερα, παρόμοιες εικόνες αλλά και αρκετές φορές ολόιδιες όπως αυτές του φιδιού, του καραβιού, της γάτας, του αετού, της θύρας, του λιονταριού κ.ά.

Στη δεύτερη κατηγορία συναντούμε αλφαβητάρια που εκμεταλλεύονται δύο είδη εκτύπωσης, της έγχρωμης και της δίχρωμης (άσπρου-μαύρου ή άσπρου-κεραμιδί) σε ισομερή ή ανισομερή κατανομή, ενώ ποτέ δεν απουσιάζει το έγχρωμο εξώφυλλο. Οι εικόνες σιγά-σιγά αποκτούν λειτουργικό χαρακτήρα, αποτελώντας ενεργό τμήμα της διδασκαλίας της πρώτης γρα-

φής και ανάγνωσης, για τη δημιουργία των οποίων επιστρατεύονται καταξιωμένοι καλλιτέχνες, την ύπαρξη των οποίων είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εξαιτίας της αναγραφής των ονομάτων τους, γεγονός που προσδίδει με έναν ακόμα τρόπο την αξία που προσδίδεται στην παρουσία τους. Η αρχή γίνεται δυναμικά, καινοτόμα στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» όπου στα πρώτα έντεκα μαθήματα η παρουσία της εικόνας είναι καταλυτική, αφού από την περιγραφή της ο/η δάσκαλος/α θα αντλήσει το κείμενο από το οποίο θα προκύψει το υλικό για την εισαγωγή του νέου γράμματος. Ενώ έκτοτε και όπως επισημαίνεται στις οδηγίες της συντακτικής επιτροπής, το κείμενο αποτελεί μια ολότητα που είναι δυνατό να κατανοηθεί από τους/τις μαθητές/τριες και άνευ εικόνων, όμως αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν (όχι βέβαια στην ίδια έκταση) αφού αποτελούν ένα από τα *«πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσωμε τήν παρατηρητικότητα και τήν καλαισθησία τοῦ παιδιοῦ»*. Στο ίδιο πνεύμα φαίνεται να κινούνται και τα αλφαβητάρια «Παιχνίδια Παιδάκια», «Τα Παιδάκια», «Η καλή αδερφή» όπου επιπλέον απαντούμε στο ξεκίνημά τους ορισμένες ολοσέλιδες εικόνες (χωρίς κείμενο) που προορίζονται για προαναγνωστικές ασκήσεις. Ακόμη μια διαφορετική λειτουργία της εικόνας εντοπίζεται στο αλφαβητάριο «Παιχνίδια Παιδάκια», όταν αυτή μπαίνει στη θέση των αντίστοιχων λέξεων που την αποδίδουν, μέσα σε μια πρόταση, παραπέμποντάς μας στα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα.

Στην τρίτη κατηγορία των εξολοκλήρου έγχρωμων αλφαβηταρίων διακρίνουμε δύο υποκατηγορίες: Η πρώτη περιλαμβάνει τα εικονογραφημένα αλφαβητάρια από τον βραβευμένο χαρακτή Κ. Γραμματόπουλο, τα οποία, αν και ως προς τη διδακτική χρήση της εικόνας δεν μοιάζει να διαφέρουν από αυτά της προηγούμενης κατηγορίας, ωστόσο διακρίνονται μέχρι και σήμερα για την καλαισθησία, τη ζωντάνια, την τεχνοτροπία τους ως πραγματικά έργα τέχνης. Στη δεύτερη υποκατηγορία συναντούμε τα δυο μεταγενέστερα εγχειρίδια όπου σε ό,τι αφορά τη διδακτική αξιοποίηση των εικόνων, αυτή εκτιμάται συνολικά ως εκτενέστερη συγκριτικά με τα παλαιότερα εγχειρίδια, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα των πρώτων μαθημάτων για την προφορική άσκηση των μαθητών/τριών και την εισαγωγή ενός αριθμού γλωσσικών στοιχείων αλλά αξιοποιείται και κατά ένα μεγάλο ποσοστό στις σελίδες των ασκήσεων, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αντιστοιχίσουν λέξεις με εικόνες, να περιγράψουν κάποιες από αυτές, να εντοπίσουν ποιες από τις λέξεις που τις αποδίδουν έχουν ως πρώτο τους γράμμα το ζητούμενο ή το περιέχουν. Αξιοποιούνται ακόμα σε δύο πολυτροπικά κείμενα, στην απόδοση ορισμένων αυθεντικών κειμένων (π.χ. αφίσες, επιγραφές, σελίδες τηλεφωνικού καταλόγου), αλλά και σε μια

προσπάθεια «επανάληψης» του σχηματισμού γραμμάτων που έχουν ήδη διδαχθεί με το να χρησιμοποιούνται ζωγραφισμένα σε μεγάλο μέγεθος ως «αποθήκες» παραγόμενων λέξεων και συλλαβών από αυτά. Ενώ ιδιαίτερος για τα βιβλία της σειράς «Η Γλώσσα μου» οι συντάκτες τους ήταν της άποψης πως η εικονογράφηση *«πρέπει να αναδείξει την αισθητική της αυτοδυναμίας και αυτονομίας και ότι κάθε γνήσια καλλιτεχνική δημιουργία αποτελεί παιδευτική πράξη»*. Προκειμένου όμως να πραγματωθούν οι όροι που περιγράφηκαν, είναι απαραίτητος ο σεβασμός στην προσωπική έκφραση του κάθε καλλιτέχνη (Κανταρτζή, 2002: 264). Έτσι στην όλη προσπάθεια εξοικείωσης των μαθητών/τριών με διάφορες *«καλλιτεχνικές τεχνοτροπίες και την γνωριμία με το ύφος ποικίλων καλλιτεχνών και τάσεων»* καθένα από τα τεύχη των εγχειριδίων της σειράς αυτής φέρει την υπογραφή και ενός μεγάλου ζωγράφου (Κανταρτζή, 2007: 17).

#### **4.0. ΓΛΩΣΣΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ**

Στον τομέα της γλώσσας, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας που του προσδίδει το Γλωσσικό Ζήτημα, η κατάταξη που προκύπτει δεν μπορεί να γίνει χρονολογικά αλλά ονομαστικά. Έτσι διαμορφώνονται δύο ομάδες: η πρώτη περιλαμβάνει τα αλφαβητάρια που έμειναν πιστά στην καθαρεύουσα και ήταν αυτά των Οικονόμου, Παπαμάρκου και Ανδρεάδου και η δεύτερη περιλαμβάνει όσα εκ των εξεταζόμενων υπολείπονται και επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τη δημοτική συμβαδίζοντας ή όχι με την εκάστοτε νομοθεσία, είτε με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση πολιτικών συμφερόντων.

#### **5.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Με κριτήριο την μέθοδο πρώτης γραφής και ανάγνωσης μπορούμε να χωρίσουμε τα γλωσσικά εγχειρίδια σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη, εντάσσονται τα αλφαβητάρια του «Νουμά», του Οικονόμου, του Παπαμάρκου και του Ανδρεάδου, συντασσόμενα με την φωνητική μέθοδο που φαίνεται να επικράτησε κατά την περίοδο 1880-1917 εμφανιζόμενη ως μετεξέλιξη της αλφαβητικής, με βασική της διαφορά από αυτή, το γεγονός ότι τα γράμματα δεν ονομάζονται, αλλά προφέρονται σύμφωνα με το φθόγγο που αποδίδουν (β+α=βα) (Βουγιούκας, 1994). Σε αυτή όπως διαπιστώθηκε και από τη δομή των αλφαβηταρίων κάθε νέο γράμμα εισάγεται μέσα από μία λέξη και όχι μέσα από μια πρόταση, με την τελευταία να εμφανίζεται με ολοκληρωμένο νόημα πολύ αργότερα και αφού προηγηθούν πολλές ασύν-



δετες μεταξύ τους και τις περισσότερες φορές, συλλαβισμένες λέξεις, με μια διάχυτη έμφαση στην παραγωγή συλλαβών από διάφορους συνδυασμούς. Η παραπάνω διαδικασία, μηχανιστική στη βάση της, οδηγούσε τη συγκέντρωση της προσοχής του/της μαθητή/τριας στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης των όσων διαβάζει και όχι στην κατανόησή τους (Δημάση, 2002). Μια παραλλαγή της φωνητικής μεθόδου, αποτελεί αυτή των «πρότυπων»-«αρχοειδών» λέξεων, η οποία έμεινε γνωστή στην Ελλάδα ως η μέθοδος «*τῶν ἴα καί ὠά*» εξαιτίας του ότι τέτοιου χαρακτήρα ήταν οι πρώτες λέξεις μέσω των οποίων επιδιώκονταν η διδασκαλία των γραμμάτων, με τα αλφαβητάρια που αντιστοίχως τις χρησιμοποιούσαν να παίρνουν και αυτά το ίδιο όνομα (Κεφαλληνάιου, 1999). Εδώ αντιπροσωπευτικότερα αυτής της παραλλαγής, της οποίας τα αποτελέσματα δεν κρίθηκαν με τον καλύτερο τρόπο, είναι των Οικονόμου, Παπαμάρκου και ως ένα βαθμό αυτό του Ανδρεάδου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κριτική του Γληνού που σαν Αντ. Γαβριήλ, δημοδιδάσκαλος και με έντονα σατιρικό ύφος την περιλαμβάνει στο έργο του με τίτλο: «Οἱ χοῖροι ὑΐζουσιν. Τά χοιρίδια κοῖζουσιν. Οἱ ὄφεις ὑΐζουσιν», μια φράση παρμένη αυτούσια από το αλφαβητάριο του Παπαμάρκου. Έτσι αναφορικά με τη μέθοδο που χρησιμοποιείται σε αυτό, ο Γληνός αντιτίθεται φανερά κάνοντας λόγο για την απογοήτευση που ένοιωσε όταν κλήθηκε να τη διδάξει αφού οι μαθητές του «*ἐκκραύγαζον μηχανικῶς[...], βοῦ α, βά, βοῦ έ, βέ*». Η κριτική του όμως, δεν σταματάει εδώ, επισημαίνει ότι εν τέλει άδικα ο Παπαμάρκου θεώρησε το αλφαβητάριό του «*ὡς μέγαν ἔργον*» και «*τα “ἴα” του[...]* ὡς μία ἀνακάλυψις», αφού όλα αυτά θα ίσχυαν μόνο αν οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεκινούσαν από λέξεις, που θα είχαν πραγματικά νόημα για αυτούς/τες. Φυσικά όπως παρατηρούμε κάτι τέτοιο δεν συνέβαινε, με τον Γληνό να βεβαιώνει ότι τα γεμάτα ζωηράδα, την ώρα του διαλείμματος, παιδιά όταν καταπίνονταν με το αλφαβητάριό τους «*ἐνύσταζαν, ἐνύσταζαν, ἐνύσταζαν*» και «*ἐπάθαιναν ἀκαριαίαν νάρκωσιν, δυσθυμίαν, ἀνορεξίαν ψυχικήν, κόρον, γλωσσοδέτην, ἀνικανότητα σκέψεως*» (Γαβριήλ, 1921). Διαφοροποιημένο, όπως προείπαμε, εμφανίζεται το αλφαβητάρι του Ανδρεάδου που ξεκινά τη διδασκαλία της φθογγολογίας με την εισαγωγή όχι των «πρότυπων»-«αρχοειδών» μονοσύλλαβων λέξεων «*τῶν ἴα καί ὠά*», αλλά με ολιγοσύλλαβες λέξεις πολύ πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών όπως: γάτα, τόπι, λάδι, κότα, τυρί, ψωμί. Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο που δεν ασχολείται σε τόσο μεγάλο βαθμό με το συλλαβισμό και την ικανότητα παραγωγής συλλαβών. Ενώ, έμφαση φαίνεται να δίνεται σε όλη την έκτασή του στη διδακτική αξιοποίηση της έκφρασης του θαυμα-

σμού ή της έκπληξης (π.χ. «τί γάτα!», «Πόσα άνθη!») ενώ για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια ώστε ο/η μαθητής/τρια να έρθει σε επαφή και με άλλα είδη προτάσεων όπως: ερωτηματικές, αρνητικές, επιφωνηματικές. Οπότε, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αυτό απαντώνται και ορισμένα ψήγματα της φωνομιμητικής μεθόδου.

Στη δεύτερη και εκτενέστερη κατηγορία, περιλαμβάνονται τα επόμενα έξι αλφαβητάρια, τα οποία συνδυάζουν την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο (με διάφορες μικροπαραλλαγές) και την φωνομιμητική. Έτσι εγκαταλείπονται οι «πρότυπες» λέξεις «*τῶν ἴα καί ὠά*» καθώς βάση της διδασκαλίας γίνεται η πρόταση. Παντού υπάρχουν προτάσεις με νόημα, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και από τη συντακτική επιτροπή του «Αλφαβηταρίου με τον ήλιο», με το οποίο και εισάγεται η μέθοδος αυτή στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας να δοθεί ένα δείγμα νέας αγωγής βασισμένη στις αρχές του Σχολείου Εργασίας, «*καί ἡ λέξι, ὅπου βρίσκεται μόνη τῆς, ἀντιπροσωπεύει ὀλόκληρη πρόταση (ἄ! γάλα! κ.τ.λ.)*». Η διδασκαλία πια ακολουθεί μια αντίστροφη πορεία, σε σχέση με αυτή που γνωρίσαμε στα προηγούμενα αλφαβητάρια, για να φτάσει και πάλι στη σύνθεση προτάσεων. Πρώτα χωρίζεται η πρόταση σε λέξεις, οι λέξεις στα φωνητικά τους στοιχεία και έπειτα γίνεται η ανασύνθεση της πρότασης. Μια διαδικασία που στο σύνολό της, κατά τον Δημαρά, έχει ως αποτέλεσμα η ανάγνωση να χάνει τον μηχανιστικό της χαρακτήρα, μεταδίδοντας ξεκάθαρα νόημα. Ενώ καθώς η σύνθεση των προτάσεων, γίνεται με την ενέργεια του ίδιου του παιδιού ασκείται η κρίση και όχι η απομνημόνευση, η πρωτοβουλία και όχι το πνεύμα υποταγής (Δημαράς, 1987). Επιπλέον η χρήση της φωνομιμητικής μεθόδου στα αλφαβητάρια αυτής της κατηγορίας είναι ξεκάθαρη κυρίως μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση καταστάσεων για την έκφραση θαυμασμού ή έκπληξης, για τη μίμηση φωνών ζώων και διάφορων φυσικών ή μη ήχων. Ενώ επίσης μέσω αυτής παρατηρούμε σε ορισμένα αλφαβητάρια μια εμπνευσμένη, θα λέγαμε, τεχνική για την απόδοση της προφοράς κάποιων γραμμάτων (π.χ. «φ, φ, φ, φύσα, Νόη!», «ξ, ξ, ξένη κότα! Τι ζητᾶς ἐδῶ;»). Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως η διδασκαλία ξεκινά από ένα στάδιο προασκήσεων διαφορετικής έκτασης σε καθένα από τα αλφαβητάρια, βασισμένο στην περιγραφή εικόνων για την παραγωγή λόγου, η οποία αργότερα θα συνδεθεί με την γραπτή του απόδοση. Ωστόσο, εντοπίζονται και σε αυτή τη μέθοδο δυο βασικά μειονεκτήματα. Το πρώτο σχετίζεται με το βαθμό ωριμότητας των παιδιών αφού, διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για παιδιά που δεν έχουν ξεπεράσει το στάδιο της διαισθητικής σκέψης, με αποτέλε-

σμα να αδυνατούν να συμβαδίσουν με την τυπική λογική της ανάλυσης και της σύνθεσης, δεν διαθέτουν την ικανότητα για ταυτόχρονη αντίληψη των επιμέρους και του όλου κι έτσι δυσκολεύονται να εγκαταλείψουν τον συλλαβισμό στην ανάγνωση. Τέλος, το δεύτερο μειονέκτημα σχετίζεται με τη διαδικασία της ανάλυσης που είναι μια μη φυσική διαδικασία η οποία δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού και η πραγματοποίησή της δεν έχει καμιά σκοπιμότητα για το ίδιο (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία συναντούμε τα δύο τελευταία εγχειρίδια τα οποία βασίζουν τη διδασκαλία τους στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο κάτω από τη σκέπη της οποίας συνυπάρχουν η ολική και η φωνομιμητική μέθοδος. Πιο συγκεκριμένα, στο αλφαβητάριο των Βαλαβάνη και Τσουρέκη η διδασκαλία των πρώτων πέντε γραμμάτων καθώς και του μαθήματος που αφιερώνεται στην επέτειο του 1940, πραγματοποιείται με τη νεοεισαχθείσα ολική μέθοδο κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν ως όλο μικρές λέξεις ή και φράσεις, οι οποίες, αφού γίνουν γνωστές, επανεμφανίζονται και σε επόμενα μαθήματα, για να αναλυθούν σε ένα επόμενο στάδιο στα μικρότερα γλωσσικά συστατικά τους. Στο εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» οι προσφυγές στην ολική μέθοδο απαντώνται κατά τη διδασκαλία των διγράμματος και τριγράμματος συλλαβών-λέξεων, με τους συγγραφείς να υποστηρίζουν την επέκταση της χρήσης της και κατά την ανάγνωση των κειμένων, κυρίως από τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την περισσότερο απαιτητική διαδικασία της ανάλυσης και της σύνθεσης, με τη συγκεκριμένη μέθοδο, να ευκολύνει επιπροσθέτως κατά πολύ την εκμάθηση των λέξεων της ορθογραφίας (Τύμπα, 2010).

Τέλος, εκτός κατηγορίας συναντούμε, το προοριζόμενο για την πνευματική αφύπνιση του αλύτρωτου ελληνισμού, αλφαβητάριο του Ζάλλη που βάση της συστηματικής για την εποχή του εικονογράφησης, μια λειτουργία της οποίας παρουσιάστηκε παραπάνω, επιβεβαιώνεται πως βασική μέθοδος διδασκαλίας του είναι και η αναγραφόμενη στο εξώφυλλό του, εποπτική, στηριζόμενη: *1.σε συνειρμούς σχήματος (ορθής ή ανάποδης όψης) 2.σε συνειρμούς ήχου (επιλογή εικόνας με εύκολη προφορά σε λέξη) και 3.σε επιλογή λέξης-παραδείγματος, στην οποία κυριαρχεί το γράμμα, προσφέροντας δυνατότητες εμπέδωσης» (Μπέσσας, 1993: ιδ'). Ωστόσο διακρίνουμε και στοιχεία της συλλαβικής μεθόδου και ελάχιστα της φωνομιμητικής.*

## 6.0. ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ακόμη τρεις κατηγορίες προκύπτουν από θεματολογική εξέταση των εγχειριδίων. Στην πρώτη κατηγορία συναντούμε τα πέντε πρώτα αλφαβητάρια εξαιρουμένου αυτό του Ζάλλη που στο μεγαλύτερο κατά πλειονότητα τμήμα τους υπάρχουν διασπασμένες φράσεις με τα νοηματικά ολοκληρωμένα κείμενα να εμφανίζονται στα τελευταία κυρίως κεφάλαιά τους έχοντας φυσιογνωστικό ή «εγκυκλοπαιδικό», θα λέγαμε, χαρακτήρα, μακρινό της παιδικής ηλικίας. Από κανένα δεν απουσιάζει ο διδασκισμός, η πατριωτική και θρησκευτική κατήχηση ακόμα και από αυτό του «Νουμά» που κατά το Δημαρά χαρακτηρίζεται συγκριτικά με τα υπόλοιπα ως ένα βαθμό παιδικό, ανάλαφρο, προσγειωμένο (Δημαράς, 1987), αλλά και αυτό του Ανδρεάδου με τον Γληνό να υποστηρίζει πως διάφορα κείμενά του, αν και συντάσσονταν με την προοπτική να πλησιάσουν την παιδική ψυχή, κατέληγαν να δίνουν την αίσθηση επιτηδευμένης παιδικότητας (Γαβριήλ, 1921).

Στην δεύτερη κατηγορία συναντούμε το σύνολο των επόμενων επτά εγχειριδίων μέχρι και αυτό των Βαλαβάνη και Τσουρέκη τα οποία χρησιμοποίησαν αρχής γενομένης από το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» την αρχή του ενιαίου μύθου με τα επιμέρους κείμενα να διατηρούν ταυτοχρόνως την αυτοτέλειά τους (Βουγιούκας, 1994). Πιο αναλυτικά ο ενιαίος μύθος γραμμένος στην κοινή ομιλούμενη αποτελείται σε διαφορετικά ποσοστά για καθένα από τα αλφαβητάρια από μικροπερίοδους λόγους, φυσικό διάλογο, διηγηματικές περιγραφές, με τη θεματολογία να αντλείται από την καθημερινότητα των πρωταγωνιστών που δεν ήταν πια παρά παιδιά, στη διάρκεια συνήθως ενός έτους μέσα από την εναλλαγή των εποχών των εθίμων, των γιορτών. Ως προς την παρουσίαση του μύθου ευχάριστα ξαφνιάζει το αλφαβητάρι «Παιχνίδια Παιδάκια» που σε ένα αρκετά μεγάλο τμήμα εκμεταλλεύεται την πρωτοπρόσωπη αφήγηση δίνοντας μας την αίσθηση πως διαβάζουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιο του μικρού πρωταγωνιστή ενσωματώνοντας πλήρως μέσα στη δράση και τον λόγο των παιδιών ποιήματα, αινίγματα, δημοτικά τραγούδια, κάτι που δεν επετεύχθη από την πλειονότητα των υπολοίπων σε τόσο μεγάλο βαθμό έτσι ώστε να δίνονται και ξεκομμένα, συμβαδίζοντας όμως πάντα με τη ροή της όλης υπόθεσης. Σε όλα τα εγχειρίδια διαπιστώνεται η ύπαρξη της θρησκευτικής και ηθικής αγωγής με τη διαφορά ότι δεν γίνεται πια δογματικά αλλά μέσα από τη δράση των ηρώων που γίνεται παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή, με την εθνική αγωγή να επανεμφανίζεται στο αλφαβητάρι «Τα Παιδάκια» για να ενταθεί αρκετά αργότερα στα «Καλά παιδιά» και πολύ περισσότερο στο «Αλφα-

βητάριον» σύμφωνα με τις επιταγές της σχετικής από το Υπουργείο Παιδείας προκήρυξης («σκοπό: *τήν ἔθνικὴν, θρησκευτικὴν, οἰκογενειακὴν καὶ ἠθικὴν μόρφωσιν*»), κείμενα με «φρονηματικό» περιεχόμενο («*ἐκ τοῦ θρησκευτικοῦ, ἔθνικοῦ, οἰκογενειακοῦ καὶ κοινωνικοῦ βίου*») που κατά το Δημαρά καθιστούσε το περιεχόμενο των εγχειριδίων που προέκυψαν την ίδια περίοδο ανυπόφορο (Φραγκουδάκη, 1999: 30-31).

Έτσι το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια νιώθουμε πως εξακολουθεί να υπάρχει με μια πιο συγκαλυμμένη και ήπια μορφή και στο τελευταίο εγχειρίδιο αυτής της κατηγορίας, για να εγκαταλειφθεί μαζί με την αρχή του ενιαίου μύθου από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου», που εισάγει πέραν του παιδικού αυθορμητισμού, τον προβληματισμό, νέα πρότυπα (της εργαζόμενης μητέρας) καθώς και παγκόσμιας σημασίας ιδεολογικά μηνύματα όπως: ισότητα, αδελφότητα, ειρήνη, γενναιοδωρία, περιβαλλοντική ευσυνειδησία. Απαλλαγμένο από το τρίπτυχο πατρίς-θρησκεία-οικογένεια εμφανίζεται και το αλφαβητάριο του Ζάλλη που μαζί με το εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» συνιστούν κατά κάποιο τρόπο την τελευταία κατηγορία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Γαβριήλ, Α [Γληνός, Δ]. (1921). *Οί χοῖροι ὑΐζουσιν. Τὰ χοιρίδια κοῖζουσιν. Οἱ ὄφεις ὑΐζουσιν*. Αθήνα: Τυπογραφείο Εστία.
- Δημαράς, Α. (επιμ.). (1987). *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημάση, Μ. (2002). *Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Η περίπτωση των Παρευξείνιων χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2007). Ένα ταξίδι στην ιστορία: τρεις αιώνες σχολικά βιβλία, Στο Χατζής Α. (συντ.), *Δημήτρια: Ένα ταξίδι στην ιστορία: Τρεις αιώνες σχολικά εγχειρίδια: συλλογή Ευαγγελίας Κανταρτζή*. Θεσσαλονίκη: Δημοτική Πινακοθήκη.
- Κεφαλληναίου, Ε (επιμ.). (1996). *Το Αλφαβητάρι του Νουμά (1906)*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Κεφαλληναίου, Ε. (1999). Οι πρώτες μας λέξεις. Στο Σέλλα, Ο (επιμ.), «Αναγνωστικά: τα πρώτα μας βιβλία», στο *Η Καθημερινή*, 3-7.
- Κεχαγιόγλου, Ε. (2013). *Επίμετρο*, Στο Δούκα, Δ., Δεληπέτρου, Δ. *Τα παιδάκια:*

Αλφαβητάριο. Αθήνα: Το Βήμα.

- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). *Γλωσσοπαιδαγωγική και διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Εκδοτικός οίκος Σταμούλη.
- Μπέσσας, Τ. (1993). Αλφαβητάρι: Η αισθητική και καλαισθητική όψη, Στο Ζάλλης, Α. *Αλφαβητάριον: Η εποπτική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Τυπογραφείου Δεδούση & Ανδρέου, ια΄-ιε΄.
- Παπαδόπουλος, Δ. (2003). Χ. Παπαμάρκου: Πτυχές του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού του έργου. Στο Μπάκανος, Ι & Φούκας, Β (επιμ.), *Ο Παιδαγωγός Χαρίσιος Παπαμάρκου (1844- 1906): Επιστημονική Διημερίδα, 4-5 Σεπτεμβρίου 2003*. Έκδοση: Δήμος Βελβεντού, 57-76.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σουλιώτης, Μ. (1993). Το «Αλφαβητάριον» του Μοναστηρίου και ο συγγραφέας του. Ένα δείγμα πρώιμου εκπαιδευτικού δημοτικισμού (1911). Στο Ζάλλης, Α. *Αλφαβητάριον: Η εποπτική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Τυπογραφείου Δεδούση & Ανδρέου, ιζ΄-κε΄.
- Τύμπα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, 2013). Ανακτήθηκε 20 Μαΐου 2012, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/123184/files/tympa>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1999). Ο εθνικισμός στα σχολικά βιβλία: Αίτια, περιεχόμενο και σκοπός των αναγνωστικών κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, Στο Σέλλα, Ο (επιμ.), «Αναγνωστικά: τα πρώτα μας βιβλία», στο *Η Καθημερινή*, 30-31.

**Βασιλική Τσολοπούλου**

Απόφοιτος ΠΤΝ Δυτ Μακεδονίας & Φοιτήτρια ΠΤΔΕ Δυτ Μακεδονίας

6982017228

[v.tsolopoulou@windowsslive.com](mailto:v.tsolopoulou@windowsslive.com)

# **ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**





# **Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα και τους χαρακτήρες έργων της παιδικής λογοτεχνίας**

*Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος  
Ασημίνα Ανδρίκου*

## **ABSTRACT**

This study concerns the preferences of Primary School students about the themes and heroes of Children's Literature. Also, it is investigated the relationship of these students to engage with the Children's Literature. Our research implemented with questionnaire in three counties of Western Macedonia (Florina, Kastoria, and Kozani). The results showed that students don't spend time in Children's Literature, although they fully understand all the benefits it provides. Also, it seemed that the main source of encouraging children to engage with the Children's Literature is the family. Regarding their reading preferences, the young students choose adventure and fantasy books and their favorite hero is either the protagonist of their favorite book or a character-hero from a comic.

## **1.0. Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Αναμφίβολα, κρίνεται απαραίτητο η παρούσα εργασία να ξεκινήσει με αποσαφήνιση του ορισμού της Παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς θεωρείται ότι ο όρος προσδιορίζει έναν νέο σχετικά χώρο που εξελίσσεται και γι' αυτό χρήζει επεξηγήσεων.

Ο προσδιορισμός της Παιδικής Λογοτεχνίας σχετίζεται τόσο με τους δημιουργούς των λογοτεχνικών κειμένων, που κατά κύριο λόγο είναι οι μεγάλοι, όσο και με τους αναγνώστες τους, που είναι βέβαια τα παιδιά και δευτερευόντως οι μεγάλοι. Το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα έργα γράφονται από μεγάλους δείχνει ότι η συγγραφή έργων της παιδικής λογοτεχνίας χρειάζεται παιδεία, γνώση και εμπειρία, πράγματα που μαθαίνει κανείς και που γι' αυτό απαιτούν κόπο και χρόνο.

Επιπλέον, το παιδικό λογοτέχνημα δεν χρειάζεται απαραίτητα να έχει ως θέμα του το παιδί αλλά ποικίλα θέματα, ψυχολογικά, κοινωνικά, ιδεολογι-

κά, που το αφορούν. Βέβαια, ο ήρωας-παιδί μιας ιστορίας εξυπηρετεί στη διαδικασία της προβολής κατά την ανάγνωση, αλλά το παιδί-αναγνώστης έχει ανάγκη να γνωρίσει περισσότερα θέματα μέσα από τα βιβλία που απευθύνονται σ' αυτό. Κι ακόμη, είναι ανάγκη η Παιδική Λογοτεχνία να ανταποκρίνεται «στη βαθμίδα ψυχικής και πνευματικής ανάπτυξης κάθε παιδιού». Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι «δεν υπάρχει μία και μόνη Παιδική Λογοτεχνία, αλλά τόσες όσες και οι βαθμίδες που περνά στην εξέλιξη του το παιδί». (Σακελλαρίου, 2009: 40) Τέλος, τα έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας οφείλουν να είναι κατάλληλα αναγνώσματα από γνωστική και συναισθηματική άποψη για κάθε παιδική και εφηβική βαθμίδα ηλικίας.

## 2.0. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Ο Οράτιος προσδιορίζοντας επιγραμματικά την αποστολή της Τέχνης με το ότι αυτή πρέπει να τέρπει και να προάγει τον άνθρωπο (*delectare et prodesse*), έθεσε και τη βάση της παιδαγωγικής της αξίας. Σήμερα αναγνωρίζεται σχεδόν από όλους η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας που συμπυκνώνεται στο «τέρπειν άμα και διδάσκειν». Ποια είναι όμως τα στοιχεία που την φανερώνουν;

Τα κατάλληλα και ποιοτικά έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας δεν εξαπατούν το παιδί περιγράφοντας έναν εξιδανικευμένο και μαγευτικό κόσμο με τρόπο που να δημιουργεί διάσταση ανάμεσα στον μυθοπλαστικό κόσμο του βιβλίου και την αντικειμενική πραγματικότητα. Ακόμη και η ύπαρξη των παραμυθιών, δεν αναιρεί το παραπάνω χαρακτηριστικό στοιχείο του παιδικού λογοτεχνήματος, καθώς κατά τη μυθοπλασία τους «ο συγγραφέας επινοεί ιστορίες που αναφέρονται στην πραγματικότητα· επειδή όμως ο ίδιος έχει βιώσει τη σύγχρονή του κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, έχει εντρυφήσει στην κοινωνική ζωή, στις ηθικές αξίες της, στις αισθητικές της τάσεις, στην κυρίαρχη ιδεολογία της, παρουσιάζει μέσα από διάφορα επιλεγμένα θέματα, σύμβολα, συμβολισμούς και αρχέτυπα, κοινωνικές συμπεριφορές διαφόρων, πεπονημένων από τον ίδιο, χαρακτήρων.» (Ακριτόπουλος, 2013:18).

Το παιδί, μέσα από την ιστορία ενός παιδικού λογοτεχνήματος που προσφέρει έμμεσα αγωγή, ξεπερνά τα φοβικά σύνδρομα και το χιμαιρικό είδος ελπίδας εκείνο, που δεν θα το προετοίμαζαν να βλέπει κατάματα την πραγματικότητα, όταν θα είχε ενηλικιωθεί. Ο Wallon υποστηρίζει ότι «η μυθοπλασία παρέχει στο παιδί το μέσο να προβάλλει στο επίπεδο του φανταστικού ένα από τα πιο σταθερά, τα πιο επίμονα ένστικτά του: την ανάγκη

του για ασφάλεια και καλή ζωή», (Wallon, 1975: «Πρόλογος» στον Guide de littérature pour la jeunesse του Marc Soriano).

Παράλληλα, μέσα από διάφορα ρεαλιστικά θέματα της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας, τόσο στην ποίηση (Ακριτόπουλος, 1993: 79-87) όσο και στην πεζογραφία, το λαϊκό παραμύθι (Ακριτόπουλος, 2011: 32, 85-96, 137-142), το παιδί συνειδητοποιεί το αναπόφευκτο οριακών καταστάσεων, όπως ο θάνατος, ο πόλεμος, η οικολογική καταστροφή, ο καταστροφικός έρωτας. Η έλλειψη ρεαλισμού στα θέματα και στον τρόπο γραφής ενός παιδικού λογοτεχνήματος θα το έστρεφε σε ψευδαισθήσεις ενός εξιδανικευμένου, μη πραγματικού κόσμου.

Ακόμη, τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας εκφράζουν την κατάφαση της ζωής παρά τις αντιξοότητές της. Έτσι, δεν είναι πεσιμιστική και αδιέξοδη, καθώς το παιδί δεν μπορεί να αντέξει και κινδυνεύει να τραυματισθεί ανεπανόρθωτα, όταν του εμφυσηθεί το αίσθημα της παραίτησης ή της αδυναμίας. Αυτό, άλλωστε, το επιβεβαιώνει και η σύγχρονη παιδοψυχολογία, διδάσκοντας ότι στο παιδί που δεν μπορεί να φανταστεί με αισιοδοξία το μέλλον του, αναστέλλονται οι μηχανισμοί ανάπτυξης (Cole, 2001: 124)

Τέλος, το παιδί αντιλαμβάνεται μέσα από την επαφή του με τη λογοτεχνία ότι υπάρχουν αξίες που επιβιώνουν διαχρονικά, όπως ο σεβασμός της ζωής του άλλου, η ανθρωπινή αλληλεγγύη, η αγάπη για την ελευθερία, αξίες που δεν χαρίζονται, αλλά κερδίζονται έπειτα από πάλη και αναζήτηση.

Καταλήγοντας, αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του Belinski ότι «τα παιδικά βιβλία γράφονται όχι μόνο για την πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, αλλά και για να μορφώνουν χαρακτήρες. Έτσι, τα βοηθούν να βρουν το δρόμο για τον αληθινό προορισμό του ανθρώπου», (Belinski, 1970: 43).

### **3.0. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Αναντίρρητα, η στάση που το παιδί θα αναπτύξει απέναντι στο βιβλίο και η σχέση που θα διαμορφώσει με αυτό στη ζωή του, σχετίζονται άμεσα με τις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο του. Αυτές πολύ απλά είναι η ύπαρξη βιβλίων, τα αναγνωστικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του, οι τρόποι με τους οποίους θα τα χρησιμοποιήσουν οι ενήλικοι (γονείς και δάσκαλοι) που το περιβάλλουν προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του για το βιβλίο. Άλλωστε, η οικογένεια, ως βασικός φορέας των περισσότερων μορφών «άτυπης» εκπαίδευσης του παιδιού, και το σχολείο, ως κύριος φο-

ρέας της «τυπικής» εκπαίδευσης του νέου ανθρώπου, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη στάση του παιδιού απέναντι στο βιβλίο.

Η οικογένεια, ανεξάρτητα από το μορφωτικό και το οικονομικό της επίπεδο, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες επαφής με το βιβλίο, ακόμη και αν δεν τους καλλιεργεί συνειδητά τη φιλαναγνωσία. Έρευνες έχουν δείξει, βέβαια, ότι τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων εξοικειώνονται νωρίτερα από τα παιδιά λαϊκών ή μικροαστικών στρωμάτων με φιλαναγνωστικές πρακτικές, ενώ ο ρόλος της μητέρας αναδεικνύεται σε κάθε περίπτωση καταλυτικός.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη θετική κινητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στο βιβλίο είναι καθοριστική. Βέβαια, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν πριν βρεθούν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού. Γίνονται, δηλαδή, αναγνώστες με την έννοια ότι αποκτούν θετικές προσδοκίες και κίνητρα για τα βιβλία και τη λογοτεχνία πριν πάνε στο σχολείο. Άλλωστε, δεν είναι λίγοι οι γονείς που διαβάζουν ιστορίες και παραμύθια στα παιδιά τους από μωρά. Φυσικά τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες και να τις εξασκήσουν, για να γίνουν επαρκείς και ανεξάρτητοι αναγνώστες και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιήσουν πολλές και διαφορετικές μεθόδους, ώστε να αναπτύξουν αυτή τη «διάθεση» των μαθητών σε δεξιότητες και ικανότητες.

Δυστυχώς όμως, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η ενασχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία είναι περισσότερο μια επιθυμητή κι ευπρόσδεκτη απ' όλους πολυτέλεια της τάξης και λιγότερο η πρακτική που μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές σε μια διαδικασία ουσιαστικού διαλόγου με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως όσο μεγαλώνουν τα παιδιά ο ρόλος του σχολείου ως βασικού φορέα ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας μεγαλώνει, γεγονός απόλυτα φυσιολογικό, αν αναλογιστεί κανείς πως όσο οι μαθητές ανεβαίνουν τάξεις αυξάνονται οι ώρες που περνούν στον σχολικό χώρο και αναλογικά μειώνονται οι ώρες που περνούν στο σπίτι.

#### **4.0. ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΗΜΑΤΟΣ**

Ένα ταξίδι στον κόσμο του παιδικού βιβλίου επιτρέπει τη δημιουργία ενός καταλόγου με τα βασικά θέματα, με τα είδη του παιδικού λογοτεχνήματος, (ποίημα, παραμύθι, μικρή ιστορία, νουβέλα ή μυθιστόρημα) και των δια-

φόρων υποειδών τους, όπως λόγου χάριν (μυθιστόρημα αστυνομικό, περιπέτειας, κοινωνικό, ιστορικό, επιστημονικής φαντασίας). Όμως το θέμα των ειδών είναι σύνθετο και θα ήταν μια γενικολογία να αναφερθεί ότι κάποιο λογοτέχνημα ανήκει μόνο σε μια συγκεκριμένη ειδολογική κατηγορία (αφήγημα, ειρωνεία, κωμωδία, διήγημα, μυθιστόρημα ή άλλο). Ωστόσο μιλώντας για λογοτεχνικά είδη δεχόμαστε τα παραπάνω είδη και υποείδη τους. Στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας όμως δεν συμπεριλαμβάνονται μόνον αμιγή λογοτεχνικά έργα αλλά και άλλα, όπως τα βιβλία γνώσεων, τα εικονογραφημένα, τα κόμικς, που και αυτά είναι αγαπημένα αναγνώσματα των παιδιών.

Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάθε βιβλίο έχει συνήθως ένα κεντρικό θέμα, αλλά δεν θα ήταν χρήσιμο να υποστηρίξουμε ότι δεν υπάρχουν και άλλα δευτερεύοντα θέματα μέσα στο περιεχόμενό του, ιδιαίτερα αν αυτό είναι ένα εκτενές αφήγημα.

## **5.0. ΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ-ΗΡΩΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Η Παιδική Λογοτεχνία εκφράζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη που διαμορφώνουν οι ενήλικες για την παιδικότητα. Τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα ιδανικά, και οι προσδοκίες των ενηλίκων για το παιδί σχετίζονται άμεσα με τα παιδικά πρότυπα της εποχής τους.

Έτσι, ο χαρακτήρας ενός λογοτεχνικού έργου ως δημιουργήματος πολιτισμικών και κοινωνικών παραγόντων συνομιλεί με το περιβάλλον στο οποίο ζει και γράφει ο συγγραφέας. Η αλληλεπίδραση Παιδικής Λογοτεχνίας και πραγματικότητας είναι ποικιλόμορφη και διαρκής. Τα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά αφορμώνται από την κοινωνική πραγματικότητα την οποία είτε αναπαριστούν, είτε διαλέγονται μαζί της άλλοτε αποκαλύπτοντας τις αρνητικές της πλευρές και άλλοτε προβάλλοντας ιδανικές όψεις της.

Οι ήρωες με τους οποίους συχνά ταυτίζεται το παιδί καθώς αναγνωρίζει σ' αυτούς χαρακτηριστικά του εαυτού του έχουν και γνωρίσματα που ανήκουν στο συλλογικό ασυνείδητο, καθώς συνομιλούν με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται το κείμενο και ενδεχομένως μέσα σε μια παρόμοια να ζει και το ίδιο το παιδί.

Με άλλα λόγια, ο πρωταγωνιστής ήρωας κάθε λογοτεχνικού έργου ενσαρκώνει έναν χαρακτήρα που ενδέχεται να ανταποκρίνεται πλήρως ή ενμέρει στην εικόνα-πρότυπο παιδιού που η κοινωνική πραγματικότητα της εποχής έχει επιβάλει· όμως ενδέχεται ο συγγραφέας διαφωνώντας με αυτήν να διαμορφώσει με τη γραφή του μίαν άλλη που αποκλίνει απ' αυτήν.

Οι κεντρικοί πρωταγωνιστές, καθώς και οι δευτεραγωνιστές μπορεί να είναι σφαιρικοί ή επίπεδοι, δυναμικοί ή στατικοί ή πολύπλευροι. Όλοι, όμως, αντιπροσωπεύουν κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τους πραγματικούς ανθρώπους. Είτε εξελίσσονται είτε παραμένουν στατικοί, συμβάλλουν σημαντικά στην ανέλιξη της πλοκής των ιστοριών, ενώ παράλληλα είναι φορείς ιδεών, αντιλήψεων, θέσεων, απόψεων που είναι διαδεδομένες στην κοινωνία από την οποία εκκινούν και αποτελούν πάντοτε επιλογές του συγγραφέα τους.

Καταλήγοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι ήρωες της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι χαρακτήρες που δεν ενσαρκώνουν απλά και μόνον μια ποικιλία υπαρκτών ανθρώπινων τύπων σε κάθε κοινωνία, αλλά είναι και αυτοί που δίνουν προοπτική και οράματα, καθώς βιώνουν την τραγικότητα μιας πραγματικότητας που ασφυκτιά από τις παθογένειές της, αλλά και δίνουν ελπίδα για το μέλλον.

## **6.0. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **6.1. Ο σκοπός και το πλαίσιο αναφοράς της έρευνας**

Η εργασία έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών του Δημοτικού σχετικά με τα θέματα και τους χαρακτήρες της Παιδικής Λογοτεχνίας. Παράλληλα, στοχεύει να αναδείξει και τη γενικότερη σχέση των μικρών αναγνωστών με την Παιδική Λογοτεχνία.

Επιπλέον, πρέπει να τονίσουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι διαφορετική από άλλες του χώρου της φιλαναγνωσίας, παιδικής λογοτεχνίας, και εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς δεν εξάγει συμπεράσματα ούτε για τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές σ' αυτές τις επιλογές ούτε για τις συνέπειες που έχουν αυτές οι προτιμήσεις σ' αυτούς. Καταγράφει και επεξεργάζεται τα δεδομένα απαντήσεων ερωτηματολογίου που περιγράφει τους σκοπούς που προαναφέραμε στον χώρο της Δυτικής Μακεδονίας και επ' αυτών και εξ' αυτών συνάγει συμπεράσματα προς συζήτηση.

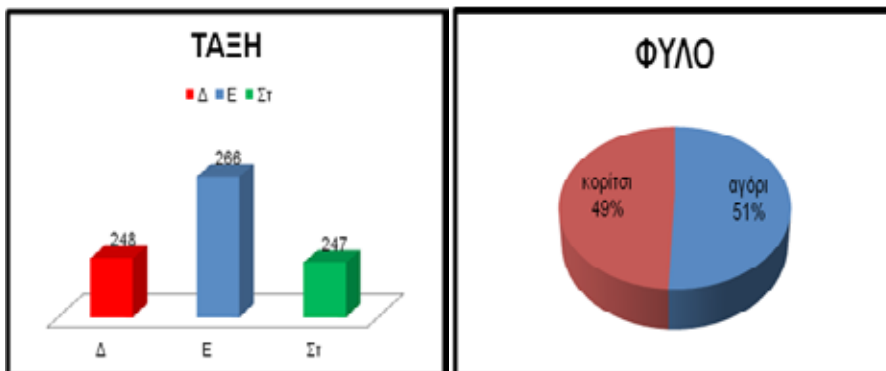
### **6.2. Οι συμμετέχοντες**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 761 μαθητών. Από αυτούς οι 386 ήταν αγόρια και οι 375 κορίτσια. Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού (8-12 χρονών), καθώς θεωρήθηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δεν θα μπορούσαν με σαφή-

## Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Ασημίνα Ανδρικού

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα ...

νεια να απαντήσουν στα ερωτήματα τα σχετικά με τους ήρωες και τα θέματα εκτενών ιστοριών (νουβέλες, μυθιστορήματα).



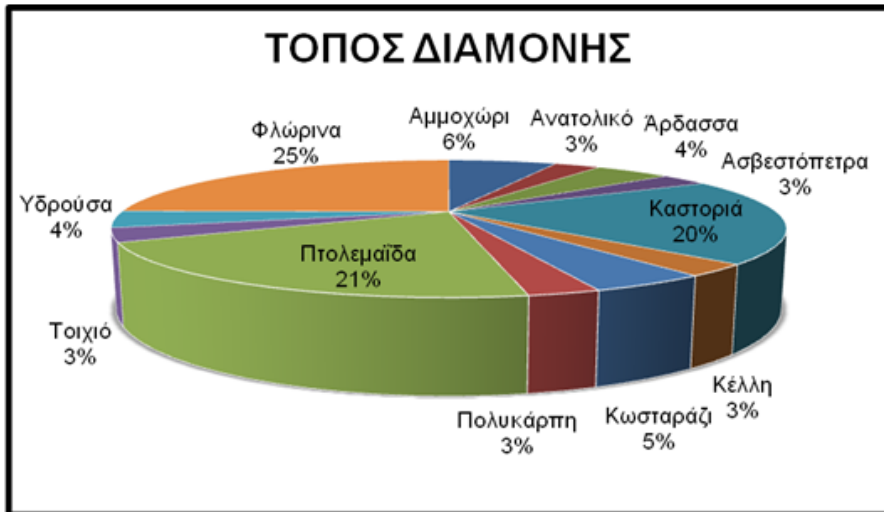
Πίνακας 1: Η κατανομή του φύλου και της τάξης των συμμετεχόντων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Δυτική Μακεδονία και επιλέχθηκαν οι νομοί Φλώρινας, Καστοριάς και Κοζάνης. Το δείγμα αποφασίστηκε να προέρχεται από έξι σχολεία κάθε νομού και μάλιστα τρία που βρίσκονται σε πόλη και τρία σε χωριά κάθε νομού, για την καλύτερη κατανομή του δείγματος και την ασφαλή συλλογή δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα:

Νομός Φλώρινας	Νομός Καστοριάς	Νομός Κοζάνης
Φλώρινα	Καστοριά	Πτολεμαΐδα
Αμμοχώρι	Κωσταράζι	Ανατολικό
Υδρούσα	Πολυκάρπη	Άρδασσα
Κέλλη	Τοιχό	Ασβεστόπετρα

Πίνακας 2: Οι νομοί και τα χωριά/ πόλεις που προέρχεται το δείγμα.

Στο δείγμα των 761 μαθητών, οι 189 μαθητές ήταν από την πόλη της Φλώρινας, οι 159 μαθητές από την Πτολεμαΐδα, οι 153 από την πόλη της Καστοριάς, οι 50 από το Αμμοχώρι, οι 35 από το Κωσταράζι, οι 35 από την Άρδασσα, οι 30 από την Υδρούσα, οι 21 από το Ανατολικό, οι 22 από την Ασβεστόπετρα, οι 21 από την Κέλλη, οι 21 από την Πολυκάρπη και οι 25 από το Τοιχό.



Πίνακας 3: Η κατανομή του τόπου διαμονής των συμμετεχόντων

### 6.3. Τα μέσα και η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο. Περιλάμβανε μόνο ποιοτικές μεταβλητές και χρησιμοποιήθηκαν δεκατρείς ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Η έκτασή του ήταν συνολικά δύο σελίδες, καθώς δεν θέλαμε να έχει μεγάλη έκταση με αποτέλεσμα να αποθαρρύνει και να κουράσει τα παιδιά. Επιπλέον, οι ερωτήσεις ήταν κατάλληλα διατυπωμένες και με απλό λεξιλόγιο για να είναι σαφείς και κατανοητές από μαθητές Δημοτικού.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, υπήρχαν δύο ενότητες ερωτήσεων. Πιο αναλυτικά:

- Η πρώτη ενότητα αναφερόταν στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και αποτέλεσε βασική ενότητα, καθώς από αυτή λαμβάνονται οι κύριες πληροφορίες για τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Βέβαια, οι ερωτήσεις που περιλήφθηκαν ήταν μόνο αυτές που ενδιέφεραν την έρευνα, γιατί αποτελούσαν παραμέτρους της.
- Η δεύτερη ενότητα αφορούσε την ενασχόληση του μαθητή με την Παιδική Λογοτεχνία, που αποτελούσε και το βασικό θέμα της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση της δημιουργίας του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, αποφασίστηκε η άμεση επίσκεψη σε ένα σχολείο της Φλώρινας για τη



## **Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Ασημίνα Ανδρικού**

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα ...

δοκιμή του ερωτηματολογίου και τη διαπίστωση τυχόν προβλημάτων και ασαφειών. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν παρατηρήθηκε και οι μαθητές συμπλήρωσαν εύκολα και σύντομα το δισέλιδο ερωτηματολόγιο.

Έτσι, ξεκίνησαν οι επισκέψεις και οι συμπληρώσεις των ερωτηματολογίων στα διάφορα σχολεία. Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε περίπου δύο μήνες, καθώς οι αποστάσεις σε τρεις νομούς δεν ήταν εύκολο να καλυφθούν λόγω απουσίας προσωπικού μεταφορικού μέσου και ύπαρξης άσχημων καιρικών συνθηκών.

Πρέπει να τονιστεί ότι η διανομή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας των σχολικών μαθημάτων, έτσι ώστε να μη διαταραχτεί το πρόγραμμα κανενός σχολείου και να μην έρθει κανένας εκπαιδευτικός σε δύσκολη θέση.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική καταγραφή των απαντήσεων των ερωτηματολογίων σε πίνακες και δημιουργήθηκαν γραφήματα για την καλύτερη επεξεργασία και παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

**Ερωτηματολόγιο**

**A. Στοιχεία μαθητή/τριας**

**ΦΥΛΟ:**     Αγόρι     Κορίτσι

**ΤΑΞΗ:** .....

**ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ:**     Πόλη     Χωριό

**ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ:**

	Πατέρας	Μητέρα
Δημοτικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γυμνασίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λυκείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος ΙΕΚ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος Παιδαγωγικής Σχολής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Ενσσχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία**

1. Σου αρέσει να διαβάζεις Παιδική Λογοτεχνία;

καθόλου     λίγο     αρκετά     πολύ

2. Πώς αισθάνεσαι και τι σκέφτεσαι όταν διαβάζεις Παιδική Λογοτεχνία;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Παρατηρήθηκες να διαβάζεις Παιδική Λογοτεχνία από...  
(παραπάνω από μια επιλογή)

το σχολείο     την οικογένεια σου     τους φίλους

άλλα: .....

Εικόνα 1: Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου

## Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Ασημίνα Ανδρικού

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα ...

4. Πόσα βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας διαβάζεις το χρόνο;

1-3     4-6     7-10     Περισσότερα από 10

5. Ποια βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας σου αρέσουν περισσότερο;  
(παραπάνω από μια επιλογές)

Κοινωνικά     Ιστορικά     Περιπέτειας     Αστυνομικά  
 Οικολογικού περιεχομένου     Φαντασίας     Παραμύθια  
 Ποίηση

6. Πατί, κατά τη γνώμη σου, θα πρέπει να διαβάζεις Παιδική Λογοτεχνία;  
(παραπάνω από μια επιλογές)

για να πλουτίσω το λεξιλόγιό μου  
 για να καλλιεργήσω τη φαντασία μου  
 για να αποκτήσω πρότυπα  
 για να δω πώς οι ήρωες αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις και να μάθω από αυτό  
 άλλα: .....

7. Ποιο είναι το αγαπημένο σου βιβλίο;  
.....

8. Ποιος είναι ο αγαπημένος σου ήρωας;  
.....

9. Πώς επιλέγεις ένα βιβλίο για να το διαβάσεις;  
(παραπάνω από μια επιλογές)

μου αρέσει ο τίτλος του  
 μου αρέσει η εικονογράφηση  
 μου αρέσει το θέμα του  
 μου το σύστησε κάποιος φίλος/ φίλη  
 μου το διάλεξε η μαμά μου/ ο μπαμπάς μου  
 μου το πρότεινε ο δάσκαλος/ η δασκάλα μου  
 ξέρω το συγγραφέα, γιατί έχω διαβάσει και άλλα βιβλία του  
 άλλα: .....

Εικόνα 2: Η δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου

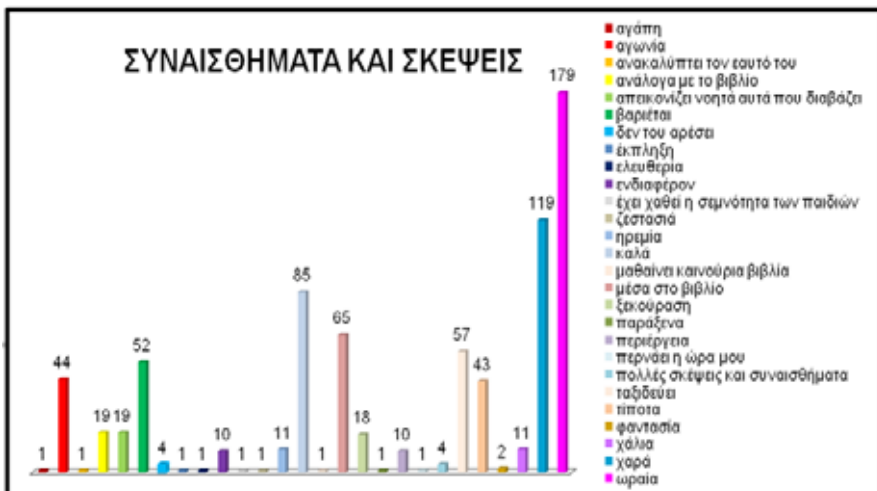
## 7.0. Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ. ΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την επεξεργασία των δεδομένων παρατηρείται ότι κοντά στους μισούς μαθητές του δείγματος (47%) δεν αρέσει η ανάγνωση Παιδικής Λογοτεχνίας. Όπως είναι φυσικό οι μικροί μαθητές στη σημερινή εποχή κουρασμένοι από το φόρτο εργασιών και διαβάσματος του σχολείου και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων επιλέγουν ένα διαφορετικό και μάλλον πιο διαδραστικό τρόπο ώστε να περάσουν τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο τους. Προτιμούν, λοιπόν, το διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και την τηλεόραση παρά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου.



Πίνακας 4: Η αναγνωστική προτίμηση των μαθητών

Βέβαια, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι αισθάνονται όμορφα και ευχάριστα συναισθήματα όταν διαβάζουν Παιδική Λογοτεχνία, ερχόμενοι σε ρήξη με την προηγούμενη επιλογή τους για τη μη προτίμηση της Παιδικής Λογοτεχνίας. Προφανώς οι μικροί μαθητές αναγνωρίζουν τα έντονα και ευχάριστα συναισθήματα που τους δημιουργούνται μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων, αλλά συνήθως επιλέγουν άλλους τρόπους



Πίνακας 5: Τα συναισθήματα και οι σκέψεις των μαθητών κατά την ενασχόλησή τους με την Παιδική Λογοτεχνία

για να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους.

Φυσικά δεν λείπει και το σημαντικό ποσοστό του δείγματος που δηλώνει ολοφάνερα ότι δεν αισθάνεται ευχάριστα κατά την ενασχόλησή του με την Παιδική Λογοτεχνία. Οι μικροί μαθητές με την ειλικρίνεια, την αμεσότητα και την αθωότητα που διέπει την ηλικία τους δεν δίστασαν να χρησιμοποιήσουν εκφράσεις απαρέσκειας, όπως «είναι βαρετό», «βαριέμαι πολύ», «αισθάνομαι χάλια», «δεν μου αρέσει καθόλου», «δεν αισθάνομαι τίποτα απολύτως». Προφανώς οι συγκεκριμένοι μαθητές αντιμετωπίζουν τα λογοτεχνικά βιβλία ως μια «σχολική υποχρέωση» που πρέπει να έρθει εις πέρας για την ανακούφιση από τη γκρίνια των γονέων. Φορτωμένοι από τις εξουθενωτικές καθημερινές τους δραστηριότητες δεν νιώθουν την ανάγκη να διασκεδάσουν με την ανάγνωση ενός βιβλίου, αλλά το αντιμετωπίζουν ως άλλο ένα βάρος στο ήδη υπερφορτωμένο πρόγραμμά τους που φυσικά δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι. Μάλλον αυτό θα πρέπει να οδηγήσει σε κάποιο προβληματισμό σχετικά με τις υποχρεώσεις των μικρών μαθητών και τον ελεύθερο χρόνο τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών σχετι-



**Πίνακας 6: Η πηγή παρότρυνσης των μαθητών για την ενασχόλησή τους με την Παιδική Λογοτεχνία**

κά με την πηγή παρότρυνσής τους για την ενασχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία. Οι μικροί μαθητές δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (43%) πως παροτρύνθηκαν μόνο από την οικογένειά τους και μόλις 22% από το σχολείο. Φυσικά και το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν σημαντικούς φορείς παρότρυνσης για τα παιδιά, αλλά στην ηλικιακή ομάδα που εξετάζει η παρούσα εργασία αναμένεται

το σχολείο να έχει τον πρωταρχικό ρόλο παρότρυνσης για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Όπως είναι φυσικό οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού περνούν το πιο μεγάλο μέρος της μέρας τους στη σχολική τάξη παρά στο σπίτι. Έτσι, αναμενόταν το σχολείο με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς να αποτελεί τον βασικό φορέα παρότρυνσης για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι και για

την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στο παρόν σημείο καταδεικνύουν δυστυχώς το δυσαναπλήρωτο κενό που υπάρχει στην εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών και στην ελληνική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, η φιλαναγνωσία και η παρότρυνση για ενασχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία δεν αποτελούν στην πράξη έναν από τους κύριους στόχους της Εκπαίδευσης. Οι μικροί μαθητές συνήθως ασχολούνται μηχανικά με το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο που τους τυχαίνει στο μάθημα της Γλώσσας και δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία και τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει, με αποτέλεσμα να μην ωθούνται από μόνοι τους στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Αναμφίβολα, αυτό το σημείο χρειάζεται μεγαλύτερη έρευνα και μελέτη, ώστε να αποσαφηνιστούν πλήρως οι λόγοι που το Σχολείο δεν αποτελεί τον πρωταρχικό φορέα ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας αλλά και οι συνέπειές του.

Αφού ρωτήθηκαν οι μαθητές για το πόσο τους αρέσει η Παιδική Λογοτεχνία και πώς αισθάνονται κατά την ενασχόληση με αυτή, τους ζητήθηκε να δείξουν και έμπρακτα τις απόψεις τους συμπληρώνοντας τον αριθμό βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας που διαβάζουν ετησίως. Όπως ήταν αναμενόμενο σχεδόν οι μισοί μαθητές (41%) δήλωσαν ότι διαβάζουν από μηδέν μέχρι τρία βιβλία το χρόνο. Σίγουρα αυτό το συμπέρασμα



Πίνακας 7: Ετήσιος αριθμός βιβλίων που διαβάζουν οι μαθητές

έρχεται ως επιστέγασμα στην ήδη αναφερόμενη άποψη ότι οι μαθητές βλέπουν την ανάγνωση βιβλίων περισσότερο ως υποχρέωση παρά ως ευχαρίστηση και επιλέγουν τον μηδαμινό ελάχιστο χρόνο τους να τον αφιερώσουν σε δραστηριότητες και ασχολίες που πραγματικά τους ελκύουν.

Βέβαια, μπορεί τα παιδιά να μην επιλέγουν την ενασχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία, αλλά μπορούν και κατανοούν τη σημασία που έχει γι' αυτά. Έτσι, οι περισσότεροι μαθητές αναγνώρισαν την καλλιέργεια της φαντασίας και τον λεξιλογικό πλούτο που προσφέρει απλόχερα η ανάγνωση των

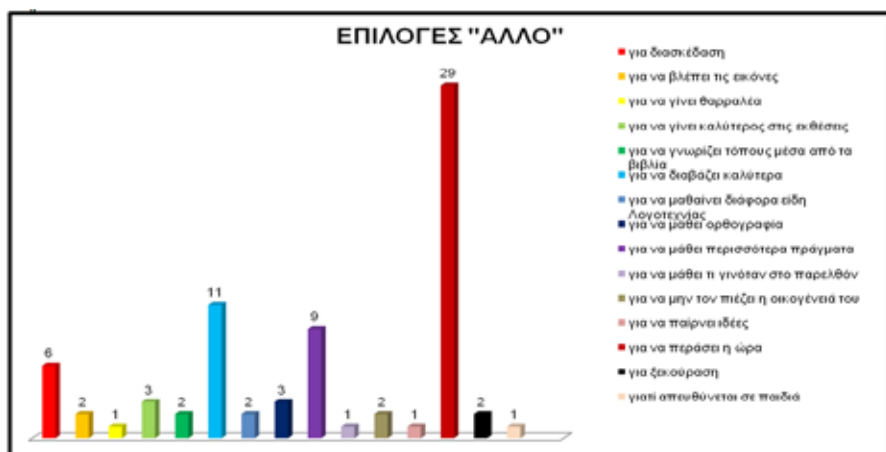
## Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Ασημίνα Ανδρικού

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τα θέματα ...



Πίνακας 8: Απόψεις μαθητών για τη σημασία ενασχόλησης με την Παιδική Λογοτεχνία

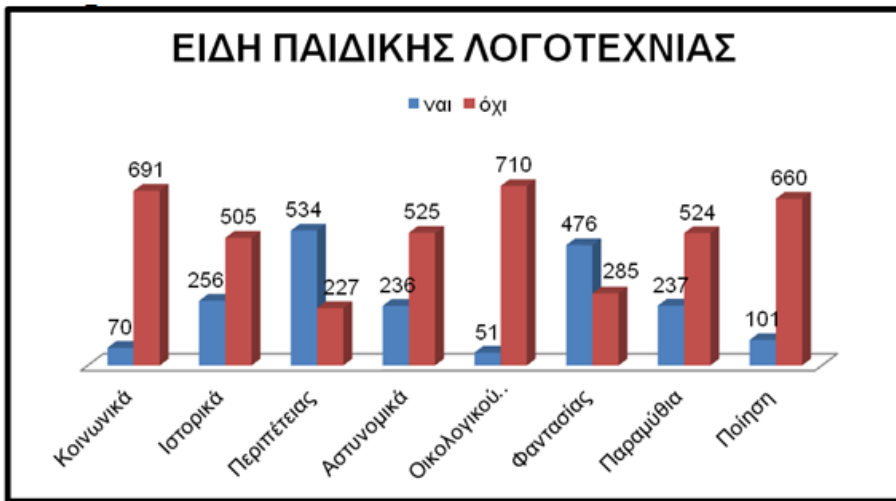
βιβλίων. Παράλληλα, οι μαθητές έβαλαν και κάποιες ακόμα πλευρές, με σημαντικότερη την ευχάριστη ψυχαγωγία τους με την ανάγνωση. Έτσι, πάλι οι μικροί μαθητές φαίνεται να κατανοούν την αξία της ανάγνωσης Παιδικής Λογοτεχνίας, αλλά να μην την προτιμούν.



Πίνακας 9: Συμπληρωματικές απόψεις των μαθητών για τη σημασία ενασχόλησης με την Παιδική Λογοτεχνία

Εξαιρετικά σημαντικό και βασικό θέμα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών σχετικά με τα θέματα και τους ήρωες της Παιδικής Λογοτεχνίας. Όσον αφορά το θέμα των βιβλίων, τα παιδιά επέλεξαν από διάφορες λογοτεχνικές κατηγορίες, που αναλύονται διεξοδικά, τα βιβλία περιπέτειας και τα βιβλία φαντασίας σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ ελάχιστα προτίμησαν τα κοινωνικά βιβλία, τα βιβλία οικολογικού περιεχομένου και την ποίηση. Αυτό φυσικά δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας ενδιαφέρονται περισσότερο

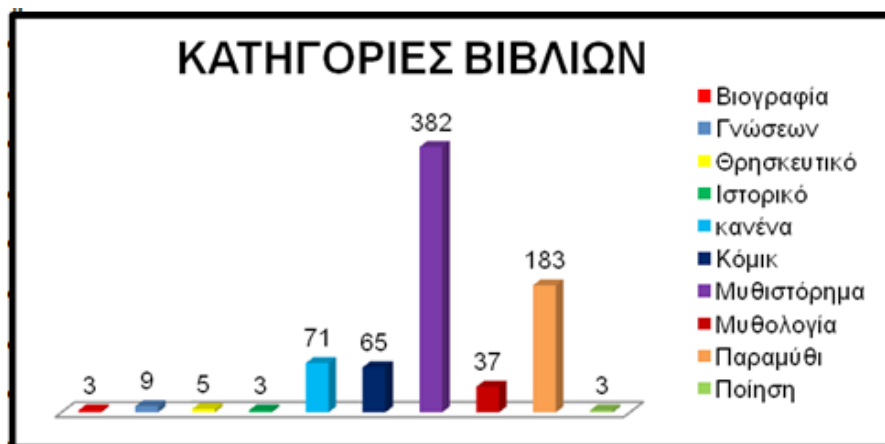
ρο για φανταστικές καταστάσεις και δράση. Επιζητούν αναγνώσματα που θα τους ταξιδέψουν σ' έναν διαφορετικό κόσμο από αυτόν που ζουν καθημερινά και που θα τους εμπλέξουν σε δύσκολες καταστάσεις, η αντιμετώπιση των οποίων χρειάζεται θάρρος και δράση. Λόγω ηλικίας δεν επιθυμούν να διαβάσουν κείμενα με θέματα που σχολιάζουν τα κακώς κείμενα στον κόσμο και στη φύση ούτε κείμενα με θέματα που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες και καταστάσεις.



Πίνακας 10: Οι επιλογές των μαθητών σχετικά με τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας

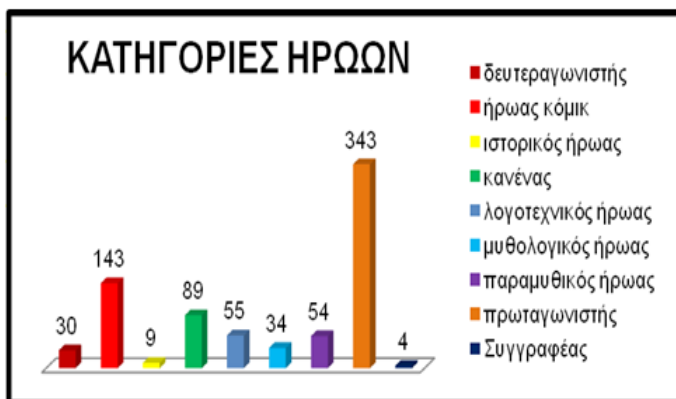
Άλλο ένα σημείο που επιβεβαιώνει την παραπάνω τεκμηριωμένη άποψη είναι οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σχετικά με το αγαπημένο τους βιβλίο. Μετά από ομαδοποίηση των απαντήσεων καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν ως αγαπημένο βιβλίο κάποιο μυθιστόρημα και το αμέσως επόμενο στις προτιμήσεις τους ήταν τα παραμύθια. Βέβαια, ισχυρή παρατηρείται και η επιλογή κόμικ ως αγαπημένου βιβλίου. Έτσι, εμφανίζεται πάλι η προτίμηση των παιδιών στα έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας που παρουσιάζουν δράση στην πλοκή και στα φανταστικά στοιχεία. Πρώτα, λοιπόν, στις προτιμήσεις των παιδιών ήταν τα εξής βιβλία:





Πίνακας 11: Οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τα θέματα της Παιδικής Λογοτεχνίας

- Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα
- Το ημερολόγιο μιας ξενέρωτης
- Ο μικρός Νικόλας
- Ο μικρός πρίγκιπας
- Η Οδύσσεια
- Ο Χάρι Πότερ



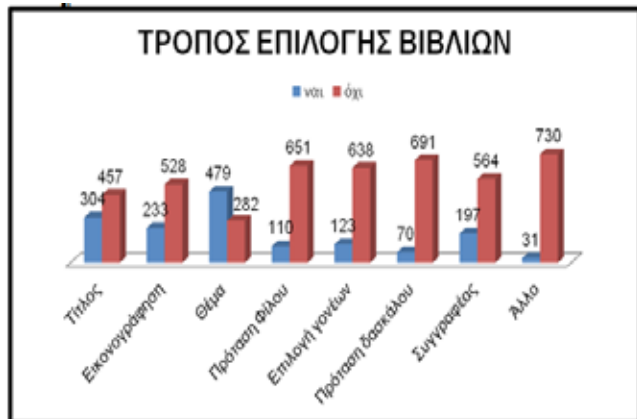
Πίνακας 12: Οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τους χαρακτήρες - ήρωες της Παιδικής Λογοτεχνίας

Όσον αφορά τους χαρακτήρες που επέλεξαν οι μικροί μαθητές, τα αποτελέσματα της έρευνας εξέπληξαν ως ένα βαθμό και αναμφίβολα θα πρέ-

πει να αποτελέσουν βασικό αντικείμενο για κάποια άλλη έρευνα στο μέλλον. Μετά την ομαδοποίηση, λοιπόν, που πραγματοποιήθηκε για την καλύτερη εξαγωγή αποτελεσμάτων, αποδείχτηκε πως οι περισσότεροι μαθητές (343), όπως ήταν αναμενόμενο επέλεξαν ως αγαπημένο ήρωα τον πρωταγωνιστή του αγαπημένου τους βιβλίου. Αμέσως επόμενοι στις προτιμήσεις των μαθητών είναι οι ήρωες από τα κόμικς, γεγονός που επιβεβαιώνει την προτίμησή τους στο παραμυθικό-φантаστικό στοιχείο, τη δράση και την εικονογράφηση. Βέβαια, ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η επιλογή των παιδιών ως αγαπημένου τους χαρακτήρα του δευτεραγωνιστή των αγαπημένων τους βιβλίων και του συγγραφέα των βιβλίων αυτών. Η επιλογή αυτή ήταν κάτι που δεν αναμενόταν και όπως αναφέρθηκε παραπάνω μάλλον χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τις προτιμήσεις αυτές. Πρώτοι, λοιπόν, στις προτιμήσεις των παιδιών ήταν οι εξής πρωταγωνιστές - ήρωες:

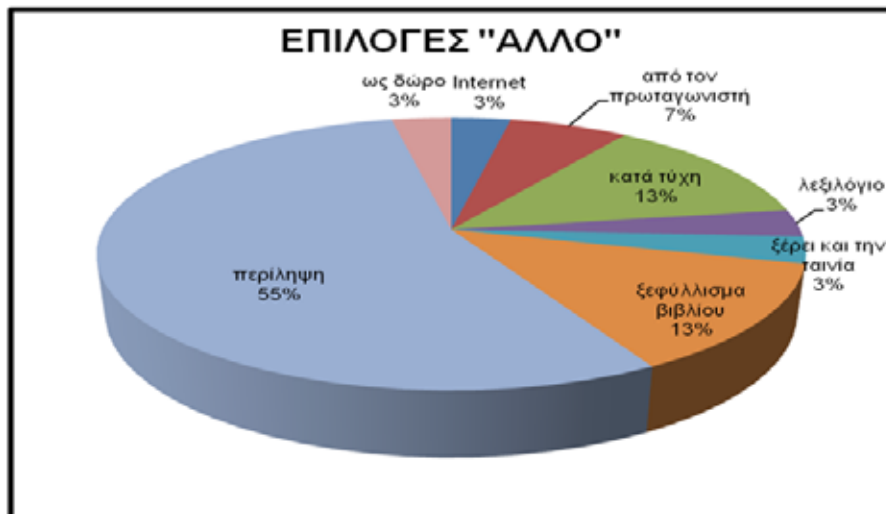
- Ο Γκρεγκ Χέφλι, από το «Ημερολόγιο ενός Σπασίικλα»
- Η Νίκι Μάξουελ, από το «Ημερολόγιο μιας Ξενέρωτης»
- Ο Οδυσσέας
- Η Barbie
- Ο Batman
- Ο Superman
- Ο Spiderman

Τέλος, οι μαθητές κατέδειξαν και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν ένα βιβλίο για να το διαβάσουν. Έτσι, η πλειονότητα (479) επιλέγει ένα βιβλίο από το θέμα του και αμέσως μετά, από τον τίτλο του. Το αποτέλεσμα αυτό είναι απόλυτα λογικό καθώς τα παιδιά όπως φάνηκε και απ' όλη την έρευνα, όταν διαβάζουν προτιμούν κάποιο βιβλίο φαντασίας ή περιπέτειας. Γι' αυτό επιλέγουν και το βιβλίο ανάλογα με το θέμα που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους. Μικρότερο ρόλο στην επιλογή τους διαδραματίζει η πρόταση του φίλου ή του δα-



Πίνακας 13: Οι απόψεις των μαθητών για τον τρόπο επιλογής βιβλίου της Παιδικής Λογοτεχνίας

σκάλου τους, κάτι που τονίζει και πάλι τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας.



**Πίνακας 14:** Οι συμπληρωματικές απόψεις των μαθητών για τον τρόπο επιλογής βιβλίου της Παιδικής Λογοτεχνίας

Βέβαια, δεν έλλειπαν και οι μαθητές που διάλεξαν κάποια άλλη από τις επιλογές που τους δίνονταν από το ερωτηματολόγιο, με πλειοψηφία εκείνους που τονίζουν τη σημασία της περίληψης του οπισθόφυλλου για την επιλογή ενός βιβλίου, πράγμα σημαντικό, γιατί δείχνει ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για να αποφασίσουν αυτό που θα διαβάσουν.

Από την ανάλυση και τον σχολιασμό των απαντήσεων καθίστανται σαφή όχι μόνο τα εξαχθέντα συμπεράσματα προς συζήτηση από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, αλλά και η πολυπλοκότητα του χώρου αυτού και η αναγκαιότητα ότι χρειάζονται και άλλες ειδικότερες έρευνες για να φωτιστεί ολόπλευρα ο χώρος αυτός της εκπαιδευτικής έρευνας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Ακριτόπουλος, Α. (1993). Η ποίηση για παιδιά και νέους. Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Ακριτόπουλος, Α. (2011). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι ως λογοτέχνημα. Τα παραμύθια της Χαλδίας. Αθήνα: Ηρόδοτος.

- Ακριτόπουλος, Α. (2013). Τέρψεις και ιστορίες. Κριτικές, φιλολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας του παραμυθιού. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Γαβριηλίδου, Σ. (2008). Το δύσκολο επάγγελμα του κλασικού ήρωα, Θεσσαλονίκη: U.S.Press.
- Οράτιος. (1934). *Ars Poetica*, μετάφραση Μ. Μινωτού. Αθήνα: Ανεξάρτητος.
- Σακελλαρίου Χ. (2009). Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Νόηση.
- Belinski V. (1970). Ανάλεκτα, Αθήνα: Κάλβος.
- Cole M. και Cole S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, τόμος Β΄, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Soriano M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*, Paris: Flammarion.

**Αλέξανδρος Ακριτόπουλος**

Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΔΜ/ΠΤΔΕ,  
Διεύθυνση: Άγγελου Σικελιανού 8, Θεσσαλονίκη, Τ.Κ: 54634,  
Τηλ.: 2310216893, κιν.: 6939701420,  
e-mail: aakritop@uowm.gr

**Ανδρικού Ασημίνα**

Πτυχιούχος ΠΔΜ/ΠΤΔΕ,  
Υψηλάντου 1, Αριδαία. Τ.Κ: 58400,  
Τηλ.: 23840 25350, κιν.: 6973319950,  
e-mail: m\_andrikou20@hotmail.com

# Η Αποτύπωση του Ιδανικού Εκπαιδευτικού στη Σχολική Τάξη. Απόψεις Μαθητών

*Παναγιώτα Δεληγιάννη*

## ABSTRACT

Ο ιδανικός εκπαιδευτικός αποτελεί σημείο αμφιλεγόμενο. Όπως σε πολλά σημεία, οι γνώμες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων δίστανται. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται λεπτομερής αναφορά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό ρόλο, όπως αξιολογείται από τους μαθητές εντός της τάξης. Αρχικά παρατίθενται οι θεωρητικές βάσεις των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός ιδανικού εκπαιδευτικού, βάσει εγκεκριμένων και αξιόπιστων πηγών, καθώς και απόψεων των ειδημόνων επί του θέματος. Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητό το θεωρητικό μέρος, ώστε έχοντας τις έννοιες που διέπουν το νόημα του τίτλου, να παρουσιαστεί η ερευνητική μελέτη και τα αποτελέσματά της. Σχετικά με τη μεθοδολογία επικεντρώθηκε η έρευνα στην άποψη των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου και των δύο φύλων, όπου σύμφωνα με την προσωπική τους εμπειρία παρέθεσαν την εικόνα του ιδανικού εκπαιδευτικού. Η έρευνα, που διεξήχθη, ήταν προσωπική με ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 732 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι απογοήτευση υπάρχει μελετώντας τις απόψεις που κατέθεσαν και έμμεσα δήλωσαν ότι δεν έχουν την τύχη να έχουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό να τους διδάσκει.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, νέες δομές, αξίες, αντιλήψεις, ανάγκες επιβάλλουν και φέρουν τη διαφοροποίηση του κοινωνικού, τόσο από πλευράς αυτοπροσδιορισμού και επίγνωσης του "είναι", όσο και από πλευράς αντίληψης και επικοινωνίας μέσα από την έκρηξη νέων ιδεών και τεχνολογιών. Η πολυπολιτισμικότητα, το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, η χρήση των Η/Υ ως μέσο ενημέρωσης αλλά και ως μέσο επικοινωνίας, συνθέτουν ένα νέο φάσμα δομών και αναγκών, απέναντι στο οποίο η στείρα μεταφορά γνώσης του εκπαιδευτικού στους μαθητές μέσα από ένα βιβλίο

με τη φυσική παρουσία του στην τάξη να αρκεί, μοιάζει να ανήκει οριστικά στο παρελθόν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν γίνεται όλο και πιο περίπλοκος και η λειτουργική του αξία όλο και πιο αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός, δεν αρκεί πια να δύναται να “μεταφέρει” γνώση. Οι καινοτόμες ανάγκες απαιτούν από αυτόν να είναι πολυεπίπεδος, με επαρκείς γνώσεις σε θέματα τεχνολογίας αλλά και συμβουλευτικής, με προφίλ εκπαιδευτικού αλλά και λειτουργού. Κρίθηκε σκόπιμο τα χαρακτηριστικά του νέου μοντέλου εκπαιδευτικών να μην καθιερωθούν απλά μέσα από τον συγκερασμό των προηγούμενων και των νέων αναγκών και αντιλήψεων, αλλά να καταγραφούν ως αποτέλεσμα έρευνας μέσα από το πρίσμα των μαθητών.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να:

- Να χαρτογραφήσει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών μάθησης, μέσα από το πρίσμα των μαθητών στη Β/θμια Εκπαίδευση.
- Να αναλύσει τις δομές στις πτυχές που αναδύονται, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας των μαθητών και συγκροτούν στο σύνολο τους το φάσμα της ελλιπούς παρουσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των μαθητών της Β/θμιας Εκπαίδευσης μπορούν να νοηματοδοτήσουν το έργο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

## 2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η μεθοδολογική προσέγγιση, που ακολουθήθηκε, ήταν μεικτή (ποσοτική-ποιοτική). Χρησιμοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα. Επιλέχθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ως τρόπος συλλογής δεδομένων, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να συλλεχθούν στοιχεία σχετικά με την άποψη των μαθητών για σύγχρονα δεδομένα διδασκαλίας και με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τους. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των ερωτηθέντων μαθητών Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων καθώς επίσης και η ειλικρίνειά τους.

Οι ανεξάρτητες μεταβολές της έρευνας είχαν να κάνουν με το φύλο των μαθητών, το είδος του σχολείου και την τάξη, το επάγγελμα των γονέων τους, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια.

Οι μαθητές που απετέλεσαν το δείγμα, είναι μαθητές της Δευτεροβάθ-

μιας Εκπαίδευσης, δηλαδή του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου και των τριών τάξεων, Α', Β' και Γ' τάξης. Προτιμήθηκαν μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου, διότι είναι ηλικιακά πιο ώριμοι, έμπειροι, υπεύθυνοι και συνειδητοποιημένοι από τους μαθητές των τάξεων του Δημοτικού.

Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 732 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό από τα σχολεία της Ελλάδας. Οι μαθητές του Γυμνασίου ήταν συνολικά 337 και του Λυκείου 395.

Το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στη συνέχεια αποτελείτο από δύο μέρη: Το Α' μέρος περιλαμβάνει δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και Το Β' μέρος αποτελείτο από τις ερωτήσεις, που γίνονται στους μαθητές σχετικά με την άποψή τους για τον εκπαιδευτικό και τη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα παρατίθεντο 56 ερωτήσεις με περιεχόμενο τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθηγητή εντός της τάξης, όπου οι μαθητές εκλήθησαν να επιλέξουν μεταξύ των: «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «πολύ», «πάρα πολύ». Έπειτα ακολουθούσαν 6 ερωτήσεις, οι δύο τελευταίες εκ των οποίων είχαν επιμέρους επιλογές. Η γενικότερη στρατηγική ήταν να καταγραφούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου σχετικά με τον καθηγητή τους και το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι οι μαθητές να είναι αυτός. Οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν σε στατιστικούς πίνακες. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 13.0 και τα διαγράμματα που συμπληρώνουν και ενισχύουν την ανάλυσή τους αντλήθηκαν από το πρόγραμμα MICROSOFT EXCEL 2010.

Σε συνέχεια της περιγραφικής στατιστικής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση  $\chi^2$  μεταξύ συγκεκριμένων ερωτημάτων. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας  $t$  και  $F$  (ANOVA) και έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Bonferroni, όπου ήταν απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση με 95% Confidence Interval.

Με τη μέθοδο  $\chi^2$  εκτιμήθηκε, αν τα δείγματα, τα οποία αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας.

**Α' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

1. Φύλο : ΑΓΟΡΙ <input type="checkbox"/> ΚΟΡΙΤΣΙ <input type="checkbox"/>
2. ΤΑΞΗ:      ΓΥΜΝΑΣΙΟ    Α' <input type="checkbox"/> Β' <input type="checkbox"/> Γ' <input type="checkbox"/> ΛΥΚΕΙΟ        Α' <input type="checkbox"/> Β' <input type="checkbox"/> Γ' <input type="checkbox"/>
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ: Α) ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ <input type="checkbox"/> Β) ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ <input type="checkbox"/> Γ) ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ <input type="checkbox"/> Δ) ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΑΣ <input type="checkbox"/> Ε) ΆΛΛΟ <input type="checkbox"/>
4. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ: Α) ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ <input type="checkbox"/> Β) ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ <input type="checkbox"/> Γ) ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ <input type="checkbox"/> Δ) ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ <input type="checkbox"/> Ε) ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ <input type="checkbox"/> ΣΤ) ΆΛΛΟ <input type="checkbox"/>
5. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Α) ΖΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΥΟ ΜΟΥ ΓΟΝΕΙΣ <input type="checkbox"/> Β) ΖΩ ΜΕ ΕΝΑΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΥΟ ΜΟΥ ΓΟΝΕΙΣ <input type="checkbox"/> Γ) ΖΩ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ <input type="checkbox"/>
6. ΆΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: Α) ΚΑΝΕΝΑ <input type="checkbox"/> Β) ΕΝΑ <input type="checkbox"/> Γ) ΔΥΟ <input type="checkbox"/> Δ) ΆΛΛΟ..... <input type="checkbox"/>



**Παναγιώτα Δεληγιάννη**

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών

**Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ**

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1	ΣΑΣ ΔΙΑΤΥΠΩΝΟΥΝ ΞΕΚΑΘΑΡΑ ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
2	ΣΑΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΣΑΦΕΙΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ					
3	ΣΑΣ ΠΑΡΟΤΡΥΝΟΥΝ ΝΑ ΕΧΕΤΕ ΥΨΗΛΟΥΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΙΜΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ					
4	ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ					
5	ΕΧΟΥΝ ΩΣ ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΥΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ					
6	ΣΥΖΗΤΟΥΝ ΜΑΖΙ ΣΑΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΛΕΥΡΑΣ					
7	ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΑΔΥΝΑΜΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
8	ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΟΝ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ					
9	ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΡΙΞΗ					
10	ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ					
11	ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΑΘΟΣ, ΕΝΤΑΣΗ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΙΣΜΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ					
12	ΣΑΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΜΕ ΣΕΒΑΣΜΟ					
13	ΕΙΝΑΙ ΔΙΚΑΙΟΙ					

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

14	ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ					
15	ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΑΣ					
16	ΑΞΙΟΠΟΙΟΥΝ ΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΑΣ ΣΤΟ ΕΠΑΚΡΟ					
17	ΣΑΣ ΠΑΡΑΚΙΝΟΥΝ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΤΕ ΕΝΕΡΓΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ					
18	ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΔΙΑΛΛΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ					
19	ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
20	ΑΦΟΥΓΚΡΑΖΟΝΤΑΙ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΑΝΑΛΟΓΑ					
21	ΕΞΑΣΦΑΛΙΖΟΥΝ ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΞΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΣΑΣ					
22	ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝ ΤΟ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ (ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ.					
23	ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΣΥΝΕΠΕΙΑ					
24	ΑΝΑΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΙΣ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥΣ ΟΤΑΝ ΣΦΑΛΛΟΥΝ					
25	ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΩΣ ΜΕΝΤΟΡΑΣ, ΠΑΡΑ ΩΣ ΑΠΟΜΑΚΡΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ					
26	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΕΙΝΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ					
27	ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
28	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΑΣ ΠΕΡΑΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ ΑΠΟ ΕΞΑΣ					
29	ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΤΕ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΘΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ					
30	ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΕΙΔΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΑΠΟΚΤΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ					

### Παναγιώτα Δεληγιάννη

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών

31	ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ ΤΟΥΣ					
32	ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΕΓΚΑΙΡΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΑΤΑ					
33	ΤΗΡΟΥΝ ΤΙΣ ΥΠΟΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ					
34	ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΑ					
35	ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ					
36	ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΣΤΗΡΙΞΗ ΣΤΟΥΣ ΑΔΥΝΑΜΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΚΟΜΗ ΚΙ ΑΝ ΧΡΕΙΑΣΤΕΙ ΝΑ ΠΑΡΑΜΕΙΝΟΥΝ ΠΕΡΑΝ ΤΟΥ ΩΡΑΡΙΟΥ ΤΟΥΣ					
37	ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΜΕΝΟΙ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.					
38	ΤΙΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΠΙΟ ΕΥΚΟΛΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ					
39	ΈΧΟΥΝ ΓΝΩΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ					
40	ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΣΕ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ					
41	ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ					
42	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟΙ ΝΑ ΕΜΠΝΕΥΣΟΥΝ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ					
43	ΔΕΙΧΝΟΥΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
44	ΕΠΙΔΙΩΚΟΥΝ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ					
45	ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΑ ΜΙΚΡΑ ΤΟΥΣ ΟΝΟΜΑΤΑ					
46	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥΣ					
47	ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΑ					

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

48	ΔΙΑΘΕΤΟΥΝ ΤΟΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ ΧΡΟΝΟ ΩΣΤΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΝΑ ΔΙΕΞΑΧΘΕΙ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑΤΕ					
49	ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΑΣ ΖΗΤΟΥΝ ΣΤΗΝ ΣΥΝ-ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ					
50	ΣΑΣ ΒΟΗΘΟΥΝ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΕΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΑΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ					
51	ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΟΥΝ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΞΙΟΣΥΝΗΣ					
52	ΕΙΝΑΙ ΕΥΓΕΝΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ					
53	ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΕΙ ΤΙΣ ΔΙΑΡΚΩΣ ΜΕΤΑ ΒΑΛΛΟΜΕΝΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ					
54	ΓΕΝΙΚΑ, ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΣ ΠΑΡΕΧΕΙ ΚΑΛΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ					
55	ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΤΕ ΣΕ ΟΠΟΙΑΔΗΠΟΤΕ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΦΗΜΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΟΥ					
<b>ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΜΕ «ΝΑΙ» Ή «ΟΧΙ» ΣΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</b>						
<b>ΑΠΑΝΤΗΣΗ:</b>		<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>			
56	ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΤΕ ΣΤΑ ΣΥΛΛΟΓΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
57	ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
58	ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΕ ΚΑΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ					
59	ΘΕΛΕΤΕ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝΤΑΙ ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΑΣ					
60	ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ ΝΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΝΤΥΠΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΑΡΑΠΟΝΩΝ					

## Παναγιώτα Δεληγιάννη

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών

61	ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΚΝΕΥΡΙΖΕΙ ΕΥΚΟΛΑ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΣΑΣ;		
	Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ		
	Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΟΜΙΛΙΑ		
	Γ) Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΜΕΛΕΤΗ		
	Δ) Η ΑΣΥΝΕΠΕΙΑ ΣΤΙΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΣΑΣ		
	Ε) Η ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ		
	ΣΤ) Η ΟΚΝΗΡΙΑ ΚΑΙ Η ΡΑΘΥΜΙΑ ΤΟΥΣ		
62	Ζ) ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	ΤΙ ΜΕΣΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΔΙΑΤΗΡΗΣΟΥΝ ΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ;		
	Α) ΠΕΙΘΩ		
	Β) ΜΕΤΑΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ		
	Γ) ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ		
	Δ) ΑΥΣΤΗΡΟΤΗΤΑ		
Ε) ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΜΕΣΩ ΠΙΕΣΗΣ			

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ, ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!!!**

### 3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με γνώμονα τους ειδικούς στόχους της έρευνας προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών ότι:

Το 60.1% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί υπενθυμίζουν το όραμα και την αποστολή του σχολείου από λίγο έως μέτρια. Ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό, χωρίς να ληφθεί υπόψη η αρνητική τάση μέρους των μαθητών, που απάντησε καθόλου σε ποσοστό 8.5%.

Παρόμοια ποσοστά αποτυπώθηκαν και στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σαφείς οδηγίες, ώστε να πραγματοποιηθεί το όραμα και η αποστολή του σχολείου. Με μικρές αποκλίσεις, το 62.3%, απάντησε από λίγο έως μέτρια και ένα μικρό ποσοστό, το 8.6%, απάντησε καθόλου. Λόγω της συνάφειας των δύο ερωτήσεων, η ομοιότητα των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει το αληθές στην κρίση των μαθητών.

Οι μαθητές θεωρούν ότι παροτρύνονται να έχουν υψηλούς και πραγματοποιησίμους στόχους σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού στην συντριπτική τους πλειοψηφία, (78.7%) κάλυψαν το φάσμα των απαντήσεων από μέτρια, πολύ και πάρα πολύ.

Δεν έχουν πεισθεί ότι οι καθηγητές επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας των διδασκομένων μαθημάτων, αφού το 57.6% των μαθητών απαντά από λίγο έως μέτρια, ενώ το 33.5%, ποσοστό σαφώς μικρότερο, απάντησε από πολύ έως πάρα πολύ.

Διαφωνούν με την άποψη ότι προωθείται η εξατομικευμένη παρακολούθηση των αδύναμων μαθητών, με το 58.9% των απαντήσεων να απαντά καθόλου και λίγο και το 23.1% να απαντά μέτρια.

Λιγότερο καταγγελτικοί στην άποψη ότι προωθείται ο καταμερισμός της ευθύνης, χωρίς να δείχνουν ικανοποιημένοι, αφού το 62.1% απάντησε από λίγο έως μέτρια.

Δεν δείχνουν επίσης ικανοποιημένοι με τη στήριξη των καθηγητών στην προώθηση της ομαδικής εργασίας, χαρακτηρίζοντας την ελλιπή, με το 60.7% των μαθητών να απαντά λίγο έως μέτρια και 14.3% καθόλου. Αντίστοιχα αποτελέσματα με μικρές αποκλίσεις παρατηρούνται στις μετρήσεις τάσεων που αφορούν στην καινοτομία και τις δημιουργικές δράσεις εκ μέρους των καθηγητών, με το 60.9% των μαθητών να κρίνει την ενθάρρυνση από λίγο έως μέτρια και το 14.2% να απαντά καθόλου.

Δεν διακρίνουν στους καθηγητές να εμπνέονται από πάθος, ένταση και ενθουσιασμό για το αντικείμενο της δουλειάς τους, κατά αναλογία με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν και τα δύο προηγούμενα ερευνητικά ερωτήματα. Η πλειοψηφία (58.1%) των μαθητών δήλωσε λίγο και μέτρια. Δεν έλειψαν οι αρνητικές απαντήσεις (καθόλου) σε ποσοστό 18.6%.

Δεν θεωρούν τους καθηγητές τους ιδιαίτερα διαλλακτικούς όπως και ότι δεν τους παρέχουν αυτονομία σε θέματα διδασκαλίας, με ποσοστά και στις δύο περιπτώσεις άνω του 60% των μαθητών να απαντά από λίγο έως μέτρια.

Ενώ σε ικανοποιητικό βαθμό θεωρούν ότι οι καθηγητές διακρίνονται από συνέπεια, εντούτοις θεωρούν ότι δεν αναγνωρίζουν τις ευθύνες τους, όταν σφάλουν, με ένα αξιόλογο ποσοστό (23.7%) των μαθητών να απαντά καθόλου.

Δεν θεωρούν τους καθηγητές ως απόμακρους δασκάλους αλλά δεν τους χαρακτηρίζουν ως μέντορες, αφού το 65.4% των μαθητών απάντησε από λίγο έως μέτρια.

Στον αντίποδα, θεωρούν ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων, υψηλό ποσοστό (72.7%) απάντησε από μέτρια έως πάρα πολύ.

Επιθυμούν να συμμετέχουν σε διεργασίες και θέματα που αφορούν στην ορθή οργάνωση του σχολείου στην συντριπτική τους πλειοψηφία (69,9% από μέτρια ως πάρα πολύ), δείχνοντας έτσι ότι δεν τους αφήνει αδιάφορους η λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Ελάχιστη είναι στα μάτια τους η προσπάθεια των καθηγητών να ασχο-

## Παναγιώτα Δεληγιάννη

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών

---

ληθούν με τις ανάγκες τους εξατομικευμένα, πιστεύοντας δε, ότι δεν ασχολούνται με τα προβλήματά τους προσωπικά, σχεδόν καθόλου (70% καθόλου έως μέτρια).

Το 62,6% των μαθητών δεν θεωρούν τους καθηγητές καταρτισμένους επαρκώς σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου δεν τις χρησιμοποιούν (τεχνολογίες) για να κάνουν πιο εύκολο το μάθημα.

Εμφανής σκιαγραφείται η ανάγκη τους για τη διάθεση περισσότερου χρόνου εκ μέρους των καθηγητών για προσωπικά τους προβλήματα, θεωρώντας ότι, όταν αυτό απαιτείται, συμβαίνει ελάχιστα, αφού το 87,2% απάντησε από καθόλου έως μέτρια.

Κρίνουν, ότι το πάθος και ο ενθουσιασμός για το διδακτικό έργο εκ μέρους των καθηγητών, απουσιάζει αισθητά, αφού το σύνολο των απαντήσεων από καθόλου έως λίγο αποτελεί το 42,7%, ενώ αντίστοιχα το σύνολο από πολύ έως πάρα πολύ το 24,7%, ποσοστό σχεδόν υποδιπλάσιο του πρώτου.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των μαθητών στο αν οι καθηγητές σας ζητούν στην συν-διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας, όπου το 87.7% των μαθητών, απαντά από καθόλου έως μέτρια.

Η πλειονότητα των μαθητών, το 78,7%, θεωρεί το ότι δεν επαρκούν οι ειδικοί σύμβουλοι στο σχολείο τους, ενώ το 84,1% θα ήθελε να υπάρχει κάποιος τρόπος αξιολόγησης του σχολείου.

Όλοι οι μαθητές σχεδόν, δηλαδή το 93,3%, απάντησαν ότι θα ήθελε να αξιολογούνταν οι καθηγητές τους, όπως επίσης το 90,1% να υπάρχει ένα έντυπο παραπόνων, γιατί προφανώς έχουν πολλά παράπονα που θα ήθελαν να ληφθούν υπόψη.

Οι καθηγητές τους, εκνευρίζονται κυρίως από την αδιαφορία (83,9%) και την μεταξύ των μαθητών ομιλία (85,9%) και λιγότερο από την έλλειψη ενδιαφέροντος για μελέτη (68,2%), την ασυνέπεια στις υποχρεώσεις τους (73,6%), τη μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα (61,5%), την οκνηρία (69,4%) και άλλους παράγοντες που δεν έχουν σχέση με την τάξη διδασκαλίας (61,2%).

Τέλος, οι καθηγητές, προκειμένου να διατηρήσουν τον έλεγχο στην τάξη, χρησιμοποιούν κατά σειρά προτεραιότητας, αυστηρότητα (83,6%), τη βαθμολογία ως μέσο πίεσης (75,4%), λιγότερο την παρουσία και την καλή επικοινωνία (58,7%), ενώ έπονται η πειθώ (52,8%) και η μεταδοτικότητα (48,6%).

### 4.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές εκτιμούν ότι δεν τους παρέχονται τρόποι ποιοτικής βελτίωσης των μαθημάτων από δι-

δακτικής πλευράς, δεν αφουγκράζονται τον παλμό τους και δεν προωθούν την ομαδική εργασία μέσα στην τάξη αλλά ούτε και την εξατομικευμένη παρακολούθηση των αδύναμων μαθητών.

Είναι καταγγελτικοί στη διαλλακτικότητα εκ μέρους των καθηγητών, στην αναγνώριση των σφαλμάτων τους και στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, εντός και εκτός του χώρου του σχολείου, αφού δεν καλλιεργούν τον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των μαθητών, καθηγητών και γονέων.

Δεν είναι διατεθειμένοι να ανατοποθετήσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο παραμερίζοντας το μοντέλο του παραδοσιακού δασκάλου, υιοθετώντας το μαθητοκεντρικό μοντέλο.

Δεν τους διακρίνει η συνέπεια σε ικανοποιητικό βαθμό και αναλώνονται σε θεωρητικά ιδεολογήματα, χωρίς να μεταβάλλουν τη θεωρία σε πράξη.

Δεν επιμορφώνονται και δεν μετεκπαιδεύονται, ώστε να ανανεώνουν τις διδακτικές μεθόδους και να μπορούν να παρακολουθούν τις εξελίξεις των σύγχρονων πνευματικών ρευμάτων.

Χρησιμοποιούν, προκειμένου να διατηρήσουν τον έλεγχο στην τάξη, την αυστηρότητα και τη βαθμολογία ως μέσο πίεσης.

Θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και οι καθηγητές θα πρέπει να αξιολογούνται, ενώ θα ήθελαν να υπάρχει έντυπο καταγραφής παραπόνων, ώστε να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους απέναντι σε θέματα που θεωρούν ότι δυσλειτουργούν.

Εν κατακλείδι ο μαθητής γυρεύει να βρει στον εκπαιδευτικό του τον οδηγό της ζωής και τον θεωρεί άξιο να του δείξει το δρόμο για την κατάκτησή του. Εξάλλου το όνομα του εκπαιδευτικού δεν θα του άξιζε, αν σε κάθε νέο που έρχεται κοντά του, δεν έβλεπε μια ψυχή άξια να πραγματώσει κάθε καλό.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

Αγγελίδης, Α. Παναγιώτης & Μαυροειδής, Γ.Γ. (2004) «Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος» τ.Α, Σελ. 55-83 Αθήνα: Τυποθήτω, Δαρδανός

Αναγνωστοπούλου, Μ.(2005). «Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση». Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη. Σελ.19

Αραβανή, Γ. (1999). «Αυθεντία και εκπαίδευση». Αθήνα: Γρηγόρης. Σελ.8 κ.ε Βερτσέτης, Α.Β. (2003). «Διδακτική: Γενική Διδακτική». Τόμος Α' Έκδοση Ε.΄΄



- Αθήνα: Αθανασόπουλος, Σ., Παπαδαμής, Σ και ΣΙΑ. Σελ.32-33
- Γεώργα, Δ. (1986). «Κοινωνική Ψυχολογία». Τόμος Β'. Εκδ. συγγρ. Αθήνα. Σελ.34-35.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1999). «Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα». Έκδοση Β'. Αθήνα: Γρηγόρης. Σελ.7-12,24κ.ε,60-62,152-153, 202-203, 232-233, 272
- Δανασσύ-Αφεντάκης, Α. (2002). «Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης» (17ος-20ος αιώνας). «Παιδαγωγικά Συστήματα». Τόμος Β'. Έκδοση Δ'. Αθήνα. Σελ.217
- Θειακούλης Γ.(1994). «Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης. Σχολείο και Ζωή». Τόμος 2. Αθήνα. Σελ. 41,63
- Καζαμιά, Α. & Κασσωτάκη, Μ.(1995). «Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού». Εκδ. συγγρ. Αθήνα. σελ.448.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φράγκος, Γ. (2001). «Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας». Τόμος Α'. Μάθηση. Αθήνα. Σελ.18-20, 30-35
- Κρουσταλλάκη, Γ.(χ.χ.). «Η Παιδαγωγική σήμερα» Τόμος Β'. Αθήνα: Λύχνος. Σελ.19.
- Κωνσταντίνου, Χ.(1998). «Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών». Αθήνα: Gutenberg. Σελ.30,72-75,75 κ.ε
- Λάππας, Κ.(2003). «Η εκπαίδευση: Οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821. Παναγιωτόπουλος, Βασίλης. Η Οθωμανική κυριαρχία, 1770-1821: Διαφωτισμός - Ιστορία της Παιδείας - Θεσμοί και Δίκαιο» Τόμος 2ος. Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000. Ελληνικά γράμματα. σελ. 75, 80-82. ISBN 9604065408.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). «Η εξέλιξη της παιδαγωγικής. Επιστημονική θεώρηση». Εκδ.: Gutenberg. Σελ.107-109, 121 κ.ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας». Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Δ.Π.(2000). «Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος». Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπανδρέου, Α.(1993). «Μεθοδολογία της διδασκαλίας». Εκδ. συγγρ. Λευκωσία. Σελ.130.
- Παπανούτσος, Ε.(1976). «Η Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα». Αθήνα: Δωδώνη. Σελ. 13
- Παπάς, Α.Ε. (1987). «Μαθητοκεντρική διδασκαλία». Αθήνα: Βιβλία για όλους. Τόμος Β'. Σελ. 26, 49 κ.ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.(1993). «Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας», τό-

μος 1ος και 2ος, Αθήνα.

- Πασιαρδής, Π. (2004). «Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή». Αθήνα: Μεταίχμιο. Σελ. 150
- Ράπτης, Α. (1997). «Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής. Θεμελιώδη προβλήματα». Τόμος Α΄ Έκδοση Γ΄. Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1999). «Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας- Πορείας Διδακτικής και Μάθησης». 37η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg. Σελ. 268
- Χαραλαμπίκη, Ι. (1997). «Γενική Παιδαγωγική». Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε. Σελ.208
- Χατζηρήστου, Χ. (2004). «Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». Αθήνα: Τυπωθήτω – Γεώργιος Δαρδανός.
- Χατζόπουλος, Κ. (1991). «Ν περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (1453-1821)». Θεσσαλονίκη: Βανιάς. Σελ.57-58
- Χριστιάς, Ι. (1992). «Θεωρία και διδασκαλία της Μεθοδολογίας». Αθήνα: Γρηγόρης. Σελ.103-104
- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). «Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες». ΤΥΠΩΘΗΤΩ. Γιώργος Δάρδανος

### **Ξενόγλωσσος**

- Allen, E.(1972). «Attitudes of children in school». Educational Research, 111.
- Arce, A. & Simão, R (Dec 2007). «A psicologia da criança ea pedagogia funcional de edouard claparède ea pedagogia dos jardins de infância de friedrich froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois». HIST-EDBR Magazine Online, Campinas, 28, 38 -56. ISSN: 1676-2584.
- Basow, S.A (2000). «Best and worst professors: Gender patterns in students choices». Set roles 4(5/6).
- Brown, S., Earlam, C. & Race, P. (2000). «500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς». Αθήνα :Μεταίχμιο. Σελ.32
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1980). «Οι παιδαγωγικές επιστήμες». Αθήνα. Τόμοι: 1-2. Σελ.515-524
- Fontana, D. (1995). «Psychology for Teachers». Mac Millan Press Ltd. Σελ.96,270.292-297
- Gagne, M. R. (1975a). «Essential of Learning for Instruction». Hinsdale:Dryden Press. Σελ.5
- Hayes, W. (2006). «The Progressive Education Movement: Is it Still a Factor in Today's Schools?» New York: Rowman and Littlefield.

## Παναγιώτα Δεληγιάννη

Η αποτύπωση του ιδανικού εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Απόψεις μαθητών

---

- Hubert, R. (1959). «Γενική Παιδαγωγική». (μετάφραση Κίτσου Ι. και Σκουλάτου Β. Επιμέλεια Μαυριάς Γ. και Βοσταντζής Κ.). Αθήνα: Κένταυρος. Σελ.28-29
- Illich, I. (1976). «Deschooling Society.» (Μετάφραση από τους Αντωνόπουλος, Β. & Ποταμιανός, Δ.). Έκδοση Γ'. Σελ. 48
- Kramsch, C. (1984). «Interaction et discours dans la classe de langue». Paris, Hatier-Crédif. Σελ.149
- Kratz, H.,E (1990) «Charateristics of the best teacher as recognized from children». Pedagogical Seminary, 3.
- Martinez, P. (1998). «La didactique des langues étrangères». Paris, PUF. Σελ. 8, 38, 106, 115, 118, 120
- Moreau, J. (1985). «Ο Πλάτων και η αγωγή». Στο: Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Επιμέλεια: Ζαν Σατώ. Αθήνα: Γλάρος. Σελ. 35-36
- Morrison, A., & McIntyre, D. (19075). «Δάσκαλοι και Διδασκαλία». Αθήνα: Δίπτυχο.
- Rubenstein, R.(2004). «Τα τέκνα του Αριστοτέλη. Πως η αρχαία σοφία φώτισε τους σκοτεινούς χρόνους» (μτφρ.Ρένα Καρακατσάνη). Αθήνα : εκδ.Λιβάνη.
- Savioz, R. (1983). «ΓΕΩΡΓΙΟΣ Κέρσενστάινερ». Στο: Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί. Διεύθυνση Ζαν Σατώ. Μετάφραση:Ι. Κίτσου. Αθήνα: Γλάρος. Σελ.288
- Schiffler, L. (1984). «Pour un enseignement interactif des langues étrangères». Paris, Hatier-Crédif. Σελ. 6

### **Δεληγιάννη Παναγιώτα**

Διευθύντρια Γενικού Λυκείου  
Διεύθυνση: Αριστοτέλους 129-131  
Τ.Κ. 11251  
Τηλέφωνο: 6937380959  
pdeligianni8@gmail.com

# Τα σχολεία Waldorf

Δημήτρη Θ. Ζάχου  
Άννας Δελαβερίδου

## ABSTRACT

In this paper, the authors attempt to make a critical presentation of Waldorf schools. Waldorf schools were established early last century by Rudolf Steiner, who introduced some elements which differentiated these schools from traditional public or private ones. Their primary goal is to develop the personality of their pupils. Despite their close relation with a controversial philosophy, the anthroposophy, these schools have certain characteristics, such as the teacher – pupils' relationship, the cooperation of staff, the role of the school parents, the sense of community, the place they give to the arts, which could be useful in modern pedagogy of the school.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία Waldorf εντάσσονται στα εναλλακτικά σχολεία, δηλαδή στην κατηγορία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία δημιουργούνται από την ανάγκη ορισμένων παιδαγωγών και γονέων να ξεφύγουν από τα πλαίσια της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Χωρίς κοινή φιλοσοφία, στόχους και πλαίσιο, αρκετά από τα σχολεία αυτά προσφέρουν διαφορετικά -από αυτά του επίσημου κρατικού- αναλυτικά προγράμματα, παιδοκεντρική διδακτική προσέγγιση, πιο ζεστή σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών και μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή. Οι τρεις από τις πιο γνωστές προσεγγίσεις της εναλλακτικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, οι οποίες αποτέλεσαν και αποτελούν πηγές έμπνευσης για την προοδευτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι η Waldorf, η Montessori, και η Reggio Emilia (Edwards, 2002: 2).

Σημαντικός αριθμός εναλλακτικών σχολείων –χρηματοδοτούμενων σε ορισμένες περιπτώσεις από κρατικά κονδύλια- υπάρχουν σε δυτικές χώρες όπως οι Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής και η Μεγάλη Βρετανία, στις οποίες ο κεντρικός έλεγχος της εκπαίδευσης είναι πιο χαλαρός. Στην Ελλάδα, μέχρι πριν από λίγους μήνες, όταν έγινε γνωστό ότι το σχολείο του Φουρφουρά του Ρεθύμνου εντάχθηκε στο παγκόσμιο δίκτυο των εναλλακτικών σχολείων (Alternative

Education Resource Organization) (Ανώνυμο, 2014), δεν υπήρχε δημοτικό σχολείο αυτής της κατηγορίας.

## 2.0. ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ WALDORF / STEINER

Το πρώτο σχολείο Waldorf ιδρύθηκε το 1919 από τον αυστριακό Rudolf Steiner στην ομώνυμη καπνοβιομηχανία της Στουτγάρδης της Γερμανίας για τις ανάγκες των παιδιών των εργαζομένων της (Uhrmacher, 1995: 381 & Edwards, 2002: 3). Σήμερα λειτουργούν πάνω από 1000 δημοτικά σχολεία Waldorf σε περισσότερες από 60 χώρες (Ανώνυμου/ης, χ.η). Η κεντρική αντίληψη, η οποία καθορίζει τη λειτουργία τους, στηρίζεται στην Ανθρωποσοφία, τη φιλοσοφική θεώρηση του Steiner (Fitz-gerald, 2013). Σύμφωνα λοιπόν με τη φιλοσοφία του Steiner, ο πνευματικός κόσμος αλληλοδιαπερνά τον κόσμο των αισθήσεων (Uhrmacher, 1995: 386), ενώ μυαλό και σώμα είναι έννοιες αδιαχώριστες (Uhrmacher, 1995: 386 & Easton, 2009: 88 & Barnes, 2002: 52). Αυτό που επηρεάζει το σώμα βιώνεται στο μυαλό, συνειδητά ή ασυνειδητά, μέσα από τα συναισθήματα ή τις σκέψεις (Uhrmacher, 1995: 386).

Έχοντας ως βάση την ανθρωποσοφία, η εκπαίδευση Steiner (Waldorf) θέτει ως σκοπό να φέρει την ψυχή / το πνεύμα των μαθητών/τριών της, σε αρμονία με το σώμα (Uhrmacher, 1995: 392). Έτσι, οι παρεχόμενες γνώσεις στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας τέτοιας συνείδησης των ατόμων (μαθητών/τριών), η οποία θα είναι ικανή να βιώνει τόσο τις αντιλήψεις των αισθήσεων, όσο και των ιδεών (Uhrmacher, 1995: 387). Η φιλοσοφία του Steiner (Ανθρωποσοφία) επηρεάζει το πρόγραμμα σπουδών, τα αισθητικά θεμέλια, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις μορφές αξιολόγησης, τη δομή του οργανισμού και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του. Η συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση αποτελεί και την βάση (του μεγαλύτερου μέρους) της κριτικής που ασκείται στην εκπαίδευση Waldorf.

Τα Waldorf διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά σχολεία ως προς το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη διοίκησή τους (Oberman, 1997: 8). Το πρόγραμμα σπουδών Waldorf προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες του κάθε νέου σχολείου που ιδρύεται (McDermott & others, 1996: 133). Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η εκπαίδευση Steiner δεν είναι προσηλωμένη σε ιδιαίτερα τοπικά ή χωρικά χαρακτηριστικά. Άρα, μπορεί να προσαρμοστεί στις καταστάσεις και στην κοινωνική πραγματικότητα των σύγχρονων μεγαλουπόλεων, όπου φοιτούν παιδιά από διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό, «φυλετικό» ή πολιτισμικό περιβάλλον (McDermott et al., 1996). Στα σχολεία αυτά καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, αντιπαλεύονται οι προκαταλήψεις και καταπολεμούνται οι ρατσιστικές συμπεριφορές, ενώ προωθείται ο διάλογος μεταξύ διδασκό-

ντων, γονέων & κηδεμόνων και μαθητών/τριών (McDermott & others, 1996: 136).

Η τέχνη παίζει σημαντικότερο ρόλο στο πρόγραμμα σπουδών των Waldorf, η δε παιδαγωγική έχει παιδοκεντρικό προσανατολισμό και στοχεύει στη ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και όχι στη μονομερή παροχή γνώσεων (Uhrmacher, 1995, Easton, 2009: 88, 94).

Στην εκπαίδευση Steiner δίδεται ακόμη έμφαση στην καλλιέργεια της φαντασίας, η οποία θεωρείται ότι βοηθάει στην ψυχική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Almon, 1992). Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά, ερχόμενοι σε επαφή με πολλές απόψεις, τις οποίες αναλύουν και «δοκιμάζουν» για να μπορέσουν να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα (Almon, 1992). Στα σχολεία Waldorf καλλιεργούνται ακόμη τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, η αγάπη για τη φύση, η πολιτισμική συνείδηση και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (Gidley, 2008: 249, 250, 252 & Barnes, 2002: 52).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μαθήματα δεν συνοδεύονται από εγχειρίδια, αφού έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο (ποίηση, δράμα, αφήγηση) και στη μνήμη, εργαλεία με τα οποία τα παιδιά συνθέτουν τα δικά τους κείμενα-βιβλία (Edwards, 2002). Για να διευκολύνουν τους μαθητές, οι δασκάλες των σχολείων Waldorf εκπαιδεύονται να αφηγούνται με συναίσθημα, με χρήση ομοιοκαταληξίας και με ρυθμό (Uhrmacher, 1995: 394).

Σ' ότι αφορά στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο και σε όλο το γυμνάσιο, οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τις έννοιες των μαθηματικών, της βιολογίας, της επιστήμης και της ιστορίας (Fitzgerald, 2013 & Gidley, 2008: 250, 252). Στις μεγαλύτερες τάξεις το πρόγραμμα περιλαμβάνει εκτός των άλλων και φυσική, γεωμετρία, (Uhrmacher, 1995: 395). Διδάσκονται ακόμη μαθήματα ειδικότητας όπως η ζωγραφική, το τραγούδι, η ευρυθμία, οι ξένες γλώσσες, το σχέδιο, η μουσική, αλλά και η χειροτεχνία και η κηπουρική (Uhrmacher, 1995: 393-394 & Edwards, 2002: 5 & Easton, 2009: 87 & Barnes, 2002: 53).

Παρά το γεγονός ότι -όπως τονίσαμε παραπάνω- η εκπαίδευση Waldorf δίνει έμφαση στις τέχνες, τα σχολεία αυτά δεν αποτελούν σχολές καλών τεχνών (Fitzgerald, 2013). Το χορωδιακό τραγούδι, η ορχηστρική μουσική, η απαγγελία ποίησης, ο χορός, το δράμα, και η ευρυθμία θεωρούνται δραστηριότητες που ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται, να αισθάνονται, να δρουν και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Easton, 2009: 90, 93 & Barnes, 2002: 54). Η αντίληψη, η φαντασία, η διορατικότητα και η δημιουργική σκέψη καλλιεργούνται μέσα από τις απαιτήσεις του καλλιτεχνικού έργου (Easton, 2009: 89, 93 & Barnes, 2002: 54). Το παιδί εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης «με την καρδιά, τα χέρια, καθώς και με το κεφάλι» και έτσι ενισχύεται ο ενθουσιασμός του για τη μάθηση

(Easton, 2009: 87 & Barnes, 2002: 54). Ο ρυθμός είναι ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία των σχολείων Waldorf (Uhrmacher, 1995: 395 & Barnes, 2002: 53), το οποίο εκτιμάται ότι συμβάλλει στη γνωστική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (McDermott & others, 1996: 124). Σημαντικό στοιχείο, τέλος, είναι και οι εικόνες που γεννούν συναισθήματα στα παιδιά (Uhrmacher, 1995: 390 & Edwards, 2002: 5 & Barnes, 2002: 52).

Ορισμένες από τις των σχολείων Waldorf από την παραδοσιακή /επίσημη εκπαίδευση είναι (McDermott & others, 1996: 122):

1. Η άποψη για τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού
2. Η παραμονή της δασκάλας στην ίδια τάξη σε ολόκληρο το δημοτικό σχολείο
3. Η αλληλοσυσχέτιση των διδακτικών αντικειμένων και το γεγονός ότι η γνώση σχετίζεται με τη ζωή
4. Η έμφαση στην ανάπτυξη της ηθικής, της συναισθηματικής και της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών καθώς και στις πρακτικές γνώσεις και εμπειρίες
5. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ήδη από το νηπιαγωγείο
6. Η έμφαση στην καλή διατροφή και στις υγιεινές συνήθειες: τροφές που παράγονται στα σπίτια, παρέχονται κάθε μέρα σ' όλα τα παιδιά των σχολείων

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση Waldorf, αφού είναι οι οδηγοί στην πορεία των μαθητών/τριών προς τη γνώση (Almon, 1992), οι ηθικοί ηγέτες/ιδες που δημιουργούν τάξεις στις οποίες τα παιδιά κομίζουν -χωρίς αναστολές- τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους (Edwards, 2002: 7). Γι αυτό και οφείλουν να είναι δημιουργικοί/ές και να διαμορφώνουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας με γονείς και με μαθητές/τριες (Almon, 1992). Οφείλουν όμως και να αναζητούν τις καλύτερες λύσεις συνεργαζόμενοι/ες μεταξύ τους. Έτσι, στις υποχρεώσεις τους είναι και οι εβδομαδιαίες συναντήσεις του προσωπικού του κάθε σχολείου, όπου συζητούνται παιδαγωγικά θέματα και μοιράζονται εμπειρίες και επιτυχείς πρακτικές (Oberman, 1997: 10). Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις της εκπαίδευσης Steiner από τους/τις εκπαιδευτικούς εκκινούν από την αναγκαιότητα της γνώσης της ανθρωποσοφίας και των σχολικών πρακτικών που σχετίζονται μ' αυτή. Για αυτό και παρέχεται ειδική εκπαίδευση σ' όσους/ες δασκάλους/ες θα πάνε να διδάξουν στα Waldorf. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί των Steiner, όπως και οι μαθητές/τριες, είναι απομονωμένοι/ες αφού δεν παρακολουθούν πανεπιστημιακά προγράμματα για δασκάλους/ους ούτε και ανήκουν σε τοπικά ή εθνικά σωματεία (Dugan & Daar, 1994)

Σ' ότι αφορά στη σχέση των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, οι δάσκαλοι/ες είναι αυτοί/ές που επιλέγουν τις συγκεκριμένες ενότητες που θα διδάξουν (Easton, 2009: 89). Η επιλογή

τους όμως γίνεται μέσα από τα θέματα του κοινού προγράμματος σπουδών, το οποίο είναι το βασικό ενοποιητικό στοιχείο της εκπαίδευσης Waldorf σε όλο τον κόσμο (Armon, 1997: 19). Το πρόγραμμα αυτό, όπως και τα διδακτικά μέσα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα προσαρμόσουν στις τοπικές συνθήκες του σχολείου τους, στις ιδιαίτερες παραδόσεις, το περιβάλλον και το υπόβαθρο των μαθητών/τριών τους (Easton, 2009: 93). Οι εκπαιδευτικοί των Waldorf δείχνουν μεγάλη -πολύ μεγαλύτερη από τους καθηγητές των δημόσιων σχολείων- εμπιστοσύνη στο πρόγραμμα σπουδών (Armon, 1997: 19), γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση την κοινή αντίληψη με την φιλοσοφία Steiner που θα πρέπει κάποιος/α να έχει για να διδάξει στα εν λόγω σχολεία.

Σ'ότι αφορά στην αξιολόγηση, η εκπαίδευση Waldorf υποστηρίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Uhrmacher, 1995: 395). Έτσι, οι γονείς & κηδεμόνες λαμβάνουν εκτενείς περιγραφικές πληροφορίες για την καθημερινή ζωή και την πρόοδο των παιδιών τους (Edwards, 2002: 9).

Οι κοινοί στόχοι, το κοινό όραμα, το βασικό πρόγραμμα σπουδών που σέβεται τον επαγγελματισμό και την αυτονομία των εκπαιδευτικών, και η κοινή μέθοδος της διδασκαλίας είναι τα κύρια στοιχεία της επιτυχίας των μαθητών/τριών που φοιτούν στα Waldorf (Easton, 2009: 94). Σε έρευνα του Dahlin (n.d) η οποία αφορούσε μαθητές/τριες που πέρασαν όλα ή τα περισσότερα σχολικά τους χρόνια σε δώδεκα Σουηδικά σχολεία Waldorf, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερό τους ποσοστό πέτυχε να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε σύγκριση δε με τους/τις μαθητές/τριες των δημόσιων σχολείων, οι μαθητές/τριες των Waldorf φαίνεται ότι (Dahlin [n.d.]):

- είναι περισσότερο ευχαριστημένοι/ες από το σχολικό τους περιβάλλον, από τους/τις δασκάλους/ες και από τα μαθήματα που διδάσκονται
- έχουν μεγαλύτερη αίσθηση της ευθύνης που φέρουν ως άτομα για τα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα
- αναφέρονται συχνότερα σε ηθικές αξίες όπως την αγάπη, τη συμπάθεια, την αλληλεγγύη και ηθικό θάρρος
- έχουν πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους, καθώς και πιο ανεκτική στάση απέναντι στις αποκλίνουσες κοινωνικές ομάδες
- στην σχολική τους πορεία έπεσαν θύματα εκφοβισμού ή άδικης μεταχείρισης σε μικρότερο ποσοστό και βαθμό από τα παιδιά των παραδοσιακών σχολείων
- γίνονται ενεργοί, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές των δημόσιων σχολείων φαίνεται ότι δείχνουν μεγαλύτερη σοβαρότητα, όπως και (μεγαλύτερη) εμπιστοσύνη στην έμφυτη καλοσύνη του ανθρώπου (Dahlin, n.d.: 8). Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ η πλειο-



ψηφία των μαθητών και στους δύο τύπους σχολείων αποκήρυξε την ιδεολογία και τις εκδηλώσεις του ναζισμού και του ρατσισμού, τα παιδιά των Waldorf ήταν αυτά που σε μεγαλύτερο ποσοστό υπέβαλλαν αντιναζιστικές και αντιρατσιστικές προτάσεις (Dahlin, n.d.: 9).

### 3.0. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ WALDORF

Όπως τονίστηκε και στην εισαγωγή, η κριτική στα σχολεία Waldorf έχει ως σημείο εκκίνησης τις φιλοσοφικές πεποιθήσεις του ιδρυτή τους. Ένα δεύτερο σημείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι η δυσκολία που δημιουργείται στην όσο το δυνατόν καλύτερη παρουσίαση της εκπαίδευσης Steiner από το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες, μελέτες και αναφορές σ' αυτήν έχουν γίνει εκ των έσω, δηλαδή από άτομα που έχουν κάποια σχέση με τα σχολεία αυτά (εκπαιδευτικοί και άλλοι/ες εργαζόμενοι/ες, γονείς που τα παιδιά τους φοίτησαν εκεί). Σπάνιες είναι οι έρευνες και οι μελέτες από άτομα που δεν έχουν δεσμευθεί στη φιλοσοφία και στη δομή του σχολείου (Martin, 2002: 17).

Σημαντικό μέρος της κριτικής προέρχεται από τις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου τα σχολεία Waldorf γνώρισαν άνθιση της τελευταία δεκαπενταετία, αφού μια μερίδα γονέων ψάχνει εναλλακτικές λύσεις, έτσι ώστε «τα παιδιά τους να αποφύγουν το ασφυκτικό πλαίσιο των σχολείων που συμμετέχουν στις εθνικές αξιολογήσεις» (Chauncey 2006: 40). Ορισμένοι/ες από αυτούς/ές, όπως και εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στα Waldorf γνώρισαν την απογοήτευση και στράφηκαν εναντίον της εκπαίδευσης Steiner.

Το πρώτο σημείο κριτικής έχει να κάνει με το γεγονός πως σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις οι δάσκαλοι/ες ή / και τα σχολεία γίνονται δογματικοί σε σχέση με τις ιδέες του Steiner και την προσέγγισή του για την εκπαίδευση (Gidley, 2008: 249, 252). Η συγκεκριμένη κατηγορία ενισχύεται από τον κλειστό χαρακτήρα της παιδαγωγικής προσέγγισης των σχολείων αυτών, την απομόνωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και την απόρριψη ιδεών και μεθόδων που προέρχονται από άλλες πηγές (Dugan & Daar, 1994).

Το δεύτερο σημείο κριτικής αφορά στην ανθρωποσοφία, στη φιλοσοφική προσέγγιση του Steiner, την οποία προωθούν τα σχολεία Waldorf. Σύμφωνα με τον Ruenzel (2001), η ανθρωποσοφία είναι μια φιλοσοφία που αναμειγνύει παγανιστικά και χριστιανικά λατρευτικά και τελετουργικά στοιχεία, προωθεί την λατρεία της φύσης και του ζωροαστρισμού (μιας αρχαίας θρησκείας με στοιχεία αστρολογίας και μαγείας). Οι κατηγορίες αυτές δεν φαίνεται να στερούνται βάσης, αφού ο Steiner πίστευε στη μετενσάρκωση (Uhrmacher, 1995: 388). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα που παραθέτει ο Ruenzel (2001):

«Μια φορά, για παράδειγμα, συμμετείχαμε σε μια τελετή στην οποία μας είπαν να ευχαριστήσουμε ένα δένδρο, γιατί υπήρχε ένα πνεύμα σ' αυτό. Όταν αντέδρασα, μου είπαν ότι θα αποτύχω». «Κάναμε κύκλους γύρω από ένα παιδί τόσους όσα και τα χρόνια της ζωής του, ενώ η δασκάλα μας είπε ότι το παιδί ως πνεύμα θα κατέβει στη γη. Όταν της είπα ότι δεν πιστεύω στη μετενσάρκωση μου είπε ότι δεν τα πάω καλά».

Τα σχολεία Waldorf καλλιεργούν ένα βαθύ σεβασμό για τις θείες πτυχές της ζωής, ενώ το ανθρώπινο ον θεωρείται μια γέφυρα μεταξύ των ουράνιων και γήινων σφαιρών της ζωής (Almon, 1992). Η ανάμειξη θρησκευτικών στοιχείων με μεταφυσικές δοξασίες έχουν ξεσηκώσει έντονες αντιδράσεις στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ιδιαίτερα το γεγονός ότι ορισμένα από τα σχολεία αυτά εντάσσονται στα charter schools και χρηματοδοτούνται από ομοσπονδιακούς πόρους, εγείρει θέμα νομιμότητας, αφού, σύμφωνα με τους/τις υποστηρικτές του διαχωρισμού του κράτους από τη θρησκεία, παραβιάζει το σύνταγμα (Dugan & Daar, 1994). Ο αντίλογος στις παραπάνω κατηγορίες είναι ότι η ανθρωποσοφία δεν είναι μια θρησκευτική σχέση, αλλά μια πνευματική επιστήμη, η οποία διερευνά διάφορα θρησκευτικά δόγματα και άρα οι κατηγορίες για τα σχολεία Waldorf δεν έχουν βάση (Davidson, 1994).

Μια άλλη κατηγορία, θέλει την εκπαίδευση Steiner να απευθύνεται σε «ειδικά παιδιά» (Oberman, 1997: 2). Η θεώρηση του δικτύου των Waldorf όμως, θεωρεί ότι τα παιδιά είναι ειδικά, όχι εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης, αλλά επειδή θα μπορούν να απολαύουν τα οφέλη μιας ανθρώπινης εκπαίδευσης, η οποία δεν στοχεύει σε «ειδικά» παιδιά, αλλά σε όλους/ες (Oberman, 1997: 2, 13).

#### **4.0. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ**

Τα σχολεία Waldorf, παρά τη σύνδεσή τους με μια αμφισβητούμενη φιλοσοφία, έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, από τα οποία η δημόσια εκπαίδευση θα μπορούσε να κερδίσει. Η σχέση δασκάλων – μαθητριών, η προσήλωση και η συνεργασία του προσωπικού, οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, η αίσθηση της κοινότητας, η σημασία που δίδεται στις τέχνες (αφήγηση, μουσική, δράμα, ζωγραφική), μπορεί να αποδώσει χρήσιμα στοιχεία για τη σύγχρονη παιδαγωγική του σχολείου.

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Almon J. (1992). Educating for Creative Thinking: The Waldorf Approach. *Re Vision*, 15, 71-78.

- Ανώνυμου/ης, (2014). Το δημοτικό του Φουρφουρά στην παγκόσμια λίστα της εναλλακτικής εκπαίδευσης. *tvxs.gr*, 13 Μαΐου. Παρατίθεται στο: <http://tvxs.gr/news/paideia/dimotiko-toy-foyrfoyra-stin-pagkosmia-lista-tis-enallaktikis-ek-paideysis>, ανακτήθηκε στις 15/5/2014.
- Ανώνυμου/ης, (χ.η.). Waldorf Around the World. *Whywaldorfworks.org*. Παρατίθεται στο: [http://www.whywaldorfworks.org/06\\_Global/](http://www.whywaldorfworks.org/06_Global/), ανακτήθηκε στις 15/5/2013.
- Armon J. (1997). *The Waldorf Curriculum as a Framework for Moral Education: One Dimension of a Fourfold System*. Retrieved from ERIC database. (ED420605).
- Barnes H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*, 49, 52-54.
- Chauncey B. (2006). The Waldorf Model and Public School Reform. *Encounter*, 19(3), 39-45.
- Dahlin B. (n.d). *A summary of the Swedish Waldorf School*. Παρατίθεται στο: <http://waldorfanswers.net/SwedishWaldorfSchoolEvaluationProject-Summary1-4.pdf>, ανακτήθηκε στις 15/8/2014.
- Davidson N. (1994). Waldorf Education is Nonsectarian. *Renewal, a Journal for Waldorf Education*. Παρατίθεται στο: [http://www.thebee.se/comments/articles/renewal\\_nonsectarian.htm](http://www.thebee.se/comments/articles/renewal_nonsectarian.htm), ανακτήθηκε στις 21/10/2014.
- Dugan D. & Daar J. (1994). Are Rudolf Steiner's Waldorf schools 'non-sectarian'? *Free Inquiry*, 14(2). Παρατίθεται στο: <http://ne4ke2fg4p.scholar.serialssolutions.com>, ανακτήθηκε στις 20/10/2014.
- Easton F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience *Theory into Practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, 14p. Retrieved from ERIC database. (ED464766).
- Fitz-Gerald S. (2013). Waldorf Schools Weave Art Into Alternative Education Methods. *Orange County Register*, December 6. Παρατίθεται στο: <http://www.ocregister.com/articles/waldorf-540442-school-says.html>, ανακτήθηκε στις 7/12/2013.
- Gidley J. (2008). Beyond Homogenisation of Global Education: Do Alternative Pedagogies Such as Steiner Education Have Anything to Offer an Emergent Global/Ising World? In M. Bussey, S. Inayatullah & I. Milojević, (Ed.), *Alternative Educational Futures: Pedagogies for an Emergent World*. Rotterdam: Sense Publications, 242-258.
- Martin, R. A. (2002). *Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered*,

- Progressive, and Holistic Education*. Retrieved from ERIC database (ED 466453).
- McDermott R., Henry E. M., Dillard C., Byers P., Easton F., Oberman I., and Uhrmacher B. (1996). Waldorf Education in an Inner-City Public School. *The Urban Review*, 28(2), 119-140.
- Oberman I. (1997). *The Mystery of Waldorf: A Turn-of-the-Century German Experiment on Today's American Soil*. Retrieved from ERIC database. (ED409988).
- Richtel M. (2011). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. *The New York Times*. October 22. Παρατίθεται στο: [http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?pagewanted=all&\\_r=1&](http://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html?pagewanted=all&_r=1&), ανακτήθηκε στις 13/1/2014.
- Ruenzel, D. 2001. The Spirit of Waldorf Education. *Education Week*, 41: 38-46. Παρατίθεται στο: <http://www.edweek.org/ew/articles/2001/06/20/41waldorf.h20.html>, ανακτήθηκε στις 9/9/2014.
- Uhrmacher B. (1995). Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Woodhead C. (2000). Old values for the new age. *Times Educational Supplement*. January 7. Παρατίθεται στο: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?story-code=329560>, ανακτήθηκε στις 8/8/2013.

**Δημήτρης Θ. Ζάχος**

Λέκτορας Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Τομέας Παιδαγωγικής & Κοινωνικού Αποκλεισμού,  
Τηλ.: 23109 91252, κιν.: 6946851927, fax.: 2310995084  
e-mail: dimzachos@eled.auth.gr

**Άννα Δελαβερίδου**

φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου  
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,  
Κιν.: 6980397256,  
e-mail: annadela@eled.auth.gr

# Η Συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών: Η περίπτωση της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

*Κατερίνα Κρουσοράτη  
Ιωάννης Θωίδης*

## ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the relationship between attendance at all day pre – school and students' academic achievements of the first, second and third grade of the primary school. Although the results of the study showed that there was a positive relevance between academic achievements in math and social skills as well as high sociometric status, there was not a statistically significant relationship between attendance at all day pre - school and academic achievements in mathematics.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεδομένου του έντονου ενδιαφέροντος για τα ολοήμερα προγράμματα εκπαίδευσης, πολλές πρόσφατες μελέτες επικεντρώνονται στα μακροπρόθεσμα θετικά οφέλη του ολοήμερου νηπιαγωγείου για τα παιδιά σε επίπεδο σχολικών επιδόσεων και σε επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς δημοτικό σχολείο.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια των Προγραμμάτων της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης εντείνονται οι προσπάθειες για την ποιοτική αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου και για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου και συνεκτικού προγράμματος σπουδών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Στόχος αυτών των προσπαθειών είναι να αντιμετωπιστεί η έλλειψη ενότητας μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, η οποία δημιουργούσε «ασυνέχειες» που δυσχέραιναν την ομαλή μετάβαση από τον έναν τύπο σχολείου στον επόμενο (Αλευριάδου κ.α., 2008; Μπιρμπίλη, 2011).

Γενικότερα υποστηρίζεται ότι το ολοήμερο σχολείο, νηπιαγωγείο και δημοτικό, αποτελεί έναν τύπο σχολείου που μπορεί να απαντήσει σε σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίσουν τις «ασυνέχειες» κατά την μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη.

### **1.1. Η συμβολή του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών**

Τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει τις θετικές επιδράσεις της παρακολούθησης του ολοήμερου νηπιαγωγείου στις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών στο δημοτικό (Cryan, Sheehan, Wiechel, & BandyHedden, 1992; Elicker & Mathur, 1997; Hildebrand, 1997; Hough & Bryde, 1996; Koopmans, 1991; Hildebrand, 1997; Martinez & Akey, 1998; Nowak, Nichols & Coutts, 2010).

Ερευνητές, οι οποίοι εξέτασαν τις επιδόσεις νηπίων που συμμετείχαν σε ημιμερήσια και σε ολοήμερα προγράμματα διαπίστωσαν ότι τα νήπια που είχαν πάει σε ολοήμερο νηπιαγωγείο κατά τους τελευταίους μήνες της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο σημείωσαν ελαφρώς μεγαλύτερη πρόοδο στα μαθηματικά, σε γενικές δεξιότητες, στις στρατηγικές μάθησης καθώς και μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή σε δραστηριότητες γνωστικού περιεχομένου συγκριτικά με τα παιδιά των ημιμερήσιων νηπιαγωγείων (Hough & Bryde, 1996; Elicker & Mathur, 1997).

Σε σχέση με την παραπέρα ακαδημαϊκή πορεία, βρέθηκε ότι οι μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού, που είχαν φοιτήσει σε ολοήμερα νηπιαγωγεία, πλεονεκτούσαν ακαδημαϊκά στα μαθηματικά και στην ανάγνωση σε σχέση με τους συμμαθητές τους που φοίτησαν σε ημιμερήσια νηπιαγωγεία (Martinez & Akey, 1998) και είχαν λιγότερες πιθανότητες να απουσιάσουν από το σχολείο ή να παραμείνουν στην ίδια τάξη μέχρι την δευτέρα δημοτικού (Gullo, 2000).

Σε έρευνες (Cryan et al., 1992; Koopmans, 1991) στις οποίες εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των ολοήμερων προγραμμάτων του νηπιαγωγείου σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συμπεριφορά των παιδιών στο δημοτικό διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη φοίτηση στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και στις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το ολοήμερο νηπιαγωγείο σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στα μαθηματικά και σε τεστ κατανόησης κειμένων, παρουσίασαν στοιχεία ανεξάρτητης μάθησης, συμμετείχαν πιο ενεργά στην τάξη και ήταν πιο παραγωγικοί κατά την συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Άλλες ωστόσο έρευνες καταλήγουν πως οι θετικές επιδράσεις του ολοήμερου νηπιαγωγείου φαίνεται να περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό ήδη από την πρώτη δημοτικού και να εξαφανίζονται μέχρι την τρίτη δημοτικού (Cannon et al., 2006; Cooper et al., 2010; Walston, West & Rathbun, 2005). Μάλιστα τα πλεονεκτήματα του ολοήμερου νηπιαγωγείου μοιάζουν πολύ γρήγορα να εξασθενούν, καθώς ήδη στη διάρκεια της πρώτης δημοτικού έχουν πολύ μικρή πρακτική αξία (Wolgemut et al., 2006).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν

καν τη θετική συσχέτιση ολοήμερου νηπιαγωγείου και σχολικών επιδόσεων (Hildebrand, 1997; Carnes & Albrecht, 2007). Συγκρίνοντας δεδομένα που συλλέχθηκαν από παιδιά που παρακολούθησαν τρία διαφορετικά προγράμματα νηπιαγωγείου (ολοήμερο, ημιημερήσιο, alternate-day νηπιαγωγείο) οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που φοίτησαν σε ολοήμερο νηπιαγωγείο σημείωσαν μικρή βελτίωση στο δημοτικό στην ανάγνωση, δεν βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις στα μαθηματικά και στη γραφή.

### **1.2. Η σχέση σχολικών επιδόσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων**

Αντικείμενο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των σχολικών επιδόσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αρκετές εμπειρικές μελέτες διαπίστωσαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων (κυρίως της κοινωνικής αυτο-αποτελεσματικότητας) και των δεικτών της σχολικής επίδοσης. Η παραπάνω σχέση διαπιστώνεται και όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και τις επιδόσεις στα μαθηματικά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Στεφάνου, 2005).

Επιπλέον τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σχολική επίδοση ως κριτήρια στην επιλογή φίλων (Αυγητίδου, 1997). Έτσι, η απόρριψη από τους συμμαθητές ή τους συνομηλικούς μπορεί να οδηγήσει στην σχολική αποτυχία και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι κοινωνικές και οι φιλικές σχέσεις με τους συνομηλικούς συσχετίζονται θετικά με τις νοητικές λειτουργίες (Asendorpf & Aken, 1994). Σε κάποιες περιπτώσεις οι δείκτες της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες πρόβλεψης των σχολικών επιδόσεων (Ferrari & Parker, 1992).

### **1.3. Η παρούσα έρευνα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη φοίτηση στο ολοήμερο νηπιαγωγείο και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Ειδικότερα, στόχοι μας ήταν να διερευνήσουμε τη σχέση της φοίτησης των παιδιών σε ολοήμερο νηπιαγωγείο με τις επιδόσεις στα μαθηματικά, όπως αυτές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού και σε ένα δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και σε επιμέρους κοινωνικές

δεξιότητες καθώς και στο κοινωνιομετρικό τους status στην τάξη φοίτησης.

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη φοίτηση σε ολόημερο νηπιαγωγείο και στις μετέπειτα επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά; Σύμφωνα με τα αποτελέσματα κάποιων προηγούμενων ερευνών (Koopmans, 1991; Elicker & Mathur, 1997; Martinez & Akey, 1998; Cannon et al., 2006; Nowak et al., 2010) οι μαθητές που φοίτησαν σε ολόημερο νηπιαγωγείο σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τους μαθητές που πήγαν σε ημιημερήσιο νηπιαγωγείο.

2. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και στις επιδόσεις στα μαθηματικά; Σύμφωνα με τη Στεφάνου (2005), υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και τις επιδόσεις στα μαθηματικά.

3. Συνδέεται η κοινωνική θέση των παιδιών στη τάξη με τις επιδόσεις στα μαθηματικά; Σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997), τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σχολική επίδοση ως κριτήριο στην επιλογή φίλων.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι οι μαθητές που φοίτησαν σε ολόημερο νηπιαγωγείο να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τους μαθητές που φοίτησαν σε ημιημερήσιο νηπιαγωγείο.

2. Αναμένεται τα παιδιά που παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες να έχουν και καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά.

3. Αναμένεται οι μαθητές που έχουν υψηλότερη κοινωνική θέση στην τάξη να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά.

## 2.0. ΜΕΘΟΔΟΣ

### 2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 281 μαθητές της Α', Β' και Γ' Δημοτικού πέντε δημοτικών σχολείων (πίνακας 1.) και 18 εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τάξεων φοίτησης των μαθητών.

Πίνακας 1. Ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	N	%
Τάξη	Α'	119	42.3



## Αικατερίνη Κρουσοράτη, Γιάννης Θωίδης

Η συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών: Η περίπτωση ...

	Β'	80	28.5
	Γ'	82	29.2
Τύπος Νηπιαγωγείου	Ημιημερήσιο	218	77.6
	Ολοήμερο	63	22.4

### 2.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ο συνδυασμός τριών εργαλείων, η συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και η κοινωνιομετρική μέθοδος με τη μορφή του κοινωνιομετρικού τεστ από τους μαθητές.

*Το ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων.* Το ερωτηματολόγιο<sup>1</sup> της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 38 ερωτήσεις στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια μιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: α) η πρώτη υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* απαρτίζεται από 18 ερωτήσεις που αναφέρονται σε μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής και έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και, β) η δεύτερη υποκλίμακα *Ικανότητες και Δεξιότητες* απαρτίζεται από 20 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις δεξιότητες των παιδιών στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τη δημοτικότητά τους, καθώς και τις αντοχές τους στις αποτυχίες και τις απογοητεύσεις της σχολικής καθημερινότητας (Hightower et al., 1986 στο Γρηγοριάδης, 2005).

*Το ερωτηματολόγιο για τα μαθηματικά:* Περιελάμβανε μία ερώτηση η οποία μετρούσε τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά με τη βοήθεια τριβάθμιας κλίμακας (Πολύ Καλός/ή, Καλός/ή, Λιγότερο Καλός/ή). Η ερώτηση αυτή συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς.

*Το κοινωνιομετρικό τεστ:* Το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές περιελάμβανε δύο ερωτήσεις με τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να καταγράψουν τα ονόματα τριών συμμαθητών α) που θα ήθελαν να συνεργάζονται στην ομάδα στην τάξη τους, β) που δεν θα ήθελαν να συνεργάζονται στην ομάδα στην ομάδα στην τάξη τους (Hymel, 1983 στο Μπίκος, 2011).

### 2.3. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Η επιλογή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών έγινε

1. Κλίμακα TCRS (Teacher-Child Rating Scale).

με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στα εν δυνάμει υποκείμενα.

### **3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **3.1. Η σχέση της φοίτησης σε ολόημερο νηπιαγωγείο με τις επιδόσεις στα μαθηματικά**

Για να διερευνήσουμε αν υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στη φοίτηση σε ολόημερο νηπιαγωγείο και στις επιδόσεις στα μαθηματικά στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού εφαρμόστηκε το κριτήριο  $\chi^2$ . Ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια ( $\chi^2=1.66, df=1, p>.05$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Επίσης, η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (τύπος νηπιαγωγείου  $\times$  τάξη  $\times$  επιδόσεις στα μαθηματικά) με εξαρτημένη μεταβλητή τις επιδόσεις στα μαθηματικά έδειξε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση του τύπου νηπιαγωγείου ( $F=2.626, p=.106, partial \eta^2=.009$ ), ούτε της τάξης ( $F=2.121, p=.122, partial \eta^2=.015$ ). Επίσης, δεν παρατηρήθηκε κάποια αλληλεπίδραση του τύπου νηπιαγωγείου ως προς την τάξη ( $F=.045, p=.956, partial \eta^2=.000$ ).

#### **3.2. Οι επιδόσεις στα μαθηματικά και η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών**

##### **3.2.1. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών**

Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη επτά συνολικά παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα ( $>1$ ), οι οποίοι συνθέτουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για το προφίλ, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των παιδιών στο δημοτικό.

Συγκεκριμένα προέκυψαν τρεις παράγοντες για την πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου, οι οποίοι εξηγούν το 71.74% της συνολικής διασποράς και τέσσερις για τη δεύτερη υποκλίμακα που εξηγούν το 67.19% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαραγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις των παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax. Η λύση των παραγόντων ικανοποίησε μια σειρά κριτηρίων: α) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τρίτο και μετά τον τέταρτο παράγοντα αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα, β) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's alpha  $\geq .70$ , γ) η λύση αυτή είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Γρηγοριάδης, 2005).

Η ανάλυση της πρώτης υποκλίμακας (*Προβλήματα Συμπεριφοράς*) ανέδειξε τους εξής τρεις παράγοντες:

Στον πρώτο παράγοντα Π1, που εξηγεί το 40.97% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνονται όλες οι ερωτήσεις που αφορούν τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην σχολική τάξη σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δασκάλων. Ο παράγοντας Π1 ονομάστηκε *Μαθησιακά Προβλήματα* και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα ήταν αρκετά υψηλός ( $\alpha=0.93$ ).

Στον δεύτερο παράγοντα Π2, που εξηγεί το 24.12% της συνολικής μεταβλητότητας *φορτώνουν* κυρίως οι ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε προβλήματα διαγωγής που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα στην σχολική τάξη. Ο παράγοντας Π2 ονομάστηκε *Προβλήματα Διαγωγής*. Η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα είναι και αυτή υψηλή ( $\alpha=.91$ ).

Ο τρίτος παράγοντα Π3, που εξηγεί το 6.65% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις που αναφέρονται σε προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων και εσωστρέφειας που παρουσιάζουν τα παιδιά στο δημοτικό γι' αυτό και ονομάστηκε *Προβλήματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Εσωστρέφειας*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα είναι  $\alpha=.73$ .

Η ανάλυση της δεύτερης υποκλίμακας του ερωτηματολογίου *Ικανότητες και Δεξιότητες* ανέδειξε τους εξής τέσσερις παράγοντες:

Στον πρώτο παράγοντα Π1 που εξηγεί το 34.12% της συνολικής μεταβλητότητας *φορτώνουν* κυρίως οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις κοινωνικές δεξιότητες, στην κοινωνική θέση του παιδιού μέσα στην σχολική τάξη γι' αυτό ονομάστηκε *Κοινωνικές Δεξιότητες*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha είναι υψηλός ( $\alpha=.86$ ).

Ο δεύτερος παράγοντας Π2, που εξηγεί το 17.15% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει τις προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις εργασιακές συνήθειες των παιδιών στην σχολική τάξη. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Εργασιακές Συνήθειες* και η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα είναι ικανοποιητική ( $\alpha=.72$ ).

Στον τρίτο παράγοντα Π3, που εξηγεί το 10.4% της συνολικής μεταβλητότητας, «φορτώνουν» κυρίως οι ερωτήσεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και έτσι ονομάστηκε *Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας*. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα είναι  $\alpha=.80$ .

Ο τέταρτος παράγοντας Π4, που εξηγεί το 5.51% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 13 και 17, οι οποίες αναφέρονται στην αντοχή του παιδιού σε αποτυχίες και απογοητεύσεις που αντιμετω-

πίζει στην καθημερινή σχολική ζωή. Ο παράγοντας Π4 ονομάστηκε *Αντοχή στην Αποτυχία/Απογοήτευση* και ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Crobach's alpha είναι  $\alpha=.87$ .

Η ερώτηση 2 *Αποτραβηγμένος* της υποκλίμακας *Προβλήματα Συμπεριφοράς* φόρτωνε ταυτόχρονα (cross-loadings) σε δύο παράγοντες. Γι' αυτό η ερώτηση 2 *Αποτραβηγμένος* παραλήφθηκε από όλες τις ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις.

Η εσωτερική συνέπεια τόσο του ερωτηματολογίου όσο και των υποκλιμάκων του ήταν υψηλή. Συγκεκριμένα, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Crobach's alpha του ερωτηματολογίου συνολικά ήταν  $\alpha=.93$ , της υποκλίμακας *Προβλήματα Συμπεριφοράς* ήταν  $\alpha=.90$  και της υποκλίμακας *Ικανότητες και Δεξιότητες* είναι  $\alpha=.87$ .

### **3.2.2 Επιδόσεις στα μαθηματικά και επιμέρους κοινωνικές δεξιότητες (-συμπεριφορές).**

Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με εξαρτημένη μεταβλητή τους παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιδόσεις στα μαθηματικά (πολύ καλός – λιγότερο καλός) έδειξε στατιστικώς σημαντική την επίδραση των επιδόσεων στα μαθηματικά σε δύο παράγοντες: *Κοινωνικές Δεξιότητες* ( $F=96.88$ ,  $df=279$ ,  $p<.05$ ), *Εργασιακές Συνήθειες/ Ανεξαρτησία* ( $F=157.71$ ,  $df=280$ ,  $p<.05$ ) και στην υποκλίμακα *Ικανότητες και Δεξιότητες* ( $F=142.3$ ,  $df=275$ ,  $p<.05$ ).

Οι μαθητές που ήταν πολύ καλοί στα μαθηματικά σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους ( $MO=3.80$ ,  $TA=.48$ ) στην υποκλίμακα *Ικανότητες και Δεξιότητες* απ' τους μαθητές που ήταν λιγότερο καλοί στα μαθηματικά ( $MO=3.13$ ,  $TA=.45$ ) (βλ. πίνακα 2.).

Στον παράγοντα *Κοινωνικές Δεξιότητες* εμφανίστηκαν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά που είχαν πολύ καλές επιδόσεις στα μαθηματικά ( $MO=4.01$ ,  $TA=.63$ ) και χαμηλότερες από τα παιδιά που είχαν λιγότερο καλές επιδόσεις στα μαθηματικά ( $MO=3.21$ ,  $TA=.74$ ).

Στον παράγοντα *Εργασιακές Συνήθειες/ Ανεξαρτησία* οι πολύ καλοί μαθητές στα μαθηματικά παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους ( $MO=3.95$ ,  $TA=.56$ ) από τους μαθητές που είναι λιγότερο καλοί στα μαθηματικά ( $MO=3.03$ ,  $TA=.66$ ).

Ο έλεγχος Levene έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των τιμών στους παράγοντες *Μαθησιακά Προβλήματα*, *Προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων/Εσωστρέφειας* και *Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας* και στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* δεν παρουσίασαν ομοιογένεια ( $p<.05$ ). Έτσι, για αυτούς τους παράγοντες εφαρμόστηκε μη-παραμετρικός έλεγχος.

Για τον παράγοντα *Μαθησιακά Προβλήματα* ο έλεγχος  $\chi^2$  των Kruskal – Wallis

έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στα μαθηματικά και των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών ( $\chi^2=118.36$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ). Δηλαδή, οι πολύ καλοί μαθητές στα μαθηματικά παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σ' αυτό τον παράγοντα ( $MO=4.64$ ,  $TA=.55$ ) από τους μαθητές που είναι λιγότερο καλοί στα μαθηματικά ( $MO=3.47$ ,  $TA=.91$ ).

Επίσης, ο μη-παραμετρικός έλεγχος έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά παρουσιάζουν συνάφεια με τα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* που εκδηλώνουν στο σχολείο ( $\chi^2=80.98$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ). Οι μαθητές που είναι καλοί στα μαθηματικά σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους ( $MO=4.49$ ,  $TA=.51$ ) σ' αυτή την υποκλίμακα από τους λιγότερο καλούς μαθητές στα μαθηματικά ( $MO=3.81$ ,  $TA=.66$ ).

Στον παράγοντα *Προβλήματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων/Εσωστρέφειας* το κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στα μαθηματικά και των προβλημάτων κοινωνικών δεξιοτήτων/εσωστρέφειας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ( $\chi^2=38.02$ ,  $df=1$ ,  $p=.05$ ). Οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα μαθηματικά είχαν υψηλότερους μέσους όρους ( $MO=4.42$ ,  $TA=.51$ ) από τους μαθητές που είχαν λιγότερο καλές επιδόσεις στα μαθηματικά ( $MO=3.84$ ,  $TA=.85$ ).

Όσον αφορά τον παράγοντα *Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας* από τον μη παραμετρικό έλεγχο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στα μαθηματικά και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών ( $\chi^2=23.14$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σημειώθηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι από τους καλούς μαθητές στα μαθηματικά ( $MO=3.60$ ,  $TA=.77$ ) και χαμηλότεροι από τους λιγότερο καλούς μαθητές στα μαθηματικά ( $MO=3.17$ ,  $TA=.65$ ) (Πίνακας 3).

**Πίνακας 2. Μέσοι όροι των επιδόσεων στα Μαθηματικά ως προς τους παράγοντες**

Παράγοντες	Επιδόσεις στα Μαθηματικά				F	df	p
	Πολύ Καλός		Λιγότερο Καλός				
	MO	TA	MO	TA			
Κοινωνικές Δεξιότητες	4.01	.63	3.21	.74	96.88	279	.05
Εργασιακές Συνήθειες/ Ανεξαρτησία	3.95	.56	3.03	.66	157.71	280	.05
Ικανότητες & Δεξιότητες	3.80	.48	3.13	.45	142.3	275	.05
					Kruskal – Wallis test		

Μαθησιακά Προβλήματα	4.64	.55	3.47	.91	$\chi^2$ 118.36	<i>df</i> 1	<i>p</i> .05
Προβλήματα Συμπεριφοράς	4.49	.51	3.81	.66	80.98	1	.05
Προβλήματα Κοινωνικών Δεξιοτήτων/ Εσωστρέφειας	3.84	.85	4.42	.51	38.02	1	.05
Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας	3.60	.77	3.17	.65	23.14	1	.05

### 3.2.3. Οι επιδόσεις στα μαθηματικά και η κοινωνική θέση των μαθητών στη τάξη

Η πραγματοποίηση του ελέγχου  $\chi^2$  για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στις επιδόσεις στα μαθηματικά και στην κοινωνική θέση των μαθητών στο κοινωνικό δίκτυο της τάξης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συνάφεια ( $\chi^2=23.77$ ,  $df=3$ ,  $p<.05$ ) μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Από τους μαθητές που ήταν πολύ καλοί στα μαθηματικά το 33.8% αντιπροσωπεύουν οι δημοφιλείς μαθητές, το 48.5% οι αντιφατικοί και οι μαθητές μέσου όρου, το 3.7% οι παραμελημένοι μαθητές και το 14% οι απορριπτόμενοι μαθητές. Όσον αφορά τους μαθητές που ήταν λιγότερο καλοί στα μαθηματικά το 16% αποτελούν οι δημοφιλείς μαθητές, το 42% οι αντιφατικοί και οι μαθητές μέσου όρου, το 7.6% οι παραμελημένοι μαθητές και το 34.5% οι απορριπτόμενοι μαθητές.

Πίνακας 4. Οι επιδόσεις στα μαθηματικά και η κοινωνική θέση

Κοινωνική θέση	Επιδόσεις στα Μαθηματικά	
	Πολύ Καλός	Λιγότερο Καλός
Δημοφιλείς	33.80%	15.90%
Μέσου Όρου/ Αντιφατικοί	48.50%	42.10%
Παραμελημένοι	3.70%	7.60%
Απορριπτόμενοι	14.00%	34.50%

## 4.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

*Η σχέση της φοίτησης σε ολόημερο νηπιαγωγείο με τις επιδόσεις στα μαθηματικά*

Το θέμα της σχέσης ανάμεσα στη φοίτηση σε ολόημερο νηπιαγωγείο και στις επιδόσεις στα μαθηματικά είναι διφορούμενο. Αν και οι περισσότερες

έρευνες (Koopmans, 1991; Elicker & Mathur, 1997; Martinez & Akey, 1998; Cannon et al., 2006; Nowak et al., 2010) υποστηρίζουν σθεναρά την συμβολή του ολοήμερου νηπιαγωγείου στις μετέπειτα επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά, εντούτοις υπάρχουν έρευνες (Hildebrand, 1997; Cryan et. al., 1992; Carnes & Albrect, 2007), που δεν αναδεικνύουν την παραπάνω σχέση.

Στην παρούσα έρευνα οι δύο έλεγχοι που πραγματοποιήσαμε έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στη φοίτηση σε ολοήμερο νηπιαγωγείο και στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά. Συνεπώς η υπόθεσή μας ότι οι μαθητές που είχαν πάει σε ολοήμερο νηπιαγωγείο θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τους μαθητές που είχαν φοιτήσει σε ημιημερήσιο νηπιαγωγείο δεν επαληθεύτηκε.

#### *Οι επιδόσεις στα μαθηματικά και η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών*

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που είναι καλοί στα μαθηματικά έχουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν στοιχεία ανεξάρτητης μάθησης και έχουν καλύτερες εργασιακές συνήθειες. Αντίστοιχα, οι μαθητές που έχουν λιγότερο καλές επιδόσεις στα μαθηματικά αντιμετωπίζουν περισσότερα μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων/ εσωστρέφειας, καθώς και προβλήματα σε επίπεδο προσωπικότητας.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερη έρευνα (Στεφάνου, 2005) αναφορικά με τη θετική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική συμπεριφορά, και συγκεκριμένα στις «ικανοποιητικές» διαπροσωπικές σχέσεις, και στις επιδόσεις στα μαθηματικά μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η παραπάνω σχέση εμφανίζεται τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η υπόθεση, συνεπώς, ότι οι επιδόσεις στα μαθηματικά σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες επιβεβαιώθηκε.

#### *Οι επιδόσεις στα μαθηματικά και η κοινωνική θέση των μαθητών στη τάξη*

Η πλειονότητα δημοφιλών μαθητών κάθε τάξης είχε πολύ καλές επιδόσεις στα μαθηματικά. Ενώ, η πλειονότητα των παραμελημένων και των απορριπτόμενων μαθητών είχε λιγότερο καλές επιδόσεις στα μαθηματικά. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται άμεσα με τα προηγούμενα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις επιδόσεις στα μαθηματικά και στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερη έρευνα (Αυγητίδου, 1997) αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις και στην επιλογή των φίλων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η παραπάνω σχέση εμφανίζεται τόσο στο νηπιαγωγείο όσο

και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις που αφορούσαν τη θετική σχέση ανάμεσα στην επίδοση στα μαθηματικά και την κοινωνική θέση των μαθητών στην σχολική τάξη. Ωστόσο, δεν επαληθεύτηκε η υπόθεση που αφορούσε τη θετική επίδραση που ασκεί η φοίτηση στο ολόημερο νηπιαγωγείο στις επιδόσεις στα μαθηματικά. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε έμμεσα στο βαθμό που διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις στα μαθηματικά συσχετίζονται θετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών ότι η φοίτηση στο ολόημερο νηπιαγωγείο, η οποία επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, σχετίζεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο παραπέρα διερεύνησης μιας και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δεν μας επέτρεψαν να το εξετάσουμε.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Asendorpf, J. B. & Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationships status: Stranger vs. peer group inhibition and test intelligence vs. peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development*, 65, 1786–1798.
- Cannon, J., Jackowitz A. & Painter, G. (2006). Is Full Better than Half? Examining the Longitudinal Effects of Full-day Kindergarten Attendance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(2), 299–321.
- Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: The benefits of time. *Emporia States Research Studies*, 43(2), 64-72.
- Cooper, H., Ashley, B. A., Patall, E. A. & Dent, A. L. (2010). Effects of Full-Day Kindergarten on Academic Achievement and Social Development. *Review of educational research*, 80(1), 34-70.
- Cryan, J., Sheehan, R., Wiechel, J., & BandyHedden, I. G. (1992). Success outcomes of full-day kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 187-203.
- De Rosier, M., Kupersmidt, J. & Patterson, C. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799–1813.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Ferrari, J. R. & Parker, J. T. (1992). High school achievement, self-efficacy, and locus of control as predictors of freshman academic performance. *Psy-*



- chological Reports, 1*, 515–518.
- Gullo, D. F. (2000). The Long Term Educational Effects of Half-Day vs Full-Day Kindergarten. *Early Child Development and Care, 160* (1), 17-24.
- Hildebrand, C. (1997). Effects of *All-Day, And Half-Day* Kindergarten Programming On Reading, Writing, Math and Classroom Social Behaviors. : National FORUM Journals. [www.eric.ed.gov/PDFS/ED459906.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED459906.pdf).
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinnell, A. P., Guare, J. C., & Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies, σσ. 393-409. Στο Γρηγοριάδης, Α. (2005). *Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή)*. Α.Π.Θ., Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Hough, D. & Bryde, S. (1996). *The effects of full-day kindergarten on student achievement and affect*. Conference papers of American Educational Research Association. Elementary and Childhood Education. 8-12 April 1996. New York.
- Koopmans, M. (1991). *A study of the longitudinal effects of all-day kindergarten attendance on achievement*. Newark Board of Education, NJ: Office of Research, Evaluation and Testing.
- Martinez, S., & Akey, T. (1998). *Full-Day Kindergarten 1997-98 Evaluation Report*. (Unpublished evaluation). Park Hill Public Schools, Kansas City.
- Nowak, J. A., Nichols, J. D., & Coutts, D. (2009). The Impact of Full-day vs. Half-day Kindergarten on Student Achievement of Low Socioeconomic Status Minority Students. *Scholarlypartnersedu, 4* (1), 34-47.
- Walston, J.T., and West, J. (2005). *Full-day and Half-day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99*. In U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. 11-15 April. Washington, DC: Εκδόσεις U.S. Government Printing Office.
- Wolgemuth, J. R., Cobb, R. B., Winokur, M. A., Leech, N., & Ellerby, D. (2006). Comparing longitudinal academic achievement of full-day and half-day kindergarten students. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 260-270.
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου - Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εθνική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αθήνα: Πατάκης.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Γρηγοριάδης, Α. (2005). Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και μαθητών για τις μεταξύ τους σχέσεις (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ., Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 41-58.
- Μπίκος Κ. (2011). Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Ζυγός – Ιωάννης Μάρκου & Υιός Ο.Ε.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). Σχέδιο δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»- ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ 2007-2013 του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ).
- Στεφάνου, Γ. (2005). Ακαδημαϊκή επίδοση και διαπροσωπικές σχέσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Βορείου Ελλάδας*, 3, 201-228.

**Κατερίνα Κρουσοράτη**

ΠΜΣ, ΠΤΔΕ Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

katterina\_k18@hotmail.com

**Ιωάννης Θωίδης**

Αναπληρωτής Καθηγητής

ΠΤΔΕ Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ithoidis@uowm.gr

# Το σχολείο βελτιώνει το έργο του: Προγραμματισμός, αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση

*Μαρία Λιακοπούλου*

## **ABSTRACT**

The request for school effectiveness is associated with the operation of the school as an institution. The school effectiveness is not identical to the results of the school as an institution, but viewed as the extent to which each school achieves its objectives, depending on the students' profiles and specific conditions in the school or in the wider context. In school effectiveness affect multiple factors: students, teachers, school's climate and culture, curriculum e.tc. This paper focuses on one of the above factors, that of school. Specifically, presented two of the practices that could contribute to the improvement of school effectiveness: a) planning of educational work and schools' self-evaluation and b) creating learning community in the school.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα εισήγηση ξεκινάει από την παραδοχή ότι, όπως κάθε άτομο και κάθε οργανισμός, έτσι και κάθε σχολείο επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό. Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με τα αποτελέσματα του σχολείου ως θεσμού, αλλά νοείται ως ο βαθμός στον οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Στην αποτελεσματικότητα του σχολείου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής (για περισσότερα βλ. Λιακοπούλου 2011): α) μαθητές, β) εκπαιδευτικοί, γ) σχολείο: κλίμα, κουλτούρα, υποδομή και δ) δομικά στοιχεία. Ο κάθε παράγοντας από τους παραπάνω δεν επιδρά γραμμικά, αλλά πρόκειται για ένα σύστημα παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ως σύνολο επιδρούν στη βελτίωση του σχολείου με πολλαπλούς τρόπους. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί έννοια ολιστική

(Creemers 1994, Kyriakides 2008), πολυεπίπεδη (Teddle & Reynolds 2000) και δυναμική (Creemers & Kyriakides 2008, Κυριακίδης & Παναγιώτου 2014).

Η εισήγηση αυτή εστιάζει σε έναν από τους παραπάνω παράγοντες, αυτόν της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, κατατίθεται ένας προβληματισμός αναφορικά με τις δυνατότητες και τα όρια της κάθε σχολικής μονάδας να βελτιώνει το έργο της, και παρουσιάζονται δύο από τις πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου: α) ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και β) η διαμόρφωση κλίματος επαγγελματικής μάθησης σε επίπεδο σχολείου.

## **1.0. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα αποτελεί διοικητική λειτουργία, η οποία συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων αφού καθορίζει: τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πώς πρόκειται να επιτευχθεί (Σαϊτής 2000). Η διαδικασία του προγραμματισμού, σύμφωνα και με την γενικότερη επιστήμη του μάνατζμεντ, περιλαμβάνει τα εξής στάδια: αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου- προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται- ανάλυση του περιβάλλοντος, εσωτερικού και εξωτερικού, του σχολείου- διαμόρφωση πολιτικών- καθορισμός αντικειμενικών στόχων- επιλογή δράσεων (Πετρίδου 2000, Χατζηπαναγιώτου 2000). Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι εξωτερική (επιθεώρηση, παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, εντοπισμένες μελέτες) ή εσωτερική (αυτοαξιολόγηση). Για να διακρίνουμε την εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση αρκεί να απαντήσουμε σε τέσσερα ερωτήματα (Scheerens 2000: 102-103): α) Ποιοι αναθέτουν και χρηματοδοτούν την αξιολόγηση, β) Ποιοι υλοποιούν την αξιολόγηση, γ) Ποιοι αξιολογούνται και δ) Ποιοι αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (περισσότερα για τη διάκριση εσωτερικής- εξωτερικής αξιολόγησης βλ. στο Ryan & Tefler 2011: 177-180). Κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης -υπό την προϋπόθεση ότι υλοποιείται ορθολογικά και αντικειμενικά- μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου του σχολείου, καθώς δρα ως κίνητρο για βελτίωση, βοηθά στον εντοπισμό λανθάνοντων προβλημάτων και αδυναμιών, επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ σχολείων και τα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο κεντρικό για το σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων (Σολομών 1999: 16- 18). Ωστόσο δεν αρκεί, αφενός γιατί συχνά αποτελεί απλοϊκή και επιφανειακή αποτίμηση του εκπαιδευτι-

κού έργου, και αφετέρου δεν μπορεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των ίδιων των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου τους.

Οι αδυναμίες της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες εσωτερικών μορφών αξιολόγησης. Εξάλλου, προκύπτει και από την εμπειρία άλλων χωρών ότι, όταν η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται και ενισχύεται από την εσωτερική αξιολόγηση, όταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αναλαμβάνουν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους, τότε βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα των σχολείων (Schildkamp κ.ά. 2009, Plowright 2007, McNamara & O'Hara 2005). Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας -όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων- ενθαρρύνει πρωτοβουλίες του σχολείου για τη βελτίωση του και διασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων στις πρωτοβουλίες αυτές (Σολομών 1999: 18). Επίσης, ικανοποιεί την ανθρώπινη ανάγκη για αυτογνωσία, συνάδει με την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αποτελεί επαγγελματική ευθύνη τους και παράλληλα μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (MacBeath 2005: 33). Αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ο MacBeath προτείνει τα εξής στάδια (2001, 155-173): δημιουργία κατάλληλου κλίματος- καθορισμός της διαδικασίας (δημιουργία κριτηρίων, ομάδων, χρονοδιαγράμματος)- συμφωνία για τα κριτήρια- δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων, ενώ ο Σολομών χωρίζει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε δύο φάσεις με επιμέρους στάδια (1999, 131-140): διαγνωστική και διερευνητική φάση.

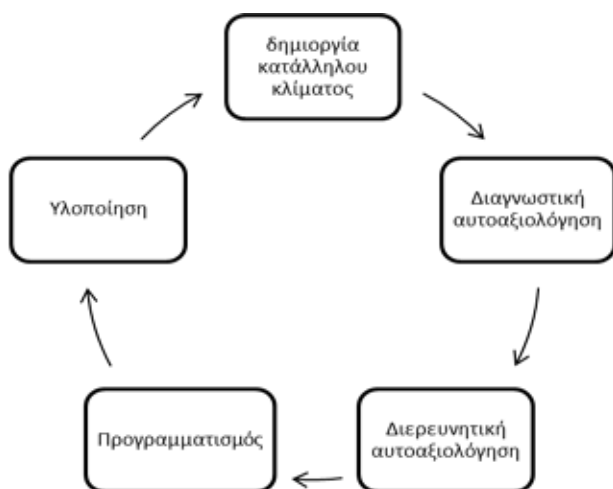
Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα 'εργαλείο' το οποίο θα βοηθούσε κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και να προχωρά συστηματικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της μέσω του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί απαραίτητη πολιτική κάθε σχολείου που επιθυμεί να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης. Βέβαια, υπάρχουν οι κίνδυνοι, η εσωτερική αξιολόγηση, αν δεν γίνεται με τρόπο συστηματικό, να επικεντρωθεί σε 'ανώδυνες' για το σχολείο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να μην συνδεθεί με τις επιμέρους δραστηριότητες, να μην οδηγήσει σε σχέδια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και να μην έχει διάρκεια και συνέχεια.

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει «εργαλείο» βελτίωσης της σχολικής μονάδας και μοχλό ανάπτυξης, θα πρέπει να ενταχθεί ως δια-

δικασία ουσιαστικά στην καθημερινότητα και στην ρουτίνα του σχολείου. Για να συμβεί αυτό βασική προϋπόθεση είναι η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι μιας διαρκούς διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου, να είναι σαφές πώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του έργου αυτού και κυρίως πώς θα συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Ειδικότερα, για την ουσιαστική ένταξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη ρουτίνα του σχολείου, καταρχάς, προϋποτίθεται ότι το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων εμπλέκεται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και διακρίνεται από αίσθημα δέσμευσης για την αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εξαρτάται από την ετοιμότητά τους. Η ετοιμότητα δεν είναι απόρροια μόνο των στάσεων, της διάθεσής τους ούτε είναι ζήτημα απλώς ιδεολογικό, αλλά προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες για το σχεδιασμό της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, την κατασκευή κατάλληλων εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που θα προκύψουν.

Μια δεύτερη βασική προϋπόθεση ουσιαστικής σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης με την καθημερινότητα του σχολείου είναι η σύνδεσή της με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία (Βλ. σχήμα 1) (για περισσότερα Βλ. Λιακοπούλου 2014).



Σχήμα 1: Διαδικασία προγραμματισμού & αυτοαξιολόγησης

Ένα από τα στάδια του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου. Η ανάλυση αυτή του περιβάλλοντος αποτελεί καθοριστικής σημασίας στάδιο, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν τροφοδοτούν τη συζήτηση για τη χάραξη πολιτικών του σχολείου, συμβάλουν στη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και αποτελούν γνώμονα για την επιλογή των απαραίτητων δράσεων. Η ανάλυση περιβάλλοντος όταν γίνεται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός, συνεπώς, αποτελούν διαδικασίες αλληλένδετες και εναλλασσόμενες. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό 'εργαλείο' και μέσο για ένα προγραμματισμό που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (McNamara κ.ά. 2011, Van Petegem, 2005:104).

## **2.0. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΣΤΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση και ανάπτυξη του κάθε μαθητή, υπό την προϋπόθεση ότι αφενός φέρει εις πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνει, αξιοποιώντας τον γνωστικό του οπλισμό και ενεργοποιώντας κατά περίπτωση κατάλληλες πρακτικές, και αφετέρου υπερβαίνει τις υπάρχουσες πρακτικές, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του μέσα από μια διαρκή πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του (Hammerness κ.ά. 2005: 359). Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού, επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές τους σπουδές και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Η διαδικασία αυτή τείνει να είναι περισσότερο «άστατη» παρά ευθύγραμμη. Σύμφωνα με μια κανονιστική προσέγγιση η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή βελτίωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς (Imants 2002: 717). Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες. Αν και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη και απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας, η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική μάθηση στοχεύει –ή θα πρέπει να στοχεύει- στην επαγ-

γελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν απαραίτητα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλουν αποτελεσματικά εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου. Κάποιες από τις 'πρακτικές' επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι εξής (Lieberman & Miller 1999: 73):

- κύκλοι συζητήσεων
- ομάδες μελέτης
- δίκτυα μάθησης
- συνεργασία με ειδικούς
- άσκηση ανά ζεύγη
- συνεργατική διδασκαλία
- υποστήριξη από «κριτικό φίλο»
- συλλογή και ανάλυση δεδομένων
- έρευνα δράσης
- αυτοαξιολόγηση
- ενδοσχολικά σεμινάρια/ εργαστήρια

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω μιας συστηματικής ανατροφοδότησης για το έργο τους, μέσω μιας πιο συστηματικής διαδικασίας αναστοχασμού. Επίσης, ενισχύουν τη συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Δεν είναι εύκολο να καλλιεργηθεί σε ένα σύλλογο εκπαιδευτικών μια κουλτούρα ουσιαστικής συνεργασίας. Απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο βαθμό να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους για να πετύχουν κοινούς στόχους, να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν συλλογικές αποφάσεις που ενδεχομένως αντιτίθενται στα πιστεύω και στις αντιλήψεις τους, να εκφράσουν ανοιχτά προσωπικές αντιλήψεις, να βγουν από την «ιδιωτικότητά» τους, ακόμη και να αποδεχθούν αδυναμίες τους (Imants 2002: 724, Louis & Marks 1998). Οι ενδοσχολικές πρακτικές μάθησης παρέχουν τα 'εργαλεία' για την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας (Berry κ.ά. 2005, Phillips 2003). Μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κοινές γνώσεις και σε κάποιο βαθμό κοινό επαγγελματικό κώδικα, οικειοποιούνται κοινές αρχές, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου. Εκφράζουν προβληματισμούς και αδυναμίες, οι οποίες ερμηνεύονται και πλαισιώνονται από τη σχετική θεωρία και ταυτόχρονα ανακαλύπτουν ότι και οι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς. Η



διαδικασία αυτή τους απενοχοποιεί, τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο μόνοι και δημιουργεί την ετοιμότητα για περαιτέρω συνεργασία με τους συναδέλφους. Η έρευνα έδειξε ότι η μάθηση είναι «επιτυχής» όταν γίνεται αντιληπτή ως συλλογική, συνεχής προσπάθεια, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες επιτυχίας και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Glazer & Hannafin 2006: 180). Η επαγγελματική μάθηση στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Μάλιστα στο πλαίσιο των ίδιων ερευνών διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών συνέβαλαν πολύ σημαντικά – εντυπωσιακά σε κάποιες περιπτώσεις- στις επιδόσεις των μαθητών (για μια ανασκόπηση σχετικών ερευνών Βλ. Vescio κ.ά. 2008).

Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όμως, οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια ενδιαφέρουσα διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Στην πρώτη περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία είναι οργανωμένη, αποτελεί μια ειδική δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση εξωτερικεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εσωτερικεύεται από κάποιους άλλους. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αλλά αποτελεί ρουτίνα του σχολείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου, με τη ζωή του σχολείου, είναι αδιάκοπη και δεν έχει όρια. Το ζητούμενο θα λέγαμε ότι είναι τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινότητων μάθησης υιοθετώντας τη δεύτερη από τις παραπάνω προσεγγίσεις.

Μια διαρκής διαδικασία επαγγελματικής μάθησης θα έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών ενεργειών του γενικότερα, καθώς και της δράσης των συναδέλφων του, να επαναπροσδιορίζει τη γνώση και τη δράση του (Hammerness κ.ά. 2005: 359, Zeichner & Liston 1996). Ο κάθε επαγγελματίας θα μπορούσε ο ίδιος να οργανώνει τη μάθησή του ως μια διαρκή διαδικασία, ωστόσο ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή θα λειτουργούσε το περιβάλλον εργασίας - στην περίπτωση των εκπαιδευτικών το σχολείο- υπό την προϋπόθεση ότι αυτό έχει αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει τέτοια χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους και μέσω της διαδικασίας αυτής βελτιώνεται το έργο τους και προωθείται η μάθηση των μαθητών (Bolam κ.ά. 2005: 145, Vescio κ.ά. 2008: 81).

### **3.0. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ: ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;**

Θα ήταν εύλογο και αναμενόμενο να αναρωτηθεί κανείς σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να ενσωματωθούν οι παραπάνω πρακτικές στην ελληνική πραγματικότητα και να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Μήπως πρόκειται για άλλη μια θεωρητική κατασκευή, η οποία ουδεμία σχέση έχει με τα σχολεία στην Ελλάδα και δεν έχει καμία πρακτική αξία;

Στο σημείο αυτό θα ήταν θεωρώ χρήσιμη η κατάθεση μιας σχετικής εμπειρίας από εφαρμογή σε μια σχολική μονάδα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια δράση η οποία υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, είχε ετήσια διάρκεια και η γράφουσα είχε το ρόλο της συντονίστριας. Στόχος της δράσης ήταν το σχολείο να εστιάσει σε κάποια πτυχή του διδακτικού ή του παιδαγωγικού του έργου, την οποία το ίδιο θα έκρινε ότι πρέπει ή θέλει να βελτιώσει. Η δράση αυτή ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (2010- 2014) και ειδικότερα της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (για περισσότερα Βλ. <http://www.diaapolis.auth.gr/>). Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε γιατί συμμετείχε σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κατά τα προηγούμενα έτη υλοποίησης της Δράσης και είχε διαπιστωθεί η ετοιμότητα του να μπει σε μια ευρύτερη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Ποια θα ήταν αυτή η διαδικασία; Μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής υποστήριξης, η οποία όμως δεν θα σχεδιαζόταν από κάποιον φορέα κεντρικά, δεν θα είχε μια θεματική η οποία θα φαινόταν χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς, δεν θα ολοκληρωνόταν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και κυρίως δεν θα τελείωνε με κάποιες προτάσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα παροτρύνονταν να τις αξιοποιήσουν στο έργο τους μετά την αποχώρηση του επιμορφωτή. Θα ήταν μια διαδικασία που θα διαρκούσε ολόκληρο το σχολικό έτος, θα υπήρχε εναλλαγή θεωρίας- πράξης, θα καλούνταν κάποιος επιμορφωτής μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν την ανάγκη να μάθουν κάτι επιπλέον ή δεν θα μπορούσαν να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις.

Και ενώ ξεκινήσαμε για να μπούμε σε μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και να δημιουργήσουμε μια κοινότητα μάθησης τελικά διαπιστώσαμε ότι για να επιλέξουμε τι να μάθουμε θα πρέπει να δούμε τι θέλουμε να κάνουμε, τι θέλουμε να επιτύχουμε ως σχολείο. Δηλαδή, ποια είναι η αποστολή του σχολείου, ποιοι είναι οι στόχοι, που θέλει να πάει. Βρισκόμαστε στην πρώτη φάση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Για να δούμε όμως που θέλει να πάει το σχολείο και κυρίως για να δούμε τι μέ-

σα έχει και πως θα πάει εκεί που θέλει θα έπρεπε να καταλάβει το σχολείο που βρίσκεται τώρα, τα μέσα έχει, τι αδυναμίες, τι δυνατότητες. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη μιας διαδικασίας αυτογνωσίας, μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια οκτώ μηνών είχαμε μια πολύ ενδιαφέρουσα, γοητευτική και γόνιμη πορεία την οποία μπορείτε να δείτε στον Πίνακα 1. Στη διαδικασία αυτή:

α) Το σχολείο γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του μέσα από τη συμπλήρωση εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, του γονείς, τους μαθητές και βελτίωσε την αυτογνωσία του (αυτοαξιολόγηση)

β) Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πολλά όχι πηγαίνοντας σε σεμινάρια, παρακολουθώντας άπειρες ώρες επιμόρφωσης στον υπό διάθεση χρόνο τους, αλλά μέσα από τη δράση τους, μέσα στο σχολείο, παράλληλα με την άσκηση του καθημερινού τους έργου. Και το σημαντικότερο κανείς εκπαιδευτικός δεν είπε ότι όσα άκουσε, ακόμη και από τους επιμορφωτές που επισκέφθηκαν το σχολείο και έκαναν τυπική επιμόρφωση, δεν είναι εύκολο να τα υλοποιήσει, γιατί τα υλοποίησε άμεσα.

γ) Το σχολείο προγραμμάτισε δράσεις οι οποίες αφενός ήταν ρεαλιστικές και αφετέρου ήταν αυτές που πραγματικά έπρεπε να γίνουν για να βελτιώσει το έργο του. Και το πιο σημαντικό ήταν ότι οι δράσεις αυτές απέφεραν καρπούς, οι εκπαιδευτικοί είδαν το έργο τους να γίνεται πιο εύκολο, να βελτιώνεται και οι μαθητές να γίνονται καλύτεροι.

Συναντήσεις	Τι έγινε στη συνάντηση	Κλίμα	Τι μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων
1η	Συζήτηση αναφορικά με το όραμα του σχολείου και τη στόχευσή του για την τρέχουσα σχολική χρονιά	Εκπαιδευτικοί : επιφυλακτικότητα, ανομοιογένεια, μοναχικότητα  Διευθυντής: ευελιξία, ενθάρρυνση εκπαιδευτικών, επιμονή	Συμπλήρωση και επεξεργασία εργαλείων διερεύνησης περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς
2η	- Συνειδητοποίηση αδυναμιών - SWOT ανάλυση η - Οριστικοποίηση του θέματος της παρέμβασης: Ξεκινώντας από το μαθητή... (φάκελος μαθητή & διαφοροποίηση της διδασκαλίας)	Προβληματισμός και διαφωνίες για το που θα εστιάσει η παρέμβαση	- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές σχετικά με τη διδακτική διαδικασία - Συμπλήρωση μιας φόρμας από τους γονείς προκειμένου να δοθούν πληροφορίες για τους μαθητές - Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας πρώτης επιμόρφωσης σύντομης διάρκειας σχετικά με το φάκελο μαθητή

<p><b>3η</b></p>	<p>Σχεδιασμός συγκεκριμένων ενεργειών οι οποίες εξυπηρετούσαν το στόχο αξιοποιώντας αφενός τις πληροφορίες που είχαν προκύψει από τη διερεύνηση του περιβάλλοντος και αφετέρου την ενημέρωση από τον επιμορφωτή</p>	<p>- Ζυμώσεις και συζητήσεις μεταξύ των συναντήσεων - Κλίμα ομαδικότητας &amp; συμπόρευσης σε έναν κοινό στόχο - Έντονες διαφωνίες, αλλά και σύμπνοια σε αρκετά θέματα</p>	<p>- Συγκροτήθηκε ο φάκελος του κάθε μαθητή και τοποθετήθηκαν σ' αυτόν το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές και η καταγραφή των πληροφοριών από τον γονέα - Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν το βιογραφικό τους (Ποιος είμαι) και ενσωματώθηκε και αυτό στο φάκελό τους - Έγινε επεξεργασία των εργαλείων που άφησε ο επιμορφωτής στο σχολείο, καθώς και αναζήτηση για άλλα εργαλεία</p>
<p><b>4η</b></p>	<p>Καταλήξαμε α) στο περιεχόμενο του φακέλου β) στις επόμενες ενέργειες γ) στον καταμερισμό των εργασιών</p>		<p>- Καταγραφή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αξιοποιώντας το κοινωνιογράμμα - Περιγραφική αξιολόγηση από όλους τους εκπαιδευτικούς για τον κάθε μαθητή αξιοποιώντας κοινή φόρμα</p>
<p><b>5η</b></p>	<p>α) Προβληματισμός για την αξιοποίηση των δεδομένων στην πράξη &amp; την ενσωμάτωση στον προγραμματισμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του σχολείου β) Συζήτηση για να αναλάβει κάποιος από το σχολείο το ρόλο του συντονιστή, προκειμένου το ίδιο το σχολείο να καθορίζει το ρυθμό και την πορεία των εργασιών</p>	<p>Συνειδητοποιήθηκε ότι δεν συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί εξίσου στην προσπάθεια και ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών</p>	<p>- Μελέτη του ατομικού φακέλου του μαθητή και σκέψεις για αξιοποίηση των πληροφοριών - Συστηματική ανάλυση του κοινωνιογράμματος και σκέψεις για διδακτικές παρεμβάσεις - Καταγραφή της περιγραφικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή σε ένα ενιαίο πίνακα - Σκέψεις για πιθανές δράσεις και καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών</p>

## Μαρία Λιακοπούλου

Το σχολείο βελτιώνει το έργο του: Προγραμματισμός, αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική ...

6η	Συζήτηση για πρακτικές εφαρμογές σε επίπεδο διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ουσιαστικός προβληματισμός, καθώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θέτουν τα ερωτήματα και δίνουν απαντήσεις</li><li>- Διαρκής προβληματισμός και μεταξύ των συναντήσεων</li><li>- Ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί ακόμη μια ατομική &amp; μοναχική πορεία</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Καταγραφή περιπτώσεων</li><li>- Διδακτικές εφαρμογές από τον κάθε εκπαιδευτικό</li></ul>
7η	Επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας	Σύνδεση γνώσης-συνθηκών περιβάλλοντος-πράξης	<ul style="list-style-type: none"><li>- Διδακτικές εφαρμογές</li><li>- Προετοιμασία για την οργάνωση συμποσίου με στόχο τη διάχυση και σε άλλα σχολεία</li></ul>
8η	Οργάνωση της τελικής εκδήλωσης για τη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη σχετική ενημέρωση συναδέλφων	<ul style="list-style-type: none"><li>- Υποτονικότητα</li><li>- Διαφωνίες &amp; αντιρρήσεις</li><li>- Ενδοιασμοί &amp; αμφιβολίες</li><li>- Προτροπή από τον διευθυντή</li></ul>	Οργάνωση και υλοποίηση της τελικής εκδήλωσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ουσία επιμόρφωσαν συναδέλφους τους

**Πίνακας 1: Χρονικό της εφαρμογής**

Είναι ένα αισιόδοξο παράδειγμα, θεωρώ, και μια ένδειξη ότι το σχολείο μπορεί να πάρει στα χέρια του τη βελτίωση του έργου. Φαίνεται ότι η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αυτοελέγχεται, να αυτοπροσδιορίζεται και να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης. Ωστόσο, για να αξιοποιηθεί η δυναμική αυτή, δεν αρκεί η καλή διάθεση, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά χρειάζεται υποστήριξη θεσμική σε κεντρικό επίπεδο.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

Berry, B. κ.ά. (2005). "The power of teacher leadership", *Educational leadership*, 62,5, 56

- Bollam, R. κ.ά. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills
- Creemers, B.P.M. & L. Kyriakides (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary school*. London: Routledge
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell
- Glazer, E.M. & M.J. Hannafin (2006). "The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school setting", *Teaching and teacher education*, 22, 179-193
- Huysman, M. (2000). "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of work and organizational psychology*, 9, 133-145
- Imant, J. (2002). "Restructuring school as a context for teacher learning", *Educational Research*, 37, 715-732
- Kyriakides, L. (2008). "Texting the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness", *School effectiveness and school improvement*, 19(4), 429-446
- Κυριακίδης, Λ. & Α. Παναγιώτου (2014). «Ανάπτυξη προγραμμάτων βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση», στο: Ε. Κατσαρού/ Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Access, 587-614
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). «Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση», στο: Ε. Κατσαρού/ Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Access, 649-674
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). «Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 50, 123-139
- Lieberman, A. & L. Miller (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College press
- Louis, K.S. & H.M. Marks (1998). "Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", *American journal of education*, 106, 4, 532-575
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη, επιμέλεια-μετάφραση: Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου*. Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα

- McBeath, J. κ.ά. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πως άλλαξαν όλα*, μετάφραση: Μ. Δεληγγιάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- McNamara, G. & J. O'Hara (2005). "Internal review and self-evaluation- the chosen route to school improvement in Ireland", *Studies in educational evaluation*, 31, 267-282
- McNamara, G. κ.ά. (2011). "Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland", *Irish Educational Studies*, 30 (1), 63-82
- Πετρίδου, Ε. (2000). "Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας", στο: *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Ζωή Παπαναούμ (επιμ.), Θεσσαλονίκη, 52
- Phillips, J. (2003). "Powerful learning: creating learning communities in urban school reform", *Journal of curriculum and supervision*, 18,3, 240-258
- Plowright, D. (2007). "Self-evaluation and ofsted inspection", *Educational Management Administration and leadership*, 35,3, 373-393
- Ryan, Th. & L. Telfer (2011). "A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond", *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3, 3, 2011: 171-191
- Σαϊτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ατραπός
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning
- Schildkamp, K. κ.ά. (2009). "The effects of the use of a school self-evaluation instrument", *School effectiveness and school improvement*, 20,1, 69-88
- Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης
- Teddlie, C. & D. Reynolds (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press
- Van Petegem, P. (2005). *Designing school policy: school effectiveness research as a starting point for school self evaluation*. Acco: Leuven
- Vescio, V.κ.ά. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and teacher education*, 24, 80-91
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2000). "Ο προγραμματισμός των δράσεων της

σχολικής μονάδας: παράδειγμα εφαρμογής”, στο: Ζωή Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Θεσσαλονίκη, 60-61

Zeichner, K. & D. Liston (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

**Μαρία Λιακοπούλου**

Ερευνήτρια Κοινωνικών Επιστημών & Διδάσκουσα  
στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
Διεύθυνση: Αξίου 3, Χαλάστρα, Θεσσαλονίκη, 57 300  
Τηλέφωνο: 6972 738 717  
e-mail: mliakopo@edlit.auth.gr



# **Παιδαγωγικό κλίμα στα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: πρακτικές και απόψεις εκπαιδευτικών**

*Λάμπρος Παπαδήμας  
Νικόλαος Χανιωτάκης*

## **ABSTRACT**

Schools with Reformed Comprehensive Curriculum are a new institution in Greek educational system. This new educational program compared with traditional elementary schools, includes several changes to daily curriculum such as extended school time, enriched program with new teaching subjects and activities, teachers specialized in courses etc. This new scheme, although it hasn't been sufficiently researched, it receives strong criticism, which among other things, refers to the daily fatigue of students and the lack of educational adequacy of those teachers who specialize in courses. There is also criticism concerning the rotation of many teachers per class and the consequent loss of the classic role that the teacher had as a reference person. Primary school seems to adopt High Schools' characteristics.

## **1.0. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Η πρώτη σύγχρονη επί της ουσίας μεταρρύθμιση αναφορικά με το Ολοήμερο σχολείο έλαβε χώρα το 1997 με την ίδρυση δύο τύπων σχολείων, των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Οι δύο αυτοί τύποι σχολείων είχαν αρκετές λειτουργικές και οργανωτικές διαφορές μεταξύ τους. Στη συνέχεια τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, μετονομάστηκαν σε Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, ενώ τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων (Πυργιωτάκης, 2004).

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας, βασισμένο στα κείμενα «Νέο Σχολείο» και «Πρώτα ο μαθητής», οριοθέτησε το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο αρχικά λειτούργησε σε 800 12/θέσια Δημοτικά σχολεία, με σκοπό τη γενίκευσή του στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2012). Οι λέξεις «ενιαίο» και

«αναμορφωμένο» προσδιορίζουν το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» το οποίο εμπεριέχει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναμόρφωση περιλαμβάνει την αλλαγή τόσο του ωρολογίου όσο και του αναλυτικού προγράμματος. Με τον όρο «ενιαίο», η πρωινή και απογευματινή εργασία αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικό συνεχές. Το «ενιαίο» αναφέρεται και στις διμορφωμένες αντιλήψεις γονέων, μαθητών και δασκάλων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την πρωινή και απογευματινή εργασία ως δύο είδη σχολείων (Μπούργος, 2012).

**Πίνακας 1: Αριθμός Σχολείων με ΕΑΕΠ**

Έτος	Σχολεία με ΕΑΕΠ
2010-2011	800
2011-2012	961
2013-2014	1318
2014-2015	1335

Τα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπόσχονταν, σύμφωνα με τους εμπνευστές τους, αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατεί στις σχολικές αίθουσες σχετικά με το κλίμα και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Υπόσχονταν μια μετατόπιση από αυταρχικές πρακτικές σε ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική ευθύνη και συνέπεια: αλλαγή και εκσυγχρονισμός αναλυτικών προγραμμάτων, βιωματική γνώση, νέες μεθοδολογίες, ανανέωση διδακτικών μεθόδων, μαθητοκεντρικές διαδικασίες κ.ά. (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009).

Η κριτική που ασκείται στα σχολεία με ΕΑΕΠ, συνήθως περιορίζεται στις λειτουργικές και οργανωτικές πτυχές του θεσμού (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, 2011, Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012, Μπούργος, 2012). Οι όποιες αναφορές έχουν γίνει σχετικά με το κατά πόσον αυτός ο νέος θεσμός, εξυπηρετεί τελικά τις στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας προς μια πιο παιδαγωγική «στροφή» στην καθημερινότητα των σχολείων, είναι ελάχιστες. Σε αυτή την προβληματική επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας.

Η κριτική επεκτείνεται και στο ζήτημα της εναλλαγής πολλών προσώπων στην τάξη, αλλά και σε άλλα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα των σχολείων. Ο συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων ήταν ο λόγος ώστε να στραφούμε ερευνητικά στο κλίμα της τάξης.

Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι ένα από τα προβλήματα των σχολείων με ΕΑΕΠ είναι η απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα λεγόμενα μαθήματα ειδικότητας και το γεγονός ότι

οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας «εφαρμόζουν πρακτικές γυμνασίου» στο χώρο του δημοτικού σχολείου (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, 2011, Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012, Μπούργος, 2012).

Το 2014 δημοσιεύτηκε η έκθεση αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, με τη συμμετοχή Διευθυντών, Σχολικών συμβούλων και των Συντελεστών της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου. Τα αποτελέσματά της υπογραμμίζουν τα διάφορα λειτουργικά και οργανωτικά προβλήματα που εμφάνισε το ΕΑΕΠ (καθυστερημένη στελέχωση, διαμόρφωση ωρολογίου προγράμματος, κόπωση μαθητών, ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών) (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

Η συγκεκριμένη έκθεση, υποστηρίζει ότι προωθείται μέσω του ΕΑΕΠ η μετατόπιση του μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας και η συνακόλουθη παιδαγωγική «στροφή» που υποσχόταν το Υπουργείο. Η έκθεση παραθέτει τις απόψεις προσώπων και φορέων (Διευθυντές, Σχολικοί σύμβουλοι, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων) για ζητήματα που τα οποία δεν ανήκουν στο άμεσο πλαίσιο αναφοράς του ρόλου τους, όπως για παράδειγμα για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας που θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014).

## **2.0. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ**

Το παιδαγωγικό κλίμα που αναπτύσσεται μέσα σε μια τάξη, είναι ένας ισχυρός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση μας, μιλάμε για σχολικές μονάδες που τελούν υπό ένα πρόγραμμα το οποίο υποσχόταν την μετατόπιση του παιδαγωγικού κλίματος σε περισσότερο παιδοκεντρικές πρακτικές (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2009). Επομένως είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε, αν και κατά πόσο αυτός ο νεοπαγής θεσμός κατόρθωσε να αλλάξει το παιδαγωγικό κλίμα στις σχολικές μονάδες που εφαρμόζουν το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Το κλίμα της τάξης, αποτελεί υποσύνολο του σχολικού κλίματος, το οποίο διαμορφώνεται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Γενικότερα, δεν υπάρχει σαφής συμφωνία για το τι σημαίνει σχολικό περιβάλλον. Ίσως είναι ένα συνολικό φαινόμενο που αφορά τις πτυχές (ψυχολογικές, κοινωνικές κ.λπ.) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά εντός του σχολείου (Arter, 1987). Στα στενότερα όρια της σχολικής τάξης, οικοδομείται αυτό που ονομάζουμε παιδαγωγική επικοινωνία, δηλαδή το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ως *παιδαγωγική επικοινωνία*

νία ορίζουμε, όλες τις ενέργειες, τον λόγο και την πρακτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (Κωνσταντίνου, 2001). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η επικοινωνιακή συμπεριφορά, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών, επηρεάζει σε βάθος τη δυναμική της τάξης (Jordan & Merkel, 1994, στο: Myers, 1995). Η επικοινωνία όμως, δεν αποτελεί μια μονοσήμαντη έννοια, αντίθετα αποτελεί ένα εννοιολογικό δίπολο στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις, τη σχέση και το περιεχόμενο. Η σχέση επικοινωνίας αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κατανόηση της δεύτερης διάστασης, του περιεχομένου, το οποίο αφορά τις πληροφορίες (γνώσεις) που μεταδίδονται μέσω της επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2001).

Ο Anderson (1982) επισημαίνει πως το σχολικό κλίμα και το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, επηρεάζουν άμεσα τις επιδόσεις, τη συμπεριφορά των μαθητών και το πώς αισθάνονται για το σχολείο, τον εαυτό τους και τους άλλους (στο: Arter, 1987. βλ. και Aldridge & Ala'l, 2013). Κατά τον Martin Buber (1965), η αυθεντικότητα του ανθρώπου γίνεται αισθητή μέσα στα όρια μια σχέσης. Όταν οι μαθητές και οι δάσκαλοι νοιάζονται ο ένας για τον άλλον ειλικρινά, η σχέση αυτή συνεχίζεται και κατά τη διάρκεια της κανονιστικής διδασκαλίας (Seung, 2008).

### **3.0. Η ΕΡΕΥΝΑ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στις τάξεις των σχολείων με ΕΑΕΠ και τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Στην έρευνα εξετάζεται η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος των σχολείων με ΕΑΕΠ, σε συνάρτηση με τους παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση, τη δομή και την λειτουργία τους. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα 12θέσιο δημοτικό σχολείο της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Πειραιά, που εφαρμόζει το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, 13 δάσκαλοι και 6 εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Η παρατήρηση περιελάμβανε συνολικά 38 διδακτικές ώρες, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε δύο (2) διδακτικές ώρες για κάθε δάσκαλο και κάθε εκπαιδευτικό ειδικότητας. Μετά από την παρατήρηση ακολούθησε η διαδικασία προσωπικών συνεντεύξεων, μέσω των οποίων εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο, τις πρακτικές τους και την εν γένει λειτουργία του θεσμού των σχολείων με ΕΑΕΠ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τη διαδικασία των συνε-

ντεύξεων περιελάμβαναν τους παράγοντες που είναι πιθανό να επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ: η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικότητας, το διευρυμένο ωράριο, η οικονομική κρίση, η εισαγωγή περισσότερων καθώς και νέων μαθημάτων ειδικότητας, η συνεχής εναλλαγή διδακτικού προσωπικού, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους κ.ά.

Μέσω της παρατήρησης επιδιώχθηκε να μελετηθεί η διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης σε συνάρτηση με τις πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και μπορούν να ταξινομηθούν (α) σε αυταρχικές και (β) σε δημοκρατικές. Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν το υφιστάμενο πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη, την λεκτική επικοινωνία, τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, την ποιότητα των ερωτήσεων, τον βαθμό αυτονομίας των μαθητών, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τις πρακτικές περιθωριοποίησης των μαθητών κ.ά.

Η ερευνητική προσέγγιση στηρίχθηκε σε μία μελέτη περίπτωσης. Προτιμήθηκε ο συνδυασμός συστηματικής παρατήρησης και ημιδομημένων συνεντεύξεων, υπακούοντας στις αρχές της *μεθοδολογικής τριγωνοποίησης*. Η συστηματική παρατήρηση επιλέχθηκε διότι επιτρέπει την καταγραφή άμεσων και τυπικών συμπεριφορών των υποκειμένων (εκπαιδευτικοί - μαθητές), χωρίς την άμεση συμμετοχή και εμπλοκή του παρατηρητή (Κωνσταντίνου, 2001). Το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιλέχθηκε προκειμένου να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν καλύτερα όσα παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεών τους για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων με ΕΑΕΠ.

Για τον σκοπό της παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε ένας κώδικας, δηλαδή ένα σχεδιάγραμμα καταγραφής και καταχώρισης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Ο κώδικας αυτός ήταν σταθμισμένος και χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου (2001): *«Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία – Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας»*. Για τον σκοπό της συνέντευξης, δημιουργήθηκε το κατάλληλο ερωτηματολόγιο, που αφορούσε τις προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μέχρι τώρα πορεία του νέου αυτού θεσμού και τους παράγοντες που τον επηρεάζουν. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν σε ερευνητικά δεδομένα και άξονες που ανέδειξαν προηγούμενες έρευνες (π.χ. ΙΠΕΜ/ΔΟΕ) και σε στοιχεία που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης.

#### 4.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση των διδασκαλιών, αλλά και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μας δίνουν μια πρώτη εικόνα για το πώς λειτουργεί το ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα στην πράξη. Δείχνουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη καθώς και για τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

*α) Το παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ σε συνάρτηση με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών*

Κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν στις διδασκαλίες τους κυρίως παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες υπερτερούν σαφέστατα των αυταρχικών. Από την παρούσα μελέτη, προκύπτει ότι πρακτικές σχετικές με την περιθωριοποίηση του μαθητή, με την προσβολή της προσωπικότητάς του και τη συμμόρφωσή του με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά, τόσο σε δασκάλους όσο και σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Πίνακας 2: Συνολικές πρακτικές

Πρακτικές	Παιδαγωγικές πρακτικές	Αυταρχικές πρακτικές
<b>Δάσκαλοι</b>	1432	593
<b>Ειδικότητες</b>	541	230
<b>Δάσκαλοι</b>	<b>70,71%</b>	<b>29,29%</b>
<b>Ειδικότητες</b>	<b>70,17%</b>	<b>29,83%</b>

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται πως χρησιμοποιούν αρκετά συχνά πρακτικές όπως ο «Έλεγχος της συμπεριφοράς του μαθητή» και ο «Έμμεσος μονόλογος». Ο έλεγχος της συμπεριφοράς, δείχνει την τάση των εκπαιδευτικών για άσκηση εξουσίας με χρήση εντολών, διταγών, οδηγιών, απαγορεύσεων κ.λπ., αλλά και με μη λεκτικές εκφάνσεις των παραπάνω παραμέτρων. Η χρήση πρακτικών ελέγχου συμπεριφοράς, αναδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για υψηλή εποπτεία στην τάξη, ενισχύοντας την άποψη ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα επιβολής ισάξια της διδακτικής ικανότητας. Το ζήτημα του ελέγχου της συμπεριφοράς μπορεί να εξεταστεί συνδυαστικά με την πρακτική της επιβολής κυρώσεων. Αν εξετάσουμε το ζήτημα του έμμεσου μονολόγου συνδυαστικά με την πρακτική των «Εξετασιοκεντρικών ερωτήσεων», συμπεραίνουμε ότι ο ρόλος του μαθητή στη διδακτική διαδικασία είναι περιορισμένος.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν την περιθωριοποίηση και τη χειραγώγηση των μαθητών τους, εντούτοις δεν έχουν κατορθώσει να απαγκιστρωθούν από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της επικοινωνίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε πρακτικές που σχετίζονται με την πειθάρχηση των μαθητών. Όσον αφορά το επικοινωνιακό κομμάτι, οι εκπαιδευτικοί δεν κατορθώνουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών σε ουσιαστικό διάλογο. Αυτό το γεγονός διαπιστώνεται και από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές, κατέχουν κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Χανιωτάκης, 2007).

**Πίνακας 3: Αυταρχικές Πρακτικές**

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Έμμεσος μονόλογος	311	37,78%
2	Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή	189	22,96%
3	Επιβολή κυρώσεων	96	11,66%
4	Εξετασιοκεντρικές ερωτήσεις	87	10,57%
5	Χειραγώγηση μαθητή	69	8,38%
6	Προσβολή της προσωπικότητας μαθητή	41	4,95%
7	Περιθωριοποίηση του μαθητή	28	3,40%
8	Συμμόρφωση με τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	2	0,24%

**Πίνακας 4: Παιδαγωγικές Πρακτικές**

A/A	Πρακτικές	Καταγραφές	Ποσοστό
1	Διάλογος και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών	659	33,40%
2	Ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών	357	18,09%
3	Συμμετοχική οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας	262	13,27%
4	Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	218	11,04%

5	<b>Παιδαγωγική αξιοποίηση των εξουσιαστικών μέσων επικοινωνίας</b>	<b>199</b>	<b>10,08%</b>
6	<b>Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία</b>	<b>172</b>	<b>8,71%</b>
7	<b>Κριτικές-διερευνητικές ερωτήσεις</b>	<b>73</b>	<b>3,69%</b>
8	<b>Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης</b>	<b>33</b>	<b>1,67%</b>

Στο γνωστό πρόβλημα της έλλειψης παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προκύπτει μια πολύ ενδιαφέρουσα αντίφαση. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται να χρησιμοποιούν το ίδιο συχνά παιδαγωγικές πρακτικές όπως και οι δάσκαλοι, οι τελευταίοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (γενικότερα και όχι ειδικά για τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας) δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε θέματα Παιδαγωγικής. Ομοίως και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, φάνηκαν συνειδητοποιημένοι όσον αφορά την έλλειψη παιδαγωγικής επάρκειας από μέρους τους, υποστηρίζοντας ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα έπρεπε να αποτελεί προαπαιτούμενο για οποιονδήποτε θέλει να εργαστεί στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το γεγονός αυτό πιθανότατα ερμηνεύεται από το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί συγχέουν τη διδακτική ικανότητα με την ικανότητα επιβολής της πειθαρχίας. Σαφώς είναι δεδομένο ότι οι δάσκαλοι έχουν καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Έχουν διδαχθεί μεθοδολογίες διδακτικής προσέγγισης, έχουν γνώση του ψυχολογικού υπόβαθρου της ηλικίας των παιδιών του δημοτικού και σε πολλές περιπτώσεις έχουν και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία από τους συναδέλφους τους, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα που προκύπτουν αναφορικά με την ποιότητα ή το είδος των αυταρχικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στη μορφή της λεκτικής επικοινωνίας που επιλέγει η κάθε ομάδα. Και στις δυο ομάδες εκπαιδευτικών ο «Έμμεσος μονόλογος» παρουσίασε υψηλά ποσοστά, ενώ φαίνεται ότι οι δάσκαλοι τον υιοθετούν πιο συχνά από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (41,48% αντί 28,26%). Οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε πρακτικές που σχετίζονται με τον έμμεσο μονόλογο, πράγμα που καταδεικνύει την από μέρους τους αδυναμία (ή και αδιαφορία) να μετατοπίσουν τον πυρήνα της διδασκαλίας στους μαθητές, εφαρμόζοντας συνθήκες διάλογου, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.



Μεταξύ των δύο ομάδων όμως, αναδεικνύεται μια καίρια διαφορά όσον αφορά τις πρακτικές του ελέγχου της συμπεριφοράς και της επιβολής κυρώσεων. Αν και τα μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας είναι πιο χαλαρά και ευχάριστα για τους μαθητές (π.χ. Μουσική, χορός, Θεατρικό παιχνίδι, ΗΥ, Εικαστικά), παρατηρήθηκε ότι τελικώς οι τριβές ήταν οξύτερες καθώς πρακτικές όπως διαταγές, εντολές, απαίτηση σιωπής, ησυχίας και ακινησίας ήταν συχνότερες.

**Πίνακας 5: Σύγκριση πρακτικών Δασκάλων-Ειδικοτήτων**

<b>Πρακτικές</b>	<b>Δασκάλων</b>	<b>Ειδικοτήτων</b>
<b>Έμμεσος μονόλογος</b>	<b>41,48%</b>	<b>28,26%</b>
<b>Έλεγχος της συμπεριφοράς μαθητή</b>	<b>19,73%</b>	<b>31,30%</b>
<b>Επιβολή κυρώσεων</b>	<b>9,78%</b>	<b>16,52%</b>
<b>Χειραγώγηση μαθητή</b>	<b>7,25%</b>	<b>11,30%</b>

Στην περίπτωση των δασκάλων, οι σχετικές με τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών πρακτικές, ήταν λιγότερο συχνές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Ανάλογα δεδομένα ισχύουν και για πρακτικές που σχετίζονται με την επιβολή κυρώσεων προς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρουσίασαν ποσοστά σχεδόν διπλάσια από αυτά που αφορούσαν τους δασκάλους. Το πιο πιθανό είναι λοιπόν, η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι «ανεπαρκείς παιδαγωγικά», να έχει επικρατήσει διότι οι τελευταίοι, υιοθετούν πιο συχνά αυταρχικές πρακτικές επιβολής της πειθαρχίας και ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών, σε σύγκριση με τους δασκάλους. Πέρα από τη δεδομένη όπως αναφέραμε καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων, η υιοθέτηση αυταρχικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός της καθυστερημένης χρονικά τοποθέτησής τους σε σχολικές μονάδες, από το Υπουργείο. Φτάνουν δηλαδή στο σχολείο μετά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και καλούνται να εισέλθουν σε ένα τμήμα ρυθμισμένο όσον αφορά τους κανόνες και τις νόρμες συμπεριφοράς που είναι αποδεκτές και έχουν οριστεί από τον δάσκαλο σε συνεργασία με τους μαθητές. Επομένως έχουν δυσκολότερο έργο, σχετικά με τους συναδέλφους τους δασκάλους, επιδιώκουν να ορίσουν το δικό τους πλαίσιο συμπεριφο-

ράς, δεδομένο το οποίο πιθανόν τους οδηγεί στο να καταφεύγουν σε πρακτικές ελέγχου, παρά σε έναν εκ θεμελίων ορισμό νέου πλαισίου αποδεκτής συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έρχονται σε επαφή εβδομαδιαίως με πολύ περισσότερους μαθητές από ότι οι δάσκαλοι και ο χρόνος επαφής που διαθέτουν σε κάθε τάξη είναι πολύ περιορισμένος σε σχέση με τους δασκάλους, ενώ είναι πολύ πιθανό να εργάζονται ταυτόχρονα σε δύο ή και σε περισσότερα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) υπογραμμίζουν ότι το σχολείο με ΕΑΕΠ τελικά, δεν έγινε παιδαγωγικότερο από τα κλασσικά δημοτικά σχολεία και δεν μπορεί να γίνει από τη μία μέρα στην άλλη ή μέσα σε λίγα χρόνια εφαρμογής οποιασδήποτε μεταρρύθμισης, όσο παιδαγωγική και να ήταν αυτή.

*β) Το πρόβλημα της λεγόμενης «Γυμνασιοποίησης»*

Σημαντικό σημείο κριτικής των σχολείων με ΕΑΕΠ, που αναδύθηκε σε προηγούμενες έρευνες, είναι και το ζήτημα της λεγόμενης *Γυμνασιοποίησης*, δηλαδή της εναλλαγής πολλών εκπαιδευτικών σε μια τάξη, με τη συνακόλουθη συρρίκνωση του ρόλου του δασκάλου και τη διαταραχή του παιδαγωγικού κλίματος. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου, δεν συμμερίζεται αυτή τη θέση, δίνοντας μια διαφορετική προσέγγιση σε αυτό το ζήτημα συγκριτικά με άλλες έρευνες (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2012). Αντιθέτως, αποτιμούν αυτή τη «γυμνασιοποίηση» θετικά, υποδηλώνοντας ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προετοιμάζονται για τις συνθήκες που επικρατούν στο Γυμνάσιο. Ουσιαστικά απορρίπτουν τον όρο *Γυμνασιοποίηση* και θεωρούν ότι επιτελείται μία εναλλαγή στην καθημερινή ρουτίνα των μαθητών, η οποία δεν είναι επιζήμια, κάτι που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Μπούργος, 2012). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στα σχολεία με ΕΑΕΠ δεν συρρικνώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου. Αντιθέτως θεωρούν ότι βελτιώνεται και δεν φθείρεται τόσο εύκολα, κυρίως λόγω της συχνής εναλλαγής προσώπων.

*γ) Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους μαθητές και κατ' επέκταση στη διδασκαλία*

Για το ζήτημα των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μπορεί να οφείλεται και σε άλλους παράγοντες πέρα από την οικονομική κρίση, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει αλλαγές, οι οποίες πιθανότατα συνδέονται με αυτήν. Αν και αναφέρθηκαν παραδείγματα αλλαγής στη συμπεριφορά των παι-

διών που πιθανόν να επιδρούν αρνητικά στο καλό κλίμα της τάξης, φαίνεται από τις απαντήσεις που δόθηκαν, ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ίδιοι δεν επηρεάζονται πρακτικά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τα περισσότερα παραδείγματα αφορούσαν την αδυναμία των οικογενειών των μαθητών να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες τους.

*δ) Τα νέα διδακτικά αντικείμενα*

Στην έρευνά μας εξετάσαμε τις αλλαγές που επέφερε η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων στην καθημερινότητα των σχολείων, όσον αφορά την ενδεχόμενη *κούραση των μαθητών*, την *συνεργασία* μεταξύ των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

Όσον αφορά την *κούραση των μαθητών*, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, επέκριναν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα στα σχολεία με ΕΑΕΠ, το οποίο κατά τη γνώμη τους είναι η αιτία που προκαλείται κόπωση στους μαθητές. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι πρότειναν να διδάσκονται πρώτα στο πρόγραμμα τα μαθήματα ευθύνης τους και μετά αυτά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, πρόταση η οποία εκφράστηκε και στην έρευνα του Μπούργου (2012). Η πρόταση αυτή, αν και σχετίζεται με την ανάγκη να αξιοποιείται στο έπακρο η ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών και να εκτονώνεται η *κούρασή τους* μετά τις 12, με ευχάριστα διδακτικά αντικείμενα και δημιουργικές δραστηριότητες, εγείρει ζητήματα ιεράρχησης των μαθημάτων και διαχωρισμού τους σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα.

Σε σχέση με την *συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων*, οι εκπαιδευτικοί είναι στο σύνολό τους πολύ θετικοί απέναντι σε νέα μαθήματα ειδικότητας και στη διαθεματική προσέγγιση της ύλης του δημοτικού (που θα προϋπόθετε συνεργασίες), ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ουσιαστική *συνεργασία μεταξύ τους*.

Τέλος, αναφορικά με μία ενδεχόμενη αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές βλέπουν πλέον το σχολείο από διαφορετική οπτική και εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση. Αυτό εν πολλοίς οφείλεται στην εισαγωγή των νέων διδακτικών αντικειμένων τα οποία έλκουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Όπως παρουσιάστηκε, οι εκπαιδευτικοί κρατούν αρχικά θετική στάση απέναντι στον θεσμό των ΕΑΕΠ αλλά ζητούν τη βελτίωσή του, καθώς οι όποιες καινοτομίες εισήγαγε στη σχολική πραγματικότητα δεν φαίνεται να τον διαφοροποιούν από τα κλασικά δημοτικά σχολεία. Το ζήτημα της βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος και η μετατόπισή του προς έναν χα-

ρακτήρα περισσότερο παιδαγωγικό είναι πιο περίπλοκο από ότι περιγραφόταν στις στοχεύσεις του Υπουργείου Παιδείας μέσα από τα σχέδια «Νέο Σχολείο» και «Πρώτα ο μαθητής». Το υπουργείο θα πρέπει να δρομολογήσει συγκεκριμένες αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης, όπως η αυτονομία των σχολικών μονάδων και η υποχρεωτική παιδαγωγική κατάρτιση για όσους εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης, με παράλληλη επιμόρφωση όσων εργάζονται ήδη, σε μια κατεύθυνση ανανέωσης των μεθόδων διδασκαλίας

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

### **Ελληνόγλωσσος**

- Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας Τ. (2012). Όψεις των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη (5/2012)*.
- Θωίδης Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2012). *Ολοήμερο σχολείο – Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, Ανδρουλάκης, Γ., Εμβαλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ., Κακλαμάνη, Σ. (2012). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος*. ΙΠΕΜ/ΔΟΕ.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι., (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία, Ο Αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούργος, Ι. (2012). *Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), Η περίπτωση του νομού Ηλείας, (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών)*
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). *Ολοήμερο σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού, 12, σ.5-18*. Μακεδόν.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι. (2007). Η υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές: διαπιστώσεις και δυνατότητες βελτίωσης. *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, σ. 24-36. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ & Π.Ι., 2007
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2014). *Αποτίμηση της υλοποίησης των Πράξεων με τίτλο: Στήριξη των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*. Σύνοψη Συμπερασμάτων Ενδιάμεσης Έκθεσης Αξιολόγησης

### **Ξενόγλωσσος**

- Aldridge, J., & Ala'l, K., (2013). *Assessing Students' views of school climate:*

- Developing and validating the 'What's Happening In This School' (WHITS) questionnaire. Improving Schools, 16, p: 47-66*
- Arter, J. A., (1987). *Assessing School and classroom climate*. Northwest Regional Educational Laboratory
- Myers, S. A., (1995). *Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate*. Communication Research reports, 12:2, p:192-199
- Seung, H. S., (2008). *A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire*. Teaching and Teacher Education, 24, p: 515-535

**Νομοθετικό πλαίσιο**

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2009). *Το νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*

**Παπαδήμας Λάμπρος**

Δάσκαλος – Μεταπτυχιακός φοιτητής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μπασδέκη 47-49, Λάρισα, Τ.Κ.: 41223,

*lampros\_cr@yahoo.gr, lamrapad@uth.gr, lamrapge@edlit.uth.gr*

**Χανιωτάκης Νικόλαος**

Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Γραφείο: Αργοναυτών και Φιλελλήνων, Τ.Κ.: 38221, Βόλος, 24210-74929,

*chaniot@uth.gr, chaniot@pre.uth.gr*

# Διερεύνηση αξιών σε μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Συγκριτική προσέγγιση

Ελένη Πιστιόλη  
Ανδρέας Μπρούζος

## ABSTRACT

The objective of this research was to explore the values associated with the individual dimensions of self-concept of students attending single grade and multigrade primary schools. The research involved 698 students attending schools in the prefectures of Aitoloakarnania, Arta, Evritania, Thesprotia, Ioannina and Preveza. Participants completed the "Student self-concept Scale" (Student Self Concept Scale, Gresham, Elliott & Evans-Fernandez, 1993). The results showed that students in multigrade schools attribute more value to the academic and social skills, emotional behavior in academic and social skills, good performance in sports and various features of their self-image, compared with their peers in single grade schools. The findings are discussed in relation to the need for effective operation and reorganization of multigrade primary schools.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο ως θεσμός διαφοροποιείται σημαντικά από τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, διότι σ' αυτό λαμβάνουν χώρα οι παιδαγωγικές διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, της διαπαιδαγώγησης, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της φύλαξης του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2004).

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. Συνήθως, την οργανικότητα των δημοτικών σχολείων την καθορίζει (Μπρούζος, 2002:34-35. Παπασταμάτης, 1998:21. Φύκαρης, 2002:130) η αναλογία δασκάλου - μαθητή. 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).

Οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν σημαντικά οφέλη όσον αφορά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα στο μικρό σχολείο επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και συμπαράστασης σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό και ατομικισμό των μεγάλων σχολείων (Παπασταμάτης, 1998:41). Σε μια πολυηλικιακή τάξη κατά την αλληλεπίδραση παιδιών διαφορετικών ηλικιών επιτυγχάνεται, μέσω της γνωστικής σύγκρουσης, η γνωστική ανάπτυξη (Evangelou, 1989). Σημαντικά οφέλη προκύπτουν για τα παιδιά μεικτής ομάδας και αναφορικά με το λεξιλόγιο, τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και τη μετάδοση πολιτιστικών στοιχείων (Μπρούζος, 2002:61). Στις μεικτές ηλικιακά ομάδες τα παιδιά έχουν το πλεονέκτημα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου όπου μέσω της διδασκαλίας άλλων παιδιών επαναλαμβάνουν το γνωστικό αντικείμενο, αποκτούν υπομονή, υπευθυνότητα και αυτοεκτίμηση (Gaustad, 1993). Παρέχεται η δυνατότητα για αυτενέργεια στα πλαίσια των σιωπηρών εργασιών (Παπαδημητρίου, 1962:41-42) ενώ οι μαθητές λόγω του μικρού αριθμού τους συχνά γίνονται αποδέκτες εξατομικευμένης διδασκαλίας (Aðalsteinsdóttir, 2008:230).

Αναφορικά με τα κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη των μικρών σχολείων οι μαθητές σ' αυτά νιώθουν σαν μια «οικογένεια» (Song, Spradlin & Plucker, 2009). Υπάρχει ισχυρό το αίσθημα των παιδιών «ότι ανήκουν κάπου» ενώ το γεγονός του μικρού αριθμού των μαθητών κάνει τη συμμετοχή όλων απαραίτητη γεγονός που εξασφαλίζει ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, αποδοχή, ενίσχυση (Barker, 1986). Η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή είναι πιο τακτική και άμεση (Aðalsteinsdóttir, 2008:230). Τα παιδιά, όταν λειτουργούν σε μια τάξη όπου υπάρχει ηλικιακή ανάμειξη (Μπρούζος 2002:62. Evangelou, 1989) παιδιών αναπτύσσουν «προκοινωνικές συμπεριφορές» (παροχή βοήθειας, μοίρασμα αντικειμένων-συναισθημάτων) γεγονός που αποδεικνύει την κοινωνική ανάπτυξη. Η ύπαρξη, πάντως, σε μια τάξη παιδιών που διαφέρουν ηλικιακά αποτελεί αρκετά θεραπευτικό περιβάλλον (Katz, Evangelou & Hartman, 1990) ιδιαίτερα για παιδιά με ελλιπή κοινωνική ανάπτυξη. Η αγάπη και η φροντίδα των μαθητών προς το μικρό τους σχολείο επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι στα κτήρια αυτών των σχολείων δεν παρατηρούνται καταστροφές (Παπασταμάτης, 1998:44). Άλλωστε το σχολείο του χωριού αποτελεί μέρος του οικείου φυσικού περιβάλλοντος των παιδιών (Δημητρόπουλος, 1984:37). Παράλληλα, τα μικρά scho-

λεία διοικούνται ευκολότερα και καλύτερα, γιατί έχουν λιγότερους κανονισμούς και γραφειοκρατικές διαδικασίες (Barker, 1986).

Η αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων έχει βρεθεί στο επίκεντρο επιστημονικών συζητήσεων τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Αν και οι εμπειρικές μελέτες για τα ολιγοθέσια σχολεία στον ελληνικό χώρο είναι ελάχιστες (Φύκαρης, 2002:15, 23-24) ωστόσο από τα ερευνητικά δεδομένα τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο τα μικρά σχολεία οι μαθητές τα νιώθουν σαν 'οικογένεια', έχουν θετική στάση απέναντι σ' αυτά, και συμμετέχουν ενεργητικά και περισσότερο σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές αναπτύσσουν υψηλή αυτοαντίληψη, καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά και στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις (Μπρούζος, 2002:198-199).

## 2.0. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αξιών που σχετίζονται με τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοαντίληψης των μαθητών που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Για το σκοπό αυτό διατυπώθηκε το εξής διερευνητικό ερώτημα: Διαφοροποιούνται οι μαθητές που φοιτούν στα ολιγοθέσια σχολεία αναφορικά με τις αξίες που διαμορφώνουν στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης σε σχέση με τους μαθητές στα πολυθέσια σχολεία;

## 3.0. ΜΕΘΟΔΟΣ

**Δείγμα και Διαδικασία συλλογής δεδομένων.** Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 698 μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' τάξης ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων των Νομών Αιτ/νίας, Άρτας, Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων. 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 των αξιών οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την «Κλίμακα Αυτοαντίληψης Μαθητών» (Student Self Concept Scale), των Gresham, Elliott & Evans-Fernandez (1993). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 57 προτάσεις, οι οποίες μετρούν την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem) στην Υποκλίμακα της Υποκειμενικής Αξίας (Subjective task value). Κατά τη μέτρηση της



«υποκειμενικής αξίας» απαιτείται από τους μαθητές να εκτιμήσουν 50 προτάσεις αυτοαντίληψης με όρους σημαντικότητας που έχει για τους ίδιους το να εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές (self-efficacy) ή να διαθέτουν προσωπικά χαρακτηριστικά πολιτισμικά αξιολογήσιμα (self-esteem). Η σπουδαιότητα μετριέται με τρίβαθμη κλίμακα: καθόλου σημαντικό, σημαντικό, πολύ σημαντικό (Gresham, Elliott & Evans-Fernandez, 1993:1-2). Επιπλέον ανάμεσα στις 50 προτάσεις αυτοαντίληψης, υπάρχουν και 7 προτάσεις που αποτελούν την κλίμακα ψεύδους, όπου αποκαλύπτονται υπερβολές και ψευδείς απαντήσεις. Αυτή η κλίμακα αυτοαντίληψης (Student Self Concept Scale) καλύπτει βασικές περιοχές της αυτοαντίληψης, όπως την Αυτοεικόνα, την Ακαδημαϊκή και Κοινωνική διάσταση. Το πεδίο της αυτοεικόνας μετρά την αυτοαντίληψη με όρους αυτοεκτίμησης, αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις των μαθητών για συμπεριφορές-δραστηριότητες πολιτισμικά αξιολογήσιμες (Μπορώ να αθλούμαι τόσο καλά όσο οι συμμαθητές μου) ή για προσωπικά χαρακτηριστικά αυτοαξίας πολιτισμικά αξιολογήσιμα (Είμαι περήφανος για το ποιος είμαι) ή δημοτικότητας (Με συμπαθούν εύκολα) ή εμφάνισης (Φαίνομαι τόσο καλός όσο άλλα παιδιά της ηλικίας μου) καθώς και φυσικών δεξιοτήτων (Μπορώ να τρέχω τόσο γρήγορα όσο άλλα παιδιά της ηλικίας μου). Το ακαδημαϊκό και κοινωνικό πεδίο μετρά την αυτοαντίληψη με όρους αυτοαποτελεσματικότητας, αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την αυτοπεποίθηση στο να εφαρμόζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με ακαδημαϊκές δεξιότητες (Μπορώ να μιλώ στην τάξη όταν ο δάσκαλός μου το ζητάει) και κοινωνικές δεξιότητες (Μπορώ να μοιράζομαι τα πράγματά μου με άλλους (Gresham et al. 1993:2-3).

**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, στο υποσύνολο υποκειμένων θα ακολουθήσει Διμεταβλητή και Πολυμεταβλητή ανάλυση.

Ειδικότερα, για τη **Διμεταβλητή** ανάλυση και την επιλογή κατάλλη-

λου 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  $p\text{-value}=0,000<0,05$  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).

#### **4.0. ΕΥΡΗΜΑΤΑ.**

##### **4.1. Διμεταβλητή ανάλυση**

###### **4.1.1 Διμεταβλητή ανάλυση (σημασία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων)**

Συγκρίνοντας τους μαθητές ολιγοθέσιων σχολείων με αυτούς των πολυθέσιων, όσον αφορά στη σπουδαιότητα των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαντίληψής τους, διαπιστώσαμε τα εξής:

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση του παράγοντα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην υποκλίμακα σημασίας και στα υποκείμενα της έρευνας, τα οποία δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την υποκειμενική αξία που έχουν για τους μαθητές αυτούς ( $Z = -3,380$ ,  $p = ,001$ ) τα θέματα ακαδημαϊκής επιτυχίας - δεξιοτήτων, σε σχέση με την οργανικότητα του σχολείου. Η επιτυχία σε θέματα σχολικά είναι πιο σημαντική για τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων (Mean Rank = 371,38) παρά για τους μαθητές των μεγαλύτερων σχολείων (Mean Rank = 319,61).

###### **4.1.2 Διμεταβλητή ανάλυση (σημασία κοινωνικών δεξιοτήτων)**

Στην υποκλίμακα της σημασίας ( $Z = -4,086$ ,  $p = ,000$ ) η διμεταβλητή ανάλυση των υποκειμένων που δε διαφέρουν στο κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο στατιστικά παρουσίασε σημαντική διαφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών. Οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων θεωρούν πιο σημαντικό το να μπορούν να εκδηλώνουν συμπεριφορές με κοινωνική διάσταση (Mean Rank = 375,91) σε σχέση με τους συμμα-

θητές τους στα πολυθέσια σχολεία (Mean Rank = 313,42).

#### **4.1.3 Διμεταβλητή ανάλυση (σημασία αθλητικών δεξιοτήτων)**

Στατιστικά, σημαντική διαφορά σχετικά με τη σημασία που έχουν για τους μαθητές οι επιδόσεις τους στον αθλητικό τομέα παρουσίασε η διμεταβλητή ανάλυση των υποκειμένων της έρευνας τα οποία είναι όμοια ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο ( $Z = -3,428$ ,  $p = ,001$ ). Οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων (Mean Rank = 371,70) συγκριτικά με τους συμμαθητές τους στα μεγαλύτερα σχολεία (Mean Rank = 319,17) θεωρούν πιο σημαντικό να έχουν μια καλή επίδοση σε δραστηριότητες αθλητικής φύσης.

#### **4.1.4 Διμεταβλητή ανάλυση (σημασία στοιχείων αυτοεικόνας)**

Τα υποκείμενα της έρευνας που παρουσιάζουν ομοιότητα στο κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο αποδίδουν διαφορετικό βαθμό σπουδαιότητας ( $Z = -2,605$ ,  $p = ,009$ ) στο να κατέχουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αυτοεικόνα τους. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία (Mean Rank = 366,25) στο να έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους στα πολυθέσια (Mean Rank = 326,62) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία.

#### **4.1.5 Διμεταβλητή ανάλυση (σημασία συναισθηματικής συμπεριφοράς σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα)**

Για τη μεταβλητή της συναισθηματικής διάστασης στην υποκλίμακα της σημασίας προέκυψαν τα εξής: Οι μαθητές στους δυο τύπους σχολείων αν και δε διαφέρουν ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο, αποδίδουν ωστόσο διαφορετικό βαθμό αξίας στα συναισθήματά τους, όταν επιτελούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και κοινωνικές συμπεριφορές ( $Z = -2,330$ ,  $p = ,020$ ). Οι μαθητές στα ολιγοθέσια (Mean Rank = 364,58) βρέθηκε ότι υπερέρχουν έναντι των μαθητών στα πολυθέσια σχολεία (Mean Rank = 328,90).

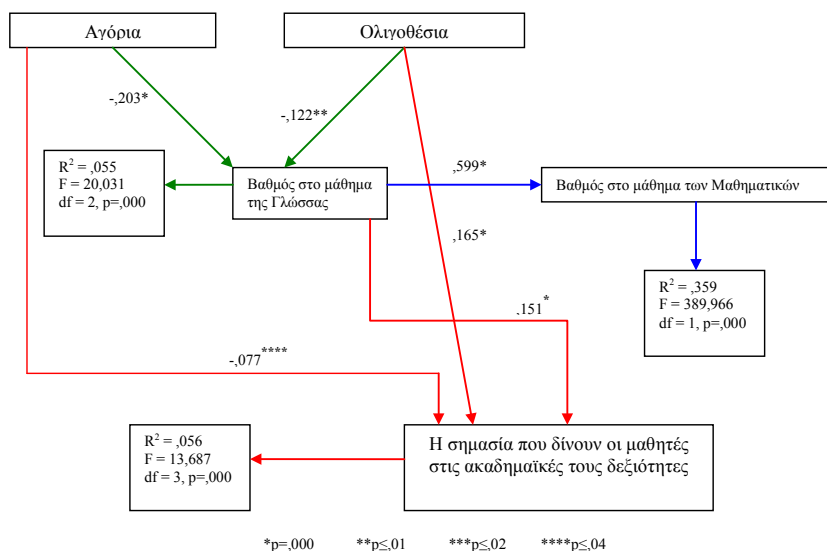
### **4.2 Πολυμεταβλητή ανάλυση**

#### **4.2.1 Πολυμεταβλητή ανάλυση (σημασία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων)**

Μέσω της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης με το Μοντέλο των Διαδρομών και στα υποκείμενα που δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, έγινε ο έλεγχος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και της συνολικής τους επίδρασης στην εξαρτημένη

μεταβλητή. Στο μοντέλο αυτό (Σχήμα 1) με εξαρτημένη μεταβλητή «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες» χρησιμοποιήθηκαν, ως ανεξάρτητες-εξωγενείς μεταβλητές, οι παράγοντες φύλο και οργανικότητα ενώ ως ενδογενείς μεταβλητές η επίδοσή τους στα δυο μαθήματα, της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ειδικότερα, άμεση επίδραση στη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες ασκούν η οργανικότητα των σχολείων, το φύλο των μαθητών και ο βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία, αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Τα αγόρια αποδίδουν μικρότερη σημασία στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες συγκριτικά με τα κορίτσια. Επίσης, όσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας τόσο μεγαλύτερη σημασία δίνουν σε τέτοιες δεξιότητες. Έμμεση επίδραση, μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού των Μαθηματικών, δεν ασκείται στην εξαρτημένη μας μεταβλητή. Επιπλέον, έμμεση επίδραση στην εξαρτημένη μας μεταβλητή, μέσω του βαθμού της Γλώσσας (δεύτερη ενδογενής μεταβλητή) ασκούν το φύλο των μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια, και ιδιαίτερα τα αγόρια, έχουν λιγότερο καλή επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας συγκριτικά με τα κορίτσια και τους μαθητές από τα πολυθέσια σχολεία.

**ΣΧΗΜΑ 1**  
**Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.**

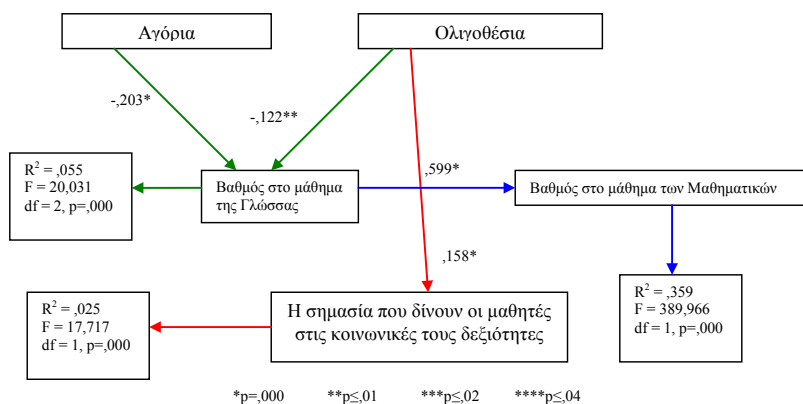


#### 4.2.2 Πολυμεταβλητή ανάλυση (σημασία κοινωνικών δεξιοτήτων)

Στο συγκεκριμένο αριθμό υποκειμένων που παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και στη μεταβλητή που σχετίζεται με «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις κοινωνικές τους δεξιότητες», έγινε Πολλαπλή Παλινδρομική Ανάλυση με το Μοντέλο των Διαδρομών. Στο μοντέλο αυτό (Σχήμα 2) με εξαρτημένη μεταβλητή «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις κοινωνικές τους δεξιότητες» ασκείται άμεση επίδραση από την οργανικότητα των σχολείων. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε θέματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης συγκριτικά με τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια. Έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού των Μαθηματικών (πρώτη ενδογενής μεταβλητή) και του βαθμού της Γλώσσας (δεύτερη ενδογενής μεταβλητή) δεν ασκείται στην εξαρτημένη μεταβλητή.

ΣΧΗΜΑ 2

Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις κοινωνικές τους δεξιότητες

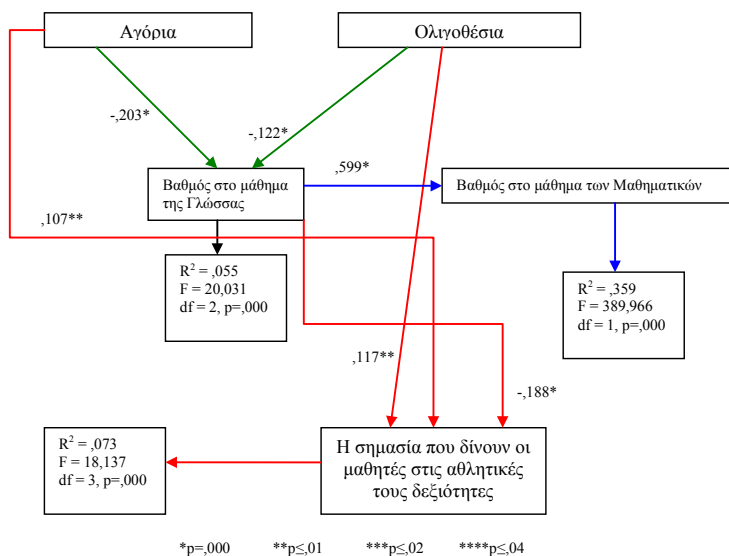


#### 4.2.3 Πολυμεταβλητή ανάλυση (σημασία αθλητικών δεξιοτήτων)

Στην υποκλίμακα της Σημασίας, και στα υποκείμενα που δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο των Διαδρομών (Σχήμα 3) έγινε ο έλεγχος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές

και τη συνολική τους επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Στο μοντέλο αυτό με εξαρτημένη μεταβλητή «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις αθλητικές τους δεξιότητες» άμεση επίδραση ασκούν η οργανικότητα των σχολείων, ο βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας και το φύλο των μαθητών. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις αθλητικές τους δεξιότητες συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια. Επίσης, όσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας τόσο λιγότερη σημασία δίνουν στις αθλητικές τους δεξιότητες, ενώ τα αγόρια συγκρινόμενα με τα κορίτσια αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην επιτυχία τους στον αθλητικό τομέα. Έμμεση επίδραση στην εξαρτημένη μας μεταβλητή, μέσω του βαθμού της Γλώσσας (δεύτερη ενδογενής μεταβλητή) ασκούν το φύλο των μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια και τα αγόρια δεν έχουν λιγότερο καλή επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας συγκρινόμενοι με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια σχολεία. Επιπλέον, έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού των Μαθηματικών δεν ασκείται στην εν λόγω εξαρτημένη μεταβλητή.

**ΣΧΗΜΑ 3**  
**Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή**  
**τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στις αθλητικές τους δεξιότητες**

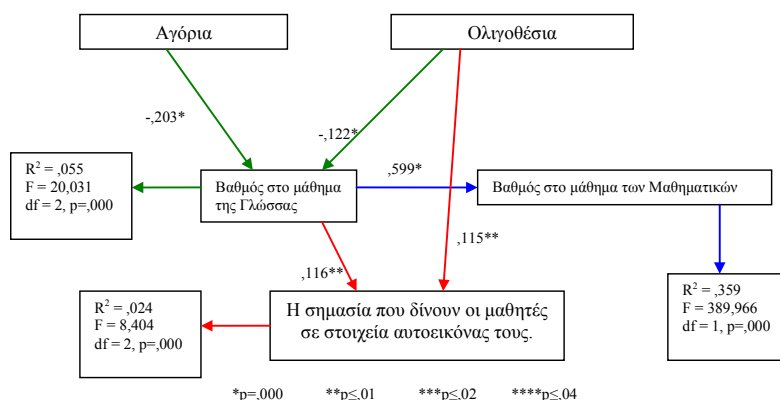


#### 4.2.4 Πολυμεταβλητή ανάλυση (σημασία στοιχείων αυτοεικόνας)

Στο συγκεκριμένο αριθμό υποκειμένων που δεν παρουσιάζουν διαφορές στο οικογενειακό τους επίπεδο (οικονομικό και κοινωνικό) και «στη σημασία που δίνουν οι μαθητές σε στοιχεία αυτοεικόνας τους», ως εξαρτημένη μεταβλητή, μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο των Διαδρομών (Σχήμα 4) έγινε ο έλεγχος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συνολική τους επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Στο μοντέλο αυτό με εξαρτημένη μεταβλητή «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές σε στοιχεία αυτοεικόνας τους» άμεση επίδραση ασκούν ο βαθμός στο μάθημα της Γλώσσας και η οργανικότητα των σχολείων. Αναλυτικότερα, όσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποδίδουν σε κάποια χαρακτηριστικά αυτοαξίας, εξωτερικής εμφάνισης ή δημοτικότητας. Επίσης, οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια αποδίδουν μεγαλύτερη αξία σε τέτοια στοιχεία αυτοεικόνας. Έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού των Μαθηματικών αποδείχτηκε ότι δεν ασκείται στην εν λόγω εξαρτημένη μεταβλητή ενώ έμμεση επίδραση στην εξαρτημένη μας μεταβλητή, μέσω του βαθμού της Γλώσσας (δεύτερη ενδογενής μεταβλητή) ασκούν το φύλο των ερωτηθέντων μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων. Οι μαθητές στα ολιγοθέσια και γενικά τα αγόρια έχουν λιγότερο καλή επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τα κορίτσια και τους μαθητές στα πολυθέσια.

ΣΧΗΜΑ 4

Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σημασία που δίνουν οι μαθητές σε στοιχεία αυτοεικόνας τους

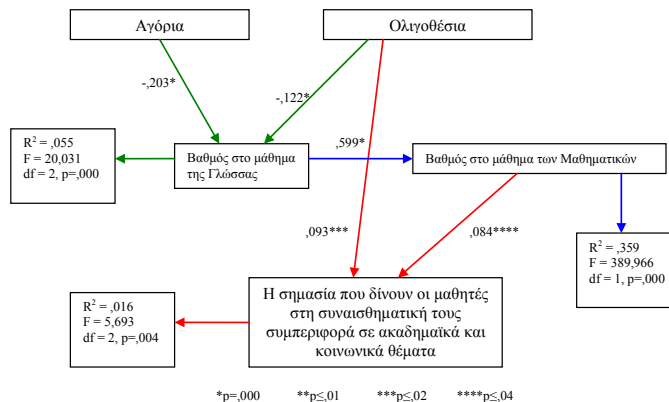


#### 4.2.5 Πολυμεταβλητή ανάλυση (σημασία συναισθηματικής συμπεριφοράς σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα)

Στα υποκείμενα που δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, μέσω της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης με το Μοντέλο των Διαδρομών (Σχήμα 5) έγινε ο έλεγχος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη συνολική τους επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Στο μοντέλο αυτό, με εξαρτημένη μεταβλητή «τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στη συναισθηματική τους συμπεριφορά σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα» ασκείται άμεση επίδραση από το βαθμό στο μάθημα των Μαθηματικών και την οργανικότητα των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, όσο καλύτερη επίδοση έχουν οι μαθητές στο μάθημα των Μαθηματικών, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποδίδουν στη συναισθηματική τους συμπεριφορά σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα. Επίσης, οι μαθητές στα ολιγοθέσια σχολεία αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συναισθηματική τους συμπεριφορά για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά ζητήματα σε σχέση με τους μαθητές στα πολυθέσια.

Έμμεση επίδραση μέσω της παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού των Μαθηματικών ασκείται από τη μεταβλητή του βαθμού των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Ειδικότερα, ως προς την επίδοση, θετική σχέση προέκυψε ανάμεσα στα δυο μαθήματα. Καλός βαθμός στη Γλώσσα σημαίνει και καλός βαθμός στα Μαθηματικά. Αντίθετα, στην εξαρτημένη μας μεταβλητή δεν προέκυψε έμμεση επίδραση μέσω της άλλης παρεμβαλλόμενης μεταβλητής του βαθμού της Γλώσσας (δεύτερη ενδογενής μεταβλητή).

**ΣΧΗΜΑ 5. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών με εξαρτημένη μεταβλητή τη σημασία που δίνουν οι μαθητές στη συναισθηματική τους συμπεριφορά σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα**





## **5.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει όσες αξίες έχουν διαμορφώσει οι μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία και απορρέουν από τη σημασία που οι ίδιοι αποδίδουν στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και αθλητικές τους δεξιότητες, στη συναισθηματική τους συμπεριφορά σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά θέματα καθώς και στην αυτοεικόνα τους.

Το αρχικό διερευνητικό ερώτημα για τις αξίες που αποκτούν οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους στα ολιγοθέσια σχολεία, συγκρινόμενοι πάντα με τους συμμαθητές τους στα μεγαλύτερα και πλήρους οργανικότητας σχολεία επιβεβαιώθηκε από τα ερευνητικά μας ευρήματα. Αναλυτικότερα οι μαθητές στα ολιγοθέσια εξουδετερώνοντας τον παράγοντα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, συγκριτικά με τους μαθητές στα πολυθέσια σχολεία, αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους ικανότητες, στη συναισθηματική τους συμπεριφορά, στην καλή επίδοση στον αθλητισμό και σε διάφορα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αυτοεικόνας τους. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την υπεροχή των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων, διαπιστώνουμε, πως οι μαθητές αυτοί, από τις απαντήσεις τους στην υποκλίμακα της Σημασίας (υποκειμενική αξία), έχουν διαμορφώσει ένα καλύτερο σύστημα αξιών, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους στα πολυθέσια σχολεία. Και φυσικά η σημασία που αποδίδουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και γνωρίσματα του εαυτού τους έχει ως συνέπεια να εκδηλώνουν και να επιδιώκουν όλο και πιο συχνά αντίστοιχες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, γεγονός που τους οδηγεί να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τόσο το σχολείο όσο και τον εαυτό τους. Το συναισθηματικό δέσιμο, οι στενές διπροσωπικές σχέσεις και επαφές, η συνεργατική μάθηση, η αλληλοβοήθεια και συμπαράσταση, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο μεταξύ των λίγων μαθητών όσο και με τους λίγους δασκάλους του μικρού σχολείου δίνουν νόημα και αξία στις σχέσεις, τις συνεργασίες και την κοινωνική επαφή των μαθητών. Επιπλέον, δίνουν αξία στα ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός καθώς και στην εκδήλωση – έκφραση συναισθημάτων, προκειμένου να περιορίζονται η επιθετικότητα και οι παραβατικές συμπεριφορές. Έτσι οι μαθητές αναπτύσσονται και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους με υψηλά ιδανικά και διαχρονικές αξίες. Μαθαίνουν να δίνουν νόημα στο άτομο, στις πράξεις και τις σχέσεις του, εκδηλώνοντας συμπεριφορές και διαθέτοντας πολύτιμα χαρακτηριστικά για τους ίδιους.

Σύμφωνα με τον Χαρίτο (2008:21) «η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις κοινωνικές δομές μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου, η κουλτούρα του κάθε σχολείου, οι προσωπικότητες των δασκάλων και των μαθητών δι-

αμορφώνουν κάθε φορά ένα πλήθος αξιών και προσεγγίσεων της σχολικής πραγματικότητας». Βασικά στοιχεία της λειτουργίας του άτυπου προγράμματος όπως οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις, η οργάνωση του χώρου διδασκαλίας, οι αντιλήψεις και πρακτικές, οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες στα μικρά σχολεία επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή αλλά και τον ίδιο το μαθητή.

Ο Παπασταμάτης (1998:43-44) πολύ εύστοχα υπογραμμίζει τα εξής: «τα παιδιά των μικρών σχολείων, σε σύγκριση με τα παιδιά των μεγάλων σχολείων, έχουν σημαντικά ισχυρότερη ταύτιση με το σχολείο, πιο υπεύθυνη στάση στη σχολική εργασία και μεγαλύτερο σεβασμό στους δασκάλους. Φυσική απόρροια όλων αυτών είναι η παράλληλη ανάπτυξη ποικίλων αρετών και έξεων στο παιδί, επειδή, όταν αυτό εργάζεται σε θετικό κλίμα που χαρακτηρίζεται από υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, είναι συγκεντρωμένο πνευματικά, σκέπτεται ήρεμα, κρίνει διαρκώς, υπομένει, επιμένει, διέπεται από τάξη και ακρίβεια και γενικά οργανώνει τις κινήσεις του και τις σκέψεις του. Όλα αυτά μπορεί να καταλήξουν σε έξεις που αποτελούν αρετές, και ένα άτομο με αρετές και καλές έξεις είναι εκείνο που θέλει να αποδώσει το σχολείο στη ζωή».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2, 22-44.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Δ. (1962). *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Παπασταμάτης, Ι., Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση; Δεύτερη έκδοση*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Παπασταμάτης, Ι., Α. (2004). Η αυτοαντίληψη των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων. *Μακεδόν*, 13, 95-112.
- Πετρουλάκης, Β. Ν. (1992). Ολιγοθέσια - Πολυθέσια σχολεία: Διδακτική πράξη. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3454-3457.
- Χαρίτος, Κ., Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 15-26.
- Aðalsteinsdóttir, K. (2008). Small Schools in North-east Iceland. *Scandina-*

## Ελένη Πιστιόλη, Ανδρέας Μπρούζος

Διερεύνηση αξιών σε μαθητές που φοιτούν σε ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά ...

---

- vian *Journal of Educational Research*, 52(3), 225-242.
- Barker, B. (1986). *The advantages of small schools*. ERIC Digests. ERIC Document Reproduction Service. No ED 265988.
- Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 308990.
- Gaustad, J. (1993). *Peer and Cross-age tutoring*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 354608.
- Gresham, F., M., Elliott, S., N. & Evans-Fernandez, S., E. (1993). *Student Self-Concept Scale (Manual)*. American Guidance Service, Inc, U.S.A.
- Katz, L., G., Evangelou, D. & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 326302.
- Royal, M., A. & Rossi, R., J. (1997). *Schools as communities*. ERIC Digest Number 111. ERIC Clearinghouse on educational management Eugene OR. ERIC Document Reproduction Service No. ED 405641.
- Song, R., Spradlin, T., & Plucker, J. (2009). The advantages and disadvantages of multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability. *Education Policy Brief*, 7(1). Center for Evaluation & Education Policy. Indiana University. ERIC Document Reproduction Service No. ED 504569.

### **Ανδρέας Μπρούζος**

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου 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

# Παραβατική Συμπεριφορά στο σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

*Μαριάνθη Πολύζου  
Νεφέλη Χρηστογούλα*

## ABSTRACT

Delinquent behavior at schools is a critical issue, mainly investigated in recent years. This literature review examines the factors of school context which urge students to inappropriate behaviors. Specifically, it focuses on educational studies, which present teachers' opinions about the origins of misbehaviour at Primary and Secondary Education. Research findings reveal that these behaviors occur more often at Secondary Schools. It is also found that Secondary education teachers attribute misbehaviour mainly to students and family issues, rather than to school reality. Since the factors attributed to delinquent behavior are not specifically determined yet, future educational studies are crucial to a thorough understanding of this topic.

**KEYWORDS:** School Misbehavior, School Discipline, Education

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφίβολα, το ζήτημα της σχολικής παραβατικότητας αποτελεί σοβαρό πρόβλημα στο χώρο της εκπαίδευσης (Xinrui & Ling, 2012) και σχετίζεται άμεσα με πολλές πτυχές της ζωής του μαθητή: Ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά, προσωπικότητα, οικογενειακή κατάσταση, σχολική ζωή (Θάνος & Πανούσης, 2012). Είναι ένα φαινόμενο με ποικίλες διαστάσεις, που επηρεάζει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και την ευρύτερη κοινωνία, στην οποία οι νέοι θα αναλάβουν μελλοντικά κοινωνικούς ρόλους, ως ενήλικες (Κοκκέβη κ.ά., 2010).

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας (σχολικό πλαίσιο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολικό κτίριο) ως δυνητική αιτία πρόκλησης παραβατικών συμπεριφορών. Είναι αδιαμφισβήτητο πως το σχολείο στοχεύει στην ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, στην κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγησή τους, βά-

σει των αξιών που διέπουν ευρύτερα την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2011).

Όταν, όμως, το σχολείο απομακρύνεται από τον παιδαγωγικό σκοπό του, αναδύονται φαινόμενα παραβατικότητας, τα οποία κυμαίνονται από την απρεπή συμπεριφορά έως τη βία και την καταπάτηση ξένης περιουσίας (Κωνσταντίνου, 2011). Προς αντιμετώπιση αυτών, υφίσταται η αναγκαιότητα εντοπισμού των αιτιών που κάνουν τους μαθητές αποκλίνοντες καθίσταται αναγκαίος, προκειμένου να δοθεί λύση στο ζήτημα της παραβατικότητας. Παρουσιάζεται εν συνεχεία, η αποσαφήνιση των κύριων όρων της ερευνητικής επισκόπησης, προκειμένου να εκλείψουν ασάφειες στο περιεχόμενο των εννοιών: Πειθαρχία και παραβατική συμπεριφορά.

## **1.0. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ**

### **1.1. Πειθαρχία**

Κατά τον Κυρίδη (1999: 13), η πειθαρχία εννοείται ως «[...] ο έμπρακτος ενστερνισμός του συστήματος αξιών που διέπουν τον κοινωνικό βίο και την ηθική». Σήμερα, το νόημα που της αποδίδεται δεν έχει αλλάξει κατά πολύ, έχει παρόλα αυτά «ενσωματώσει συγκεκριμένες δομικές κοινωνικές συσχετίσεις και πρακτικές που της αποδίδουν αρνητικά στοιχεία» (Κυρίδης, 1999: 13).

Επιπλέον, η πειθαρχία συνιστά την επίτευξη ισορροπίας των βιολογικών και ψυχολογικών αναγκών του ατόμου και των κοινωνικών απαιτήσεων (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003). Η προσαρμογή αυτή κρίνεται απαραίτητη στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Κατά τον Durkheim, «Η πειθαρχία αποτελεί ένα εργαλείο μέσα από το οποίο το άτομο οδηγείται στην κοινωνικοποίηση» (όπ. αναφ. στο Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003: 2). Εφόσον η κοινωνικοποίηση ασκείται από σχετικούς φορείς, όπως η οικογένεια, το σχολείο, ο εργασιακός χώρος και ο κοινωνικός περίγυρος, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη πειθαρχίας σε κάθε έναν από αυτούς τους φορείς.

Η «σχολική πειθαρχία», εν προκειμένω, ορίζεται ως «[...] η διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που επιτρέπουν την απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης και του μαθήματος και στις οποίες ενσωματώνονται μόνο θεμιτές μορφές συμπεριφοράς» (Καψάλης, 1989, όπ. αναφ. στο Κυρίδης, 1999: 28). Συνιστά, ουσιαστικά, την αντικειμενικά ορθή συμπεριφορά, τη συμμόρφωση των μαθητών βάσει εξωτερικών προτύπων και κανόνων, που ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Συνεπώς, δεν πρόκειται για αυτοπειθαρχία. Αντιθέτως, οι μαθητές αλλάζουν τη συμπεριφο-

ρά τους εξαιτίας του φόβου μιας πιθανής παρέμβασης του εκπαιδευτικού (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000).

## **1.2. Παραβατική συμπεριφορά**

Ως «παραβατική συμπεριφορά» ορίζεται, κατά τον Κυρίδη (1999: 38), «[...] κάθε μορφή δράσης ενός ή περισσότερων μαθητών που απειλεί ή καταφέρνει να διακόψει την εκπαιδευτική διαδικασία ή και να οδηγήσει την τάξη σε μορφές δράσης που απειλούν την ασφάλεια και τη λειτουργικότητα της ομάδας ή τέλος να καταστρατηγήσει κανόνες που ετέθησαν από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές ή το σχολικό σύστημα γενικότερα».

Η παραβατική συμπεριφορά μπορεί να είναι ήπιας μορφής (ανυπακοή, καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη, ομιλία χωρίς άδεια) ή σοβαρής, όπως λεκτικές επιθέσεις, άσκηση βίας, κοινωνικός αποκλεισμός (Koutrouba, 2013). Ο όρος «παραβατική συμπεριφορά» δεν είναι ο μόνος που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης. Πληθώρα εναλλακτικών εννοιών χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, όπως: Βία, παραβατικότητα, αποκλίνουσα συμπεριφορά, αντικοινωνική συμπεριφορά, προβληματική συμπεριφορά, επιθετικότητα, εκτροπή (Θάνος & Πανούσης, 2012: 19), χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, πως οι όροι αυτοί είναι συνώνυμοι.

Η εκδήλωση παραβατικότητας μπορεί να πηγάζει από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Η οικογενειακή κατάσταση και οι δεσμοί των μελών της οικογένειας είναι κρίσιμα ζητήματα για το μαθητή (Νόβα-Καλτσούνη, 2001), καθώς η διαπαιδαγώγηση που του ασκείται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του δημιουργεί τις βάσεις δόμησης της συμπεριφοράς του. Επομένως, τα ενδεχόμενα προβλήματα στην οικογένεια (βία, απώλεια, έλλειψη επικοινωνίας, οικονομικά προβλήματα, χαμηλή κοινωνική θέση, διαζύγιο, σωματική και συναισθηματική παρενόχληση) δύνανται να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά (Παπάζογλου, 2011).

Όσον αφορά στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, είναι γεγονός ότι τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή αφιερώνουν πολλές ώρες της ημέρας στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Parsons, 2007). Η εντονότατη επίδραση που ασκούν τα Μ.Μ.Ε. στη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των παιδιών, οδήγησε τους παιδαγωγούς στο να τα ονομάσουν «το τρίτο περιβάλλον», μετά την οικογένεια και το σχολείο (Ελευθεριάδης, 202: 313). Αυτό δηλώνει πως το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων, κυρίως με την ωμή βία, τα στρεβλά πρότυπα, τον ανταγωνισμό που διακρίνει τις παντός είδους εκπομπές και τον τρόπο προσέγγισης του αθλητισμού επη-

ρεάζει έντονα τα παιδιά σχολικής ηλικίας (Κωνσταντίνου, 2011).

Επιπροσθέτως, ενδέχεται ορισμένα εγγενή προβλήματα του μαθητή να δημιουργούν τάση για παραβατικές συμπεριφορές, όπως ασθένειες, ψυχολογικά προβλήματα, άγχος (Παπάζογλου, 2011), ή κληρονομικές βλάβες του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2004). Ακόμη, εγκυμονεί ο κίνδυνος εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς λόγω νοητικής υστέρησης ή ψυχο-πνευματικής και κοινωνικής ανωριμότητας (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, διαταραχές λόγου και ομιλίας κ.ά.), γίνονται συχνά διαταρακτικοί, εξαιτίας αδυναμίας ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις (Παπάζογλου, 2011).

Καθένας από τους προαναφερόμενους παράγοντες απαιτεί ιδιαίτερη αντιμετώπιση, εφόσον έχει προσδιοριστεί προηγουμένως η επίδρασή τους στον κάθε μαθητή. Σαφέστατα, η εμφάνιση παραβατικών μορφών συμπεριφοράς μπορεί να πηγάζει από κάποιον εξω-σχολικό παράγοντα, είναι όμως σημαντικό να αναφερθούν και τα ενδο-σχολικά στοιχεία που ενδέχεται να οδηγήσουν στην εκδήλωση αυτή.

### **1.3. Εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο**

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που διεξήχθη το 2007, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές στο σχολείο βιώνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα, όπως κούραση, πίεση, πλήξη, απογοήτευση (Ματσόπουλος, 2009). Επιπλέον, εκδηλώνουν συχνά άγχος, νευρικότητα, θυμό, άσχημη διάθεση, προβλήματα συγκέντρωσης, αϋπνίες, ακόμη και σωματικό πόνο (Κοκκέβη κ.ά., 2010). Τα συναισθήματα και τα συμπτώματα των μαθητών «έχουν να κάνουν λιγότερο με προσωπικά τους χαρακτηριστικά και περισσότερο με παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το επίπεδο των σχολικών απαιτήσεων» (Κοκκέβη κ.ά., 2010: 2). Δεδομένου ότι οι μαθητές περνούν καθημερινά πολλές ώρες στο σχολείο, κρίνεται απαραίτητος ο εντοπισμός αυτών των παραγόντων που τους οδηγούν σε φαινόμενα παραβατικότητας.

Η ενδοσχολική παραβατικότητα θα μπορούσε να αποδοθεί στην αποδυνάμωση του ρόλου του σχολείου, το οποίο επικεντρώνεται στη δασκαλοκεντρική μετάδοση γνώσης και δεν προσαρμόζεται πάντοτε στις νέες, μεταβαλλόμενες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Κωνσταντίνου, 2004). Επιπλέον, το είδος της παρεχόμενης μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλιπές, καθώς δεν δίνεται στους μαθητές κανενός είδους τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2010).

Η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο. Η

ανελαστικότητα του σχολικού προγράμματος και η απουσία θεμάτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές, μπορεί να δημιουργήσουν πλήξη και να προκαλέσουν παραβατικές συμπεριφορές (Ματσαγγούρας, 2004). Το ίδιο ισχύει και για την κατηγοριοποίηση των μαθητών, βάσει βαθμολογικής αξιολόγησης, η οποία καθορίζει την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία. Οι μαθητές συχνά δεν αντιλαμβάνονται τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης και απογοητεύονται από τους χαμηλούς βαθμούς, γεγονός που μπορεί να καταλήξει σε φαινόμενα παραβατικότητας.

Ο τρόπος διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό μπορεί, επίσης, να δημιουργήσει προβλήματα, κυρίως εάν επικρατεί κλίμα αναρχίας ή υπερβολικής αυστηρότητας στην τάξη. Οι Xingui & Ling (2012: 145) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι, οι εκπαιδευτικοί που «είναι βαρετοί, δεν μπορούν να διδάξουν, επιβάλλουν αδύναμη πειθαρχία, κάνουν άδικες συγκρίσεις», προκαλούν την εμφάνιση απρεπών συμπεριφορών από τους μαθητές. Κατά αυτό τον τρόπο, συνδέεται άμεσα η όποια αρνητική συμπεριφορά των μαθητών με το πώς έχει φερθεί ο εκπαιδευτικός απέναντί τους (Xingui & Ling, 2012).

Επιπλέον, εάν ο εκπαιδευτικός δεν κατέχει το διδακτικό αντικείμενο και διακρίνεται από ασυνέπεια ή εάν συμπεριφέρεται άσχημα στους μαθητές τους, είναι πιθανόν εκείνοι να αντιδράσουν ποικιλοτρόπως (Κυρίδης, 1999). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), στη σχολική τάξη όπου δε δίνονται ευκαιρίες για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων, όπου ο δάσκαλος είναι επικριτικός και επιβάλλει συχνά ποινές στους μαθητές, εκείνοι αισθάνονται να απειλείται η αξιοπρέπιά τους και μπορεί να εμφανίσουν απάθεια, υποταγή ή έντονη επιθετικότητα.

Εν συνεχεία, οι συμμαθητές είναι τα άτομα με τα οποία το κάθε παιδί αλληλεπιδρά αδιαλείπτως. Τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να ενσωματωθούν στην ομάδα και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Ματσαγγούρας, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται με το σχηματισμό της πρώτης ομάδας φίλων, με τους οποίους συνήθως το παιδί έρχεται σε επαφή και εκτός σχολείου. Με τη σχέση αυτή, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα. Εύκολα, όμως, επηρεάζονται από τις αντιλήψεις της παρέας των συνομηλίκων, γεγονός που μπορεί να τα οδηγήσει σε μη αποδεκτές συμπεριφορές (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Εκτός από τα έμπυχα μέλη του σχολικού χώρου, κύριο ρόλο παίζει και το εμπράγματο σχολικό περιβάλλον (Κυρίδης, 1999). Τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, οι αχανείς αίθουσες διδασκαλίας και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη αποτελούν παράγοντες, που εμποδίζουν την καλλιέργεια στε-



νών διαπροσωπικών σχέσεων (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000). Αντίθετα, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2004), οι μικρές αίθουσες και ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη μπορούν λειτουργήσουν βοηθητικά για τη μαθησιακή διαδικασία και προάγουν τη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών.

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1. Σκοπός**

Η εν λόγω βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει στον εντοπισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόκληση παραβατικών συμπεριφορών από τις σχολικές συνθήκες. Τον ερευνητικό πληθυσμό αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, στη δοθείσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζεται στην καταγραφή των αιτιών που οδηγούν σε παραβατικότητα τους μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη μαθητική απειθαρχία σε σχολικούς παράγοντες, όπως η ομάδα των συνομηλίκων, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ο σχολικός χώρος και η λειτουργία του σχολείου.

Στην έρευνα της Koutrouba (2013) αναζητήθηκαν οι αιτίες βάσει των οποίων εκδηλώνονται οι μη αρμόζουσες συμπεριφορές στο σχολείο. Η έρευνα αυτή στόχευε, επίσης, στο να εντοπίσει τη συχνότητα εμφάνισης των εν λόγω συμπεριφορών, καθώς και στην αποτύπωση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, όποτε έρχονται αντιμέτωποι με σχετικές καταστάσεις. Η ερευνητική μελέτη της Ho (2004) κατέγραψε τα σημεία σύγκλισης των απόψεων των Αυστραλών και Κινέζων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις αιτίες πρόκλησης προβληματικών μαθητικών συμπεριφορών. Οι Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου (2003) προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη συχνότητα εφαρμογής πρακτικών πειθαρχίας, την αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών και την ιεράρχηση των αιτιών παραβατικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, θέλησαν να βολιδοσκοπήσουν εάν οι εκπαιδευτικοί σήμερα αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μαθητική απειθαρχία.

### **2.2. Διερευνητικά ερωτήματα**

Οι υπό μελέτη έρευνες έθεσαν ορισμένα διερευνητικά ερωτήματα, με απώτερο σκοπό να εξαχθούν χρήσιμα αποτελέσματα για το χώρο της εκπαί-

δευσης. Οι Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου (2003) επιχείρησαν αρχικά να εντοπίσουν τη συχνότητα εφαρμογής μιας σειράς από μέσα άσκησης πειθαρχίας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έπειτα, έλεγξαν το πώς αξιολογούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων μέσων και τέλος, ποια κατατάσσονται ως σημαντικότερα αίτια απείθαρχης συμπεριφοράς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της Ho (2004) διερεύνησε εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις των Αυστραλών εκπαιδευτικών από αυτές των Κινέζων εκπαιδευτικών, σχετικά με την αιτιολογική απόδοση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, αναζήτησε την έκταση της διαφοροποίησης της αιτιολογικής απόδοσης, ανάλογα με διάφορους τύπους προβληματικών συμπεριφορών.

### **2.3. Μεθοδολογικές επιλογές**

Οι υπό συζήτηση μελέτες έχουν ως κύριο ζήτημα την οριοθέτηση των αιτιών παραβατικής συμπεριφοράς που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο. Το σημαντικό αυτό θέμα αφορά σε όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική πράξη, όμως εδώ αποσαφηνίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αιτιολογία της παραβατικής συμπεριφοράς. Το δείγμα λοιπόν, στη διεξαγωγή των ερευνών των Ho (2004) και Koutrouba (2013) αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ των Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου (2003) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Η εκπαιδευτική μελέτη της Koutrouba (2013) ερεύνησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας και τις συμπεριφορές τους απέναντι στην απρεπή διαγωγή των μαθητών τους. Σε 1.100 εκπαιδευτικούς Λυκείων ανά την Ελλάδα χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, ζητήθηκαν οι απόψεις τους στα εξής βασικά ζητήματα: Συχνότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς στην τάξη, προσδιορισμός της αιτιολογίας της, συναισθήματα απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές και τρόποι αντιμετώπισης των εν λόγω συμπεριφορών.

Οι Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου (2003), κατά τη διερεύνηση των απόψεων για την αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς, συγκέντρωσαν τις απόψεις 91 δασκάλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του Νομού Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιό τους αποσκοπούσε στην αναζήτηση των τρόπων αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Τέλος, η Ho (2004) αξιοποίησε ένα δείγμα 473 εκπαιδευτικών Λυκείων,

στους οποίους χορηγήθηκαν παραδείγματα σχετικά με τις συνηθέστερες μορφές προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών. Επιπροσθέτως, για κάθε ερευνώμενη περιοχή, δόθηκαν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, στους οποίους ζητήθηκε ο προσδιορισμός των αιτιών για τις συμπεριφορές που περιγράφονταν στα παραδείγματα (Ho, 2004).

### **3.0. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Από τη συγκριτική μελέτη των ερευνών που αναφέρονται στην παρούσα εργασία, εξήχθησαν αποτελέσματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς. Στα αποτελέσματα των ερευνών των Koutrouba (2013), Ho (2004), Ζάρρα-Φλουδά και Κωνσταντίνου (2003) καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αιτιολογία της σχολικής παραβατικής συμπεριφοράς. Το ενδιαφέρον της μελέτης αυτής εντοπίζεται στη διαφορά του τρόπου σκέψης των λαών που αναφέρονται, καθώς και στις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων των εν λόγω χωρών. Στις διαφορές αυτές μπορούν να αποδοθούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της κάθε χώρας.

Η Ho (2004), στη μελέτη της σε Αυστραλούς και Κινέζους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατέληξε στο εξής ενδιαφέρον αποτέλεσμα: Από τη μία, οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί απέδωσαν ως λιγότερο βασική αιτία μαθητικής παραβατικότητας τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και ως σημαντικότερη την έλλειψη αυτοπειθαρχίας και προσπάθειας από πλευράς του μαθητή (Ho, 2004). Αποδίδεται, επομένως, στους Κινέζους εκπαιδευτικούς μια περισσότερο απόμακρη στάση, καθώς θεωρούν πως όλοι οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) έχουν τους δικούς τους, ξεχωριστούς ρόλους και δεν θα έπρεπε να αισθάνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αποτυχία από πλευράς των μαθητών ή των οικογενειών τους (Ho, 2004: 387).

Από την άλλη, οι Αυστραλοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται τη δική τους επιρροή επάνω στη μαθητική συμπεριφορά (Ho, 2004). Επιπροσθέτως, δείχνουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στο να αποδεχθούν το δικό τους ρόλο στην πρόκληση παραβατικών συμπεριφορών και να αναλάβουν τη σχετική ευθύνη (Ho, 2004). Αυτό οφείλεται ενδεχομένως στην αντίληψη των Αυστραλών πως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό έχει άμεση σχέση με το πώς εκείνοι συμπεριφέρονται στην τάξη (Ho, 2004). Από τα ανωτέρω, προκύπτει πως οι διαφορές στις απαντήσεις των Αυστραλών και των Κινέζων οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές και στα διαφορετι-

κά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (Ho, 2004). Συγκεκριμένα, η στάση των Κινέζων εκπαιδευτικών δικαιολογείται πιθανά από τη σημαντικότητά, την οποία ο πολιτισμός τους αποδίδει στην ευθύνη των γονέων για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους (Ho, 2004: 387).

Η Koutrouba (2013) εστίασε στην παρουσίαση των παραγόντων, στους οποίους αποδίδουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις διάφορες παραβατικές συμπεριφορές στην τάξη. Το δείγμα της Koutrouba απέδιδε σε μεγάλο βαθμό τις όποιες αρνητικές συμπεριφορές κυρίως σε χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών: Αξίες, επιρροές, οικογενειακή κατάσταση και οικογενειακό υπόβαθρο. Προς δικαιολόγηση αυτής της στάσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται η απουσία σχέσεων εκπαιδευτικού-γονέων και η έλλειψη βοήθειας από ειδικούς στο σχολείο (Koutrouba, 2013).

Όπως οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ho, 2004), έτσι και οι Έλληνες αναφέρουν πως δεν αισθάνονται υπεύθυνοι για την αρνητική μαθητική συμπεριφορά (Koutrouba, 2013). Η ίδια τονίζει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σπάνια υπόκεινται σε αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Koulaïdis et al. (2006, όπ. αναφ. στο Koutrouba, 2013), οι μαθητές βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωποι με αυστηρή αξιολόγηση. Στην εν λόγω έρευνα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι ικανοί να διδάξουν, εφόσον έχουν λάβει επιστημονική γνώση του αντικειμένου με την απόκτηση πτυχίου. Δε λαμβάνουν, όμως, υπόψη τον τρόπο διδασκαλίας τους ή τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Koutrouba, 2013), στοιχεία εξίσου σημαντικά, αν όχι σημαντικότερα, τα οποία επηρεάζουν αποφασιστικά τους μαθητές.

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος των Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου (2003) όρισαν ως κύρια αιτία απρεπούς συμπεριφοράς το διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή (23%). Η προσωπικότητά του εκπαιδευτικού αποτελεί τη δεύτερη αιτία παραβατικότητας (16%). Αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται εν μέρει την επίδραση της δικής τους στάσης (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ακολουθεί με ποσοστό 10%, καθώς και η οργάνωση του μαθήματος με 11%, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν ιδιαίτερα υψηλή σημαντικότητα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ως αιτία παραβατικότητας (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003).

Οι ίδιοι ερευνητές, συγκεκριμένα, καταλήγουν: «*Σχετικά με την ιεράρχηση των αιτιών απειθαρχίας, διαπιστώνεται μια τάση απ' τους εκπαιδευτικούς να αποποιούνται τις ευθύνες τους*» (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003:

12). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα τόσο της Ho (2004), όσο και της Koutrouba (2013). Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας τείνουν να αποδίδουν την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών τους, στις περισσότερες των περιπτώσεων τουλάχιστον, σε άλλες αιτίες πέραν της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς.

#### **4.0. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών ερευνών, σχετικά με την αιτιακή απόδοση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας συχνά να αποποιούνται τις ευθύνες τους στην εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών. Ακόμη, οι περισσότεροι ισχυρίζονται ότι μεγάλο μερίδιο ευθύνης αποδίδεται στους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον (Ho, 2004). Αυτή η θέση δεν είναι απολύτως λανθασμένη, καθώς πληθώρα σχετικής βιβλιογραφίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2001· Παπάζογλου, 2011· Θάνος & Πανούσης, 2012) συνδέει την παραβατική συμπεριφορά και με άλλους παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον, τα Μ.Μ.Ε. ή τα εγγενή προβλήματα του παιδιού.

Παρόλα αυτά, θα ήταν επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τη βαρύτητα του δικού τους ρόλου μέσα στην τάξη. Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εάν και ηλικιακά μεγαλύτεροι από εκείνους της Πρωτοβάθμιας, επομένως συναισθηματικά ωριμότεροι, δεν παύουν να είναι παιδιά στην αναπτυξιακή ηλικία. Συνεπώς, χρειάζονται σωστά πρότυπα και αντιμετώπιση μέσα και έξω από την τάξη, ώστε να δομήσουν αρμονικά την προσωπικότητά τους. Ο δάσκαλος της τάξης αποτελεί το πρόσωπο-πρότυπο που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, δεδομένης της πολύωρης, καθημερινής επαφής τους, ώστε εκείνοι να αποφύγουν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών.

Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, να συνυπολογιστούν όλοι οι παράγοντες που –άμεσα ή έμμεσα– εμπλέκονται στην εμφάνιση της παραβατικότητας και να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά για να βελτιωθεί η σχολική ζωή (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000). Οι μαθητές που εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές απαιτούν ιδιαίτερη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Χρειάζεται η λήψη ορισμένων «πολιτικών» που να προλαμβάνουν ή να αντιμετωπίζουν τέτοιες συμπεριφορές. Σχετικές πρακτικές, βέβαια, δε φαίνεται να εφαρμόζονται στην πράξη καθώς, όπως διαπιστώνει η Koutrouba (2013), εκπαιδευτικοί και διεύθυνση δυσκολεύονται να συνεργαστούν για την επίλυση των συμπεριφορών, τουλάχιστον στο ελληνικό σχολείο.

Θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να επιφέρει η ανάλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Με τον τρόπο αυτό, θα εντοπιστούν τα αίτια των συμπεριφορών αυτών και θα σχεδιαστούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Ματσόπουλος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να προσεγγίζουν τους μαθητές που εκδηλώνουν επιθετικότητα και να συζητούν μαζί τους για την από κοινού λύση του προβλήματος. Σαφώς, αναγκαία κρίνεται η ανάδειξη των θετικών στοιχείων της συμπεριφοράς των παιδιών, ώστε να τους παρέχονται ενθάρρυνση και κίνητρα για βελτίωση των αρνητικών στοιχείων (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

Εκτός από την αντιμετώπιση των εκδηλωμένων ανεπιθύμητων συμπεριφορών, απαιτείται και η πρόληψη αυτών. Αυτό καθίσταται δυνατό με τη ριζική αλλαγή του σχολικού κλίματος και την αποβολή παρωχημένων μεθόδων πειθαρχίας (Ζάρρα-Φλούδα, Κωνσταντίνου, 2003). Το φιλικό κλίμα, το ουσιαστικό ενδιαφέρον και η υποστηρικτική στάση εκπαιδευτικών και διευθυντή «χτίζουν» ένα υγιές και πειθαρχημένο σχολείο (Κυρίδης, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα, χρειάζεται να δημιουργήσουν μια αρμονική ατμόσφαιρα στην τάξη και ένα ειρηνικό και ισορροπημένο σχολικό κλίμα γενικότερα, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται άνεση και ασφάλεια. Οφείλουν να διατηρούν την πειθαρχία, με τέτοιο τρόπο ώστε να αμβλύνονται οι προβληματικές συμπεριφορές. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να αντιλαμβάνονται την πειθαρχία «ως μέσο και όχι αυτοσκοπό» (Κυρίδης, 1999: 29).

Οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατέχουν ένα βασικότατο ρόλο. Χρειάζεται να είναι καταρτισμένοι και να γνωρίζουν τις κατάλληλες στρατηγικές, προκειμένου να εφαρμοστούν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Αυτό θα επιτευχθεί με το να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003). Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει να απαλλαγούν από το φόβο της αξιολόγησης, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί με την ενημέρωσή τους για τους διδακτικούς στόχους των γνωστικών αντικειμένων και την αποβολή της αντίληψης πως η αξιολόγηση συνιστά κατηγοριοποίηση των μαθητών (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

Βασικό στοιχείο της σχολικής πολιτικής είναι η συνεργασία με ειδικούς. Η αρωγή από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς κρίνεται απαραίτητη, ειδικά σε περιπτώσεις έντονης παραβατικής συμπεριφοράς, ώστε να διαμορφωθεί η ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000). Επιπροσθέτως, είναι ουσιαστική η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς. Εκπαιδευτικοί και γονείς οφείλουν να εντοπίσουν από κοινού τα

προβλήματα των παιδιών και να μάθουν να τα χειρίζονται ικανοποιητικά (Ματσόπουλος, 2009).

Το φυσικό περιβάλλον του σχολείου συνιστά σημαντικό παράγοντα, καθώς επηρεάζει τις στάσεις, τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των μαθητών. Η κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να προσφέρει αίσθηση ασφάλειας στους μαθητές. Συνήθως, τα περισσότερα περιστατικά παραβατικότητας εκδηλώνονται σε χαώδη, αντιαισθητικά σχολικά κτίρια. Για αυτό, κρίνεται απαραίτητη η περιποίηση, η καθαριότητα και η αισθητική τους (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

Αναμφισβήτητα, οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών αποτελούν χρονοβόρες και αγχογόνες καταστάσεις, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους γονείς, οι οποίες δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Xingui & Ling, 2012). Ωστόσο, η αναδιαμόρφωση του σχολικού συστήματος και της λειτουργίας του, η αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και η ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων, οι οποίοι θα αποτρέπουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, θέτουν τις βάσεις για ένα «Σχολείο για Όλους», όπου τα φαινόμενα παραβατικότητας δε θα αποτελούν πλέον πρόβλημα (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000).

Συμπερασματικά, πρέπει να σημειωθεί πως το κρίσιμο ζήτημα που μελετάται στην εν λόγω βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έχει διερευνηθεί ενδελεχώς από την επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα. Για το λόγο αυτό απαιτείται η περαιτέρω μελέτη του. Η εμφάνιση των παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο είναι εντονότερη στη σύγχρονη εποχή, ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο παρελθόν. Για το λόγο αυτό, θεωρείται κρίσιμη η διενέργεια περισσότερων ερευνών, με στόχο να ελεγχθούν, να περιοριστούν ακόμη και να εξαλειφθούν οι παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Ειδικότερα, κρίνεται σημαντική η διερεύνηση του ζητήματος αυτού στο ελληνικό σχολείο, με απώτερο σκοπό τον σχηματισμό μιας πλήρους και ξεκάθαρης εικόνας για την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### ***Ελληνόγλωσσος***

- Ελευθεριάδης, Α. (2002). *Παιδαγωγικά θέματα. Διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα.
- Ζάρρα-Φλούδα, Μ. & Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων*.

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανακτήθηκε από:

<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/zarra/zarra.pdf>  
(15/09/2014)

Θάνος, Θ. & Πανούσης, Γ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κοκκέβη, Α. Φωτίου, Α. Σταύρου, Μ. & Καναβού, Ε. (2010). *Οι έφηβοι και το σχολείο*.

Ανακτήθηκε από:

[http://www.epipsi.gr/pdf/2011/05\\_HBSC\\_2010\\_EIPSI\\_2011.pdf](http://www.epipsi.gr/pdf/2011/05_HBSC_2010_EIPSI_2011.pdf)

Κωνσταντίνου, Χ. (2011). *Η κουλτούρα της ανομίας, της ατιμωρησίας και της ανοχής ως πηγή εκδήλωσης βίας και κοινωνικής κατάρπτωσης*.

Ανακτήθηκε από:

<http://alfavita.gr> (26/09/2014)

Κωνσταντίνου, Χ. (2010). Σε δίνη αποδοχής – σκεπτικισμού η μεταρρύθμιση. *Ημερησία*.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αποστολή του Δημοτικού Σχολείου σε αμφισβήτηση; *Ελευθεροτυπία*, σ. 10.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσόπουλος, Αν. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ανακτήθηκε από:

<http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (10/06/2014)

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάζογλου, Ε. (2011). *Ακραίες συμπεριφορές: Η παραβατικότητα των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2002-2008)*. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

### **Ξενόγλωσσος**

Ho, I. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(3), pp. 375-391. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341042000211706>



(24/09/2014)

- Koutrouba, K. (2013). Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes *Educational Review*, 65(1), pp. 1-19. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.628122> (28/05/2014)
- Parsons, T. (2007). *TV puts children at risk for behavior problems*. Retrieved from: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/84318.php> (24/06/2014)
- Xinrui Y. & Ling C. (2012). How to Deal with Student Misbehaviour in the Classroom *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), pp. 143–150. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v2n1p143> (24/05/2014)

**Πολύζου Μαριάνθη**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Στοιχεία Επικοινωνίας: Τηλ. 6958294707  
E-mail: [marianthipolyzou@gmail.com](mailto:marianthipolyzou@gmail.com)

**Χρηστογούλα Νεφέλη**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Στοιχεία Επικοινωνίας: Τηλ. 6945404809  
E-mail: [nefelichris2@gmail.com](mailto:nefelichris2@gmail.com)

# Παραμύθι και εκπαίδευση, σχέση διαχρονική και διαρθρωτική

*Δήμητρα Τζημαγιώργη*

## ABSTRACT

In this paper it is attempted to be written a compendious and collective presentation of conclusions-practices which have been recorded in the narration and teaching of tales in the educational process and the positive valuation of it in relation to the child. The tale as a particular type of text contributes to the learning process with a natural and unstrained method, so that children from certain and immediately understood concepts thereafter to understand abstract concepts, values and ideas. Additionally, the teacher as one of the fundamental organizers of educational practice and by coming into direct contact with the child has constantly the need of a handy scientific and literature documented educational material.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα της μεταπτυχιακής εργασίας που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων με τίτλο «Από το λαϊκό στο έντεχνο παραμύθι», με προεκτάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία – θεωρητική και πρακτική διδακτική προσέγγιση του λαϊκού παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί». Κατά την εκπόνησή της έγινε εμφανή η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο λαϊκό και τον απόγονο του σύγχρονο παραμύθι χάρη στον αέναο χώρο και χρόνο όπου κινείται καθώς και η βαθιά δυναμική που ασκεί στο παιδί με την ανιμιστική σκέψη, ικανοποιώντας βαθύτερες ανάγκες του, οδηγώντας το αβίαστα προς την ενηλικίωση και μεταλαμπαδεύοντάς το γνώσεις και πληροφορίες, αξίες πανανθρώπινες με τρόπο αλληγορικό ή συμβολικό. Το παραμύθι ως ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος ενσαρκώνεται από τον αφηγητή και γίνεται ένα εύπλαστο και εύχρηστο πολύτιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό, δίνοντάς του πολλαπλές επιλογές δραστηριοτήτων και εκφράσεων για γλωσσική καλλιέργεια και αισθητική απόλαυση με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Ταυτόχρονα το παραμύθι δρώντας διττά, χαλαρώνει και ηρεμεί το παιδί και προσφέρει στο έργο του/της εκπαιδευτι-

κού σημαντική αρωγή. Επιπροσθέτως προσελκύοντας το ενδιαφέρον του παιδιού, η αφήγηση παραμυθιού γίνεται πόλος έλξης της προσοχής του και εναύσματος της φαντασίας και της δημιουργικότητάς του.

## **2.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Εκπονήθηκε εντελεχί βιβλιογραφική έρευνα ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, άρθρων και ερευνών που έχουν διεξαχθεί για το παραμύθι εξεταζόμενο ως εκπαιδευτική διαδικασία υπό τις οπτικές γωνίες α) του είδους και του ρόλου του αφηγητή που συναντάμε στο χώρο της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, β) των δύο μορφών αφήγησης, προφορικής και αφήγησης-ανάγνωσης και της θετικής αποτίμησή τους για το παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας, γ) των τεχνικών αφήγησης τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ο αφηγητής-εκπαιδευτικός σε τρία στάδια α) πριν από την αφήγηση, β) κατά την έναρξη της αφήγησης και γ) μετά το πέρας της αφήγησης, μετα-αφηγηματικές δραστηριότητες και μετα-αφηγηματικά παιχνίδια-παραμύθια. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση παρατίθεται συνοπτικά και μία ενδεικτική μέθοδος διδασκαλίας του παραμυθιού, μορφή διδασκαλίας καθώς και πορεία διδασκαλίας του. Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η θεωρητική μέθοδος της αφηγηματολογίας κατά Genette και Propp.

## **3.0. Ο ΑΦΗΓΗΤΗΣ**

Το παραμύθι ζωντανεύει με τη μεσολάβηση ενός ανθρώπου, του αφηγητή, ο οποίος δεν συμμετέχει στα δρώμενα του παραμυθιού, όμως τα γνωρίζει όλα. Μιλά σε τρίτο πρόσωπο και κάποιες φορές δηλώνει την παρουσία του χρησιμοποιώντας την ώρα της αφήγησης πρώτο πρόσωπο είτε αποσκοπώντας στην εξήγηση κάποιων γεγονότων είτε θέλοντας να προκαλέσει τη συμμετοχή του ακροατηρίου. Γενικά διακρίνουμε τον αφηγητή του λαϊκού παραμυθιού και τον αφηγητή του σύγχρονου παραμυθιού. Κάθε λαϊκός αφηγητής «κρύβει» μέσα του και τους παλαιότερους αφηγητές. Διαθέτει μνημονικό και ικανότητα να συνθέτει παραμύθια μεταφέροντας ή περικλύποντας μοτίβα. Κατά την διάρκεια της αφήγησης είναι σε διαρκή εγρήγορση ανάλογα με τα μηνύματα που αντλεί από το ακροατήριό του<sup>1</sup>. Η έντεχνη αφήγηση στη χώρα μας είναι πρόσφατο εγχείρημα φερμένο από

---

1. Τ. Τσιλιμένη, Αφήγηση και εκπαίδευση, εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, Άρθρα και Μελετήματα, σσ. 19-20.

τη Γαλλία και την Αμερική στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Οι έντεχνοι αφηγητές χρησιμοποιούν υλικό από την τοπική και παγκόσμια παράδοση, ποτέ αυτοσχέδιο, επιλέγοντας και αυτοί το παραμύθι, που θα αφηγηθούν, ανάλογα με το κοινό, την ώρα και τη διάρκεια της αφήγησης. Διαφοροποιείται από τον λαϊκό αφηγητή σε δύο σημεία<sup>2</sup>, την προφορικότητα και τον αυτοσχεδιασμό. Γενικά σέβονται και οι δύο την παράδοση και με τα παραμύθια αποκαλύπτουν πανανθρώπινες και πανάρχαιες αλήθειες. Ωστόσο καθένας τους διαθέτει το προσωπικό του ύφος και το δικό του ρεπερτόριο παραμυθιών.

Σχετικά με το είδος του αφηγητή που συναντάμε στο χώρο της προσχολικής και της σχολικής εκπαίδευσης θα αναφέραμε:

- **τον αφηγητή-εκπαιδευτικό,**

που διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, αφού μπει τα παιδιά στην τέχνη του αφηγηματικού λόγου του παραμυθιού, της λαϊκής λογοτεχνίας και στη φιλιαναγνωσία. Βασικός στόχος της αφήγησής του είναι η αισθητική απόλαυση των παιδιών και η δημιουργία ενός «πολυδύναμου» δεσμού μεταξύ των παιδιών και του παραμυθιού. Για να επιτύχει το σκοπό του, απαιτείται γνώση της αφηγηματικής τέχνης και τεχνικής, η κατάλληλη επιλογή του αφηγηματικού υλικού, αγάπη για το παιδί, συστηματική προσπάθεια, φαντασία και ευαισθησία. Με την αφήγησή του συμβάλλει έμμεσα στην επικοινωνία και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών.

- **τον αφηγητή-παιδί,**

που είτε αυθόρμητα είτε κατευθυνόμενα αναδιηγείται παραμύθια που άκουσε και αφηγείται πρωτότυπα αυτοσχέδια παραμύθια ή μέσω εικόνας. Γενικά η παιδική αφήγηση είναι ωφέλιμο να ενθαρρύνεται από τον/την εκπαιδευτικό για τα γλωσσικά ευεργετήματά της, την ανάπτυξη της εφευρετικότητας και της φαντασίας. Έχει διαπιστωθεί ότι τα μικρότερα παιδιά προτιμούν την αναδιήγηση παραμυθιών, διότι βιώνουν το αίσθημα της ασφάλειας λόγου της γνώσης του αναμενόμενου αίσιου τέλους τους. Ακόμη χαιρόνται τη διαδικασία της αφήγησης, της προσέλευσης της προσοχής των συμμαθητών/τριών τους, της μίμησης του ρόλου του ενήλικα αφηγητή και απολαμβάνουν τη θεατρικότητα, την εκφορά του λόγου, τις εκφράσεις, τις κινήσεις, το χρωματισμό της φωνής τους, αφηγούμενα είτε παραμύθια που άκουσαν, είτε μέσω εικόνων, είτε τέλος αυτοσχέδια. Ευεργετικότερες είναι και οι επιδράσεις από την κοινή αφήγηση ενός παραμυθιού με δυο, τρεις ακόμη συμμαθητές/τριες τους.

2. Κ.Δ. Μαλαφάντης, Το παραμύθι στην εκπαίδευση, σ. 103.

- **τον αφηγητή—κούκλα**

ο/η εκπαιδευτικός συχνά επιλέγει να φορέσει στο χέρι του μια κούκλα κουκλοθέατρου ή ένα χνουδωτό ζωάκι, το οποίο αφηγείται το παραμύθι, επειδή γνωρίζει την ανάγκη των παιδιών για εναλλαγές του προσώπου και του τρόπου που αφηγείται και της επιθυμίας τους για παιχνίδι,. Μάλιστα, για να προσελκύσει την προσοχή καλεί τον αφηγητή-κούκλα με κάποιο χαρακτηριστικό τραγούδι, που τραγουδούν όλοι μαζί δίνοντας έτσι το χρόνο να ηρεμήσουν και να αφοσιωθούν στην αφήγηση. Ακόμη κάθε φορά που τα παιδιά επιθυμούν να τους αφηγηθεί ένα νέο παραμύθι, τον καλούν τραγουδώντας το. Τα παιδιά, αν και ξέρουν ότι αφηγείται ο/η εκπαιδευτικός τους κουνώντας απλά μια κούκλα, αποδίδουν την αφήγηση στη κούκλα και κατά την ώρα του σχολιασμού τους αναφέρονται στην κούκλα-αφηγητή και όχι στον/στην εκπαιδευτικό. Η κούκλα-αφηγητής μπορεί ακόμη να αφηγείται τα παραμύθια και πίσω από το κουκλοθέατρο.

- **τον «μηχανικός»-απόρροπος αφηγητής (κασετόφωνο)**

ο οποίος αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού, όμως υστερεί σε αμεσότητα, ζωντάνια και ανθρώπινη επαφή, Προτείνεται η χρήση του κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων καθώς και την ώρα της αφήγησης ως εναλλακτικός τρόπος. Η χρήση του εξυπηρετεί επίσης τους στόχους της αφήγησης που δένεται με την τέχνη της μουσικής και της λογοτεχνίας. Θετικά της χρήσης του είναι ότι, συνήθως, η αφήγηση γίνεται από επαγγελματίες αφηγητές που αποδίδουν εκφραστικά το κείμενο, υπάρχουν μουσικά εφέ που κάνουν την ακρόαση εντυπωσιακή και ζωντανή, όμως αυτά δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωσή του παραμυθιού από τα παιδιά, όταν, μάλιστα, απώτερος σκοπός είναι η εμπορευματοποίηση και δημιουργούν ελλείψεις ως προς τη θετική επίδραση και τη διαδραστικότητα της αφήγησης.

#### **4.0. ΜΟΡΦΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

Η αφήγηση παραμυθιών μπορεί να είναι είτε **προφορική** είτε **με ανάγνωση**. Η προφορική αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή κατά τη διάρκεια της να αυτοδημιουργήσει και στο ακροατήριό του να συμμετέχει ενεργητικά. Τα παιδιά, μάλιστα, είναι εξοικειωμένα με αυτήν, καθώς από μωρά έχουν ακούσει κάποιο παραμυθάκι και έτσι αβίαστα έρχονται σε επαφή με το λαϊκό λογοτεχνικό λόγο και τη λογοτεχνία. Ωστόσο και η ανάγνωση συνίσταται, αν ο αφηγητής νιώθει ανέτοιμος να αφηγηθεί ή ως εναλλακτικός

τρόπος αφήγησης. Φέρνει, πιο κοντά το παιδί με το προσωπικό ύφος του/της συγγραφέα, της γλώσσας του και ενδείκνυται για τα έντεχνα παραμύθια. Κατά την αφήγηση-ανάγνωση ο αφηγητής παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του γραπτού παραμυθιού και του ακροατηρίου μεταφέροντας πληροφορίες, συναισθήματα και άλλα, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόησή του παραμυθιού. Ακόμη φέρνει σε επαφή το παιδί με το βιβλίο, την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την καλλιέργεια της αναγνωστικής του ικανότητας. Επιπλέον, κριτήριο επιλογής της αφήγησης με ανάγνωση, αποτελεί το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η μεταφορά των λαϊκών παραμυθιών σε γραπτό λόγο και η εικονογράφησή τους είναι έντονη και ποιοτική. Άλλωστε, αν εξετάσουμε το βαθμό δυσκολίας κάθε μορφής αφήγησης, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα, ότι και οι δύο μορφές αφήγησης απαιτούν άσκηση και τεχνική και ανάμεσά τους δεν υπάρχει μια ανταγωνιστική σχέση. Αν και η προφορική αφήγηση έχει μια πιο μακρόχρονη σύνδεση με το παραμύθι και οι δύο καλλιεργούν την αισθητική απόλαυση, την προσοχή και τη μνήμη του παιδιού. Επιπροσθέτως τα παιδιά μούνται και απολαμβάνουν και τις δύο μορφές αφήγησης λόγου της διδακτικής αξίας του παραμυθιού σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ενηλικίωσης.

## 5.0. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Υπάρχει η δυνατότητα στον αφηγητή-εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές αφήγησης κατά την έναρξη, τη διάρκεια και το πέρας της αφήγησης. Ας δούμε ενδεικτικά κάποιες τεχνικές:

- **Πριν την αφήγηση**

**Η επιλογή του κατάλληλου αφηγηματικού υλικού** με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τον επιδιωκόμενο στόχο αποτελεί βασικό παράγοντα για την πρόκληση του ενδιαφέροντος και προσήλωσής τους. Η αυθόρμητη επιλογή ενός παραμυθιού εγκυμονεί κινδύνους αρνητικών αποτελεσμάτων.

**Η καταλληλότητα του χρόνου αφήγησης:** Η ύπαρξη ενός σταθερού χρόνου αφήγησης δεν αποτελεί εγγυητή αισθητικής απόλαυσης του παραμυθιού. Ο χρόνος αφήγησης καλό θα είναι να ποικίλει, όπως πριν ή μετά από μια παρατήρηση, εκδρομή ή ως εισαγωγή σε μάθημα ή ως μέσο χαλάρωσης μετά από μια έντονη σωματική δραστηριότητα ή στο ολόήμερο

μετά το μεσημεριανό φαγητό προκαλώντας, έτσι, το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών.

**Η τοποθέτηση του ακροατηρίου και ο χώρος** αφήγησης είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη αφήγηση. Στις σημερινές πραγματικότητες ο χώρος μέσα στην τάξη είναι περιορισμένος και η συγκέντρωση μπορεί να γίνει στη βιβλιοθήκη όπου θα υπάρχει και ένα μαγνητόφωνο καθώς και εποπτικό υλικό που προέκυψε από προηγούμενες αφηγήσεις. Το πλέον κατάλληλο σχήμα τοποθέτησης των θέσεων είναι το ημικύκλιο, γιατί παρέχει την καλύτερη ορατότητα μεταξύ του αφηγητή και του ακροατηρίου.

Για την **έναρξη της αφήγησης** πολλές ιδέες θα δώσει στον/στην εκπαιδευτικό το περιεχόμενο του ίδιου του παραμυθιού. **Η μουσική** αποτελεί πάντοτε ένα αξιοπρόσεκτο υλικό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλότροπα ως εισαγωγή ή σε διάφορα σημαντικά σημεία της εξέλιξης της ιστορίας για έμφαση ή χαλάρωση ή στο τέλος. Βέβαια απαιτείται η επιλογή του κατάλληλου μουσικού μοτίβου. Ακόμη ως τρόποι έναρξης της αφήγησης ενδείκνυται **η παρουσίαση κάποιου αντικειμένου** και η ζήτηση αφήγησης ιστοριών γύρω από αυτό ή η ακίνητη θεατρική στάση του αφηγητή, σχετική με το περιεχόμενο του παραμυθιού ή η επιλογή παραμυθιών γραμμένων σε παπύρους με τρόπο τελετουργικό από ένα καλάθι, καθώς και η χρήση του μαγικού ραβδιού του παραμυθά. Βέβαια υπάρχουν και άλλοι πιο **πρωτότυποι**, όπως αυτός που η Αυστραλή Α. Kiss προτείνει στα *«Παραμύθια της άμμου»*, όπου ο αφηγητής κατά την διάρκεια της αφήγησης να χαράζει στην άμμο κάποια σύμβολα ή ο ανάλογος με τη χρήση ενός κουβαριού που ξετυλίγεται σχηματίζοντας στο έδαφος κάποια βασικά σύμβολά της ιστορίας. όπως ένα δέντρο<sup>3</sup>, σπίτι ... .

Μια αφήγηση μπορεί να **παρεμβάλλεται με επεξηγήσεις** τόσο από τον αφηγητή, για να δώσει επεξηγήσεις για την ουσιαστικότερη κατανόηση του παραμυθιού ή για να προκαλέσει τη συμμετοχή του ακροατηρίου ζητώντας του να επαναλάβει μια φράση ή να μιμηθεί μια φωνή ή μια κίνηση του ήρωα όσο και από το ακροατήριο, όταν ζητά επιπλέον πληροφορίες για την κατανόησή του. Συχνά το παιδί ορμώμενο από τον αυθορμητισμό του σχολιάζει ανάλογα με αυτά που ακούει και με την αναβίωση προσωπικών εμπειριών του ή, αν το παραμύθι του είναι ήδη γνωστό και υπάρχουν φράσεις ή ήχοι επαναλαμβανόμενοι, τα επαναλαμβάνει. Υπάρχουν, βέ-

---

3. Θ. Καλαμπαλίκη-Μπάου, «Ελάτε να διηγηθούμε παραμύθια», στο Κ.Ε.Π.Β. 1997, σσ. 131-140, 1995, σ.135.

βαια, άτομα που υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις γενικά καταστρέφουν την υποβλητική ατμόσφαιρα της αφήγησης. Αντίθετα οι υποστηρικτές πρεσβεύουν ότι οι κινήσεις και οι ερωτήσεις των παιδιών τονώνουν και διατηρούν το ενδιαφέρον τους και τη συμμετοχή τους. Γενικά ο αφηγητής, λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες, είναι αυτός που θα κρίνει κατά πόσο θα τις ενθαρρύνει.

**Η επίδειξη εικόνων του παραμυθιού** σχεδόν πάντα προκαλούν το ενδιαφέρον, πληροφορούν και αναπτύσσουν την αισθητική του παιδιού. Οι αντίπαλοι υποστηρίζουν ότι η εικόνα εμποδίζει τη δημιουργία προσωπικών εικόνων, ενώ οι υποστηρικτές ότι συντελεί στην καλύτερη κατανόηση και απομνημόνευση του παραμυθιού. Ο αφηγητής και πάλι είναι αυτός που θα κρίνει αν θα επιδείξει εικόνες, τότε και πώς θα τις χρησιμοποιήσει δημιουργικά. Χάρη στις εικόνες ο/η εκπαιδευτικός μυεί τα παιδιά στην τέχνη της ζωγραφικής και τους αναπτύσσει την ικανότητα κατανόησης και αποκωδικοποίησης των συμβόλων τους.

Την αισθητική απόλαυση αφήγησης του παραμυθιού μπορεί να ακολουθήσει μια σειρά **μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων**, που παρέχουν τη δυνατότητα να συνδεθεί η τέχνη του λόγου με άλλες μορφές τέχνης, όπως του θεάτρου, της μουσικής και άλλες. Οργανώνονται από τον/την εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες που συμμετέχουν ευχάριστα, εκφράζονται με φυσικότητα και καλλιεργούν την φαντασία.

Ενδεικτικές μεταφηγηματικές δραστηριότητες είναι οι εξής:

- **Αναδιήγηση της ιστορίας**

Η αναδιήγηση της ιστορίας μπορεί να γίνει είτε με την επίδειξη των ίδιων των εικόνων του παραμυθιού είτε με νέες εικόνες είτε χωρίς εικόνες από ένα ή περισσότερα παιδιά σε συνεργασία. Είναι μια καλή άσκηση μνήμης, καλλιέργειας προφορικού λόγου, επικοινωνίας και συνεργασίας. Προτείνεται η αποδέσμευση των εικόνων, έτσι ώστε το παιδί- αφηγητής να μπορεί να τις τοποθετεί κάθε φορά με τη σειρά που επιθυμεί. Ακόμη στις ήδη γνωστές εικόνες του παραμυθιού μπορεί να προστεθεί μια νέα, ουδέτερη την όποια καλούνται τα παιδιά να εντάξουν στην ιστορία και να την αφηγηθούν ή κάποια από τις γνωστές εικόνες να μην τοποθετηθεί στη σωστή χρονική σειρά και να ζητηθεί να την εντάξουν κάνοντας αναδρομές ή μελλοντικές προβλέψεις κατά την αφήγησή τους.

- **Η ανατροπή της ιστορίας**

Ο Τζ. Ροντάρι στη «Γραμματική της φαντασίας» προτείνει αυτό το ευχά-



ριστο παιχνίδι ανατροπής της κανονικής εξέλιξης της ιστορίας. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σταματήσει σ' ένα κρίσιμο σημείο και να ζητήσει από τα παιδιά να προβλέψουν το τέλος ή να ολοκληρώσει την αφήγησή του και να ζητήσει να του αφηγηθούν ένα άλλο δικό τους τέλος ή να εντοπίσει κομβικά σημεία της εξέλιξης και να τα αλλάξει δίνοντας νέα στοιχεία και ζητώντας από τα παιδιά να συνεχίσουν το παραμύθι με βάση τα νέα δεδομένα.

- **Η δημιουργία ποιημάτων**

Τα παιδιά εντοπίζουν λέξεις-κλειδιά του παραμυθιού και δημιουργούν στίχους, και αν θέλουν τους επενδύουν μουσικά ή με ήχους που παράγουν οι ίδιοι ή τα μελοποιούν. Απαιτεί εξάσκηση και μπορεί να δημιουργηθεί ένα αρχείο μαγνητοφωνημένων ποιημάτων.<sup>4</sup>

- **Παντομίμα**

Συνήθως το παιδί μιμείται κάποια σκηνή και οι συμμαθητές του προσπαθούν να την μαντέψουν ή σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους αποδίδουν με παντομίμα ολόκληρο το παραμύθι.

- **Δραματοποίηση, θεατρική απόδοση**

Συνήθως είναι μια από τις πιο αγαπημένες ενασχολήσεις των παιδιών, αυθόρμητη και δίχως κάποια προετοιμασία μετά το πέρας της αφήγησης ή μπορεί να είναι μια πιο οργανωμένη δραστηριότητα.

- **Κουκλοθέατρο**

Η ύπαρξη μια μεγάλης ποικιλίας κούκλων, όπως μαριονέτες, δακτυλόκουκλες και άλλες, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν ατομικά ή ομαδικά, να συνδυάσουν μονόλογο ή διάλογο σε οργανωμένη παράσταση ή ως αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση καθώς οι κούκλες αντανακλούν την ανθρώπινη διάσταση και τους είναι ιδιαίτερα αγαπημένες.

- **Δραστηριότητες γραφής, ανάγνωσης, μαθηματικών, μουσικής ...**

Το περιεχόμενο του παραμυθιού είναι αυτό που δίνει τις κατευθύνσεις για τέτοιες δραστηριότητες. Για παράδειγμα στο παραμύθι «Ο μαγικός αυλός» τα παιδιά μπορεί να έρθουν σε επαφή με μουσικά πνευστά όργανα.

- **Εικαστικές δημιουργίες**

Η πιο δημοφιλής εικαστική δραστηριότητα είναι η ζωγραφική. Δεν απαιτεί καμία ιδιαίτερη προετοιμασία και παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργικής σύνδεσης της εικόνας με το λόγο. Μπορεί να έχει ομαδικό ή ατομικό χαρακτήρα. Τα παιδιά ζωγραφίζουν το παραμύθι σε εξελικτικά στάδια ή τους ήρωες του και διάφορα κουστούμια τους, με τα οποία τους ντύνουν ή

---

4. Σμ. Παπαδοπούλου, Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σσ. 162-165, επίσης βλπ. στο ίδιο εγχειρίδιο σσ. 162 – 229.

κατασκευάζουν τα σκηνικά του παραμυθιού ή μια μακέτα του τόπου όπου εξελίσσεται η δράση.

- **Αυτοσχέδια παραμύθια των παιδιών**

Τα παραμύθια χαρακτηρίζονται από μια απλότητα της πλοκής και των χαρακτήρων, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί για μια γρήγορη και εύκολη κατάκτησή τους. Χάρη στον αυτοσχεδιασμό νέων παραμυθιών κατανοούν τη βασική δομή αρχή, μέση, τέλος. Γενικά παρατηρείται, ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αυξάνεται ο αριθμός των επεισοδίων στα αυτοσχέδια παραμύθια τους καθώς και η πολυπλοκότητα στο είδος της σύνδεσης των επεισοδίων και των προσώπων. Ως ερέθισμα για τον αυτοσχεδιασμό μπορεί να είναι η παρουσίαση ανεξάρτητων εικόνων ποικίλης θεματολογίας, διάφορα αντικείμενα, παιχνίδια, μουσικά ερεθίσματα, τα οποία καλείται το παιδί να εντάξει στα αυτοσχέδια παραμύθια του ή ο ορισμός απλά ενός θέματος, όπως «Στο δάσος», που είναι θέμα γενικού περιεχομένου και τα παιδιά ελεύθερα αυτοσχεδιάζουν. Τα παιδιά μέσα από αυτά τα αυτοσχέδια παραμύθια εκφράζουν τα προσωπικά τους βιώματα. Ο Τζ. Ροντάρι κάνει λόγο για το «φανταστικό διώνυμο» και τις απλές μορφές αυτοσχεδιασμού που μπορεί να προκύψουν από αυτό.

## **6.0. ΜΕΤΑΦΗΓΗΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ - ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ**

Τα παιχνίδια με παραμύθια μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, όπως αναζήτησης παραμυθιών με ανάλογο θέμα, ήρωες, χώρο δράσης ή παραμύθια του ίδιου συγγραφέα ή εικονογράφου. Ακόμη να παρουσιαστούν εξώφυλλα παραμυθιών, από τα οποία απουσιάζει ο τίτλος και να ζητηθούν προτεινόμενοι τίτλοι από τα παιδιά. Ακόμη να παρουσιαστούν τα βασικά πρόσωπα του παραμυθιού και να αναζητηθούν πιθανές δράσεις ή σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμη μπορεί να οργανωθεί φεστιβάλ παιδικής αφήγησης παραμυθιών με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου, ή ένα αφιέρωμα στο μεγάλο παραμυθά Χανς Κρίστιαν Άντερσεν.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα παραμύθια μπορούν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους στο χώρο του σχολείου και άλλων επισκέψιμων χώρων. Για να είναι επιτυχείς οι δραστηριότητες απαιτείται οργάνωση και υπευθυνότητα με την προϋπόθεση ότι προέχει η αισθητική απόλαυση του παραμυθιού και κατόπιν οι στοχευόμενες παιδαγωγικές δραστηριότητες. Ας δίνεται, λοιπόν, μεγαλύτερη έμφαση στην αφήγηση, που είναι πράξη επικοινωνίας. Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά μερικά και αναφορικά κάποια άλλα μεταφηγηματικά παιχνίδια:

- **Το παραμυθόδεντρο ή παραμυθοαερόστατο<sup>5</sup>**

Ο/η εκπαιδευτικός κατασκευάζει από χαρτί ένα δέντρο, το οποίο στερεώνει κάπου. Τα φύλλα του δέντρου μπορούν να κρεμαστούν και να ξεκρεμαστούν από τα κλαδιά για να αλλάζουν θέσεις. Τα φύλλα στην μπροστινή τους πλευρά έχουν την όψη ενός φύλλου, όμως στην πίσω πλευρά υπάρχει μια εικόνα. Το παιδί επιλέγει ένα αριθμό φύλλων, τα αναποδογυρίζει, έτσι ώστε να βλέπει τις εικόνες και συνθέτει με αυτές παραμύθι. Ανάλογη εργασία μπορεί να γίνει με την κατασκευή ενός αερόστατου με πολλά μικρά μπαλόνια από κάνσον.

- **Το τρένο**

Σε κάθε βαγόνι του τρένου υπάρχει ένα σεντούκι με παραμύθια από κάποια χώρα, ένας χάρτης και μια καρτέλα με πληροφορίες γι' αυτήν. Το παιδί επιλέγει ελεύθερα το βαγόνι και όση ώρα διαρκεί η διαδρομή επιλέγει να διαβάσει ένα παραμύθι. Στο τέλος της διαδρομής καλείται να αφηγηθεί το παραμύθι έως και το σημείο που πρόλαβε και να δώσει πληροφορίες και για τη χώρα προέλευσής του.

- **Τα ζάρια**

Το παιχνίδι παίζεται με τέσσερα ζάρια. Στις πλευρές των δύο ζαριών υπάρχουν μόνο εικόνες και στις πλευρές των άλλων δύο ζαριών υπάρχουν διάφορες φράσεις ή καταστάσεις ή οι ιδιότητες μαγικών αντικειμένων ή στιδήποτε. Το παιδί ρίχνει την πρώτη φορά ένα ζάρι με εικόνες και ένα ζάρι με λόγια και προσπαθεί να δημιουργήσει το παραμύθι του. Αν το παιδί είναι μεγαλύτερο ρίχνει και δεύτερη φορά. Την νέα εικόνα και στοιχεία, που εμφανίζονται, το παιδί καλείται να συμπεριλάβει στο αρχικό του παραμύθι.

- **Το μπαλόνι**

Σε ένα αρκετά μεγάλο μπαλόνι ο/η εκπαιδευτικός βάζει από το στόμιο μικρά, πολύχρωμα χαρτάκια με εικόνες τυλιγμένα σε κύλινδρο. Τα χαρτάκια είναι πολύ περισσότερα από τα παιδιά. Στη συνέχεια φουσκώνει το μπαλόνι και καλεί τα παιδιά να παίξουν. Κάποια στιγμή το μπαλόνι εσκεμμένα ή μη σκάει και σκορπίζονται τα πολύχρωμα χαρτάκια. Τα παιδιά ενθουσιάζονται και μαζεύουν από ένα έως τρία χαρτάκια. Στη συνέχεια σχηματίζουν ομάδες. Κάθε ομάδα θα συνθέσει με βάση τις εικόνες τους ένα παραμύθι, το οποίο θα αφηγηθούν κατόπιν.

---

5. Η Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, «Η ποίηση στο νηπιαγωγείο» στο βιβλίο Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί, προτείνει το «δέντρο του ποιητή & η Τ.Τσιλιμένη, Αυτοσχέδια παραμύθια στο νηπιαγωγείο, Από το κόμικ στα παραμύθια, σ. 476.

- **Η γιαγιά και ο παππούς από το χωριό**

Σε κάποιο ταμπλό της τάξης αναρτάται μια γιαγιά και ένας παππούς ντυμένοι παραδοσιακά. Στις τσέπες τους ο/η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει χαρτάκια με παροιμίες, δημοτικά τραγούδια, γλωσσοδέτες, λαϊκά παραμύθια... Το παιδί τραβά ένα χαρτάκι και το διαβάζει. Ακόμα στις τσέπες υπάρχουν και κάρτες-εικόνες, που περιέχουν στοιχεία λαϊκών παραμυθιών. Με αυτές τα παιδιά συνθέτουν τα δικά τους λαϊκά παραμύθια. Κρίνεται ωφέλιμο να αναγράφεται ο τόπος από όπου προέρχεται κάθε λαϊκό δημιούργημα και να προσδιορίζεται στο χάρτη για την ταυτόχρονη και αβίαστη απόκτηση και γνώσεων γεωγραφίας<sup>6</sup>.

- **Ηχοπαραμύθι**

Τα παιδιά ακούν από το μαγνητόφωνο διάφορους ήχους, τους οποίους καλούνται να προσδιορίσουν για παράδειγμα ήχος βροχής, τενεκέ, καθώς και τους τόπους στους οποίους θα μπορούσε κάποιος να ακούσει ένα τέτοιο ήχο. Κατόπιν καλούνται να συνθέσουν με αυτούς τους ήχους που άκουσαν παραμύθια. Όταν τα αφηγούνται προσπαθούν να μιμηθούν και τους ήχους. Αυτή η δραστηριότητα ενδείκνυται για πιο μεγάλα παιδιά, που έχουν πλούσιότερες ακουστικές εμπειρίες και αναπτυγμένες συνθετικές ικανότητες.

- **Το παραμυθοκουτί**
- **Το κουτί έκπληξη**
- **Το καπέλο του ταχυδακτυλουργού**

## **7.0 ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΛΑΪΚΟΥ ΚΑΙ ΕΝΤΕΧΝΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

Βασική προϋπόθεση για μια επιτυχή διδασκαλία του παραμυθιού είναι να είναι ανάλογο των πνευματικών ικανοτήτων, των καθημερινών βιωμάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών. Οι συμβολισμοί, τα μηνύματα και οι αλήθειες που περιέχει, να είναι κατανοητές. Και κύριος στόχος της διδασκαλίας να είναι η ψυχαγωγία των παιδιών και η καλλιέργεια της φαντασίας τους.

Η **μέθοδος** διδασκαλίας του παραμυθιού θα μπορούσε να θεωρηθεί η αναλυτικοσυνθετική, γιατί κατά την αφήγηση και την απόδοση είναι αναλυτική και κατά την εξαγωγή του μηνύματός του επαγωγική. Οι αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας να διέπουν τη διδασκαλία του.

---

6. Η Τ. Τσιλιμένη προτείνει τον τίτλο «Γιαγιά-Παραδοσούλα», ό.π. σ.480.

Η **μορφή** της διδασκαλίας είναι μικτή. Αρχικά είναι μονολογική. Στη συνέχεια διαλογική και τέλος ομαδοσυνεργατική. Βέβαια κατά τις φάσεις της αναδιήγησης από τους/τις μαθητές/τριες γίνεται πάλι μονολογική.

Μπορεί να εφαρμοστεί ενδεικτικά η ακόλουθη **πορεία** διδασκαλίας:

**Α) Αφόρμηση**

Κατάλληλες για την αφόρμηση είναι οι προαφηγηματικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί το σχετικό ονειρικό κλίμα και ηρεμία.

**Β) Αφήγηση**

**Γ) Ανάλυση-Επεξεργασία**

Αρχικά δίνεται λίγος χρόνος για να εντυπωθεί το παραμύθι στη μνήμη. Στη συνέχεια ακολουθεί η επεξεργασία του παραμυθιού με ελεύθερη έκφραση. Ενδείκνυται η χρήση εποπτικού υλικού.

**Δ) Επιμύθιο-Συμπέρασμα**

Τα παιδιά αβίαστα και δίχως κριτική από τον/την εκπαιδευτικό εξάγουν μηνύματα.

**Ε) Εφαρμογή- εμπέδωση**

Στη φάση αυτή πραγματοποιούνται ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες όπως προαναφέρθηκε. Χάρη στην παιγνιώδη μορφή το παραμύθι δρα καταλυτικά στη ψύχη των μαθητών/τριών και επιτυγχάνονται οι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι, που είχαν τεθεί.

**Στ) Αξιολόγηση**

Στη φάση αυτή ομαδικά ή ατομικά οι μαθητές/τριες εκθέτουν τις εργασίες τους. Η αξιολόγηση γίνεται κυρίως από τα ίδια τα παιδιά.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

Ακριτόπουλος, Α., (1994). «Εξελίξεις στο χώρο του παραμυθιού: Ο λαβύρινθος της γραφής και η Βαβέλ των ειδών», στο *Το παραμύθι και η εκπαίδευση* (πρακτικά συνεδρίου).

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο-Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αυδίκος, Ε.Γ., (2002). «Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία», στα Πρακτικά της διημερίδας, *Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια*, εκδ.: Μολύβιος Νιάου.

Bryant Sara Cone, *Πώς πρέπει να λέμε τις ιστορίες στα παιδιά μας και τι λογής ιστορίες*, μετφρ. Αγγλ. Μεταλλινού, Αθήνα: Α. Ι. Ράλλης.

Καλαμπαλίκη-Μπάου Θ., (1995 & 1997). «Ελάτε να διηγηθούμε παραμύθια», σ. 135 & 131-140 στο *Κ.Ε.Π.Β.*

- Καρακίτσιος, Α., (1994). «Το παραμύθι (περί του τι, περί του πώς)», *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 33, σσ. 63-79.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α., (1994). «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο», σσ. 31-43 στο *Κ.Ε.Π.Β.*
- Μαλαφάντης Κ.Δ., (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση, Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μερακλής Μ.Γ., (1994). «Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ. 9, σσ. 71-77.
- Μπέτελχαιμ Μπρ. –Ζελάν Κ., (2005). *Μαθαίνοντας ανάγνωση*, Μετφρ. Ρ. Μόρραη, Αθήνα: Καστανιώτης
- Παπαδοπούλου Σ., (2005). *Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Ποσλάνιεκ Κ., (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Προπ Β., (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού*, μετφρ. Α. Παρίση, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Rodari Gianni., (1985). *Η γραμματική της φαντασίας, Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*, μετάφρ. Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σακελλαρίδης Γ., (1996). « Η μουσική στην αφήγηση του παραμυθιού», *Διαβάζω*, τ. 363, σσ. 118-119.
- Σανταγκοστίνο Πάολα, (2003). *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι*, μετφρ. Ελένη Γεωργιάδου, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τριλιανός Θ.Α., (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, τόμ. Α, Αθήνα, σσ. 173-174.
- Τσιλιμένη Τ. Δ., (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης, Άρθρα και Μελετήματα*, Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

# Ο θεσμός των Κατασκηνώσεων ως παιδαγωγικό μέσο υπέρβασης της οκνηρίας των παιδιών και των εφήβων

*Ευαγγελία Τσαγκαρλή-Διαμάντη  
Παναγιώτα Μικροπανδρεμένου*

## ABSTRACT

The theme "The institution of the camps as a pedagogical way to excess the laziness of children and adolescents" is proposed due to the fact that in organized summer camps, where there is cooperative and friendly spirit - a key element for the education of young people, can create the conditions for their spiritual development. In the excess of laziness contribute, inter alia, the persons, the program of the camp and a few days of company. These conditions are appropriate to the students in order to overcome their personal obstacles and act freely. The survey data come from the literature and questionnaires have been completed by 361 students of primary and secondary schools.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οκνηρία, που έχει ορισθεί ως η προσπάθεια αποφυγής του αναγκαίου μόχθου και η επιλογή της εύκολης λύσης, αποτελεί το βασικό εμπόδιο για την πνευματική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Τα παιδιά και οι έφηβοι, πολύ συχνά, αποφεύγουν τον κόπο και το μόχθο που απαιτεί η πνευματική δημιουργία, με βασική αιτία την οκνηρία. Για την υπέρβασή της τα παιδαγωγικά μέσα θεωρούνται αναγκαία. Και από τα ενδεδειγμένα, θεωρούνται και οι παιδικές κατασκηνώσεις. Με τη μικρής ισχύος παρώθηση στο καθημερινό πρόγραμμα ομαδικής δράσης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την κινητοποίηση των νέων και την υπέρβαση της οκνηρίας τους, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους.

Αναγνωρίζουμε ότι, για την ολόπλευρη μελέτη και παρουσίαση του θέματος, απαιτείται, πλην των άλλων, και η συμβολή της ψυχολογίας και της ιατρικής. Στην παρούσα εργασία, προτείνουμε την υπέρβαση της οκνηρίας με την παιδαγωγική παρέμβαση. *Βασικός στόχος αυτής της εργασίας εί-*

ναι η *συνειδητοποίηση*, εκ μέρους των μαθητών, ότι η οκνηρία είναι κάτι αρνητικό στη ζωή τους και η αντιμετώπισή της με παιδαγωγικά μέσα, όπως οι οργανωμένες παιδικές κατασκηνώσεις, μπορεί να οδηγήσει στην υπέρβαση. Τα *ερευνητικά ερωτήματα* που προκύπτουν, είναι: 1. *Γιατί* θεωρείται αναγκαία η υπέρβαση της οκνηρίας. 2. *Ποια Παιδαγωγικά στοιχεία* της κατασκηνώσης προβληματίζουν θετικά τους μαθητές για την αναμενόμενη υπέρβαση. Ακολουθώντας τη σχετική βιβλιογραφία και τη *Μέθοδο του Ερωτηματολογίου*, έχουμε τα σχετικά δεδομένα<sup>1</sup>. Οι απαντήσεις των μαθητών των Κατασκηνώσεων-δεδομένα της έρευνας, παρουσιάζονται κατά φύλο και βαθμίδα αλλά και συνολικά.

## **2.0. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΟΚΝΗΡΙΑΣ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ**

Η οκνηρία που εκφράζεται ως αποφυγή της εργασίας και των δυσκολιών της ζωής, αποτελεί τη ρίζα του κακού και την αιτία πολλών ψυχικών προβλημάτων. Ένα σημάδι των πνευματικά προηγμένων ανθρώπων, είναι η επίγνωση της οκνηρίας τους. Την ικανότητα για επίγνωση αποδίδουμε στη συνείδηση, ενώ η *πνευματική ανάπτυξη* μπορεί να ορισθεί ως ανάπτυξη ή εξέλιξη της συνείδησης.

Εξετάζοντας προσεκτικά το θέμα της οκνηρίας των παιδιών και των εφήβων, διαπιστώνουμε ότι αυτή είναι το αντίθετο της αγάπης. Η αγάπη εντωμεταξύ, είναι αρχή και τέλος της αρετής και ο άριστος Παιδαγωγός (Scott Peck, 1988: 95-96). Η μη αγάπη είναι η άρνηση, η απροθυμία να επεκτείνει κανείς τον εαυτό του και να συμβάλει στην πνευματική ανάπτυξη και των άλλων. Από το κοινωνικό περιβάλλον, των νέων, εντωμεταξύ, και την πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων που το απαρτίζουν, εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό και τα *κίνητρα* (Stones, 1978: 94 - Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011: 302-306 – Καψάλης, 2013, 339), για τον προσανατολισμό και τις επαγγελματικές τους επιδιώξεις. Διότι, όπως είναι γνωστό, οι διάφορες επαγγελματικές κατευθύνσεις προϋποθέτουν και απαιτούν ορισμένου βαθμού πνευματικές ικανότητες και δεξιότητες (Κρουσταλάκης, 2000: 316). Αλλά η κατάσταση της οκνηρίας οδηγεί σε στασιμότητα. Η οκνηρία παίρνει μορφές διαφορετικές από εκείνες που έχουν σχέση με τους σκέτους αριθμούς των ωρών που δαπανήθηκαν στην εργασία. Σημαντικές μορφές που παίρνει η

1. Οι μαθητές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, συμμετείχαν σε παιδικές κατασκηνώσεις. Ήταν μαθητές της Πρωτοβάθμιας (173) και Δευτεροβάθμιας (188) Εκπαίδευσης, άρρενες και θήλεις, συνολικά 361 μαθητές, κυρίως από την Αττική, την Κόρινθο, τη Λειβαδιά, στις κατασκηνώσεις: Ελληνικό και Λουτράκι Κορινθίας, Αράχωβα, και Αθαμάνιο Αρτης.



οκνηρία, είναι ο φόβος, η αναβολή κ.λ.π. (Scott Peck, 1988: 258). Το διαπιστώνουμε συχνά στους μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, θα πολεμήσουν μια νέα πρόταση, αντί να την σκεφθούν και να την αφομοιώσουν. Η αντίστασή τους υποκινείται από το φόβο της αποτυχίας, αλλά η βάση του φόβου τους είναι η οκνηρία: είναι ο φόβος της εργασίας. Αν και ζητούν κάποιες αλλαγές, στην πραγματικότητα είναι τρομοκρατημένοι από την αλλαγή και την εργασία που αυτή συνεπάγεται. Διότι η προσπάθεια απαιτεί κάποια θυσία και προκαλεί αντίδραση, έστω κι αν το τίμημα είναι η στασιμότητα και άλλες αρνητικές καταστάσεις. Το χρησιμοθηρικό πνεύμα και ο υλιστικός χαρακτήρας της εποχής μας, αμβλύνει την ευαισθησία των νέων και περιορίζει τον ενθουσιασμό τους. Αλλά καθώς και το παιχνίδι εκτοπίζεται από τους φυσικούς χώρους, η αδράνεια γίνεται μόνιμα κατάσταση. Τα μέσα μαζικής ενημερώσεως, από την πλευρά τους, τροφοδοτούν με προϊόντα, συχνά, αμφιβόλου ποιότητας, συμβάλλοντας στην αποδυνάμωση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και συντελώντας στη συναισθηματική και πνευματική αποξήρανση και αδιαφορία, ιδιαίτερα των νέων (Δανασσής-Αφεντάκης, 1995: 11-13). Επομένως, ο στόχος της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, παραμένει ανεκπλήρωτος (Χατζηγεωργίου, 2004: 365-375). Αλλά και η βραδύτητα, με μια μορφή αβάσιμης αισιοδοξίας, καταλήγει στην οκνηρία, που αν δεν ξεπεραστεί θα αποτελέσει μια συλλογική πλάνη, η οποία αφαιρεί τη δημιουργικότητα των νέων και το νόημα της ζωής τους. Συχνά παρατηρούνται περιπτώσεις, όπου οι νέοι μένουν στάσιμοι, επειδή αρνούνται να παραιτηθούν από τη βολεμένη θέση τους. Ακόμη και ένα νήπιο, μπορεί να αρνείται το σχολείο, επειδή δεν θέλει να αναλάβει τις υποχρεώσεις του. Οι ευθύνες είναι φορτίο, που ο εγωπαθής άνθρωπος τις αποφεύγει.

Πολλοί νέοι δεν αναγνωρίζουν την οκνηρία τους, γιατί από τη στιγμή που θα την αναγνωρίσουν, θα αναγκασθούν να αρχίσουν την εργασία. Η Βιβλική πρόταση «Μη νωθροί» (Εβρ. 6, 12) και «Γρηγορείτε» (Μάρκ. 14, 34-38), ως λόγος προτρεπτικός εναντίον της αδράνειας και του φόβου, είναι επίκαιρος. Γιατί «οι εν τη ψυχή οκνηροί και τη διακονία των αδελφών και εν τινι έργω... και ο αργός ουδέ πιστός είναι δύναται» (Μακαρίου του Αιγυπτίου *Εις τους πενήκοντα λόγους*, 707 κη'). Και επειδή η διακονία των αδελφών παραπέμπει στην αγάπη, συνειρμικά έρχεται στο νου μας και ο λόγος του Μεγάλου Βασιλείου: «Ότι μεν γαρ χρη αγαπάν ακηκόαμεν, πώς δ' αν τούτο κατορθωθεί μαθείν επιζητούμεν» (Όροι κατά πλάτος, 2, PG 31, 908B).

Απάντηση στο πώς, έδωσαν πολλοί ανά τους αιώνες και συνεχίζουν μέχρι σήμερα. Είναι εκείνοι που προσφέρουν ανάλογες υπηρεσίες σε όλους

τους ανθρώπους και κυρίως στα παιδιά, με ποικιλία καινοτομιών. Ο Πεσταλότσι, ο κατεξοχήν παιδαγωγός, με την αγάπη ως το μοναδικό και αιώνιο θεμέλιο της παιδείας, διαπαιδαγωγούσε τα παιδιά προς τον ανθρωπισμό (Μαντζανάς, 1993: 74). Την ίδια πρωτοτυπία και την αγάπη σε κάθε ύπαρξη, συναντούμε στη ζωή των αγίων, που πρώτα αγάπησαν το Θεό και ξεπέρασαν, έτσι, όλων των ειδών τις διακρίσεις και προκαταλήψεις (Γκενάκου, 1985: 15-32).

### **3.0. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΗΣ ΟΚΝΗΡΙΑΣ**

Τα παιδαγωγικά μέσα, που κατά καιρούς προτείνονται, μεταξύ αυτών και οι παιδικές Κατασκηνώσεις, αποτελούν απάντηση για τη σχετική παρέμβαση στο θέμα της οκνηρίας των παιδιών και των εφήβων. Στόχος, η κινητοποίησή τους, ώστε οι νέοι να μη στερηθούν τη χαρά της επικοινωνίας (Skilbeck, 1984: 210) και της δημιουργίας<sup>2</sup>. Η σύγχρονη παιδαγωγική, που επιδιώκει την απελευθέρωση του παιδιού από τη νοησιарχία και την ένταξή του στο χώρο της ελεύθερης έκφρασης, των δημιουργικών πρωτοβουλιών και την ανάδειξη, τελικά, της προσωπικότητάς του, προτρέπει σε δράσεις καινοτόμες. Προβάλλει, επομένως, αναγκαίο το αίτημα της υπέρβασης της παθογένειας, με τη χρήση των μέσων αγωγής, που, κατά καιρούς, προτάθηκαν από παιδαγωγούς και μεγάλους εργάτες του πνεύματος και ισχύουν μέχρι σήμερα.

Οι παιδικές κατασκηνώσεις αποτελούν θετικό παιδαγωγικό μέσον, που έχει στην Ελλάδα περισσότερο από μισό αιώνα ζωής. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά, μέσα από την κατασκηνωτική ζωή, να αγαπήσουν την ύπαιθρο, να προβληματιστούν<sup>3</sup> σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και να αφουγκραστούν τα μυστικά και τις ομορφιές της φύσης, που στερούνται στην πόλη. Μέσα σε μια παιδική κοινότητα και την ομαδική ζωή, μαθαίνουν, πως εκτός από δικαιώματα έχουν και υποχρεώσεις. Έτσι, μπορεί να αρχίσει να γίνεται πράξη, στην Κατασκηνωση, από τα παιδιά και τους έφηβους, η διαχρονική ρήση *αλλάζοντας τον εαυτό μας αλλάζουμε και τον κό-*

---

2. Για την ανάγκη συμμετοχής των παιδιών στα κοινωνικά δρώμενα, προσφάτως, προτάθηκε από την Ισπανική βουλή νόμος που προβλέπει συμμετοχή των παιδιών κάτω των 18 χρόνων σε εργασίες «σύμφωνα με την ηλικία και ανεξάρτητα από το φύλο τους». Πρέπει επίσης, να «συμμετέχουν στην οικογενειακή ζωή» και «να σέβονται τους γονείς και τα αδέρφια τους», όπως αναφέρει η εφημερίδα ABC της Ισπανίας και γενικότερα τα παιδιά «θα πρέπει να έχουν μια θετική στάση σχετικά με τη μάθηση» (ΕΘΝΟΣ, 24-7-2014).

3. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής μπορεί πρώτα να συλλάβει το πρόβλημα και ύστερα, με βάση τα διαθέσιμα μέσα και με τη δική του σκέψη και κρίση, να αναζητήσει και να δοκιμάσει πιθανές λύσεις.

σμο. Η συμμετοχή των νέων, σε οργανωμένες και δοκιμασμένες κατασκηνώσεις<sup>4</sup>, είναι, πιστεύουμε, μια σοβαρή πρόταση.

Ο θεσμός των κατασκηνώσεων παραπέμπει στο *σχολείο εργασίας*<sup>5</sup> και στις προτάσεις των παιδαγωγών για δράση (Stark, M. & Washburn M., 1977: 58-59) και συνεργασία, με σκοπό την κοινωνικοποίηση των νέων (Dewey, J. 1971: 6-29). Η υπόμνηση προσώπων που ασχολήθηκαν με το θέμα, όπως του Ρουσσώ, του Ελβετού κληρικού Bion, της Σοφίας Schliemann στην Ελλάδα, του Portiez μέλους της Γαλλικής Εθνικής Συνέλευσης που θεωρείται και πρόδρομος της ιδέας των παιδικών εξοχών, επισφραγίζει τη βεβαιότητα για την ανάγκη καταφυγής των νέων σ' αυτές (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2001: 62-63). Με την ομαδική δομή της κατασκηνώσης και την συμβίωση συνομηλίκων όλο το εικοσιτετράωρο, η συνεργασία και η κοινωνικής μορφής μάθηση, είναι περισσότερο εφικτή. Η καθημερινή συμμετοχή στα δρώμενα της κατασκηνώσης, ως φυσική λειτουργία για τους συμμετέχοντες, αποτελεί την παρώθηση, ώστε να προκύψει ισορροπία μεταξύ τάξης και τόλμης, αυτοσχεδιασμού και προγραμματισμού. Η αναμενόμενη υπέρβαση της οκνηρίας, μπορεί να προκύψει από πολλά στοιχεία της αγωγής, αλλά και από τη συμμετοχή στην κατασκηνώση, επειδή πραγματοποιούνται όλες οι δράσεις ως παιχνίδι και με την αυθόρμητη συμμετοχή (Χατζηγεωργίου, 2004: 340-345). Με εμφανή τα χαρακτηριστικά της ηρεμίας, της κατανόησης και του παιδαγωγικού χιούμορ, της ζεστασιάς στις σχέσεις μεταξύ ανηλίκων και των υπευθύνων της κατασκηνώσης, γίνονται πράξη κεντρικά σημεία της αγωγής, όπως αυτενέργεια, αγάπη και το θυσιαστικό πνεύμα, ως προσφορά στο συνάνθρωπο (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2008: 32). Έτσι παραμένει επίκαιρος και ο λόγος του Ρήγα Φεραίου, όταν γράφει στο «Εγκόλπιον»: «*διά να είμεθα ενάρετοι ας δανειζώμεν τον εαυτόν μας της ανθρωπότητος και τίποτε δεν αξίζει η θυσία εκείνη οπού δεν προξενεί κανέν όφελος της κοινότητος* (παρ. 11).

Αλλά με την ομαδική ζωή πραγματοποιούνται και οι στόχοι για συνεργασία, όπως προτάθηκαν από διάφορους παιδαγωγούς, Cousinet, Kerschensteiner, Ganding, Berthold Otto, Petersen κ. ά.. (Meyer, 1987: 43-47). Με την ομαδική ζωή, επίσης, δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλλά και αναγνώρισης και σεβασμού της προσωπικότητας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν *συνάντηση προσώπων*, επειδή σ' αυτές υπάρχει το πνεύμα της αυθεντι-

---

4. Ο επίτιμος πρόεδρος της Ένωσης Φορέων Ελληνικών Κατασκηνώσεων (ΕΦΕΚ), Ευστάθιος Πατσέας, περιγράφοντας, προσφάτως, σε σχετική ιστοσελίδα, τα θετικά της κατασκηνωτικής ζωής, λέει ότι «*βασικό πλεονέκτημα της κατασκηνωτικής εμπειρίας, εκτός από το παιχνίδι και την ξεγνοιασιά, είναι και η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και να ανεξαρτητοποιηθούν. Τα παιδιά γίνονται ανεξάρτητα και δυνατά άτομα και αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους, ενώ έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν φιλίες που θα κρατήσουν μια ολόκληρη ζωή*».

5. Το Σχολείο Εργασίας, που προτάθηκε από Ευρωπαίους και Αμερικανούς παιδαγωγούς, σκοπό είχε να συμβάλει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και στην κοινωνικοποίησή τους.

κής ελευθερίας. Όταν αναφερόμαστε στο ανθρώπινο πρόσωπο, εννοούμε τόσο το αυτεξούσιο του ανθρώπου και το δικαίωμά του να αποφασίζει και να επιλέγει ελεύθερα, κριτικά και υπεύθυνα, όσο και τη δυνατότητά του, με την Χάρη του Αγίου Πνεύματος, να μεταμορφώνεται σε μια ξεχωριστή και ανεπανάληπτη υπόσταση, σύμφωνα με την ορθόδοξη χριστιανική αγωγή. Είναι και αυτό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανθρώπινης φύσης μας, την οποία αγωνιζόμαστε να εξυψώνουμε καθημερινά (Στογιαννίδης, 2003: 59-61).

#### 4.0. ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Από τις απαντήσεις, στο Ερωτηματολόγιο<sup>6</sup> που έλαβαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια λειτουργίας της κατασκήνωσης στην οποία συμμετείχαν, έχουμε αρκετά σαφή εικόνα των σύγχρονων νέων, στο θέμα της οκνηρίας. Παρουσιάζουμε κάποιες από τις απαντήσεις, ως ένδειξη όσων κατατέθηκαν. Έτσι επισημαίνουμε ότι, περίπου οι μισοί μαθητές, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν ετοιμάζουν τα καθημερινά μαθήματά τους, μελετούν μόνο τα βασικά σημεία των θεμάτων και δεν επιμένουν στις λεπτομέρειες. Επίσης, μόνον ο ένας στους τρεις μαθητές, ασχολείται με τα μαθήματά του. Οι άλλοι, όπως σημειώνουν, έχουν διάφορες ασχολίες ή δεν πραγματοποιούν ολοκληρωμένα ούτε τα μαθήματα ούτε τις εργασίες που αναλαμβάνουν.

Αναγνωρίζουν, όμως, ότι στην Κατασκήνωση έχουν μεγαλύτερη διάθεση για εργασία, απ' ό,τι στο σπίτι, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 1. Ερώτηση: Πότε νιώθετε μεγαλύτερη διάθεση για εργασία:**  
α) Στο σπίτι

Βαθμίδες στην Κατασκήνωση	Απόλυτη συχνότητα	Σχετική συχνότητα %
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτεροβάθμια</b>	36+26=62	18%+13%=15,5%
<b>Αρρ: α) Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	26+11=37	16%+7%=11,5%
<b>Σύνολο</b>	<u>62+37=99</u>	36%+19%= <b>27%</b>

6. Με τα ερωτηματολόγια δεν στοχεύαμε άμεσα στο θέμα της οκνηρίας, αλλά με βάση τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε καταστάσεις οκνηρίας και υπέρβασης, προτείναμε να επιλέξουν οι μαθητές τις απαντήσεις που αντιστοιχούν στην περίπτωση τους.

**Ευαγγελία Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Παναγιώτα Μικροπανδρεμένου**

Ο θεσμός των Κατασκήνωσης ως παιδαγωγικό μέσο υπέρβασης της σκηνής των ...

**β) Στην Κατασκήνωση**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα %</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτ.</b>	54+81=135	27%+ 41% =35%
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	57+70=127	33%+37%=38%
<b>Σύνολο</b>	<u>111+151=262</u>	64%+80%= <b>73%</b>

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, οι μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θήλεις και οι άρρνες, έχουν μεγαλύτερη διάθεση να εργασθούν στην κατασκήνωση παρά στο σπίτι τους. Μάλιστα οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας-Γυμνασίου και Λυκείου, άρρνες και θήλεις, εκφράζουν ιδιαίτερα μεγαλύτερη τη διάθεση αυτή. Ίσως οι συνθήκες συλλογικότητας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επιβράβευσης, στα πλαίσια της ψυχαγωγίας, να συμβάλλουν στο αποτέλεσμα. Από τους περισσότερους μαθητές, μάλιστα, θεωρείται δυνατή και η παγίωση της συμπεριφοράς αυτής, ως προσωπική επιλογή για τα μετέπειτα. Αποτυπώνεται, η στάση αυτή, στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 2. Ερώτηση: Πιστεύεις ότι θα συνεχίσεις και στο σπίτι το πρόγραμμα της Κατασκήνωσης;**

**Συνολικά Αποτελέσματα: α) Ναι**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα %</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτ.</b>	64+63=127	32%+33%=33%
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	60+38=98	37%+23%=30%
<b>Σύνολο</b>	<u>124+101=225</u>	72%+53%= <b>62%</b>

**Συνολικά Αποτελέσματα: β) Όχι**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα %</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτ.</b>	26+44=70	15%+23%=18%
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	23+43=66	13%+23%=22%
<b>Σύνολο</b>	<u>49+87=136</u>	28%+46%= <b>38%</b>

Η δυνατότητα συνέχισης των θετικών δραστηριοτήτων της Κατασκήνωσης και μετά τη λειτουργία της, με αυθόρμητη και ελεύθερη τη συγκατάθεση των μαθητών, είναι η επιβράβευση όλων των προσπαθειών τους. Και αυτό είναι θετικό, ακόμη και αν το πρόγραμμα της Κατασκήνωσης συνεχίζεται, από τους μαθητές, με ορισμένες παραλήψεις ή αλλαγές, στα πλαίσια της προσαρμογής. Αρκεί να υπάρχει η κατάσταση εγρήγορσης, ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη σχετική κινητικότητα, με σκοπό την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την πνευματική ανάπτυξή τους. Διότι, όταν κάποιος έχει δοκιμάσει όσα φανταζόταν ότι αδυνατούσε να τα πραγματοποιήσει και ο φόβος της αποτυχίας τον κυριεύει, μπορεί να κάνει την υπέρβαση και να νικήσει τα αρνητικά συναισθήματα, όταν ανακαλεί στη μνήμη του, νοσταλγικά, τα γεγονότα που έζησε στην κατασκήνωση και την προσωπική συμμετοχή και την επιτυχία του. Αυτή η εμπειρία αποτελεί ισχυρή ώθηση, για συνεχή αγώνα εναντίον της οκνηρίας, που μπορεί να οδηγήσει τελικά και στην επιτυχία των στόχων, που προκύπτουν από τα *κίνητρα* για επιτυχία. Το θέμα των *κινήτρων*, είναι βασικό για την υπέρβαση των χαρακτηριστικών της οκνηρίας και πλην της οικογένειας, και άλλοι, εξωτερικοί φορείς, συμβάλλουν στην ανάπτυξή τους. Όταν συμβαίνει μια ανάλογη ενίσχυση, ο μαθητής καλλιεργεί και την αυτοεκτίμησή του, που είναι αναγκαία για την περαιτέρω εξέλιξή του. Από την κατασκήνωση, που η αλληλεπίδραση είναι δεδομένη, τα *κίνητρα* μάθησης και επιτυχίας ενισχύονται από τους ίδιους τους μαθητές και η πρόοδός τους είναι εφικτή. Έτσι, και μετά την κατασκήνωση, στο σχολείο πλέον, συνεχίζεται αυτή η πρόοδος, επειδή εξασφαλίζεται και η εκτίμηση των συμμαθητών αλλά και η επιβράβευση εκ μέρους των ενηλίκων. Σημειώνουμε, ότι χαρακτηριστικά οκνηρίας στον εαυτό τους διαπιστώνουν οι μαθητές. Και δέχονται ότι αυτά επικεντρώνονται σε θέματα μελέτης των μαθημάτων τους, κυρίως, αλλά και σε υποχρεώσεις που αφορούν στην οικογένειά τους.

Αλλά στην Κατασκήνωση αποκτώνται τα θετικά *Παιδαγωγικά στοιχεία*, που συμβάλλουν στην υπέρβαση της αδράνειας, από ενδιαφέρον των μαθητών, επειδή προβάλλονται αβίαστα και προγραμματισμένα. Εξάλλου, όπως σημειώνουν στα ερωτηματολόγια, οι ίδιοι αποδέχθηκαν την πρόταση συμμετοχής τους, ύστερα από πρόταση των γονιών, κάποιων εκπαιδευτικών και των φίλων τους. Παρουσιάζουμε, στη συνέχεια, τα θέματα που προτείναμε στους μαθητές με τα Ερωτηματολόγια, και τις επιλογές που τους εκφράζουν περισσότερο. Είναι ερωτήσεις γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχοκινητικής κατεύθυνσης, όπως αποτυπώνονται στον κατωτέρω πίνακα.

**Ευαγγελία Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Παναγιώτα Μικροπανδρεμένου**

Ο θεσμός των Κατασκήνωσης ως παιδαγωγικό μέσο υπέρβασης της οκνηρίας των ...

**Πίνακας 3. Ερώτηση: Σε τί περιμένεις να βοηθηθείς από την Κατασκήνωση:**  
 α) Θα μάθω να κάνω δουλειές, β) Θα γνωρίσω νέους φίλους, γ) Θα ξεκόψω για λίγο από το κομπιούτερ κ.λ.π., δ) Θα ζήσω καταστάσεις που θα με ανεβάσουν πνευματικά (Υπογραμμίζεις τις φράσεις που αποτελούν τη δική σου περίπτωση).

**Συνολικά αποτελέσματα: α) Θα μάθω να κάνω δουλειές**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Ερωτηματολόγια</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτεροβάθμια</b>	35+14=49	
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	16+14=30	
<b>Σύνολο</b>	51+28=79	<b>79 στα 361</b>

**Συνολικά: β) Θα γνωρίσω νέους φίλους**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Ερωτηματολόγια</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτ.</b>	57+60=117	
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	43+30=73	
<b>Σύνολο</b>	100+90=190	<b>190 στα 361</b>

**Συνολικά: γ) Θα ξεκόψω για λίγο από το κομπιούτερ κ.λ.π.**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Ερωτηματολόγια</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β)</b>	29+56	
<b>Αρρένων: α) Πρ. β) Δευτεροβάθμιας</b>	29+51	
<b>Σύνολο</b>	58+107=165	<b>165 στα 361</b>

**Συνολικά: δ) Θα ζήσω καταστάσεις που θα με ανεβάσουν πνευματικά**

<i>Βαθμίδες στην Κατασκήνωση</i>	<i>Απόλυτη συχνότητα</i>	<i>Ερωτηματολόγια</i>
<b>Θηλέων: α) Πρωτ. β) Δευτεροβάθμιας</b>	39+84	
<b>Αρρ: α)Πρωτ. β) Δευτερ.</b>	43+64	
<b>Σύνολο</b>	82+148=230	<b>230 στα 361</b>

Εντυπωσιάζει το γεγονός ότι, οι περισσότεροι μαθητές επιλέγουν την τέταρτη περίπτωση, αν και το θέμα της φιλίας - δεύτερη περίπτωση, παραμένει από εκείνα που ενδιαφέρουν πολύ. Αλλά και η ολιγοήμερη στέρηση της τεχνολογίας – τρίτη περίπτωση, κρίνεται θετικά, καθώς επιλέγεται από πολλούς μαθητές. Αναγνωρίζουν, προφανώς, τις συνέπειες εθισμού, και την αρνητική πλευρά της τεχνολογίας αλλά και της ψυχολογίας τους. Το θέμα της εκμάθησης των εργασιών, ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και μάλιστα τις μαθήτριες, λόγω και της άγνοιας, ίσως, κυρίως εκείνων της αυτοεξυπηρέτησης, που σε πολλές οικογένειες αναλαμβάνουν, γι' αυτούς, μέλη της οικογένειας. Την έννοια της πνευματικής ανάπτυξης, που επιλέγουν οι περισσότεροι, πιθανόν να την αγνοούν, τουλάχιστον οι μικρότεροι, αλλά την προτιμούν ίσως διαισθητικά, πιστεύοντας ότι καλύπτει ανάγκες και φιλοδοξίες τους. Αλλά, επειδή αυτή η επιλογή, από πολλούς, εκφράζει και τη συναισθηματική και πνευματική τους κατάσταση, στοιχείο θετικό για την αγωγή, μπορούμε να θεωρήσουμε, γι' αυτό, θετική και τη συμβολή της κατασκήνωσης. Σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικιακή περίοδο και με τόσες πολλές επιδράσεις, αρνητικές εν πολλοίς, από το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον, τα παιδιά και οι έφηβοι πιστεύουν στη φιλία, ελπίζουν στην πνευματική οικοδόμησή τους, στην απελευθέρωση από τον εθισμό της τεχνολογίας, αλλά και στην εργατικότητα τους.

## 5.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνα φαίνεται ότι:

- Οι μαθητές αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά οκνηρίας στον εαυτό τους.
- Δείχνουν ότι αποδέχονται τη *θετική επίδραση* της οργανωμένης Κατασκήνωσης, καθώς συμμετέχουν στο πρόγραμμα ελεύθερα, με δική τους πρωτοβουλία.
- Οι μαθητές προβλέπουν-υπόσχονται ότι θα συνεχίσουν και μετά τη λειτουργία της Κατασκήνωσης τις δράσεις τους, αξιολογώντας έτσι θετικά το θεσμό, και συμβάλλοντας στη θετική στάση και των γονέων τους.
- Η Κατασκήνωση, ως παιδαγωγικό μέσον, με το προσεγγμένο πρόγραμμα για τις ανάγκες των παιδιών και των εφήβων, δημιουργεί προϋποθέσεις για την υπέρβαση των δυσκολιών και της οκνηρίας. Συμβάλλει έτσι στην πνευματική ανάπτυξή τους, επειδή συμμετέχοντας στην ομαδική ζωή και τη συμβίωση με συνομηλίκους, υπερ-



βαίνουν την ανασφάλεια και το φόβο.

- Η συνέχιση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, με την προσωπική απόφασή τους, αποτελεί στοιχείο για τη θετική αξιολόγηση της Κατασκηνώσης από τους ίδιους, αλλά και το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον τους.
- Η πρότασή μας για συνέχιση της λειτουργίας παιδικών κατασκηνώσεων είναι θετική, με την προϋπόθεση της καλής οργάνωσής της και με βάση τα παιδαγωγικά πρότυπα και δεδομένα.

Πιστεύουμε ότι οι εμπειρίες της ομαδικής ζωής, της δημιουργίας, σε συνδυασμό και με την παραμονή των νέων στη φύση, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ενθάρρυνσή τους, ώστε να υπερβούν κάθε είδους αρνητικές καταστάσεις, αλλά και την οκνηρία. Επίκαιρα, έρχεται στο νου μας η πληθώρα των έξοχων αντιπροσώπων των γραμμάτων, όλων των εποχών, που είτε με τη μουσική είτε με τον ποιητικό τους λόγο είτε με τα ποικίλα αριστουργήματά τους, εξύμνησαν τη φύση και την προβάλλουν διαχρονικά μέσα από τα έργα τους. Μπορούμε να θυμηθούμε σχετικούς στίχους του Κωστή Παλαμά, ο οποίος σε στιγμές συναισθηματικής στροφής προς τη φύση, ομολογεί: «Ο πιο τρανός καημός μου θα είναι πως δε δυνήθηκα μ'εσέ να ζήσω ώ πλάση, ... θα είναι πως δε σε χάρηκα σκυφτός μέσ' τα βιβλία, ώ φύση, ολάκερη ζωή κι ολάκερη σοφία!». Ανάλογη στροφή ίσως βιώνουμε όλοι σήμερα, αναλογιζόμενοι και το χρέος μας προς τους σημερινούς νέους, αλλά και προς τις γενιές που ακολουθούν.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Γκενάκου, Ζ. (1985), Η επανάσταση μιας γυναίκας-Φιλοθέη Μπενιζέλου, Αθήνα: «Σύλλογος των Αθηναίων».
- Δανασσής – Αφεντάκης, Α. (1995), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική –Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής, τόμ. Γ', Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.
- Dewey, J. (1971), *The Child and the Curriculum. The School and Society*, Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Καψάλης, Α. (2013), Παιδαγωγική ψυχολογία, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη. - Κρουσταλάκης, Γ. (2000), Διαπαιδαγώγηση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αι. (2011), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα: Διάδραση.
- Meyer, E. (1987), Ομαδική διδασκαλία-Θεμελίωση και παραδείγματα, μτφρ. Λευτέρη Κουτσούκη, Αθήνα: Κυριακίδη.
- Ρήγα Φεραίου, (1970), Εγκόλπιον -Β' Κατήχησις Δημοκρατική, Τόμος Β',

- εν: Κείμενα πίστewς και ελευθερίας, επιμέλεια Ηλία Οικονόμου, Αθήνα: Εκδοσις Περιοδικού «Εκκλησία».
- Skilbeck, M. (1984), *Readings in school – based Curriculum development*, London: Harper and Row.
- Scott Peck, M. (1988), *Ο δρόμος ο λιγότερο ταξιδεμένος*, μτφρ. Στ. Ζαχαρόπουλου, Αθήνα: Κέδρος.
- Stark, M. & Washburn M., (1977), *Beyond the Norm: A speculative Model of Self-Realization*, in: *Journal of Religion and Health*, Vol. 16, 1, σελ. 58-59.
- Στοιγιαννίδης, Α. (2003), *Μεταμοντέρνο και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη α.ε.
- Stones, E. (1978), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική ψυχολογία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαγκαρλή – Διαμάντη, Ε. (2001), *Σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας πατερικών κειμένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Λύχνος.
- Τσαγκαρλή – Διαμάντη, Ε. (2008), *Διαθεματικές - Διεπιστημονικές Διδασκαλίες*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.

**Ευαγγελία Τσαγκαρλή-Διαμάντη**

Δρ Θεολογίας-Mr Φιλολογίας  
Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης  
Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Αθηνών  
Αγίου Ιωάννου Καρέα 106, 16233 ΒΥΡΩΝΑΣ.  
Τηλέφωνο: 210 7652579 και Email: [diamanditsagarli@yahoo.gr](mailto:diamanditsagarli@yahoo.gr)

**Παναγιώτα Μικροπανδρεμένου**

Πτυχιούχος Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Θεολογίας, Θεολογική ΑΠΘ.  
Υψηλάντου 18 – 57500 ΚΑΡΔΙΑ Θεσ/νίκη.  
Τηλ.:2392502141, 6980188722-Email: [pmikrop@hotmail.gr](mailto:pmikrop@hotmail.gr)

# **ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**



# **Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του παιδιού στο «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου» και στο έργο «Συνοικοδόμηση Γνώσης και Κατανόησης του Φυσικού Κόσμου»**

*Αδαμαντία Μαργαρίτη*

## **ABSTRACT**

In der vorliegenden Arbeit wird eine vergleichende Analyse der beiden Rollen, des Kindes und der Erzieherin so wie diese Rollen in einem griechischen und einem deutschen offiziellen Dokument beschrieben werden. Sowohl das griechische Dokument mit dem Titel "Programma Spoudon tou Nipiagogeiou" (2011), herausgegeben vom Griechischen Bildungsministerium, als auch das deutsche Dokument: Frühe naturwissenschaftliche Bildung (Band 3) der Fachbuchreihe „Natur-Wissen schaffen“ (2009), herausgegeben von W. E. Fthenakis, gelten als unterstützende Instrumente der gegenwärtigen Vorschulcurricula bzw. Bildungspläne für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Die theoretische Grundlage der Studie basiert auf der Theorie des Sozialkonstruktivismus und die Methode, die angewendet wurde ist die qualitative Inhaltsanalyse. Der Vergleich hat gezeigt, dass die Beschreibung der Rollen, die dabei in beiden Dokumenten untersucht wurden, zwar vom Sozialkonstruktivismus geprägt ist, dass dies aber stärker und systematischer im deutschen Dokument zum Ausdruck kommt.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η συζήτηση που ξεκίνησε σε διεθνές επίπεδο από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 αναφορικά με την αναθεώρηση της αντίληψης για την εκπαίδευση στην πρώτη παιδική ηλικία και της αναγνώρισης του σημαντικού της ρόλου στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου, οδήγησε στην αναθεώρηση των παιδαγωγικών και φιλοσοφικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως. Η έμφαση που πρέπει να δοθεί σήμερα στην ενίσχυση της παιδικής ανάπτυξης και των δεξιοτήτων των παιδιών είναι καθο-

ριστική για τη εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Ερευνητικά ευρήματα από την Αναπτυξιακή Ψυχολογία, τις Νευροεπιστήμες και την Οικονομετρία υποστηρίζουν την άποψη αυτή (Φθενάκης & Βруνιώτη 2014: 27). Στο πλαίσιο αυτό πολλές χώρες επικαιροποιούν ή αναθεωρούν τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε αυτή την ηλικία (Oberhuemer, 2010: 20).

Η Ελλάδα έχει από το 1962 ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής ηλικίας. Το 2003 θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003), το οποίο ήρθε να αντικαταστήσει το Αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989-ΦΕΚ.208 Α'). Το ΔΕΠΠΣ που αποτελεί το επίσημο ΑΠ του νηπιαγωγείου καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία στην προσχολική ηλικία. Το 2011 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 21 νηπιαγωγεία της χώρας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (στο εξής ΠΣΝ). Το νέο ΠΣΝ δεν αντικαθιστά το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά αποτελεί ένα υποστηρικτικό εργαλείο μάθησης, που στοχεύει στην επικαιροποίηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης στο νηπιαγωγείο.

Η μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών αποτελεί ένα αυτόνομο γνωστικό πεδίο του νέου ΠΣΝ, καθώς είναι πια αποδεκτό ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να εμπλακούν στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και του Περιβάλλοντος, ως περιεχόμενο και ως διαδικασία (Καριώτογλου & Παπαδοπούλου, 2014). Όπως αναφέρει ο Eshach (2005), η πρόωρη έκθεση των παιδιών στα επιστημονικά φαινόμενα οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών. Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν να παρατηρούν και να σκέφτονται για το περιβάλλον, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με την επιστήμη και αναπτύσσουν θετική σκέψη για αυτή.

Η παρούσα έρευνα στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προσέγγισης διερευνά το ρόλο του εκπαιδευτικού και του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο ΠΝΣ και στο πρόγραμμα «Συνοικοδόμηση Γνώσης και Κατανόησης του φυσικού κόσμου» (στο εξής ΣΓΚΦΚ) του Βασιλείου Φθενάκη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί πώς αποτυπώνεται στα δύο προγράμματα ο ρόλος του "εκπαιδευτικού" και του "παιδιού" σύμφωνα με την προσέγγιση του "κοινωνικού κονστρουκτιβισμού" στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

## **1.0. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Το νέο ΠΣΝ αποτελείται από 2 μέρη: στο 1<sup>ο</sup> μέρος περιγράφονται η φιλοσοφία και το παιδαγωγικό πλαίσιο του προγράμματος και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που υιοθετούνται στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο 2<sup>ο</sup> μέρος παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι των οχτώ μαθησιακών περιοχών (ΠΣΝ, 2011β: 8). Το ΠΣΝ συνοδεύει ο οδηγός του εκπαιδευτικού, στον οποίο αναφέρονται αναλυτικά οι θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις του προγράμματος καθώς και στρατηγικές εφαρμογής του στην πράξη.

### **1.1. Οι Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών**

Το πρόγραμμα διέπεται από δέκα παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες βασίζονται στα σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (ΠΣΝ, 2011β: 11-27). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους για τη μάθηση
- η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.
- η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον.
- το παιχνίδι αποτελεί κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών
- η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού
- κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, που σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητά του
- τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον
- τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζονται με ποικίλα μέσα αναπαράστασης
- ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την

καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών.

### **1.2. Οι Φυσικές Επιστήμες στο ΠΣΝ**

Η ιδιαίτερη σημασία της ενασχόλησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις Φυσικές Επιστήμες σκιαγραφείται μέσα από την αξιοποίηση της έμφυτης περιέργειας και της τάσης των παιδιών για εξερεύνηση, την υποστήριξη του επιστημονικού εγγραμματισμού και των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων από τα παιδιά, την ενίσχυση της σχέσης αλληλεξάρτησης επιστήμης, τεχνολογίας και κοινωνίας και την ανάπτυξη θετικής στάσης από τα παιδιά απέναντι στην επιστήμη. Στο ΠΣΝ φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών στα πλαίσια προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων ή θεμάτων που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο (ΠΣΝ, 2011, 2<sup>ο</sup> μέρος: 83-84). Προτείνεται για το λόγο αυτό η υιοθέτηση από μέρους του κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, όπως η συστηματική παρατήρηση, η διατύπωση υποθέσεων, η διαπραγμάτευση ιδεών, η καταγραφή δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία τους, ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της δράσης του.

## **2.0. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΥΝΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ» (ΣΓΚΦΚ)**

Το έργο αποτελεί χρήσιμο υποστηρικτικό υλικό για τον παιδαγωγό της πράξης, καθώς πρόκειται για μία πρόταση εφαρμογής στρατηγικών διδασκαλίας των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Αναφέρεται στις μαθησιακές περιοχές των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, και των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφοριών και έχει στόχο να συνεισφέρει στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης και να συμβάλλει στην ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος βασίζεται στη προσέγγιση του κοινωνικού κονστрукτιβισμού δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία της συν-δόμησης των εννοιών, του νοήματος και της γνώσης (Φθενάκης & Βруνιώτη, 2014: 25).

### **2.1. Γενικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης**

Οι γενικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης που διέπουν το πρόγραμ-



μα ΣΓΚΦΚ αφορούν τέσσερα κεντρικά θέματα, τα οποία προσδιορίζουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών: α) την αντίληψη για την παιδική ανάπτυξη/εξέλιξη, β) την αντίληψη για την εκπαίδευση, γ) την αντίληψη για το παιδί και δ) τις βασικές αρχές του σχεδιασμού και της εφαρμογής της παιδαγωγικής εργασίας. Οι γενικές αρχές ισχύουν για όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος.

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ακόλουθες βασικές αρχές, προκειμένου οι διαδικασίες αυτές να χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα και ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών:

- Διαμόρφωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών
- Αποδοχή και εκτίμηση του παιδιού
- Αισθητηριακή, συναισθηματική και διανοητική μάθηση
- Δημιουργία διαθεματικών προσεγγίσεων
- Διαμόρφωση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών
- Η χρήση της διαφορετικότητας και ο σεβασμός της πολυμορφίας
- Δημοκρατική αντίληψη και συμμετοχή των παιδιών
- Αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των παιδιών
- Αναπτυξιακή καταλληλότητα (στις παιδαγωγικές δράσεις)
- Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί χώροι - όλα τα μέρη περιλαμβάνουν τη μάθηση του παιδιού
- Μάθηση μέσα από το παιχνίδι
- Μάθηση μέσα από την αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών
- Θετική αντίληψη για το λάθος (Fthenakis et al, 2009c: 28)

## **2.2. Βασικές αρχές στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών**

Μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με περιεχόμενα των Φυσικών Επιστημών από τη μία μεριά διευρύνουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για την οργανική και την ανόργανη φύση και από την άλλη αναπτύσσουν αποτελεσματικότερους και συστηματικότερους δρόμους, προκειμένου να διερευνήσουν και ν' αποκτήσουν αυτές τις γνώσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν οι δραστηριότητές τους λαμβάνουν χώρα σ' ένα εποικοδομητικό πλαίσιο, το οποίο έχει σχέση με τις εμπειρίες τους και την καθημερινότητά τους. Η αναφορά στα ενδιαφέροντα, τις απορίες και τις ιδέες των παιδιών διασφαλίζουν, ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στη καθημερινή ζωή και τις φυσικές επιστήμες, η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί (Fthenakis et al. 2009c: 39-46).

### 3.0. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη συγκριτική προσέγγιση επιλέχτηκαν κείμενα από τα δυο προγράμματα και εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα κείμενα - πηγές που επιλέχθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων αφορούν: α) τις βασικές παιδαγωγικές αρχές των δύο κειμένων για τη μάθηση και τη διδασκαλία και β) τους στόχους και το περιεχόμενο της μαθησιακής περιοχής των Φυσικών Επιστημών.

Τα κείμενα που επιλέχτηκαν από το **ΠΝΣ** είναι :

- α) Παιδαγωγικές αρχές του ΠΣΝ (Οδηγός Εκπ/κου σελ. 11-28, 3613 λέξεις)
- β) Βασικές αρχές - Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο (τόμος α: σελ. 21-38, 4.344 λέξεις)
- γ) Οι Φυσικές επιστήμες στο ΠΣΝ (σελ 81-85, 1712 λέξεις).

Τα κείμενα που επιλέχτηκαν από το **ΣΓΚΦΚ** είναι :

- α) Allgemeine Prinzipien der Bildung im Elementarbereich (σελ. 16-28, 4.557 λέξεις)
- β) Grundsätze der Planung und Umsetzung der Bildungsprozessen (σελ.28-38, 3.363 λέξεις)
- γ) Grundpositionen: um was es in der naturwissenschaftlichen Bildung geht (σελ.40-46, 2.636 λέξεις).

#### 3.1. Προσδιορισμός των μονάδων ανάλυσης

Ως **μονάδες δειγματοληψίας** (Μπονίδης, 2004: 53) επιλέχτηκαν τρία κείμενα από το ΠΣΝ και τρία κείμενα από το ΣΓΚΦΚ, τα οποία αναφέρονται αναλυτικά στους πίνακες συλλογής των δεδομένων.

Ως **μονάδες καταγραφής** επιλέχτηκαν οι λέξεις: «παιδί/μαθητής» και «εκπαιδευτικός/νηπιαγωγός» και τα συνώνυμά τους, ενώ για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων επιλέχτηκε η μονάδα των συμφραζομένων/πρόταση, στην οποία εμπεριέχονται οι λέξεις αυτές (Κυριαζή, 1999: 289).

Αναφορικά με τη συγκριτική προσέγγιση των δύο κειμένων θα πρέπει να αναφερθεί πως σε σύνολο 9.669 λέξεων που αποτελούν τα ελληνικά κείμενα αντιστοιχούν 10.556 λέξεις στα γερμανικά κείμενα. Η αναλογία που προκύπτει είναι  $9.669/10556=0,91$ . Ως εκ τούτου η αναλογία της εμφάνισης των αναλυόμενων όρων στα δύο προγράμματα φανερώνει πως δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη συχνότητα εμφάνισής τους στα κείμενα.

### **3.2. Προσδιορισμός των κατηγοριών**

Η συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω όρων αναλύθηκε σε σχέση με το νοηματικό πλαίσιο, στο οποίο εμφανίζονται σε σχέση με ορισμένες κατηγορίες που καθόρισαν συναφείς καταστάσεις. Ως εκ τούτου οι έννοιες «παιδί/ά/ - μαθητής/ές» και «εκπαιδευτικός/νηπιαγωγός» εμφανίζονται σε σχέση με τις κατηγορίες α) «**παιδική ανάπτυξη**» δηλαδή τη σωματική και ψυχοκοινωνική ωρίμανση, β) «**μάθηση**» δηλαδή το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) «**αλληλεπίδραση**» και δ) «**συννοικοδόμηση**». Το συγκεκριμένο σύστημα κατηγοριοποίησης επιλέχτηκε, προκειμένου να ανταποκρίνεται στους τέσσερις θεμελιώδεις κανόνες της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και αμοιβαίου αποκλεισμού (Berelson, 1952: 169-195, ο.α. Νόβα & Καλτσούνη, 2006: 274).

### **4.0. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

Η ανάλυση των έξι κειμένων περιλαμβάνει στοιχεία που δείχνουν τη σημασία που αποδίδουν και τα δύο προγράμματα στο ρόλο του παιδιού και του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς ο τελευταίος καλείται να σχεδιάσει με τα παιδιά την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιλέξει την από κοινού υλοποίηση εκείνων των δράσεων, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, αναλαμβάνοντας ο ίδιος για τον εαυτό του το ρόλο του συνδημιουργού, του συνεργάτη, του καθοδηγητή στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παρακάτω πίνακες και τα διαγράμματα αποκαλύπτουν σχηματικά την αναλογία των όρων που αναλύονται, όπως αυτή προκύπτει στα κείμενα.

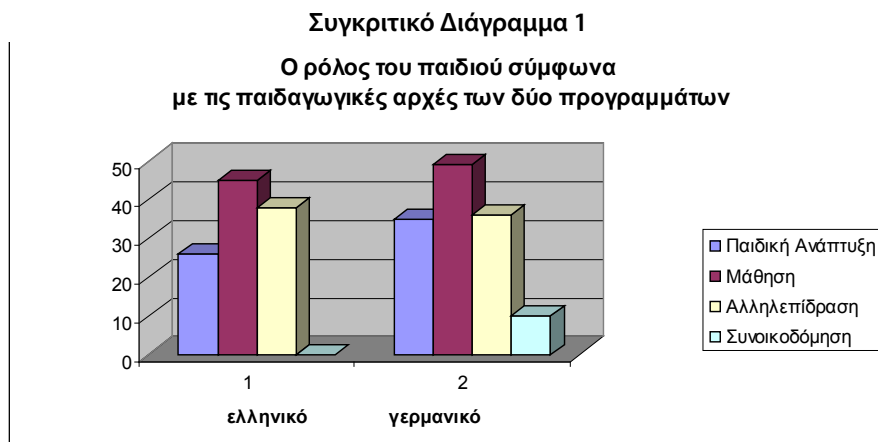
#### 4.1. Ποιος ο ρόλος του παιδιού στα δύο προγράμματα;

Πίνακας 1α: Ο ρόλος του παιδιού σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές των δύο προγραμμάτων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΠΑΙΔΙ» ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
Η ΕΝΝΟΙΑ «ΠΑΙΔΙ»	<b>1ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> Παιδαγωγικές αρχές του ΠΣΝ (Οδηγός Εκπ/κου σελ. 11-28)	<b>1ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Allgemeine Prinzipien der Bildung im Elementarbereich</b> (τόμος 3ος , σελ. 16-28)
Παιδική Ανάπτυξη	<b>26</b> “τα πρώτα πέντε χρόνια ... θέτουν τις βάσεις για τη νοητική και ..... των παιδιών» (σελ.11)	<b>35</b> “ Jedes <b>Kind</b> zeichnet sich durch eine eigene Persönlichkeit aus ” (σελ.27)
Μάθηση	<b>45</b> “το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το παιδί. ... στην κοινότητα της τάξης ” (σελ. 15)	<b>49</b> “ <b>Kinder</b> haben Rechte.... auf eine bestmögliche Bildung von Anfang an” (σελ.28)
Αλληλεπίδραση	<b>38</b> “εκπαιδευτικός και παιδιά σκέφτονται μαζί για να ερμηνεύσουν φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα” (σελ. 24)	<b>36</b> “Ziel ist es mit <b>Kindern</b> in Dialog naturwissenschaftliches Verständnis zu entwickeln” (σελ.20)
Συνοικοδόμηση	----	<b>10</b> “ <b>Kinder</b> gestalten ihre Bildungsprozesse aktiv mit, sie sind aktive Ko-Konstrukteure ihres Wissens” (σελ. 28)
Σύνολο	<b>111</b> αναφορές	<b>130</b> αναφορές

Η πρώτη συγκριτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας σχετικά με το ρόλο του παιδιού αφορά τις παιδαγωγικές αρχές για την παιδική ανάπτυξη και εκπαίδευση που διέπουν τα δύο προγράμματα. Σε σύνολο 111 ανα-

φορών του όρου «παιδί» στο ελληνικό κείμενο αντιστοιχούν 130 αναφορές στο αντίστοιχο γερμανικό κείμενο. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 26/35», «Μάθηση: 45/49», «Αλληλεπίδραση: 38/36» και «Συνοικοδόμηση: 0/10». Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζεται σχηματικά ο ρόλος του παιδιού στα δύο κείμενα. Η αριστερή στήλη αναφέρεται στο ρόλο του παιδιού στο ελληνικό κείμενο και η δεξιά στο ρόλο του παιδιού αντίστοιχα στο γερμανικό κείμενο.



**Πίνακας 1β: Ο ρόλος του παιδιού στην οργάνωση και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα δύο προγράμματα.**

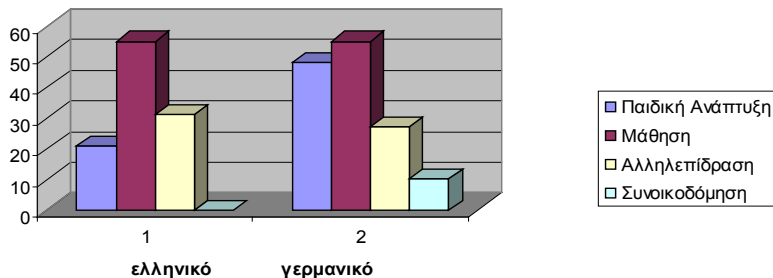
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΠΑΙΔΙ» ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
Η ΕΝΝΟΙΑ «ΠΑΙΔΙ»	<b>2ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Βασικές αρχές</b> <b>-Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο.</b> (τόμος α:σελ.21-38)	<b>2ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Grundsätze der Planung und Umsetzung der Bildungsprozessen</b> τόμος 3ος , σελ.28-38)
Παιδική Ανάπτυξη	<b>21</b> “τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν έμφυτη περιέργεια και θέλουν να ερευνούν» (σελ.33)	<b>48</b> “ Gestaltung von Bildungsaktivitäten geht es darum, die gesamte Entwicklung des Kindes zu unterstützen” (σελ.30)

Μάθηση	<b>55</b> (2 ως μαθητής) " το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για τη μάθηση των παιδιών" (σελ 26)	<b>55</b> "Jedes Kind lernt auf unterschiedliche Weise und erreicht Ziele auf seinem Weg " (σελ.31)
Αλληλεπίδραση	<b>31</b> "παιδιά και εκπαιδευτικοί μοιράζονται τον έλεγχο της μαθησ. διαδικασίας " (σελ. 26)	<b>27</b> "Ziel ist es mit Kindern im Dialog naturwissenschaftliches Verständnis zu entwickeln" (σελ.20)
Συνοικοδόμηση	----	<b>10</b> "...welche Alltagserfahrungen der Kinder in einem ko-konstruktiven Prozess.... " (σελ.36)
Σύνολο	<b>107</b> αναφορές	<b>140</b> αναφορές

Ο πίνακας 1β απεικονίζει το ρόλο του παιδιού στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε σύνολο 107 αναφορών του όρου «παιδί» στο ελληνικό κείμενο αντιστοιχούν 140 αναφορές στο αντίστοιχο γερμανικό κείμενο. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 21/48», «Μάθηση: 55/55», «Αλληλεπίδραση: 31/27» και «Συνοικοδόμηση: 0/10». Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται σχηματικά ο ρόλος του παιδιού στα δύο κείμενα.

Συγκριτικό Διάγραμμα 2

Ο ρόλος του παιδιού στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα δύο προγράμματα

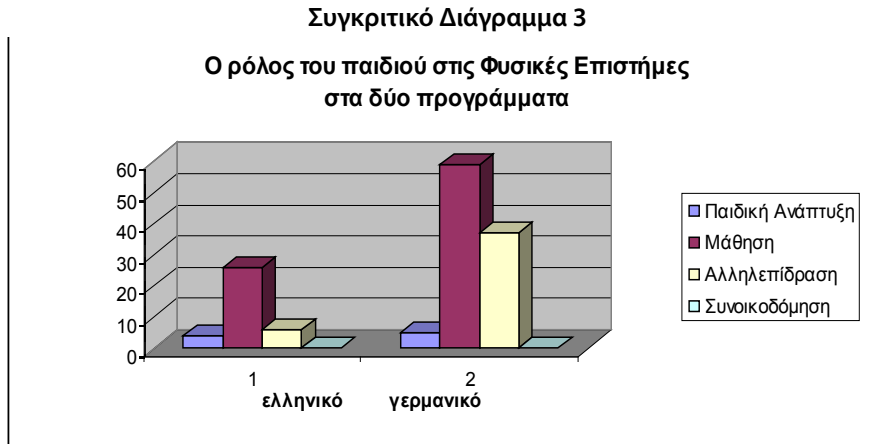


Πίνακας 1γ: Ο ρόλος του παιδιού στις Φυσικές Επιστήμες στα δύο προγράμματα.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΠΑΙΔΙ» ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
Η ΕΝΝΟΙΑ «ΠΑΙΔΙ»	<b>3ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> Οι Φυσικές επιστήμες στο ΠΣΝ (σελ 81-85)	<b>3ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Grundpositionen: um was es in der naturwissenschaftlichen Bildung geht</b> (τόμ. 3ος,σελ.40-46)
Παιδική Ανάπτυξη	<b>4</b> "τα παιδιά έχουν έμφυτη περιέργεια και εσωτερικό κίνητρο για διερεύνηση" (σελ.81)	<b>5</b> " Gestaltung von Bildung-saktivitäten geht es darum, die gesamte Entwicklung <b>des Kindes</b> zu unterstützen" (σελ.30)
Μάθηση	<b>26</b> " ο επιστημονικός και τεχνολογικός εγγραμματισμός των παιδιών προωθείται παράλληλα" (σελ 85)	<b>59</b> " <b>Kinder</b> haben intuitive Theorien über verschiedene Phänomene..." (σελ.40)
Αλληλεπίδραση	<b>6</b> " ο φυσικός και βιολογικός κόσμος αποτελεί πηγή εμπειριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας " (σελ. 81)	<b>37</b> " <b>Kinder</b> und Erwachsene verstehen sie als Lernpartner..." (σελ.20)
Συνοικοδόμηση	-----	-----
Σύνολο	<b>36</b> αναφορές	<b>101</b> αναφορές

Ο πίνακας 1γ απεικονίζει το ρόλο του παιδιού στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών. Σε σύνολο 36 αναφορών του όρου «παιδί» στο ελληνικό πρόγραμμα αντιστοιχούν 101 αναφορές στο αντίστοιχο γερμανικό πρόγραμμα. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 4/5», «Μάθηση: 26/59», «Αλληλεπίδραση: 6/37» και

«Συνοικοδόμηση: 0/0». Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζεται σχηματικά η απόκλιση στο ρόλο του παιδιού στα δύο προγράμματα.



#### 4.2. Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα δύο προγράμματα;

Πίνακας 2α: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές των δύο προγραμμάτων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ» ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
Η ΕΝΝΟΙΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ»	<b>1ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Παιδαγωγικές αρχές του ΠΣΝ</b> (Οδηγός Εκπ/κου σελ. 11-28)	<b>1ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Allgemeine Prinzipien der Bildung im Elementarbereich</b> (τόμος 3, σελ.16-28)
Παιδική Ανάπτυξη	<b>1</b> “οι εκπαιδευτικοί ... δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν την περιέργειά τους» (σελ.12)	<b>1</b> “Die <b>Fachkraft</b> passt das Niveau ihres Eingreifens dem Entwicklungsstand..... des Kindes” (σελ.22)



### Αδαμαντία Μαργαρίτη

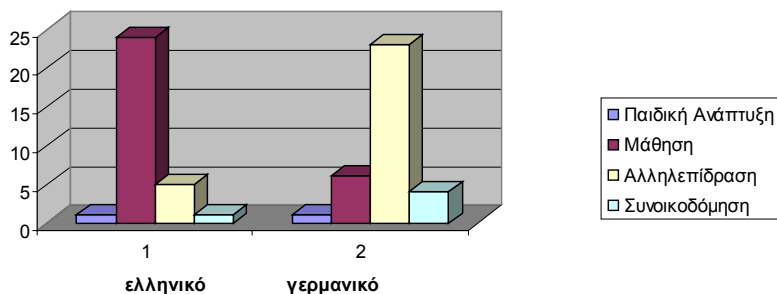
Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του παιδιού στο «Πρόγραμμα ...

Μάθηση	<b>24</b> "οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να αντανακλάται στο συμβολικό παιχνίδι των παιδιών η πραγματικότητα τους" (σελ.17)	<b>6</b> "Fachkräfte unterstützen diese einzelnen Bildungsbereiche übergreifend...." (σελ.28)
Αλληλεπίδραση	<b>5</b> " παράλληλα μέσα από το διάλογο δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέχει στο μαθητή υποστήριξη" (σελ. 15)	<b>23</b> "...dass die Qualität der Interaktion <b>Erzieherin</b> –Kind wichtig ist" (σελ.21)
Συνοικοδόμηση	<b>1</b> "μετατοπίζεται..... στην κοινότητα της τάξης, εκπαιδευτικός και συμμαθητές και τη συνοικοδόμηση της γνώσης" (σελ.15)	<b>4</b> "die Ko- Konstruktion findet statt, indem die <b>Fachkraft</b> gemeinsam mit den Kindern spielt... " (σελ.22)
Σύνολο	<b>31</b> αναφορές	<b>34</b> αναφορές

Στον πίνακα 2α παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις παιδαγωγικές αρχές για την παιδική ανάπτυξη και εκπαίδευση που διέπουν τα δύο προγράμματα. Σε σύνολο 31 αναφορών του όρου «εκπαιδευτικός» στο ελληνικό κείμενο αντιστοιχούν 34 αναφορές στο γερμανικό κείμενο. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 1/1», «Μάθηση: 24/6», «Αλληλεπίδραση: 5/23» και «Συνοικοδόμηση: 1/4». Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται σχηματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα δύο κείμενα.

#### Συγκριτικό Διάγραμμα 4

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα  
με τις παιδαγωγικές αρχές των δύο προγραμμάτων



Πίνακας 2β: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα δύο προγράμματα.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ» ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
Η ΕΝΝΟΙΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ»	<b>2ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> Βασικές αρχές -Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο  (τόμος α σελ.21-38)	<b>2ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Grundsätze der Planung und Umsetzung der Bildungsprozessen</b>  (τόμος 3ος , σελ.28-38)
Παιδική Ανάπτυξη	<b>2</b> " η εφαρμογή..... προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό της τάξης"	<b>4</b> " die <b>Fachkräfte</b> knüpft an den Kompetenzen und Stärken des Kindes an" (σελ.34)
Μάθηση	<b>26</b> " κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο εκπαιδευτικός .....να εμπουτίσει το λεξιλόγιο των παιδιών"  (σελ. 26)	<b>5</b> " das Spiel der Kinder als Ausgangspunkt von Aktivitäten zu sehen, die von den <b>Fachkräften</b> geplant und begleitet werden" (σελ.36)

### Αδαμαντία Μαργαρίτη

Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του ρόλου του παιδιού στο «Πρόγραμμα ...

Αλληλεπίδραση	<b>17</b> "οι ρουτίνες .....μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών" (σελ. 26)	<b>20</b> " die Beziehung zwischen <b>Fachkraft</b> und Kind ist durch eine Wertschätzung gekennzeichnet" (σελ.29)
Συνοικοδόμηση	<b>1</b> "Ο εκπαιδευτικός προωθεί τη συνοικοδόμηση νοημάτων μέσα από το διάλογο της ομάδας" (σελ. 36)	<b>3</b> " für das pädagogische handeln der <b>Fachkraft</b> ist es entscheidend gemeinsam mit den Kindern ...Lerninhalte in der Mittelpunkt zu stellen" (σελ.37)
Σύνολο	<b>46</b> αναφορές	<b>32</b> αναφορές

Στον πίνακα 2β απεικονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε σύνολο 46 αναφορών του όρου στο ελληνικό πρόγραμμα αντιστοιχούν 32 αναφορές στο αντίστοιχο γερμανικό. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 2/4», «Μάθηση: 26/5», «Αλληλεπίδραση: 17/20» και «Συνοικοδόμηση: 1/3». Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζεται σχηματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα δύο προγράμματα.

### Συγκριτικό Διάγραμμα 5



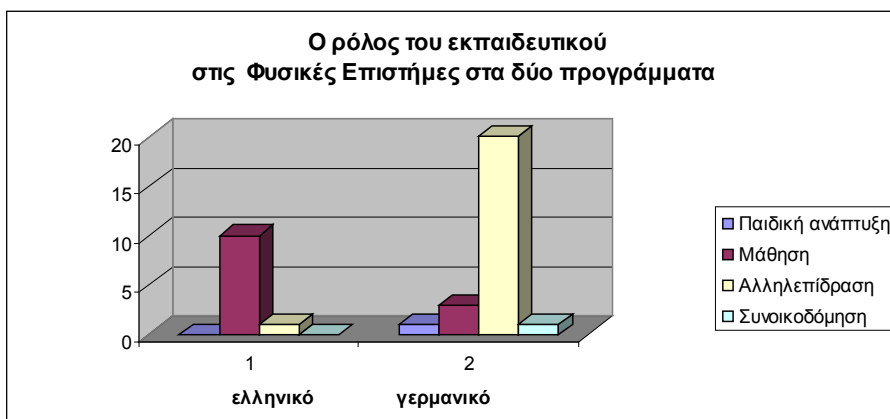
Πίνακας 2γ: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις Φυσικές Επιστήμες  
στα δύο προγράμματα.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ» ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΑ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ	
<b>Η ΕΝΝΟΙΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ»</b>	<b>3ο ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Οι Φυσικές επιστήμες στο ΠΣΝ</b>  (τόμος 2ος , σελ. 81-85)	<b>3ο ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ</b> <b>Grundpositionen: um was es in der naturwissenschaftli- chen Bildung geht</b>  (τόμος 3ος , σελ.40-46)
Παιδική Ανάπτυξη	----	<b>1</b> “ Pädagogische <b>Fachkräfte</b> können den Kindern ein entwicklungsangemessenes Setting bieten....” (σελ.41)
Μάθηση	<b>10</b> “ η συστηματική καταγραφή προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να πάρει αποφάσεις για τον προγραμματισμό...”  (σελ 84)	<b>3</b> “ die <b>Fachkraft</b> ist eine Lern- partnerin der Kinder “  (σελ.46)
Αλληλεπίδραση	<b>1</b> “ ....απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να συμπορευτεί με τα παιδιά.” (σελ. 83)	<b>20</b> “die pädagogischen <b>Fach- kräfte</b> sind nicht nur Lern- partner sondern auch Vor- bild....” (σελ.43)
Συνοικοδόμηση	----	<b>1</b> “die <b>Fachkraft</b> ist weder Biologin, Physikerin oder Che- mikerin sondern Ko - Konstruk- teurin” (σελ. 46)
Σύνολο	<b>11</b> αναφορές	<b>25</b> αναφορές

Ο πίνακας 2γ παρουσιάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών

Επιστημών. Σε σύνολο 11 αναφορών του όρου στο ελληνικό πρόγραμμα αντιστοιχούν 25 αναφορές στο αντίστοιχο γερμανικό. Σε σχέση με τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν οι αντίστοιχες συχνότητες τους είναι: «Παιδική ανάπτυξη: 0/1», «Μάθηση: 10/3», «Αλληλεπίδραση: 1/20» και «Συναικοδόμηση: 0/1». Στο διάγραμμα 6 απεικονίζεται σχηματικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα δύο προγράμματα.

**Συγκριτικό Διάγραμμα 6**



## 5.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των ευρημάτων της συγκριτικής προσέγγισης αποκαλύπτει πως στα δύο προγράμματα υπάρχουν κοινές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με την έμφαση στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία υλοποιείται μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση παιδιών και εκπαιδευτικού, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους.

Από την άλλη πλευρά όμως παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στα δύο προγράμματα αναφορικά με τη συχνότητα των εμφανίσεων των όρων «παιδί» και «εκπαιδευτικός» σε αυτά. Είναι περισσότερο εμφανής στα γερμανικά κείμενα η σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του παιδιού ως συνδιαμορφωτή της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και στη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκείνο και τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τον αντίστοιχο ρόλο του παιδιού στα ελληνικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα στη μαθησιακή περιοχή των Φυσικών Επιστημών προκύπτει σημαντική απόκλιση στη συχνότητα εμφάνισης του όρου «παιδί» στα δύο προγράμματα. Η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στο γερμανικό πρόγραμμα στο σχεδιασμό και

την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών μέσα από τη σχέση αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους σημαντικούς για το παιδί άλλους συνεργάτες αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία τους.

Αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού γίνεται εμφανής στο νέο ΠΣΝ η αλλαγή στη φιλοσοφία σχετικά με τη σημασία της συμμετοχής του στη μαθησιακή διαδικασία ως ενεργητικού συνδημιουργού και συνεργάτη. Ωστόσο στο γερμανικό πρόγραμμα αποτυπώνεται με μεγαλύτερη έμφαση τόσο η σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί, όσο και η φιλοσοφία της συνοικοδόμησης των εννοιών από το παιδί και τους σημαντικούς για εκείνο άλλους συνεργάτες σε σχέση με το ελληνικό πρόγραμμα. Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του παιδιού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών είναι αποφασιστικής σημασίας. Σε σχέση με το ελληνικό πρόγραμμα προκύπτει ξεκάθαρα ότι στο γερμανικό πρόγραμμα αποδίδεται αναλογικά μικρότερη βαρύτητα στην ανάληψη από τον εκπαιδευτικό μεγαλύτερου μέρους ευθύνης στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη μαθησιακή περιοχή των ΦΕ εκπαιδευτικός και παιδί μετέχουν από κοινού ως ενεργοί συνοικοδομητές στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του διδακτικού περιεχομένου, το οποίο αντιστοιχεί στα ενδιαφέροντά τους σε σχέση με την επαφή και γνωριμία με τα φυσικά φαινόμενα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) Νηπιαγωγείου (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Eshach, H. & Fried, M. (2005). Should Science be taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3) 315-336.
- Καριώτογλου, Π. & Παπαδοπούλου, Π. (2014). Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση. Αναζητήσεις και προτάσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή Ν., (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα.: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα, Gutenberg
- Oberhuemer, P. (2010). Implementing quality in early childhood edu-

- cation and care: the staffing dimension. Forum on Early Childhood Education and Care Tasmanian Early Years Foundation Launceston, 8 June 2010.
- Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. ΕΣΠΑ: 2007-13.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011α). 1ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450..
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011β). 2ο μέρος, Μαθησιακές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ -Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.
- Φθενάκης, Β. & Βρυνιώτη, Κ. (2014). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συν-δομούν τη γνώση του φυσικού κόσμου. Στο Π. Καριώτογλου & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.). Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση. Αναζητήσεις και προτάσεις, (σ.σ. 25-43). Αθήνα: Gutenberg.
- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A., & Wendell, A. (2009b). *Frühe mathematische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fthenakis, W. E., Wendell, A., Eitel, A., Daut, M., & Schmitt, A. (2009c). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fthenakis, W.E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A., & Schmitt, A. (2009d). *Frühe technische Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Fthenakis, W.E., Schmitt, A., Eitel, A., Gerlach, F. & Wendell, A. & Daut, M. (2009e). *Frühe Medienbildung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Vrinioti, K. (2014). A Comparison of the National Preschool Curricula in Iceland and Greece. Paper presented at the XXIV Conference, Comparative Education Society in Europe. August 16-19 /2010 Uppsala, Sweden. Υπό δημοσίευση στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*.

**Μαργαρίτη Αδαμαντία**

Νηπιαγωγός (ΜΔΕ)

Σ. Σταθμού 2, Φλώρινα

Τ.Κ. 53100

Τηλ. 23850-45968

E-mail: [diamarg2000@yahoo.de](mailto:diamarg2000@yahoo.de)

# Συγκριτική μελέτη διδακτικών μεθοδολογιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

*Μαρία Μπίμπα*

## ABSTRACT

This study refers to the comparison of teaching methodologies, applicable to Primary and Secondary Education in the European Union. This is to identify teaching methodologies currently used in these countries, categorization and analysis and to find similarities and differences between them. The study of this issue is considered necessary for the promotion of science and research, because there is not recent research that addresses the teaching methodologies of the Member States of the European Union using the element of comparison and in-depth analysis.

## 1.0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των διδακτικών μεθοδολογιών, που εφαρμόζονται σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η προσέγγιση αυτή γίνεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (βιβλία, ηλεκτρονικά περιοδικά, ιστοσελίδες, βάσεις δεδομένων) και της αναθεωρητικής / ρεβιζιονιστικής ιστορικής - συγκριτικής παιδαγωγικής, όπου δίνεται έμφαση στην εξήγηση και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών γεγονότων και όχι στην πρόβλεψη, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα και με αυτόν τον τρόπο (Καζαμίας, 2012: 41-42).

Κατά τον Lauwerys (1984: 29) *η συγκριτική παιδαγωγική δεν προκαθορίζει κανόνες, δεν προδιαγράφει κανόνες για την καλή λειτουργία των σχολείων και της εκπαίδευσης. Δεν προκαθορίζει αυτό που θα έπρεπε να γίνει. Δεν προτείνει απόψεις σχετικά με το τι θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση, αλλά προσπαθεί να κατανοήσει αυτό που γίνεται και για ποιο λόγο είναι έτσι.*

Ειδικότερα, η διδακτική μεθοδολογία είναι ένας κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης ιδιαίτερα σημαντικός. Όταν κανείς διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητάς του, χρειάζεται να έχει μια έστω στοιχειώδη



κατάρτιση σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, που θα εφαρμόσει. Για τον λόγο αυτόν η διδακτική μεθοδολογία κερδίζει την προσοχή και βρίσκεται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης μελέτης.

Διερευνώνται οι διδακτικές μεθοδολογίες, που εφαρμόζονται σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιδιώκεται η ανακάλυψη του τρόπου σύνδεσης των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων μεταξύ τους και του πώς εξελίσσονται οι διδακτικές προσεγγίσεις από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια. Η διδακτική μεθοδολογία, στην προκειμένη περίπτωση, νοείται ως ένα οργανωμένο σύνολο διδακτικών προσεγγίσεων, τεχνικών ή πρακτικών, που ακολουθεί ο δάσκαλος ή ο καθηγητής, ώστε να οδηγήσει τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Σε αυτήν την ερευνητική αναζήτηση ξεπερνιούνται τα σύνορα της Ελλάδας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της και ως κράτος-μέλος της ΕΕ, και επεκτείνεται η έρευνα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με την ίδια ιδιότητα, ως κρατών-μελών της ΕΕ. Έτσι, εκτός από την Ελλάδα, γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης των διδακτικών μεθόδων, που χρησιμοποιούνται σε Φινλανδία, Ιρλανδία, Ρουμανία και Τσεχική Δημοκρατία. Αφού εντοπιστούν, κατηγοριοποιούνται, αναλύονται και εξηγούνται-ερμηνεύονται μέσα στο «κοινωνικό-πολιτικό, ιστορικό-πολιτισμικό, φιλοσοφικό-ιδεολογικό και οικονομικό τους συγκείμενο» (Καλογιαννάκη, 2012: 63), που γεννιούνται, αναπτύσσονται και εξελίσσονται, χρησιμοποιώντας το στοιχείο της σύγκρισης και αναδεικνύοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Βασική πηγή άντλησης των πληροφοριών για τις συγκεκριμένες χώρες αποτελεί η ευρωπαϊκή εγκυκλοπαίδεια για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης Eurypedia ([https://webgate.ec.europa.eu/frfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/frfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page)).

## **2.0. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία* ([http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190elc\\_002.pdf#page=121](http://europa.eu/pol/pdf/qc3209190elc_002.pdf#page=121)).

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται πως ο ρόλος της ΕΕ είναι περισσότερο να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών σε εκπαιδευ-

τικά ζητήματα και να παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου μπορούν να βασίζονται και να αντλούν υλικό τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό αφορά και τον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας, όπου κάθε κράτος-μέλος μπορεί να ακολουθεί τις δικές του πρακτικές.

Όστόσο, η ΕΕ θέτει στόχους, ώστε να μπορεί να ελέγξει αργότερα την πρόοδό της σε θέματα της εκπαίδευσης ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/163EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf)). Οι στόχοι αυτοί αφορούν τη μείωση του ποσοστού των ατόμων 15 ετών, που έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, τη μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής, την αύξηση των αποφοίτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και εκείνων, που συνεχίζουν τις σπουδές τους και μετά την αποφοίτησή τους από κάποιο Τριτοβάθμιο Ίδρυμα ([http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/education\\_training\\_youth\\_and\\_sport\\_el.pdf](http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/education_training_youth_and_sport_el.pdf)).

Έτσι, προωθείται η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η μάθηση εντός και εκτός σχολείου, η μαθητοκεντρική προσέγγιση και η καλλιέργεια των ξένων γλωσσών. Γύρω από αυτούς τους άξονες περιστρέφονται οι διδακτικές μέθοδοι των πέντε χωρών, που προαναφέρονται, καθώς συγκρίνονται και εξηγούνται - ερμηνεύονται.

### **3.0. ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ**

Σε εθνικό επίπεδο, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρέχονται πολύ γενικές κατευθύνσεις σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, ενώ το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα τονίζει τον ενεργό ρόλο του μαθητή. Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης παίζει πρωτεύοντα ρόλο για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

Οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις διδακτικές προσεγγίσεις, που πιστεύουν ότι οδηγούν στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, να κατευθύνουν τη μελέτη και να σχεδιάζουν τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα τελευταία είναι σημαντικό να είναι όσο γίνεται πιο αυθεντικά (μέσα και έξω από την τάξη), ώστε να δημιουργείται στους μαθητές η επιθυμία για μάθηση και να αναπτύσσονται γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες απόκτησης, εφαρμογής και αξιολόγησης των πληροφοριών.

Η διδασκαλία χρειάζεται να ενθαρρύνει την ατομικότητα των μαθητών, αλλά και να καλλιεργεί την κοινωνικότητά τους. Αυτό μπορεί να το επιτύχει με τη διαφοροποίησή της και την ανάπτυξη μεθόδων τέτοιων, που να

προωθούν την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Για την εργασία των μαθητών στο σπίτι δεν υπάρχουν επίσημες οδηγίες. Σύμφωνα, όμως, με το Διάταγμα για τη Βασική Εκπαίδευση ο μαθητής, μετά το σχολείο και την εργασία στο σπίτι, είναι απαραίτητο να έχει αρκετό χρόνο για ξεκούραση, καλλιέργεια ενδιαφερόντων και διασκέδαση.

Τα σχολεία και οι δάσκαλοι αποφασίζουν για τα υλικά και τα βιβλία, που χρησιμοποιούν. Το ίδιο ελεύθερα αποφασίζουν και για τη χρήση των ΤΠΕ. Η διδασκαλία υποστηρίζεται και από διαδικτυακό μαθησιακό υλικό, που διατίθεται μέσω μιας εθνικής ιστοσελίδας του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης της Φινλανδίας.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι διδάσκοντες έχουν την αυτονομία να αποφασίζουν για τις μεθόδους, τα μέσα και τα βιβλία (όπως και στην Πρωτοβάθμια) ανάλογα με το σχολείο, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχετική νομοθεσία. Για τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη δεν υπάρχουν επίσημες κατευθύνσεις και αυτό δημιουργεί μεγάλες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων.

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να θέτουν μέσω της δράσης τους δικούς τους στόχους, να εργάζονται ανεξάρτητα αλλά και συνεργατικά σε διαφορετικές ομάδες, να βρίσκουν τις μεθόδους εργασίας, που τους ταιριάζουν, να τις αξιολογούν και να τις διορθώνουν, όταν είναι απαραίτητο. Οι τύποι διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ατομικότητα και την ετερογένεια των μαθητών (Ala-Mutka et al, 2014: 25). Οι μαθητές χρειάζεται να εφοδιάζονται με εργαλεία, που τους επιτρέπουν να αποκτούν, να παράγουν, να αξιολογούν την πληροφορία, ώστε να οδηγούνται στην κατάκτηση και παραγωγή δεξιοτήτων και γνώσης. Είναι σημαντικό να μάθουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ καθώς και τις υπηρεσίες των βιβλιοθηκών.

Δεν υπάρχει επίσημη νομοθεσία για την εργασία των μαθητών για το σπίτι. Είναι υποχρεωτική, όμως, η χρήση της εθνικής ιστοσελίδας του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (όπως και στην Πρωτοβάθμια). Οι περιστάσεις μελέτης σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εφαρμόζουν ό,τι έχουν μάθει από άλλες περιστάσεις. Κάποια μαθήματα οργανώνονται με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή σε κάποια ξένη γλώσσα.

Στη Φινλανδία, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν λιγότερο, οι μαθητές μελετάνε λιγότερο, γράφουν λιγότερα τεστ, ενώ η όλη διαδικασία βασίζεται στη δικαιοσύνη, στην εμπιστοσύνη, στη συνεργασία, στην εξατομίκευση, στην ολιστική μάθηση και στην παιδαγωγική (Sahlberg, 2011).

#### 4.0. ΙΡΛΑΝΔΙΑ

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους και να συνδυάζουν επιτυχώς την ανάπτυξη των γνώσεων, ιδεών και δεξιοτήτων των μαθητών με την ικανότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Τέτοιες μέθοδοι είναι: το άμεσο περιβάλλον του παιδιού ως πηγή μάθησης, καθοδηγούμενη δραστηριότητα, ανακάλυψη, συνεργατική μάθηση, διαφοροποίηση και ενσωμάτωση.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1999 επισημαίνει, ότι οι μαθητές είναι απαραίτητο να έρχονται σε επαφή με διάφορα οργανωτικά πλαίσια της τάξης, όπως ατομική μάθηση, διδασκαλία στην ολομέλεια και συνεργατική μάθηση μέσω εταιρικής και ομαδικής εργασίας. Οι μέθοδοι αυτές χρειάζεται να προσαρμόζονται σε συγκεκριμένες κάθε φορά μαθησιακές περιστάσεις. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία, το 1998, σηματοδοτεί μια σημαντική προσπάθεια από την πλευρά της κυβέρνησης να ενσωματωθούν στη διδασκαλία και μάθηση. Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιχειρείται η εξισορρόπηση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών μαθημάτων. Το Εθνικό Συμβούλιο για τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Αξιολόγηση (NCCA) αναγνωρίζει το δικαίωμα των διδασκόντων να αποφασίζουν για τις διδακτικές προσεγγίσεις, που εφαρμόζουν στην τάξη τους, παρέχοντάς τους κατευθύνσεις υπό τη μορφή υποστήριξης, ώστε να εκπληρώνουν καλύτερα τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

Επιπλέον, το Εθνικό Συμβούλιο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση και η αρίθμηση αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η χρήση των ΤΠΕ, η σκέψη και η μάθηση, η επίλυση προβλημάτων καθώς και προσωπικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η εστίαση στις δεξιότητες είναι μία από τις βασικές αρχές του πλαισίου για το Junior Cycle, που εισήχθη το 2012 και εφαρμόζεται μέσα στο 2014. Οι ανάγκες των αναθεωρημένων αναλυτικών προγραμμάτων και η μεγαλύτερη διαφορετικότητα των μαθητών οδηγούν και στην ίδρυση του Junior Cycle for Teachers (JCT) τον Ιούλιο του 2013.

Η εισαγωγή της Αστικής, Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης (CSPE) δίνει έμφαση στην ενεργό και συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές ωθούνται να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και στη δόμηση της μάθησης. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ενεργό δράση και προωθεί το παιχνίδι ρόλων, την ομαδική ερ-

γασία και τον συγχρωτισμό με ανθρώπους της κοινότητας, μέσα στην τάξη ή έξω από αυτή. Έτσι αναμένεται να αναπτυχθεί η μαθητοκεντρική και ενεργός μάθηση, ενώ και οι ΤΠΕ παίζουν σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η αναθεώρηση και αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων στοχεύει σε μια όλο και πιο διαφοροποιημένη ομάδα μαθητών, ενώ έχουν εισαχθεί νέοι τρόποι αξιολόγησης, όπως το τετράδιο εργασιών και οι πρακτικές ασκήσεις. Τα αναλυτικά προγράμματα παρέχουν στους διδάσκοντες οδηγίες για την εφαρμογή τους για την όσο γίνεται καλύτερη επιλογή διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων. Προωθείται η ενεργός και ανεξάρτητη μάθηση των μαθητών και η ενίσχυση της διασύνδεσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Η συμμετοχική και πρακτική μαθητοκεντρική μάθηση είναι η βασική διάσταση των νέων προγραμμάτων.

Ο Μεταβατικός Χρόνος είναι ένα επίπεδο, που δεν υπάρχει σε όλα τα σχολεία, και επικεντρώνεται στην ενεργό συμμετοχή, την ανεξάρτητη μάθηση, τη μάθηση της διαπραγμάτευσης, την προώθηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τις συνδέσεις στη σχολική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου χρησιμοποιούνται τεχνικές, όπως η ομαδική εργασία, οι πρακτικές δραστηριότητες, η συζήτηση, τα σχέδια εργασίας, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση για ενεργό και ανεξάρτητη μάθηση.

## **5.0. ΡΟΥΜΑΝΙΑ**

Οι διδακτικές μέθοδοι, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να συμφωνούν με το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικία των μαθητών και τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες. Ο δάσκαλος επιλέγει τις μεθόδους και οργανώνει την τάξη, χρησιμοποιώντας τη διδακτική βοήθεια που διατίθεται στο σχολείο και ακολουθώντας το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους Οδηγούς των Δασκάλων για κάθε μάθημα.

Ένας δάσκαλος μπορεί να διδάσκει τα ίδια παιδιά σε όλη τη διάρκεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσής τους. Οι ξένες γλώσσες, τα θρησκευτικά και πιο σπάνια η μουσική και η φυσική αγωγή διδάσκονται από άλλους δασκάλους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τη διεύθυνση της τάξης την έχει ο δάσκαλος που διδάσκει. Ανάλογα με τους ειδικούς στόχους του μαθήματος και το επίπεδο των μαθητών οι δάσκαλοι μπορούν να οργανώσουν τις μαθητικές δραστηριότητες με την ολομέλεια της τάξης, την εργασία σε ομάδες ή την ατομική εργασία.

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους, επισημαίνονται τα εξής:

Α. Οι μέθοδοι προφορικής επικοινωνίας διακρίνονται σε εκφραστικές μεθόδους (π.χ. αφήγηση) και σε μεθόδους συζήτησης (π.χ. διατύπωση ερωτήσεων).

Β. Γίνεται χρήση διερευνητικών μαθησιακών μεθόδων, που απαιτούν άμεση ή έμμεση διερεύνηση των αντικειμένων και φαινομένων (π.χ. παρατήρηση).

Γ. Οι δάσκαλοι, στα περισσότερα μαθήματα, εφαρμόζουν μεθόδους, που βασίζονται στην άμεση εθελοντική δράση των μαθητών (π.χ. πρακτική εργασία) και στην προσομοίωση (π.χ. δραματοποίηση).

Δ. Το παιχνίδι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις δύο πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου συνεχίζοντας τις μεθόδους της σχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται, για να διεγείρει την πνευματική και σωματική ικανότητα των μαθητών με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στην τυπική εκπαίδευση.

Οι εργασίες για το σπίτι είναι μία ακόμη σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δάσκαλοι δίνουν συνήθως κάποια εργασία, που θα εκπονήσουν οι μαθητές στο σπίτι για το επόμενο μάθημα. Η εργασία αυτή στοχεύει στο να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να εξασκηθούν πάνω σε ορισμένες δεξιότητες. Όπου είναι απαραίτητο, οι δάσκαλοι δίνουν επιπλέον κατευθύνσεις, ώστε να ολοκληρώνεται η εργασία από τους μαθητές. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας η ώρα που αφιερώνεται στην εργασία στο σπίτι πρέπει να είναι τόση, ώστε να λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη των μαθητών για παιχνίδι, κοινωνικότητα, αθλήματα και άλλες ελεύθερες δραστηριότητες.

Τα δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο τα σχολικά βιβλία ή υλικά, που έχει εγκρίνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας. Το Υπουργείο είναι, επίσης, αρμόδιο για τη δημιουργία εναλλακτικών σχολικών βιβλίων. Προωθώντας την ελεύθερη επαγγελματική πρωτοβουλία των δασκάλων, το Υπουργείο τους δίνει τη δυνατότητα να επιλέγουν από τη λίστα των εγκεκριμένων βιβλίων εκείνα που οι ίδιοι θεωρούν καταλληλότερα για τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, τα σχολικά βιβλία παρέχονται στη ρουμανική γλώσσα αλλά και στη γλώσσα των μειονοτήτων.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα περιέχουν μεθοδολογικές οδηγίες και διδακτικά υλικά, που συμφωνούν με τη νομοθεσία και επιλέγονται ελεύθερα από τους δασκάλους, για να χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτόν γίνεται μια ακόμα προσπάθεια για καλλιέργεια της ελεύθερης επαγγελματικής πρωτοβουλίας των δασκάλων έχοντας ως απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα διδακτικά μέσα που δύνανται να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι στην τάξη, είναι πολυποίκιλα, όπως: φυσικά υλικά (π.χ. έντομα), τεχνικά αντικείμενα (π.χ. όργανα μέτρησης), διαισθητικά υλικά (π.χ. πήλινα ομοιώματα), παραστατικά βοηθήματα (π.χ. εικόνες), τυπωμένα διδακτικά μέσα (π.χ. βιβλία μαθητών). Τα τελευταία παρέχονται από τις σχολικές βιβλιοθήκες ή από τους ίδιους τους μαθητές.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι διδάσκοντες είναι οι κύριοι υπεύθυνοι να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους, που θα εφαρμόζουν στην τάξη τους. Οι επιλογές τους είναι απαραίτητο να συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα όσα ορίζονται από το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και τους Οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι διδακτικές μέθοδοι χρειάζεται να ταιριάζουν στα επίπεδα εκπαίδευσης, στην ηλικία των μαθητών, στις ατομικές ιδιαιτερότητές τους, στη σύνθεση της τάξης και στα διαθέσιμα διδακτικά μέσα της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ένα ορισμένο μάθημα σε μια συγκεκριμένη τάξη μέσα σε έναν δεδομένο κύκλο ή επίπεδο. Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει, είναι ο μόνος υπεύθυνος για τη διαχείριση της τάξης. Κατά συνέπεια, μπορεί να αποφασίσει για το πώς θα οργανώσει τις δραστηριότητες της διδασκαλίας, δουλεύοντας με όλη την τάξη, σε μικρές ομάδες ή ατομικά, ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και το επίπεδο των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορούν να δημιουργούνται ομάδες από τουλάχιστον δέκα άτομα. Αυτό συμβαίνει σε δραστηριότητες, οργανωμένες σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή εκτός Αναλυτικού Προγράμματος, εντατικής εκμάθησης ξένης γλώσσας, στη μελέτη ξένης γλώσσας στις δίγλωσσες τάξεις, σε εντατική εκμάθηση Πληροφορικής και σε συγκεκριμένη πρακτική άσκηση. Δραστηριότητες εξατομικευμένης διδασκαλίας οργανώνονται μετά το σχολείο και οι γονείς συνήθως καλύπτουν το οικονομικό κόστος.

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθοδολογίες, δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία, τη διερευνητική μάθηση και τις διαδραστικές μεθόδους (όπως και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), ενώ η Πρακτική Άσκηση είναι μια υποχρεωτική δραστηριότητα, που διεξάγεται από το Τ/ΜΕΤ από μηχανικούς-εκπαιδευτικούς και/ή από εργοδηγούς σε εργοστάσια αλλά και από εκπαιδευτές, που τους έχουν εκπαιδέψει οι εργοδότες για την πρακτική άσκηση των μαθητών. Για την εργασία για το σπίτι ισχύει ό,τι και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: σωστή χρήση ώστε να μη λειτουργεί εις βάρος του ελεύθερου χρόνου και των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να επιλέγουν και να συστήνουν

στους μαθητές τους εκείνα τα βιβλία, που θεωρούν κατάλληλα για το επίπεδο και την τάξη τους. Υποχρεωτικά η επιλογή των σχολικών εγχειριδίων περιορίζεται μεταξύ αυτών, που έχει εγκρίνει το αρμόδιο Υπουργείο. Για τα περισσότερα μαθήματα διατίθενται τρία ή περισσότερα εναλλακτικά βιβλία. Τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ανάλογα του εκπαιδευτικού επιπέδου και του μαθήματος. Το e-learning προήγαγε τις ΤΠΕ, ιδιαίτερα στο Λύκειο, ανέδειξε, όμως, και την ανάγκη για ανάπτυξη κατάλληλων υποδομών και για ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των δασκάλων. Ωστόσο, είναι διαθέσιμες για την υποστήριξη των διδακτικών δραστηριοτήτων γενικές ή ειδικές εκδόσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μεθοδολογικοί οδηγοί για ειδικά θέματα καθώς και βιβλία για εκπαιδευτικούς.

## 6.0. ΤΣΕΧΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Οι δάσκαλοι, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους σύμφωνα με τη δική τους στρατηγική, τη γενική πολιτική του σχολείου και το πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Βασική Εκπαίδευση. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις για τα διδακτικά μέσα. Αρκεί να είναι κατάλληλα για τις ανάγκες των μαθητών. Οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας, ενώ τα στοιχειώδη υλικά για το σχολείο διατίθενται από το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τη Βασική Εκπαίδευση.

Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει κατάλογο βιβλίων και διδακτικών κειμένων, που εγκρίνονται αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους, που θέτει η Εκπαιδευτική Πράξη, το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και η νομοθεσία. Τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν μεταξύ και άλλων βιβλίων ή διδακτικών κειμένων, που συμφωνούν με τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι θεωρητική και πρακτική. Ιδιαίτερα, στα επαγγελματικά μαθήματα της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που οδηγούν σε πιστοποιητικό μαθητείας, η πρακτική εκπαίδευση κατέχει σημαντικό μέρος τους. Η Εκπαιδευτική Πράξη και τα Πλαίσια Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων προωθούν τη χρήση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων έστω και σε βασικό επίπεδο. Η τελική επιλογή, όμως, των εκπαιδευτικών μεθόδων είναι στην κρίση του σχολείου και του διδάσκοντος. Τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να περιγράφουν στα σχολικά εκπαιδευτικά τους προγράμματα την εκπαιδευτική ιδέα και την εκπαιδευτική στρατηγική των μαθημάτων, που διδάσκονται σε αυτά.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπεριέχονται και εγκάρσια θέματα, ενώ ορισμένα από τα θεωρητικά μαθήματα διδάσκονται στα εργαστήρια.



Σύμφωνα με έρευνα του 2005, στην οποία συμμετείχαν πάνω από το 1/3 των σχολείων, περισσότερο από το 90% των ανώτερων δευτεροβάθμιων σχολείων διαθέτουν εργαστήριο ΤΠΕ, περισσότερο από το 80% εργαστήριο ξένων γλωσσών και περισσότερα από τα μισά σχολεία διαθέτουν εργαστήρια Βιολογίας, Χημείας και Φυσικής.

Το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει ασκήσεις και πρακτική άσκηση, που πραγματοποιούνται στο σχολείο, σε άλλο σχολικό χώρο ειδικά διαμορφωμένο καθώς και στον χώρο εργασίας φυσικών ή νομικών προσώπων, ενώ παράλληλα προωθείται η επαγγελματική εκπαίδευση και εξάσκηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές οργανώνονται και εργάζονται σε μικρές ομάδες. Η πρακτική άσκηση στοχεύει στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, δραστηριοτήτων και συνηθειών, στην παραγωγή προϊόντων, στην εκτέλεση υπηρεσιών ή στη συνειδητοποίηση της εργασίας, που έχει υλική αξία. Συνήθως εναλλάσσεται εβδομαδιαίως η θεωρητική με την πρακτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα αρχεία των αναλυτικών προγραμμάτων τα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οργανώνουν ταξίδια για σκι, εκπαιδευτικά μαθήματα πρακτικής άσκησης, μαθήματα αθλημάτων ή ταξίδια περιήγησης σε αξιοθέατα και άλλες δραστηριότητες σχετικές με τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου. Εναλλακτικές εκπαιδευτικές προτάσεις εφαρμόζονται συχνότερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Μερικά σχολεία, μάλιστα, χρησιμοποιούν στοιχεία από την Παιδαγωγική του Waldorf, εκ των οποίων δύο παρέχουν και τον κύκλο μαθημάτων του Λυκείου Waldorf (<http://www.e-zine.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=79>).

Στα αρχεία των αναλυτικών προγραμμάτων καθορίζεται ο ελάχιστος υλικός εξοπλισμός για ένα σχολείο, ενώ δεν υπάρχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις για τα διδακτικά βοηθήματα-μέσα. Η αρχή του σχολείου αποφασίζει για την επιλογή τους από έναν κατάλογο εγκεκριμένο από το αρμόδιο Υπουργείο, που μεριμνά να συμβαδίζουν αυτά με τις ανάγκες των μαθητών καθώς και με τους εκπαιδευτικούς στόχους της Εκπαιδευτικής Πράξης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των νομικών κανόνων. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μεταξύ και άλλων βιβλίων και διδακτικών κειμένων, που πρέπει όμως να συμβαδίζουν με τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Επιπλέον, το σχολικό έτος 2007-2008 σχεδόν όλα τα σχολεία εξοπλίστηκαν με η/υ και τα περισσότερα από αυτά συνδέθηκαν στο διαδίκτυο. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν υπάρχουν κανόνες σχετικά με την εργασία των μαθητών στο σπίτι.

## 7.0. ΕΛΛΑΔΑ

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (<http://www.minedu.gov.gr/>) στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ο μαθητής. Προωθούνται νέες διδακτικές μέθοδοι, νέα αναλυτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, ενασχόληση με τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και το περιβάλλον καθώς και η χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων όπως: διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικό βιβλίο, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, προσωπικός ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Έτσι, υπηρετούνται και οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση: α) Προώθηση της δια βίου μάθησης, β) Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γ) Προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, δ) Ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές μέθοδοι όπως: α) μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, β) ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, γ) βιωματική μάθηση, δ) ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στον σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, ε) αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, στ) εξατομικευμένη διδασκαλία. Ειδικότερα, οι βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνονται είναι: α) διαθεματική προσέγγιση, β) σχέδια εργασίας, γ) διδασκαλία σε ομάδες, δ) διαφοροποιημένη παιδαγωγική και ε) αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση των ΤΠΕ, των εκπαιδευτικών λογισμικών και των διαθέσιμων ιστοσελίδων, ενώ παράλληλα προωθούνται προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή Αγωγής Υγείας, που βασίζονται στη βιωματική, διαθεματική και ομαδική προσέγγιση της γνώσης. Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη, ενώ τα σχολεία θα είναι πιο ανοιχτά στην κοινωνία ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εφαρμόζονται όλες οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και τους διδακτικούς σκοπούς. Οι διδάσκοντες παίρνουν οδηγίες σχετικά με τους στόχους καθώς και με τις διδακτικές προσεγγίσεις, που μπορούν να χρησιμοποιούν. Έχουν, όμως, την ελευθερία να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους, που ταιριάζουν κάθε φορά στις ικανότητες των μαθητών τους, και να τροποποιούν τις εργασίες των βιβλίων ή και να τις παραβλέπουν. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να

σημειωθεί, ότι χρησιμοποιούνται εργαστήρια για τις Φυσικές επιστήμες και για τις ΤΠΕ, ενώ προωθείται η ψηφιακή αναβάθμιση, τα κινητά εργαστήρια, η χρήση των διαδραστικών πινάκων και η χρήση της ιστοσελίδας e-yliko.gr ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)).

## **8.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Μέσα από τη διερεύνηση των διδακτικών μεθοδολογιών σε Φινλανδία, Ιρλανδία, Ρουμανία, Τσεχική Δημοκρατία και Ελλάδα αποτυπώνονται ομοιότητες, όπως: Α) Η ελευθερία του διδάσκοντος να επιλέγει, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει και τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί. Β) Η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων. Γ) Οι διάφοροι τρόποι οργάνωσης της σχολικής εργασίας (ατομικά, εταιρικά, ομαδικά ή στην ολομέλεια). Δ) Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ε) Η προώθηση των ΤΠΕ ως βασικό κομμάτι της διδασκαλίας. ΣΤ) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητές τους. Ζ) Η ανάθεση εργασιών στο σπίτι με μέτρο, ώστε να μη λειτουργεί εις βάρος του ελεύθερου χρόνου των μαθητών για ξεκούραση, ανάπτυξη ενδιαφερόντων και διασκέδαση. Η) Οι δράσεις εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Θ) Ιδιαίτερα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προωθείται η εξισορρόπηση της θεωρητικής με την πρακτική εκπαίδευση εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία με ασκήσεις, πρακτική άσκηση, πρακτική μαθητεία, καλλιτεχνική και αθλητική εκπαίδευση.

Επιπλέον, α) δίνεται έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Φινλανδίας και Ιρλανδίας, β) προωθούνται οι ξένες γλώσσες στη Δευτεροβάθμια Φινλανδίας και Τσεχικής Δημοκρατίας καθώς και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ρουμανίας, γ) γίνεται συχνή χρήση εργαστηρίων, όπως Βιολογίας, Χημείας και Φυσικής, στη Δευτεροβάθμια της Τσεχικής Δημοκρατίας και της Ελλάδας, και δ) οργανώνονται μαθήματα με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Φινλανδίας και Ρουμανίας.

Ωστόσο, εντοπίζονται και διαφοροποιήσεις, όπως στην περίπτωση της Ρουμανίας, όπου ο ίδιος δάσκαλος μπορεί να διδάσκει τα ίδια παιδιά καθόλη τη διάρκεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (με εξαίρεση τα δευτερεύοντα μαθήματα), το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ως συνέχεια της Προσχολικής Αγωγής και η εξατομικευμένη διδασκαλία, στη Δευτεροβάθμια, παρέχεται με-

τά το σχολείο συνήθως με οικονομική επιβάρυνση των γονιών. Στη Φινλανδία, τέλος, προωθείται από μικρή ηλικία η εξοικείωση με τη χρήση των βιβλιοθηκών, κάτι που δε συναντάται σε οργανωμένη μορφή στις υπόλοιπες χώρες, που μελετώνται.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., & Centeno, C. (2010, February). The Future of Learning: European Teachers' Visions. In *Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference. Seville*.
- Καζαμίας, Α. (2012). Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικοσυγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδίασμα. Στο Σήφης Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 41-42). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκη, Π. (2012). Συγκριτική Παιδαγωγική (Σ. Π.) και εκπαιδευτικά φαινόμενα, Μια θεωρητική – κριτική προσέγγιση. Στο Σήφης Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σ. 63). Αθήνα: Gutenberg.
- Lauwerys, J. (1984). Η συγκριτική παιδαγωγική: η ανάπτυξή της, τα προβλήματά της. Στο Maurice Debesse - Gaston Mialaret (Επιμ.), *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* (Τόμος 3, σ. 29). Αθήνα: Εκδόσεις «Δίπτυχο».
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons.

**Μαρία Μπίμπα**

Δασκάλα και προϊσταμένη στο 3/θ Δημοτικό Σχολείο Καλόβατου,  
Med, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Β΄ Περιφερειακή οδός, Θέση Μύλοι, Άρτα, Τ.Κ. 47100  
2681300315/6978904941  
mariabimpa@yahoo.gr  
mbimpa@cc.uoi.gr

# Συγκριτική προσέγγιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο

*Ελπίδα Ρίμπα*

## ABSTRACT

In recent years, particular attention was paid to early childhood education, as preschool years are a critical developmental period affecting overall human development. Thus, preschool teachers play a vital role in all-round development of children. Therefore, more and more countries recognize that preschool teachers are the “key” to provide high quality services and consequently, organize their education systems so, as to provide them with intensive training. This research highlights the types and forms of education of preschool teachers in Greece and the United Kingdom. It studied the conditions for importation of candidates in colleges and universities, the structure of the curriculum on the organization, duration of study, the qualifications offered, the basic skills that are expected to develop and career prospects of learners. In addition, we studied the lessons which taught students in colleges and universities, in particular, credits, content, means and methods of their evaluation. These elements were investigated comparatively for the two countries. Followed, therefore, the comparative method selecting indicators for the quantitative description of the data, collecting and processing the latter and finally evaluating and interpreting the results, which are summarized as follows: a) There are various forms of education for preschool teachers, b) teaching models are not identical for the two countries, since each country gives a different emphasis on academic content courses and internships c) the duration of courses varies and d) there is dissimilar workarround, since in Greece it is standardized training of teachers, unlike the United Kingdom, which is the subject of current curriculum.

## 1.0. ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα τελευταία χρόνια δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς τα προσχολικά χρόνια αποτελούν μια πολύ κρίσιμη και σημαντι-

κή αναπτυξιακή περίοδο που μπορεί να επηρεάσει τη γενικότερη ανάπτυξη του ανθρώπου στα επόμενα στάδια της ζωής του. Επιπλέον, οι εμπειρίες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου αποτελούν τη βάση για τις μελλοντικές επιτυχίες ή αποτυχίες του ατόμου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους παρέχουν κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο τα νήπια μπορούν να καλλιεργήσουν τις ψυχοκινητικές, κοινωνικές, γλωσσικές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Ολοένα και περισσότερες χώρες αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αποτελούν το 'κλειδί' για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας και κατά συνέπεια οργανώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα έτσι, ώστε να τους παρέχουν εντατική εκπαίδευση και καλές συνθήκες εργασίας (OECD, 2005 στο Starting Strong II, 2006: 157). Ένας κατάλληλα εκπαιδευμένος νηπιαγωγός είναι σε θέση να εκτιμήσει και να χρησιμοποιήσει εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ενισχύσουν και θα βελτιώσουν την ανάπτυξη των παιδιών, θα τα βοηθήσουν να καλλιεργήσουν τις ερευνητικές-ανακαλυπτικές ικανότητές τους, αλλά και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (Kayhan & Kilic, 2011: 3749).

Επομένως, ο τύπος, το περιεχόμενο και η διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης, και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνονται δεκτοί οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα προγράμματα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στα επαγγελματικά προσόντα τους (Kayhan & Kilic, 2011: 3749).

Σύμφωνα με έρευνα που έχει διεξαχθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες από τους Wilson, Floden & Ferrini-Mundy (2003) σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί ότι υπάρχει μια θετική σύνδεση ανάμεσα στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Επίσης, η έρευνα αυτή έδειξε ότι υπάρχει και μια θετική επίδραση μεταξύ της παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών -να γνωρίζουν πώς να διδάξουν- και των σχολικών αποτελεσμάτων των μαθητών τους. (Musset, 2010: 13-14).

## 2.0. ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τη συγκριτική μέθοδο η οποία εξετάζει τα εκπαιδευτικά συστήματα εν μέρει ή στο σύνολό τους και αρχίζει με τη συλλογή και καταγραφή του υλικού, συνεχίζεται με την ερμηνεία των δεδομένων

και ολοκληρώνεται με την αντιπαραβολή και τη σύγκρισή.

Η σύγκριση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο στηρίχτηκε στα προγράμματα σπουδών εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Για την Ελλάδα αξιοποιήθηκαν τα προγράμματα σπουδών των εννέα πανεπιστημιακών τμημάτων νηπιαγωγών και προσχολικής αγωγής ενώ για το Ηνωμένο Βασίλειο επιλέχθηκαν ενδεικτικά προγράμματα σπουδών από διαφορετικές σχολές και φιλοσοφίες αναφορικά με την εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα σπουδών των εξής πανεπιστημίων:

- University of Cambridge
- University of London
- Manchester metropolitan university
- Plymouth Institute of Education
- Canterbury christ church university
- Leeds metropolitan university
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο
- Πανεπιστήμιο Πατρών
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ακόμη, μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου μελετώνται οι διαφορετικές πολιτικές όσον αφορά τη διδασκαλία και τη νομοθετική, διοικητική και οικονομική οργάνωση της εκπαίδευσης και των επιμορφώσεων. Επίσης, μελετώνται οι δομές (τάξεις, κύκλοι σπουδών, διπλώματα, πτυχία κ.α.), το παιδαγωγικό περιεχόμενο, οι μέθοδοι, οι τεχνικές, τα σχολικά εγχειρίδια, το διδακτικό υλικό, τα ημερήσια προγράμματα και πώς αυτά κατανέμονται μέσα στο χρόνο (Πανταζή, 2005: 98).

Επιπλέον, ο Condillac (Logique στο Πανταζή, 2005: 99) υποστηρίζει πως η σύγκριση είναι η διπλή προσοχή σε ένα θέμα και όπως δίνουμε προσοχή σε ένα αντικείμενο, έτσι μπορούμε να δώσουμε προσοχή και σε δύο αντικείμενα ταυτόχρονα. Αντί να έχουμε μια αποκλειστική αίσθηση, μπορούμε να συλλάβουμε δύο.

Παράλληλα, ο Alfred Binet θεωρεί τη σύγκριση ως μια σημαντική πλευ-

ρά της γνωστικής πράξης ενώ ο Max Eckstein τη θεωρεί σύμφυτη με την ανθρώπινη σκέψη και ότι η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης είναι άρρηκτα δεμένη με την ανάπτυξη όλων των διαδικασιών της ανθρώπινης σκέψης. (Πανταζή, 2005: 99).

Στη συγκριτική μέθοδο εντάσσονται «μόνο μελέτες οι οποίες συγκρίνουν συστηματικά μεταξύ τους με προσδιορισμένα κριτήρια και διαδικασίες μεμονωμένους τομείς και προβλήματα» (Anweiler, 1977:285 στο Mitter, 1995:61)

Επιπροσθέτως, η μέθοδος της σύγκρισης προσδιορίζεται, για τον Dilthey και τους διαδόχους του, από την ερμηνευτική προσέγγιση, τη μέθοδο του «κατανοείν» δια μέσου της ερμηνείας των κειμένων. (Mitter, 1995:61) ενώ ένας ακόμη ορισμός του Robinsohn (1970: 467 στο Mitter, 1995:63) σκιαγραφεί τη συγκριτική μέθοδο ως «ένα συνδυασμό ιστορικής ερμηνείας, λειτουργικής ανάλυσης, ποσοτικής επεξεργασίας, αξιολόγησης, χρησιμοποίησης στατιστικών στοιχείων και πάλι από την αρχή μια συνθετική ερμηνεία των αιτίων και τη χάραξη μιας πιθανής ή επιδιωκόμενης τάσης».

Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά διαμορφωμένες ολότητες. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι έρευνες στη Συγκριτική Παιδαγωγική στοχεύουν τόσο στο όμοιο και συγγενικό όσο και στο διαφορετικό. (Hikler, 1962: 100 στο Mitter, 1995:71).

Μέσω της συγκριτικής μεθόδου αποκαλύπτονται οι βασικές αρχές συγκρότησης των συστημάτων εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό καθεστώς, τις γενικές νομοτέλειες, τις τάσεις ανάπτυξης και τις ιδιομορφίες της παιδείας της κάθε χώρας. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι κατά τη σύγκριση και την αντιπαραβολή υπολογίζονται οι ιστορικές παραδόσεις στην εκπαίδευση, το επίπεδο ανάπτυξης της επιστήμης και της κουλτούρας μιας χώρας, οι παιδαγωγικές θεωρίες και η επιρροή τους στην πρακτική της εκπαίδευσης. Η μέθοδος της σύγκρισης πολύ συχνά αντικαθιστά το πείραμα, το οποίο εφαρμόζεται ευρέως στην παιδαγωγική επιστήμη. (Σοκόλοβα, 1986: 42).

Η συγκριτική μέθοδος συμβάλλει στην αντιπαραβολή εκπαιδευτικών γεγονότων ή φαινομένων με σκοπό να τα αναλύσει, να τα κατανοήσει και να ερμηνεύσει τη θέση του ανθρώπου μέσα σε αυτά. Επομένως, ο προσανατολισμός της είναι κριτικός-στοχαστικός ή καλύτερα, αναστοχαστικός (Καλογιαννάκη στο Μπουζάκης, 2000: 211).

### **3.0. ΑΞΙΟΝΕΣ**

Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι προϋποθέσεις εισαγωγής των υποψηφίων στις σχολές, η δομή των προγραμμάτων σπουδών αναφορικά με την οργάνω-



ση, τη διάρκεια φοίτησης, τους τίτλους σπουδών που παρέχουν, καθώς και τις βασικές δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να αναπτύξουν και τις επαγγελματικές προοπτικές των εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, μελετήθηκε το πρόγραμμα σπουδών, ειδικότερα, οι πιστωτικές μονάδες, το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα μέσα και οι τρόποι αξιολόγησής τους.

Σχετικά με την Ελλάδα, οι νηπιαγωγοί είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου και προέρχονται από Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών ή Προσχολικής αγωγής. Οι σπουδές τους διαρκούν 4 χρόνια. Θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι και σε περιπτώσεις εκπαιδευτικής ανάγκης προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές.

Για την εισαγωγή τους στις σχολές αυτές απαιτείται απολυτήριο Λυκείου και συμμετοχή σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου. Οι τίτλοι σπουδών οι οποίοι παρέχονται είναι ισότιμα πτυχία «παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών» ή «παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης» ανάλογα με την ονομασία του τμήματος. Όσον αφορά την οργάνωση σπουδών, και στα εννέα τμήματα υπάρχουν υποχρεωτικά και μια σειρά από επιλεγόμενα μαθήματα, από τα οποία οφείλουν να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο αριθμό οι φοιτητές, (συνήθως μικρότερο από αυτό των υποχρεωτικών) για να πάρουν το πτυχίο τους. Η πρακτική άσκηση είναι υποχρεωτική και πραγματοποιείται ταυτόχρονα με τα υπόλοιπα μαθήματα ενώ η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας καθίσταται προαιρετική.

Επιπλέον, οι βασικές δεξιότητες, τις οποίες αναμένεται να αναπτύξουν οι φοιτητές, οι οποίες είναι σχεδόν ταυτόσημες για τα εννέα τμήματα, σχετίζονται με την α) εκπαιδευτική τους κατάρτιση (κατανόηση βασικών εννοιών και θεωριών, εξοικείωση με τη μεθοδολογία), β) ειδική επιστημονική και καλλιτεχνική κατάρτιση (γνώσεις για τις επιστήμες και τις τέχνες), γ) διδακτική κατάρτιση (γνώσεις διδακτικής των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο), δ) σύνδεση προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης (στοχαστικο-κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού τους έργου), ε) αξιοποίηση ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας (για συνέχιση των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο).

Όσον αφορά τις επαγγελματικές προοπτικές των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, η συνηθέστερη είναι σε δημόσια νηπιαγωγεία (κατόπιν εξετάσεων ΑΣΕΠ) ή σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς. Όμως, δεν είναι η μόνη διέξοδος, εφόσον μπορούν να απασχοληθούν και σε παιδικές κατασκηνώσεις, ξενοδοχεία (τμήματα φύλαξης - απασχόλησης παιδιών), μουσεία, Δήμους και Νομαρχίες (προγράμματα κατάρτισης ή λαϊκής επιμόρφωσης), παιδικά χωριά S.O.S., κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, ιδρύματα παιδικής πρόνοιας, μουσικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Ερευνητικά Κέντρα Επιστημών Αγωγής κ.α.

Επιπρόσθετα, τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται και στα εννέα τμήματα έχουν παρεμφερές περιεχόμενο, τα αντικείμενα των οποίων αφορούν: 1. Παιδαγωγικά 2) Ψυχολογία 3) Ιστορία 4) Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία 5) Τέχνες και Πολιτισμό. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται με τη μορφή διαλέξεων, εργαστηρίων, σεμιναρίων, φροντιστηριακών ασκήσεων ή συνδυασμό αυτών.

Στις παραδόσεις/διαλέξεις παρουσιάζεται εποπτικά μια περιοχή του γνωστικού αντικειμένου και ο σχετικός με αυτήν προβληματισμός. Οι φροντιστηριακές ασκήσεις αποσκοπούν στην παροχή ή εμπέδωση βασικών ή γενικών γνώσεων και γίνονται, κατά το δυνατόν, σε μικρές ομάδες φοιτητών. Στα σεμινάρια οι διδασκόμενοι, με τις οδηγίες του διδάσκοντος, ερευνούν ένα ειδικό θέμα με τη βοήθεια της σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας. Στα εργαστήρια γίνονται εφαρμογές της θεωρητικής διδασκαλίας.

Το περιεχόμενο των μαθημάτων μπορεί να είναι ακαδημαϊκό και πιο πρακτικό, το οποίο σχετίζεται με επαγγελματικές και εκπαιδευτικές γνώσεις, περισσότερο εξειδικευμένες. Εξάλλου, στην Ελλάδα ακολουθείται το ταυτόχρονο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο τα ακαδημαϊκού περιεχομένου μαθήματα γίνονται ταυτόχρονα με τα υπόλοιπα και με την πρακτική άσκηση.

Οι πιστωτικές μονάδες που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου είναι 240 ECTS. Τέλος, ως προς την αξιολόγηση των φοιτητών, τα εννέα τμήματα εφαρμόζουν πανομοιότυπες μεθόδους. Οι φοιτητές, δηλαδή υποβάλλονται σε γραπτές ή προφορικές εξετάσεις στο τέλος κάθε εξαμήνου ή εκπονούν εργασίες σχετικές με το εκάστοτε μάθημα ή συνδυασμό εξετάσεων και εργασίας.

Αναφορικά με το Ηνωμένο Βασίλειο, το διδακτικό προσωπικό στα νηπιαγωγεία και τις νηπιακές τάξεις αποτελείται συνήθως από κατάλληλα καταρτισμένους νηπιαγωγούς ή από κατάλληλα καταρτισμένους βοηθούς νηπιαγωγών. Η αρχική εκπαίδευση των νηπιαγωγών διαρκεί τρία χρόνια και μετά την αποφοίτησή τους λαμβάνουν το "Qualified Teacher Status". Οι βοηθοί νηπιαγωγών λαμβάνουν μια παρόμοια κατάρτιση στη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών.

Το προσωπικό προσχολικής αγωγής εργάζεται με συμβάσεις είτε προσωρινά είτε μόνιμα, πλήρως ή μερικώς ή στην τοπική εκπαιδευτική αρχή.

Όλοι οι πλήρως απασχολούμενοι νηπιαγωγοί-και οι εκπαιδευτικοί γενικά-υποχρεούνται από το νόμο να αφιερώσουν σε ετήσια βάση τουλάχιστον πέντε εργάσιμες ημέρες για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe, 2003: 20).

Για την εισαγωγή των υποψηφίων εκπαιδευτικών στις σχολές προσχολικής αγωγής προϋποτίθεται η κατοχή Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή η συγκέντρωση συγκεκριμένου αριθμού μορίων στον επίσημο οργανισμό διαχείρισης και διανομής αιτήσεων προς τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (UCAS) ή συγκεκριμένο βαθμό στο Διεθνές Απολυτήριο (I.B.). Παρατηρείται, λοιπόν, μια διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο εισαγωγής στα ιδρύματα μέσα στην ίδια χώρα.

Σχετικά με την οργάνωση των σπουδών, υπάρχουν υποχρεωτικά και επιλεγόμενα μαθήματα, τα οποία επιλέγουν οι φοιτητές ώστε να συγκεντρώσουν τον απαιτούμενο αριθμό διδακτικών μονάδων προκειμένου να πάρουν πτυχίο. Επίσης, η πρακτική άσκηση είναι υποχρεωτική. Το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα οργανώνει τα μαθήματα σύμφωνα με μοντέλα και πρακτικές ή με στάδια, χωρίς να υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ιδρυμάτων.

Αναφορικά με τη διάρκεια φοίτησης, αυτή είναι τρία χρόνια για τα περισσότερα τμήματα. Ωστόσο, τα πανεπιστήμια του Cambridge και του Λονδίνου διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα, προσθέτοντας συν ένα χρόνο για την κατάρτιση των νηπιαγωγών. Οι τίτλοι σπουδών, οι οποίοι παρέχονται από τα βρετανικά πανεπιστήμια και κολλέγια είναι «πτυχίο στις τέχνες» με ειδίκευση στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα και τον τίτλο του προγράμματος που τον παρέχει ενώ τα πανεπιστήμια του Cambridge και του Λονδίνου παρέχουν «μεταπτυχιακό δίπλωμα στην εκπαίδευση».

Επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να αναπτύξουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχει ομοιομορφία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία μελετήθηκαν. Κοινός παρανομαστής είναι ο κριτικά σκεπτόμενος και δημιουργικός εκπαιδευτικός ο οποίος θα έχει αναπτύξει τις διανοητικές, επικοινωνιακές, οργανωτικές και διαπροσωπικές του ικανότητες ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να διεξάγει τη δική του έρευνα, να χειρίζεται Η/Υ και ποσοτικά δεδομένα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στοχεύουν στην πλήρωση των προϋποθέσεων του «Qualified Teacher Status» όπως έχει οριστεί από την κυβέρνηση.

Τα επαγγελματικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι σχεδόν ταυτόσημα για τα έξι ιδρύματα. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι μπορούν να απασχοληθούν ως νηπιαγωγοί και δάσκαλοι στα σχολεία, σε ιδρύματα για παιδιά, εκδοτικούς οίκους, μουσεία, εκπαιδευτικά και κοινωνικά ιδρύματα κ.α. Τα πανεπιστήμια του Cambridge και του Λονδίνου προετοιμάζουν τους απόφοιτους και για μετέπειτα ακαδημαϊκή καριέρα.

Ακόμη, τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται είναι παραπλήσιου περιεχομένου: Παιδαγωγικά, στοιχεία φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας και ψυχολογίας αποτελούν το βασικό κορμό μαθημάτων για τα έξι τμήματα που μελετήθηκαν ενώ υπάρχει και μια σειρά επιλεγόμενων μαθημάτων τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ένταξη του διαφορετικού.

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται με ποικιλία διδακτικών μεθόδων: διαλέξεις, σεμινάρια, εργασίες, παρουσιάσεις και πρακτική άσκηση. Όσον αφορά την τελευταία, κατέχει ιδιαίτερη θέση στα προγράμματα σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου, καθώς δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο πιο πρακτικό μέρος των σπουδών, π.χ. στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου η πρακτική άσκηση στα σχολεία διαρκεί 120 ημέρες. Πρόκειται για το «in-school placement». Συνήθως, είναι μεγαλύτερη η πρακτική για εκπαιδευτικούς χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης. (European Commission, 2013: 30).

Εξάλλου, το κυρίαρχο μοντέλο της χώρας είναι αυτό της «ελάχιστης ικανότητας», ερχόμενο σε αντίθεση με το παραδοσιακό και με την επιστημονικοποίηση του δασκάλου. Βασίζεται στον πολλαπλασιασμό των εναλλακτικών τρόπων εισαγωγής στο επάγγελμα. Το συγκεκριμένο πρότυπο εστιάζει στα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πιστοποιηθούν οι ικανότητες των υποψηφίων. Η πιστοποίηση βασίζεται στην κατοχή συγκεκριμένων δεξιοτήτων οι οποίες προέρχονται από την προσωπική εμπειρία του κάθε υποψήφιου και όχι από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρέχουν δηλαδή, γνώσεις με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές. (Musset, 2010: 18-19).

Τα πανεπιστήμια του Cambridge, του Λονδίνου και του Plymouth προσφέρουν επιπλέον την επιλογή για κατάρτιση μέσω της εργασίας των υποψηφίων σε σχολεία. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα, προσφέρονται διαφορετικές μορφές είτε άμισθης είτε έμμισθης κατάρτισης, η οποία γίνεται σε συνεργασία και υπό την εποπτεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κάποιοι απόφοιτοι μπορούν να συνεχίσουν να εργάζονται στα σχολεία αυτά και μετά το πέρας της κατάρτισής τους. Επίσης, μια τέτοιου είδους «έμπρακτη» κατάρτιση σε σχολεία ενισχύει το προφίλ των αποφοίτων και βελτιώνει την αξιολογική τους ικανότητα.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το ταυτόχρονο μοντέλο είναι το συνηθέστερο για εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αλλά και το διαδοχικό έχει γίνει τα τελευταία χρόνια διαδεδομένο. (Kayhan & Kilic, 2011: 3751).

Ο αριθμός των πιστωτικών μονάδων δεν είναι συγκεκριμένος για τα έξι εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε ίδρυ-

μα, με συνηθέστερες τις 180 πιστωτικές μονάδες.

Καταληκτικά, τα αξιολογικά μέσα και οι τρόποι παρουσιάζουν ομοιομορφία στα συγκεκριμένα τμήματα, καθώς οι γραπτές εξετάσεις, οι εκθέσεις, οι αναφορές, οι διπλωματικές εργασίες, οι δοκιμές στην τάξη και οι προφορικές παρουσιάσεις χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των φοιτητών. Το πανεπιστήμιο του Λονδίνου τονίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις όπως αυτές ορίζονται από την κυβέρνηση για την επάρκεια προσόντων των εκπαιδευτικών.

#### **4.0. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

Η συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών για την Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο στην προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύει ορισμένες τάσεις για τις δύο χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Αρχικά, από την επεξεργασία των δεδομένων προβάλλεται η εξής σημαντική διαφορά ως προς το χρόνο φοίτησης: Στην Ελλάδα διαρκεί τέσσερα χρόνια ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο τρία χρόνια, στο οποίο δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην πρακτική άσκηση παρά στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Ειδικότερα, στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι πιο γενική η εκπαίδευση και προετοιμάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εξειδίκευση μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε διάφορα θέματα (εκπαιδευτική πολιτική, δια βίου μάθηση κ.α.), π.χ. τα πανεπιστήμια του Λονδίνου και του Cambridge.

Ακόμη μία διαφορά που προβάλλεται από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η κατάρτιση που πραγματοποιείται στα σχολεία, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτούν οι υποψήφιοι, το «school direct», το οποίο εκλείπει από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιτρέπει στους φοιτητές να εργάζονται και να σπουδάζουν σε σχολείο της επιλογής τους, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος.

Επιπρόσθετα, η αρχική εκπαίδευση νηπιαγωγών στο Ηνωμένο Βασίλειο βασίζεται στην αγορά και παρέχεται και από ιδιωτικούς φορείς (μη κυβερνητικές υπηρεσίες, ιδιωτική πρωτοβουλία, εκπαιδευτικές εταιρίες), σε αντίθεση με την Ελλάδα όπου όλα τα πανεπιστήμια προσχολικής αγωγής είναι δημόσια και δε βασίζονται, ούτε σχεδιάζουν τα προγράμματά τους με βάση την αγορά και τη ζήτηση.

Εξάλλου, το Ηνωμένο Βασίλειο έχει μια σχετικά μεγάλη παράδοση στην παροχή εναλλακτικών τρόπων κατάρτισης εκπαιδευτικών (European Commission et al, 2013: 34).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα υπάρχει εξειδίκευση ως προς την εκπαίδευση των νηπιαγωγών, δεδομένου ότι οι τελευταίοι προορίζονται να απασχοληθούν κυρίως σε νηπιαγωγεία. Στον αντίποδα, στο Ηνωμένο Βασίλειο διαφαίνεται η τάση να μην εξειδικεύονται πολύ οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας, αλλά να αποκτούν τη βασική κατάρτιση και παράλληλα με την άσκηση του επαγγέλματος, να καταρτίζονται ενδοϋπηρεσιακά με υποχρεωτικό χαρακτήρα, διαδικασία που παραμένει προαιρετική για τα ελληνικά δεδομένα.

## 5.0. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια για συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων σπουδών της Ελλάδας και του Ηνωμένου Βασιλείου για εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

Αρχικά, εξετάστηκε το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των υπό μελέτη χωρών και παρουσιάστηκε η σημαντικότητα της προσχολικής αγωγής, ακολούθησε η παρουσίαση της μεθοδολογίας και τέλος, η παρουσίαση των δεδομένων. Συμπερασματικά, και στις δύο χώρες η θεωρία συνδέεται με τη πράξη, σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό, ενώ η πρώτη αντιμετωπίζεται από παιδαγωγική, κοινωνιολογική, φιλοσοφική και ψυχολογική πλευρά.

Ακολούθως, το Ηνωμένο Βασίλειο αντιμετωπίζει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως μία συνεχιζόμενη διαδικασία, με προοπτικές βελτίωσης στο μέλλον, καθιστώντας υποχρεωτική τη δια βίου εκπαίδευση μέσω ειδικών σεμιναρίων, της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και άλλων παρόμοιων σχημάτων.

Σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα, στην Ελλάδα είναι πιο περιορισμένες οι επιλογές ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία επαγγελματικών επιλογών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μια διπλή παράδοξη δυναμική: Από τη μια πλευρά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνονται όλο και πιο ευέλικτα με μειωμένο ωράριο και μαθήματα εξ αποστάσεως, ή αντίθετα, υπάρχει η πιθανότητα να γίνει κανείς εκπαιδευτικός σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα με εντατικά μαθήματα. Από την άλλη πλευρά, οι προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται, με άλλα λόγια υπάρχει απαίτηση για περισσότερη επιστημονικοποίηση και για υψηλότερο επίπεδο ποιότητας εκπαίδευσης.

Επιλογικά, η κοινή τάση για το Ηνωμένο Βασίλειο είναι ο περιορισμός του πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευσης νηπιαγωγών και η επιστροφή λειτουργιών κατάρτισης στα σχολεία, ακολουθώντας το πρότυπο της διακήρυξης Μπολόνια σύμφωνα με το οποίο, οι τίτλοι σπουδών των πανεπιστημίων είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι, επικρατούν δύο κύ-

κλοι σπουδών (Bachelor που διαρκεί τρία χρόνια, και Master), υπάρχει ευελιξία ως προς την κινητικότητα και τη συνεργασία σπουδαστών και διδασκόντων ενώ διαφαίνεται αύξηση των μαθημάτων και ενοτήτων το περιεχόμενο, ο προσανατολισμός και η οργάνωση των οποίων είναι ευρωπαϊκά.

Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, η επικρατούσα κατάσταση είναι τελείως διαφορετική, εφόσον υπάρχει ομοιομορφία στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών, η οποία προέρχεται από δημόσια πανεπιστήμια, διαρκεί τέσσερα χρόνια και είναι ανεξάρτητα από την αγορά εργασίας. Ωστόσο, τα τελευταία 2-3 χρόνια έχει αρχίσει να υιοθετείται το ευρωπαϊκό πρότυπο με τη παροχή πτυχίων προσχολικής εκπαίδευσης από ιδιωτικά αγγλικά κολλέγια διετούς φοίτησης, τα οποία ακολουθούν το σχήμα της Μπολόνια.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Πανταζή, Β. (2005). Η Συγκριτική εκπαίδευση και η σημασία της. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.4, 97-101.
- Kayhan, H-N. & Kilic, D. (2011), "Preschool teacher training systems in Turkey and European Union countries", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, WCES Publishing, διαθέσιμο στο: <http://www.sciencedirect.com>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Musset, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *OECD Education Working Papers*, No. 48, OECD Publishing, διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp9hh7s47h-en>
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing
- Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe, (2003). United Kingdom
- Mitter, W. (1995). Συγκριτική Παιδαγωγική (Σ.Π.), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 59-78.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ). (2000). Ιστορικο-Συγκριτικές προσεγγίσεις. Gutenberg: Αθήνα
- Σοκόλοβα, (Μ), Κουζμίνα, (Ε), Ροντιόνοφ, (Μ). (1986). Συγκριτική παιδαγωγική. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην*

*Ευρώπη, Αθήνα: Θεμέλιο*  
Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Δημήτρης Ματθαίου*  
Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe, (2003). United Kingdom  
Structures of Education and Training Systems in Europe, (2009/2010). Greece

**Ελπίδα Ρίμπα**  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Αγνώστου Στρατιώτη 18  
Φλώρινα 53 100  
6978828927  
niriagogos19@yahoo.com



# Οι γεωγραφικές ενότητες ως μονάδες σύγκρισης στο πλαίσιο της συγκριτικής εκπαιδευτικής έρευνας

*Ευάγγελος Τσιανάκας*

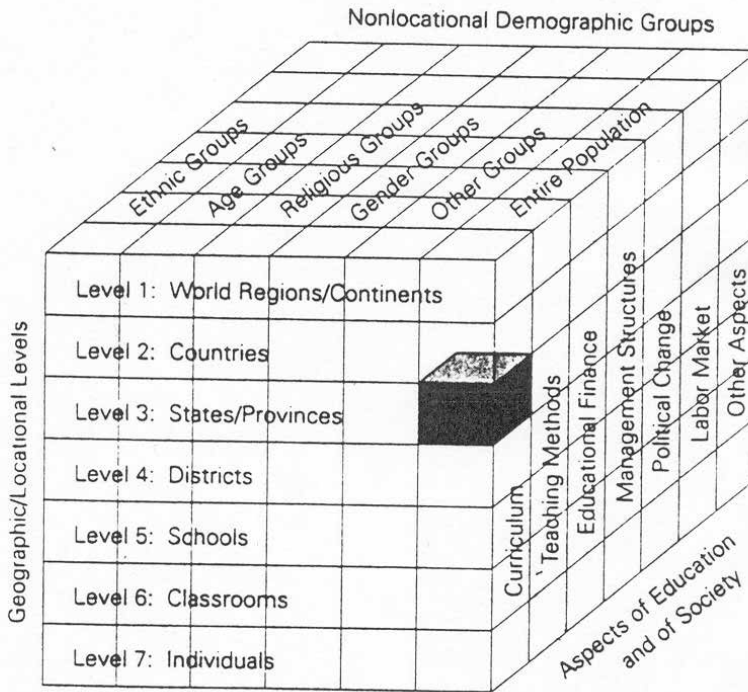
## **ABSTRACT**

This paper focuses on the geographic / local dimension of the cube of Bray and Thomas and explores the units of comparison, which are not explicitly recognized in it. By using the article by Bray and Thomas as a reference point, the analysis begins with the seven geographical levels which are represented on the front of the cube from the highest level of world regions / continents to the lowest level of individuals.

## **1.0. TO ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ BRAY ΚΑΙ THOMAS**

To 1995 οι Bray και Thomas σχεδίασαν έναν κύβο για την ταξινόμηση της συγκριτικής έρευνας στην εκπαίδευση. Οι ίδιοι υποστήριξαν ότι η ταξινόμηση δεν είναι λεπτομερής και επιπρόσθετες μονάδες ανάλυσης μπορούν να αναγνωριστούν. Το μοντέλο παρέχει μια τρισδιάστατη προσέγγιση της κατηγοριοποίησης ποικίλων μονάδων των συγκριτικών ερευνών. Η πρώτη διάσταση του κύβου είναι η γεωγραφική (Geographical / Locational Levels), στην οποία εμπεριέχονται τα εξής επτά επίπεδα: Ευρύτερες Περιοχές / Ήπειροι (World Regions / Continents), Κράτη (Countries), Πολιτείες / Επαρχίες (States / Provinces), Περιφέρειες (Districts), Σχολεία (Schools), Σχολικές Αίθουσες (Classrooms) και Άτομα (Individuals). Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται σε δημογραφικές ομάδες (Nonlocational Demographic Groups) ανεξάρτητα από τις γεωγραφικές περιοχές στις οποίες κατοικούν, δηλ. Εθνικές Ομάδες (Ethnic Groups), Ηλικιακές Ομάδες (Age Groups), Θρησκευτικές Ομάδες (Religious Groups), Φυλετικές Ομάδες (Gender Groups), Άλλες Ομάδες (Other Groups) και Συνολικός Πληθυσμός (Entire Population). Η τρίτη διάσταση αναφέρεται σε σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Aspects of Education and of Society), δηλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum), Διδακτικές Μέθοδοι (Teaching Methods), Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης (Educational Finance), Διοικητικές Δομές (Management

Structures), Πολιτική Μεταβολή (Political Change), Αγορά Εργασίας (Labor Market) και Άλλες Πτυχές (Other Aspects).



Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι οι γεωπολιτικές, οικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά συστήματα και για αυτό διαφοροποίησαν περισσότερο τις τρεις επιμέρους διαστάσεις του μοντέλου, προσθέτοντας επιπλέον κατηγορίες και στοιχεία (π.χ. Watson 2001, Cowen 2002, Crossley & Watson 2003). Η διαδικασία αυτή επικεντρώνεται κυρίως στην τρίτη διάσταση του μοντέλου, δηλ. στις πτυχές της εκπαίδευσης (π.χ. πολιτικές και οικονομικές) και αφορά στην ομαδοποίηση των γεωγραφικών τόπων βάσει των διαφόρων ταξινομήσεων. Επομένως, δια μέσου των τοπικών διαστάσεων του τρισδιάστατου μοντέλου των Bray και Thomas είναι δυνατό να εισαχθούν ποικίλες γεωγραφικές ταξινομήσεις που δεν αναφέρονται ρητά στον κύβο. Τέτοιες γεωγραφικές ταξινομήσεις είναι δυνατό να βασίζονται π.χ. στις οικονομικές, πολιτικές ή αποικιακές σχέσεις, παρέχοντας γόνιμο έδαφος για συγκριτικές

αναλύσεις. Στη συνέχεια δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα σύγκρισης στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας τα διαφορετικά γεωγραφικά επίπεδα του τρισδιάστατου μοντέλου ως μονάδες σύγκρισης.

### ***Επίπεδο 1: Ευρύτερες περιοχές / ήπειροι***

Οι «περιοχές» ως ευρύτερες γεωγραφικές ενότητες δεν είναι φυσικά ομοιογενείς, αφού διάφορα κριτήρια, όπως π.χ. η γεωπολιτική τους θέση, το επίπεδο της οικονομικής τους ανάπτυξης, η εγγύτητα με άλλες γεωγραφικές περιοχές κλπ. οδηγούν σε μικρές ή σημαντικές διαφοροποιήσεις. Για αυτό το λόγο οι ερευνητές οφείλουν να γνωρίζουν την ποικιλομορφία των περιοχών που εξετάζουν, ώστε να προχωρούν με ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των δεδομένων. Στη συνέχεια δίνεται ένα παράδειγμα έρευνας που χρησιμοποιεί μεγάλες γεωγραφικές ενότητες ως μονάδες συγκριτικής ανάλυσης.

Στο βιβλίο το οποίο επιμελήθηκαν οι Conway και Bourque (1995), εξετάζονται οι πολύπλοκες αλλαγές στην εκπαίδευση των γυναικών στην Ασία, στην Αφρική και στη Λατινική Αμερική. Τα κράτη που εξετάζονται είναι η Ινδία, το Πακιστάν, η Κορέα, οι Φιλιππίνες, η Κένυα, η Ζιμπάμπουε, το Μεξικό, το Περού και η Βραζιλία. Η εκπαίδευση των γυναικών τοποθετείται στο μεγαλύτερο εθνικό πλαίσιο, ενώ παράλληλα αναλύεται το πλέγμα που συνδέει το φύλο και την εκπαίδευση με τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και την πολιτική αλλαγή.

Οι υπό εξέταση χώρες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ακόμη και εκείνες που ανήκουν στις ίδιες ηπείρους. Η Ινδία και η Βραζιλία είναι πολύ μεγαλύτερες σε σχέση με την Κορέα ή την Κένυα. Από την άλλη υπάρχουν σαφείς πολιτιστικές, δημογραφικές και θρησκευτικές διαφορές και στις περισσότερες των περιπτώσεων τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από κατάλοιπα από την περίοδο της αποικιοκρατίας. Σε κάθε περίπτωση δηλαδή ο ερευνητής καλείται να συγκρίνει εκπαιδευτικά συστήματα που διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους.

### ***Επίπεδο 2: Κράτη***

Οι έρευνες που χρησιμοποιούν το κράτος ως μονάδα σύγκρισης, είναι αυτές που κυριαρχούν στο χώρο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή της πλειοψηφίας των ερευνητών βασίζεται στη λογική ότι κάθε κράτος έχει μία κεντρική κυβέρνηση υπεύθυνη για τις εσωτερικές και εξωτερικές υποθέσεις. Επιπλέον, σε όλα σχεδόν τα κράτη υπάρχει κεντρικός έλεγχος

της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι συγκρίσεις σε επίπεδο κρατών είναι χρήσιμες καθώς παρέχουν ένα γενικό πλαίσιο κατανόησης και ερμηνείας των σχέσεων που διέπουν την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Οι συγκρίσεις αυτού του είδους αποδέχονται την υπόθεση ότι τα κράτη είναι ομοιογενείς μονάδες ανάλυσης. Όπως όμως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (βλ. Walberg & Zhang 1998, Robinson 1999, Gorard 2001) μπορούν να οδηγήσουν σε παραπλανητικά συμπεράσματα, αν τα δεδομένα δεν εξεταστούν με πολλή προσοχή.

Το πρώτο παράδειγμα περιλαμβάνει έξι κράτη της Ανατολικής Ασίας με εμφανείς ομοιότητες μεταξύ τους. Ο Ka-ho Mok (2006) ερευνά την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κίνα, το Χονγκ Κονγκ, τη Σιγκαπούρη, την Ταϊβάν, τη Νότια Κορέα και την Ιαπωνία. Ειδικότερα, ερευνά τον αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ανατολικής Ασίας, εξετάζοντας τις επιπτώσεις των νέων προσεγγίσεων και των ιδεολογιών που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, όπως η αγοραιοποίηση, η ιδιωτικοποίηση, ο οικονομικός ορθολογισμός και ο νεοφιλελευθερισμός.

Πρέπει να σημειωθεί ότι στην έρευνα αναγνωρίζονται ομοιότητες ως προς την κουλτούρα των υπό έρευνα χωρών και διαφορές ως προς το μέγεθος των κρατών και τα δημογραφικά δεδομένα. Αυτές οι ομοιότητες ωστόσο εμπεριέχουν μια σειρά από κρίσιμες διαφορές. Το γεγονός π.χ. ότι το Χονγκ Κονγκ και η Σιγκαπούρη υπήρξαν βρετανικές αποικίες, έχει μια σημαντική επιρροή και στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Η Σιγκαπούρη, επίσης, ξεχωρίζει για τον πληθυσμό της που είναι πολυεθνικής προέλευσης. Σε αντίθεση το Χονγκ Κονγκ, η Νότια Κορέα και η Ταϊβάν θεωρούνται εθνικά ομοιογενείς. Τέλος, η Σιγκαπούρη και το Χονγκ Κονγκ είναι ουσιαστικά πόλεις – κράτη χωρίς ενδοχώρα, ενώ η Κίνα, η Ιαπωνία, η Νότια Κορέα και η Ταϊβάν έχουν σημαντική αγροτική ενδοχώρα.

Το δεύτερο παράδειγμα σχετίζεται με συγκρίσεις μονάδων που είναι εμφανώς διαφορετικές, ωστόσο μέσα από τη σύγκριση εντοπίζονται κοινά στοιχεία σε σημαντικό βαθμό. Ο Swirski (1999) συνέκρινε τις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν το Ισραήλ και οι ΗΠΑ. Εκ πρώτης όψευς τα δύο κράτη διαφέρουν σημαντικά ως προς την έκταση και τον πληθυσμό. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις που οφείλονται στην «πολυπολιτισμικότητα» που χαρακτηρίζει τις δύο κοινωνίες. Η πολυπολιτισμικότητα έχει τη βάση της στους μετανάστες που εγκαταστάθηκαν στις δύο χώρες. Για αυτό το λόγο θεωρούνται χώρες μεταναστών.

### Επίπεδο 3: Πολιτείες / Επαρχίες

Το τρίτο επίπεδο γεωγραφικής σύγκρισης θεωρείται το επίπεδο της πολιτείας ή της επαρχίας. Σε πολλές ομόσπονδες χώρες, οι οποίες χαρακτηρίζονται αναγκαστικά από μεγάλο βαθμό αποκέντρωσης, κάθε επαρχία ή πολιτεία διατηρεί το δικό της σύστημα εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει σε μεγάλες γεωγραφικά χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Ινδία, η Αυστραλία, αλλά και σε μικρότερες χώρες όπως η Γερμανία, η Ελβετία. Η πολιτεία / επαρχία ως μονάδα σύγκρισης συνιστάται στην περίπτωση που παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στην εκπαίδευση μεταξύ των επαρχιών μιας χώρας. Ουσιαστικά, πρόκειται για συγκρίσεις μέσα στην ίδια χώρα ή μεταξύ περιοχών διαφορετικών χωρών. Στη συνέχεια αναφέρονται δύο σχετικά παραδείγματα συγκρίσεων σε επίπεδο πολιτειών / επαρχιών στο ίδιο κράτος, αλλά και μεταξύ διαφορετικών κρατών.

Οι Richardson και Martinez (2009) μας παρέχουν ένα παράδειγμα σύγκρισης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μεταξύ πέντε πολιτειών των ΗΠΑ. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν στοιχεία για την ανώτατη εκπαίδευση στις πολιτείες του Νέου Μεξικού, της Καλιφόρνιας, της Νότιας Ντακότας, της Νέας Υόρκης και του Νιού Τζέρσεϊ, εστιάζοντας στη σχέση δαπάνες-αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Σύγκριση προσπάθειας, επίδοσης και δαπανών έρευνας						
	Καλιφόρνια	Νιού Τζέρσεϊ	Νέα Μέξικο	Νέα Υόρκη	Νότια Ντακότα	Εθνικός μέσος όρος
Προσπάθειες ανά 1000 \$ ατομικό εισόδημα	7,30	5,26	13,42	5,54	7,16	6,89
Πτυχία Bachelor που χορηγούνται ανά 100 φοιτητές	6,1	9,7	6,6	11,9	10,5	10,0
Δαπάνες έρευνας ανά σχολή (\$)	195.107	119.094	103.703	70.541	39.942	74.774

Πηγή: R. Richardson & M. Martinez, 2009, 234.

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι σε χώρες με έντονα αποκεντρωτικά συστήματα διακυβέρνησης και εκπαίδευσης υπάρχει έντονη ποικιλομορφία, κάτι που δεν αποτυπώνεται συνήθως σε έρευνες σε επίπεδο κρατών.

Στο δεύτερο παράδειγμα παρουσιάζεται η συγκριτική ανάλυση παρόμοιων περιοχών διαφορετικών χωρών και ηπείρων. Στην έρευνα της η McAndrew (2013) μελετά τη γλωσσική ένταξη των μεταναστών και την ποικιλομορφία στην εκπαίδευση στην φλαμανδική και τη γαλλόφωνη κοινότητα του Βελγίου, στην Καταλονία, στην Βόρεια Ιρλανδία και στο Κεμπέκ του Καναδά. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δύο ή περισσότερες ομάδες έχουν σχετικά την ίδια δύναμη να καλλιεργήσουν μέσω της εκπαίδευσης τα βασικά χαρακτηριστικά του έθνους, όπως στην περίπτωση της φλαμανδικής και της γαλλόφωνης κοινότητας στο Βέλγιο και των καθολικών και των προτεσταντών στη Βόρεια Ιρλανδία. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στο Κεμπέκ ή την Καταλονία, σαφώς αναγνωρίσιμες πλειοψηφίες θεωρούνται ωστόσο μειονότητες στο ευρύτερο επίπεδο του έθνους-κράτους. Η Marie McAndrew αναλύει και συγκρίνει αυτές τις πολύπλοκες καταστάσεις μέσα από το οπτική της εκπαίδευσης.

#### **Επίπεδο 4: Περιφέρειες**

Η περιφέρεια είναι μια κατηγορία η οποία τοποθετείται μεταξύ της επαρχίας και του σχολείου. Στα όρια της περιφέρειας συμπεριλαμβάνονται πόλεις, κωμοπόλεις, χωριά και μικρότεροι οικισμοί. Επομένως, είναι δυνατό να περιλαμβάνονται και αστικές και αγροτικές γεωγραφικές μονάδες. Οι συγκρίσεις στο επίπεδο της περιφέρειας είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, όταν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της επαρχίας (Bray & Thomas, 1995, 480-481). Στην περίπτωση των περιφερειών, αν και δεν αναφέρεται ρητά από τους Bray και Thomas, συνήθως ως μονάδες σύγκρισης λαμβάνονται οι πόλεις και γενικότερα οι οικισμοί. Δύο ή περισσότερες πόλεις μπορούν να ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές χώρες.

Στο παράδειγμα των Boyd, Kerchner και Blyth (2008) υποστηρίζεται ότι η μεταρρύθμιση της αστικής εκπαίδευσης μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή ως μια μακρά διαδικασία θεσμικών αλλαγών, παρά ως μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα που βασίζεται στη μελέτη πέντε αστικών περιοχών των ΗΠΑ (της Φιλαδέλφειας, του Σικάγου, της Ουάσιγκτον, της Περιφέρειας της Κολούμπια, της Νέας Υόρκης και του Λος Άντζελες), επικεντρώνεται στην επικράτηση των νέων ιδεών και τάσεων που αναδιαμορφώνουν το θεσμό της

δημόσιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι κάθε πόλη έχει εξελιχθεί διαφορετικά, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μια σειρά από νέες ιδέες συμβάλλουν στη μετάβαση σε ένα νέο θεσμικό μοντέλο και περιγράφουν τη διαδικασία με την οποία επέρχεται η θεσμική αλλαγή.

### **Επίπεδο 5: Σχολεία**

Η έρευνα που λαμβάνει τα σχολεία ως μονάδα σύγκρισης επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολείων με ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Σε αυτήν την περίπτωση η έρευνα εστιάζει στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο μπορεί να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Οι Bray και Thomas υποστηρίζουν ότι «ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού του επιπέδου έρευνας είναι ότι μπορεί να παρουσιάσει εξατομικευμένα πορτρέτα... φέρνοντας στο προσκήνιο τον αντίκτυπο των επιμέρους διαφορών μεταξύ των συνηθισμένων παραγόντων. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι ότι τα σχολεία είναι πολυάριθμα και δεν επιτρέπουν συνήθως την εξασφάλιση της τυχαίας δειγματοληψία, η οποία θα ήταν μάλλον εξασφαλισμένη σε παγκόσμια, εθνικά ή επαρχιακά επίπεδα, αν και θα μπορούσε σε ορισμένο πλαίσιο να είναι κατάλληλη σε επίπεδο περιφέρειας» (σ. 482).

Οι συγκριτικές μελέτες αυτού του είδους περιλαμβάνουν συνήθως σχολεία της ίδιας χώρας, πολιτείας ή περιφέρειας ως μονάδες σύγκρισης. Οι σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη σχολική ποικιλομορφία ακόμη και στην εφαρμογή των κεντρικών αποφάσεων και πολιτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο αμφισβητούν την ομοιογένεια των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ακολουθούν δύο παραδείγματα ερευνών που έχουν ως αντικείμενο τη σύγκριση σχολικών μονάδων. Στο πρώτο παράδειγμα ο Ryan (2011) μελέτητά τα περιστατικά εκφοβισμού σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία μιας μικρής μεσοδυτικής κοινότητας των ΗΠΑ. Συγκεκριμένα, 412 μαθητές από την έκτη έως και την όγδοη τάξη ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού σχολείου απάντησαν σε ερωτηματολόγιο σχετικά με τον εκφοβισμό. Η έρευνα κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: (1) Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των περιστατικών εκφοβισμού στο δημόσιο και το ιδιωτικό σχολείο. (2) Μια στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε σε ορισμένα είδη εκφοβισμού μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού σχολείου. (3) Κατά τη σύγκριση των δύο τύπων σχολείου εντοπίστηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τόπο όπου συνέβη ο εκφοβισμός. (4) Μια ποικιλία σχέσεων εντοπίστηκε μεταξύ ορισμένων ατομικών χαρακτη-

ριστικών των μαθητών και των ερωτήσεων της έρευνας. (5) Η έλλειψη μιας στατιστικά σημαντικής διαφοράς στον αριθμό των περιστατικών εκφοβισμού που έλαβε χώρα στο δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τα πορίσματα της έρευνας από τα δημόσια σχολεία της έρευνας στα ιδιωτικά σχολεία.

Στο δεύτερο παράδειγμα οι Tobin, Wu και Davidson (1991) συνέκριναν τις πρακτικές και τη φιλοσοφία της ιαπωνικής, της κινεζικής και της αμερικανικής προσχολικής εκπαίδευσης και προσπάθησαν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές στη φροντίδα των παιδιών αντανακλούν και επηρεάζουν μια μεγαλύτερη κοινωνική αλλαγή. Οι συγγραφείς βιντεοσκόπησαν αρχικά ένα παιδικό σταθμό από κάθε χώρα και στη συνέχεια έδειξαν το υλικό στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους ειδικούς. Μέσα από τις ζωντανές περιγραφές και τις αντίστοιχες αξιολογήσεις των δικών τους και των άλλων σχολείων ακολούθησε μια συζήτηση σε θέματα όπως η ελευθερία, η συμμόρφωση, η δημιουργικότητα και η πειθαρχία. Στην Κίνα, για παράδειγμα, οι παιδικοί σταθμοί φαίνεται ότι λειτουργούν σαν αντίδοτο στα κακομαθημένα παιδιά σε μια εποχή που οι οικογένειες αποκτούν μονάχα ένα παιδί. Στις ΗΠΑ οι παιδικοί σταθμοί έχουν ως σκοπό όχι μόνο να διδάξουν ανάγνωση και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να είναι δημιουργικά και ανεξάρτητα, αλλά και να τους εξασφαλίσουν εμπειρίες και παραστάσεις που λείπουν από τη ζωή πολλών παιδιών. Τέλος, οι ιαπωνικοί παιδικοί σταθμοί επιμένουν στη διδασκαλία της ομαδικής αλληλεπίδρασης σε μια γενιά από υπερπροστατευτικά παιδιά. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο γενικό συμπέρασμα ότι στις τρεις χώρες οι παιδικοί σταθμοί λειτουργούν για τη διατήρηση των αξιών που πιστεύεται ότι απειλούνται από την κοινωνική αλλαγή.

### **Επίπεδο 6: Σχολικές αίθουσες**

Οι σχολικές αίθουσες ως μονάδες σύγκρισης φαίνεται ότι δεν προσείλκυαν το ενδιαφέρον των ερευνητών σε σχέση με τα άλλα επίπεδα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένα σχετικό ενδιαφέρον, καθώς συνδέεται με την εμφάνιση ενός νέου χώρου, αυτού της εικονικής αίθουσας διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άρθρο της Sue (2005), στο οποίο συγκρίνονται οι εμπειρίες των μαθητών από τις διαδικτυακές και τις παραδοσιακές τάξεις. Πέρα από αυτό η συγγραφέας προσπάθησε να διερευνήσει τις στάσεις, τις επιδόσεις και την ικανοποίηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι σε δύο από τις πέντε εξετάσεις οι επιδόσεις των μαθητών της παραδοσιακής τάξης ήταν υψηλότερες σε σχέση με



τις επιδόσεις των μαθητών της διαδικτυακής τάξης. Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών και το επίπεδο ικανοποίησης από τις δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές.

### **Επίπεδο 7: Άτομα**

Στο χαμηλότερο επίπεδο της γεωγραφικής διάστασης του τρισδιάστατου μοντέλου των Bray και Thomas βρίσκεται το άτομο ως μονάδα σύγκρισης. Σύμφωνα με τους ερευνητές: «η έρευνα μπορεί επίσης να εστιάσει στα άτομα: διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και άλλους. Τέτοιες μελέτες μπορούν να έχουν πολλούς επιστημονικούς προσανατολισμούς, αλλά είναι πιθανότερο από τις αναλύσεις σε άλλα επίπεδα να δίνεται έμφαση στην ψυχολογία» (σ. 483).

Οι έρευνες δεν περιορίζονται μονάχα στα άτομα που αποτελούν την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά εστιάζουν και στη διδασκαλία ή στην οργάνωση των μαθημάτων, καθώς επίσης και στις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Η Bressette (2011) στη διδακτορική της διατριβή μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μελετά τις επιδόσεις των μαθητών της τετάρτης τάξης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά και τις συγκρίνει με τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους που δεν παρουσιάζουν ανάλογα προβλήματα. Η σύγκριση αφορά 500 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 500 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις τομείς: τη στρατηγική ικανότητα, την ακρίβεια υπολογισμού και τη σαφήνεια της ανακρίβειας. Από τις αναλύσεις προέκυψε μια σημαντική διαφορά σε συγκεκριμένες μαθηματικές δεξιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγαλύτερες αδυναμίες στη μαθηματική επικοινωνία, στην επίλυση προβλημάτων και τη Γεωμετρία. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εντατικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα Μαθηματικά απαιτούνται για την αποκατάσταση της μαθηματικής ελλειμματικής σκέψης στους μαθητές της τετάρτης τάξης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

## **2.0. ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάσαμε το πεδίο της Συγκριτικής Εκπαίδευσης μπορεί να ερευνηθεί βάσει των γεωγραφικών συγκρίσεων, δηλαδή με τη διερεύνηση εκπαιδευτικών φαινομένων σε διαφορετικές γεωγραφικές ενότητες. Οι χρονικές συγκρίσεις μπορεί επίσης να είναι σημα-

ντικές, αλλά είναι λιγότερο πιθανή η εμφάνισή τους στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι συγκριτικές έρευνες συνήθως υιοθετούν ως μονάδες σύγκρισης μακροκοινωνικές μονάδες, όπως είναι π.χ. το έθνος-κράτος. Βασική, ωστόσο, προϋπόθεση για οποιαδήποτε συγκριτική έρευνα είναι ο καθορισμός των παραμέτρων συγκρισιμότητας σε σχέση με τις μονάδες σύγκρισης. Οι μονάδες σύγκρισης πρέπει να είναι «αρκετά επαρκείς, για να μπορεί να γίνει ανάλυση πάνω σε σημαντικές διαφορές» (Bray, 2004, 248).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Boyd Lowe William, Kerchner Taylor Charles, Blyth Mark (2008). *The Transformation of Great American School Districts: How Big Cities Are Reshaping Public*, Harvard Education Press.
- Bray Mark & Thomas R. Murray (1995). 'Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses' in *Harvard Educational Review*, Vol.65, no. 3, pp. 472-490.
- Bray Mark (2004). *The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications*. Series: 'Education in Developing Asia'. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, and Manila: Asian Development Bank.
- Bressette J. Sandra (2011). *A Comparison of Fourth Grade Students with Learning Disabilities and their Nondisabled Peers on Mathematics Reasoning Performance*, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Conway Jill Ker & Bourque Susan (1995). *The Politics of Women's Education: Perspectives from Asia, Africa, and Latin America*, University of Michigan Press.
- Cowen Robert (2002). 'Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education', in Caruso, Marcelo & Tenorth, Heinz-Elmar (eds.), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem invergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 271-283.
- Crossley Michael & Watson, Keith (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. London: Routledge-Falmer.
- Gorard, Stephen (2001). 'International Comparisons of School Effectiveness: The Second Component of the 'Crisis Account' in England?' *Comparative Education*, Vol. 37, No. 3, pp. 279-296.
- Ka-ho Mok (2006). *Education Reform and Education Policy in East Asia*, New York: Routledge.

- McAndrew Marie (2013). *Fragile Majorities and Education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland, and Quebec*, McGill Queens University Press.
- Richardson Richard & Martinez Mario (2009). *Policy and performance in American higher education: an examination of cases across state systems*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Robinson, Peter (1999). 'The Tyranny of League Tables: International Attainment and Economic Performance', in Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia & Phillips, David (eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, Vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books, pp. 217–235.
- Ryan J. Daniel (2011). *A comparison of bullying in public and private schools in a small Midwestern community*, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Sue M. Valerie (2005). 'Comparing Online and Traditional Classes' in *Academic Exchange Quarterly*, Vol. 9, No. 3, pp. 30-34.
- Swirski Shlomo (1999). *Politics and Education in Israel: Comparisons with the United States*, New York: Routledge.
- Tobin J. Joseph, Wu Y.H. David, Davidson H. Dana (1991). *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*, Yale University Press.
- Walberg, Herbert & Zhang, Guoxiong (1998). 'Analyzing the OECD Indicators Model' in *Comparative Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 55–70.
- Watson Keith (2001). 'The Impact of Globalization on Educational Reform and Language Policy: Some Comparative Insights from Transitional Societies' in *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 1–18.

**Ευάγγελος Τσιανάκας**

Ειδικός Επιστήμονας Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δαιδάλου 1

50100 Κοζάνη

6939238354

etsianakas@hotmail.com



# **ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**



# Σχολικός εκφοβισμός: Επίδειξη δύναμης ή αδυναμίας; Μια προσέγγιση υπό το φιλοσοφικό πρίσμα της Hannah Arendt

*Βασίλειος Δημόπουλος*

## **ABSTRACT**

School bullying is referred to a morbid as well as a complex issue that surpasses by far the character of a simple conflict or clash between the students. In particular, it concerns a phenomenon that its peculiarity consists in its intense, continuous multilateral as well as unprovoked use of violence against children who have difficulty in protecting themselves. In other words, it is based on a kind of disbalance between the victim and the victimizer which entraps the first in a condition of pressure, fear and isolation. In this context the question that emerges is if this very violence derived from the power of victimizer or on the contrary it constitutes an indication of his weakness. Trying to find an answer we will use as a means the interpretation of Hannah Arendt who differentiates the power from the violence supporting that the first arises from the human coexistence while the second uses as a starting point the individual who antagonizes the majority of people.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα νοσηρό, πολυσύνθετο όσο και παλαιό φαινόμενο που ανακύπτει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού βίου των παιδιών, του οποίου η συστηματική μελέτη ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από τον σκανδιναβό καθηγητή Dan Olweus. Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται μ' ένα πρόβλημα που αποτυπώνεται επιστημονικά μέσα από τον όρο *school bullying* ο οποίος αποτελεί παράγωγο του *bully*· δηλ του «νταή». Με άλλα λόγια περιστρέφεται γύρω από έναν τύπο ο οποίος στο πεδίο της αγγλικής γλώσσας (Rigby, 2008a) ήταν αρχικά συνώνυμος του δυναμικού άνδρα που θαύμαζαν όλοι οι υπόλοιποι για να ξεπέσει στη συνέχεια συμβολίζοντας τον υπερόπτη και δειλό ψευτοπαλικαρά που στερείτο παντός είδους σεβασμού. Και στα πλαίσια της διττής αυτής προσέγγισης – η οποία απεικονίζει (Rigby, 2008a) εν πολλοίς την αμφιθυμία μας απέναντι σε όσους

εκφοβίζουν – τα συγκεκριμένα άτομα αναδεικνύονται σε πρωταγωνιστές μιας κατάστασης που υπερβαίνει κατά πολύ τον χαρακτήρα της απλής διαμάχης ή σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών. Και τούτο διότι – σε αντίθεση με τις τελευταίες – ο σχολικός εκφοβισμός αφορά (Lee, 2006· Olweus, 1993· Farrington, 1993· Tattum & Tattum, 1992· Rigby, 1996) επιγραμματικά την διαρκή, έντονη, πολύπλευρη, συστηματική, προμελετημένη, μονομερή όσο και απρόκλητη χρήση βίας εναντίον παιδιών τα οποία δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Εδράζεται με άλλα λόγια σε ένα είδος ανισορροπίας δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη που εγκλωβίζει το πρώτο σε μια κατάσταση άγχους, φόβου και απομόνωσης η οποία οδηγεί συχνότατα στη σχολική άρνηση καθώς και σε μια πληθώρα συναισθηματικών δυσκολιών. Συνιστά δηλ μια μορφή ωμής καταδυνάστευσης όπου αυτός που την ασκεί στερείται παντός είδους τύψεων ή ηθικών αναστολών καθότι ο απώτερος σκοπός του δεν σχετίζεται με την επίλυση των – όποιων – διαφορών αλλά με την απόκτηση του απόλυτου ελέγχου έναντι του ασθενέστερου.

Μπορεί όμως άραγε να θεωρηθεί ο κατακλυσμός αυτός της βίας ως απόρροια της δύναμης (Δημητράκου, 1933: 1400· Liddell & Scott, 2007: 248) του θύτη ή μήπως αντίθετα αποτελεί ενδεικτικό της αδυναμίας του; Στην προσπάθειά μας να εμβαθύνουμε στο ανωτέρω ερώτημα θα χρησιμοποιήσουμε ως όχημα την φιλοσοφική οπτική της Hannah Arendt η οποία διαφοροποιεί τη δύναμη από τη βία υποστηρίζοντας (Arendt, 2000: 118) μάλιστα ότι η απόλυτη επικράτηση της μιας σηματοδοτεί την απουσία της άλλης και το αντίστροφο. Και αυτό γιατί η δύναμη έχει ανάγκη την ύπαρξη «μεγάλων αριθμών» (Arendt, 2000: 101) ή αλλιώς προϋποθέτει την «πολλότητα» (Arendt, 1986: 275) των ανθρώπων. Τούτο σημαίνει ότι αναδύεται στα πλαίσια μιας πολιτείας όπου τα μέλη της «συμβιώνουν» (Arendt, 1986: 274), «συνευρίσκονται» (Arendt, 2000: 113) και «συνέρχονται» (Arendt, 1986: 332) από κοινού σε βαθμό που να «συνομιλούν και να συμπράττουν» (Arendt, 1986: 277) κατά έναν απόλυτα «συντονισμένο» (Arendt, 1986: 332) τρόπο. Έναν τρόπο δηλ όπου η ομιλία με την πράξη αποδεικνύονται αδιαχώριστες: «όπου τα λόγια δεν είναι κενά και τα έργα δεν είναι βάνουσα, όπου τα λόγια δεν χρησιμεύουν για να καλύπτονται προθέσεις αλλά για να αποκαλύπτονται πραγματικότητες, και τα έργα δεν χρησιμεύουν για να παραβιάζονται και να καταστρέφουν, αλλά για να αποκαθιστούν σχέσεις και να δημιουργούν νέες πραγματικότητες» (Arendt, 1986: 273). Πραγματικότητες οι οποίες ανακλύπουν μέσα από τη δυναμική της πειθούς που με τη σειρά της κορυφώνεται με δραματικό τρόπο στο παράδειγμα των αρχαίων Αθηναίων



όπου οι καταδικασθέντες σε θάνατο εκτελούνταν πίνοντας το κώνειο. Με άλλα λόγια επείθοντο να αυτοκτονήσουν προκειμένου (Arendt, 2006: 19) να διασώσουν την αξιοπρέπεια του πολίτη ο οποίος, ως τέτοιος, καθίστατο αδιανόητο ν' αποτελέσει αντικείμενο βιαιοπραγίας. Και τούτο διότι η προσφυγή στη βία αποτελεί ένα ενέργημα που καταστρέφει (Arendt, 2000: 118) τη δύναμη της συλλογικότητας καθότι εκπορεύεται πάντα (Arendt, 2000: 101 – 102, 114) από τον έναν ή τους ολίγους όταν δρουν ανταγωνιστικά προς τους πολλούς. Με άλλα λόγια δεν εξαρτάται από «αριθμούς ή γνώμες» (Arendt, 2000: 114) αλλά από εργαλεία και τεχνήματα τα οποία αυξάνουν και πολλαπλασιάζουν τη σωματική ρώμη του ατόμου σε βαθμό που να την καθιστούν απόλυτη αφού: «από την κάνη ενός όπλου βγαίνει η πιο αποτελεσματική διαταγή, με αποτέλεσμα την πιο άμεση και τέλεια υποταγή» (Arendt, 2000: 114).

Αν όμως πράγματι υιοθετήσουμε το ερμηνευτικό αυτό σχήμα μεταξύ της βίας και της δύναμης – το οποίο κατ' αντιστοιχία υποδηλώνει αφενός την κατάλυση και αφετέρου τη συγκρότηση της κοινωνίας των πολιτών – τότε κατά ποίον τρόπο άραγε μπορούμε να ερμηνεύσουμε της εκρηκτικές διαστάσεις που έχει λάβει ο σχολικός εκφοβισμός στις μέρες μας; Η ραγδαία αύξηση του νοσηρού αυτού φαινομένου αποτελεί – κατά τη γνώμη μας – απόρροια μιας εποχής που για να την κατανοήσουμε θα πρέπει να ανατρέξουμε στις απαρχές της μεταπολεμικής Ευρώπης. Μια Ευρώπη που σφυρηλατήθηκε στον άκμονα των ασύλληπτων καταστροφών, των γενοκτονιών και της κτηνώδους κατοχής κατά τρόπο ώστε να αποκοπεί από το οπтимιστικό άρμα του Διαφωτισμού και να συνειδητοποιήσει με τρόμο πως (Judt, 2012: 224) όσο πιο ονειροπόλα ήταν η απάντηση που αναζητούσε τόσο πιο τρομακτικές αποδεικνύονταν οι συνέπειες που τη συνόδευαν. Συνέπειες που με τη σειρά τους εξανάγκασαν τον άνθρωπο του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα να καταλάβει πως αν έμοιαζε ο κόσμος του με κάτι, αυτό δεν ήταν ο παράδεισος που προσδοκούσε αλλά η κόλαση που απευχόταν. Και από την πυρά της κόλασης αυτής ο μεταπολεμικός κόσμος επιχειρήσε να ανασυστήσει τις δημοκρατίες του στη βάση όχι πλέον της αισιοδοξίας αλλά του φόβου, έτσι που αντί να θριαμβολογεί πάνω από το πτώμα του φασισμού αναζήτησε τους τρόπους που θα καθιστούσαν αδύνατη τη νεκρανάστασή του στο μέλλον. Και για να το επιτύχει αυτό επέλεξε ένα μείγμα πολιτικής που στο όνομα της αδήριτης ανάγκης για ασφάλεια οι έντρομοι από τον πόλεμο άνθρωποι εμφανίζονταν διατεθειμένοι να θυσιάσουν τις ατομικές τους ορέξεις προκειμένου να συνυπάρξουν υπό την προστατευτική σκέπη μιας συλλογικότητας – ή αλλιώς μιας «δύναμης» -

την οποία όχι μόνο θα εγγυόταν αλλά και θα συνέδραμε ο αναβαθμισμένος ρόλος του κράτους.

Όμως με την πάροδο του χρόνου η ανωτέρω επιλογή άρχισε σταδιακά να χάνει την αίγλη της κατά τρόπο ώστε ν' αποτελέσει τελικά αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των γενεών. Και τούτο διότι αυτό που για τους παλαιότερους φάνταζε ως το μοναδικό αντίδοτο στη μάστιγα του πολέμου, για τους νεότερους – που στερούνταν αντίστοιχων βιωμάτων – είχε καταντήσει μια αυτονόητη όσο και θλιβερή καθημερινότητα η οποία επιπλέον περιόριζε τις δυνατότητες αυτοέκφρασης και ελευθερίας του ατόμου. Ενός ατόμου του οποίου τα δικαιώματα αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για την επαναστατική ρητορική της δεκαετίας του 1960 σε βαθμό που προμήνυε την οριστική ρήξη με το παρελθόν. Και τούτο διότι ο άνθρωπος πλέον δεν αντλούσε το κανονιστικό του λεξιλόγιο από την κοινωνία, την τάξη ή την κοινότητα – έτσι που το συλλογικό και το ατομικό «καλό» να συνιστούν εξ ορισμού ταυτοσημία – αλλά από συνθήματα του στυλ «το προσωπικό είναι πολιτικό» από την μεγιστοποίηση δηλ της ιδιωτικής – και ιδιωτικά μετρούμενης – επιθυμίας και ελευθερίας. Μια ελευθερία από την οποία – όταν πλέον απώλεσε την επαναστατική της δυναμική, τον αυθορμητισμό, τη γοητεία της αντιρρητικότητας και τον νεανικό πόθο να καλυτερέψει τον κόσμο – απέμεινε ένα καθαρό και ανελέητο «εγώ» που κυριάρχησε από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν. Ένας ιδιοτελής και – σχεδόν – αυτιστικός άνθρωπος που επέλεξε τελικά να πορευτεί κατά μόνας ή αλλιώς να σώσει το τομάρι του. Για να πετύχει όμως κάτι τέτοιο θα έπρεπε να επικαλύψει με ένα λούστρο δικαίωσης τις πραγματικές του προθέσεις έτσι που ν' αποκτήσει μια λάμψη αναγκαιότητας η αποσκίρτηση – ή ακριβέστερα η λιποψυχία – του «εγώ» έναντι του «άλλου». Και για τον σκοπό αυτόν επέλεξε να επανακαθορίσει το πρώτο και να κατασκευοφαντήσει το δεύτερο. Έτσι, το εξαρτημένο και σεβαστικό υποκείμενο του προμοντέρνου κόσμου, το αλλοτινό μέλος της κοινωνίας των πολιτών μετονομάσθη (Judt, 2012: 215) στις μέρες μας σε αδέσμευτο εαυτό, αυτοτελές πρόσωπο και απρόσδετο άτομο – ένα μονήρες δηλ ον που δεν χρωστάει τίποτε και σε κανέναν. Και στα πλαίσια της μετονομασίας – ή ακριβέστερα της μετάλλαξης – αυτής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να στοιχειώνει τις ζωές όλων και περισσότερων παιδιών. Και τούτο διότι είχε πλέον διασφαλίσει ένα υπαρκτικό πλαίσιο που νομιμοποιούσε την υπεροχή του ατόμου έναντι του συνόλου ή αλλιώς της βίας απέναντι στη δύναμη. Μια νομιμοποίηση που με τη σειρά της μεγέθυνε σε δραματικό βαθμό τα γνωρίσματα των εμπλεκόμενων μερών κατά τρόπο ώστε οι θύτες να φαντάζουν ιδιαίτερα αποθραυσμένοι

και αδίστακτοι, τα θύματα πιο αποδυναμωμένα και ανυπεράσπιστα, ενώ οι υπόλοιποι παρευρισκόμενοι να υποδύονται όλο και περισσότερο τους αμέτοχους και άτολμους παρατηρητές. Ειδικότερα οι τελευταίοι, ενώ θα μπορούσαν να συνδράμουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της βίας και του φόβου, επιλέγουν (Clarkson, 1996) στην πλειοψηφία τους να παραμένουν ανενεργοί δηλώνοντας: φοβισμένοι, αναρμόδιοι, ασήμαντοι, ευπειθείς στις εντολές του δράστη, απρόθυμοι να ξαναζήσουν τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, πεπεισμένοι για την υπαιτιότητα του θύματος κ.ο.κ. Με άλλα λόγια υιοθετούν έναν κώδικα συμπεριφοράς που αρμόζει στους ανάδελφους καιρούς μας. Έναν κώδικα δηλ που τους εμφανίζει διατεθειμένους να συμβιβαστούν με την προβληματική του πόνου στον βαθμό που θ' αποφύγουν να την υποστούν. Στον βαθμό δηλ που θα τους επιτραπεί να την μετατρέψουν από καθολικό σε εξατομικευμένο δράμα το οποίο δεν αφορά τους ίδιους αλλά κάποιους ασήμαντους και απρόσωπους «άλλους».

Αντίθετα οι λιγοστές περιπτώσεις όπου τα θύματα τυγχάνουν υποστήριξης και αρωγής αποτελούν απόρροια (Rigby, 2008b) της ενσυναίσθησης των αυτοπτών μαρτύρων· της ικανότητάς (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997: 144) τους δηλ να κατανοούν και να μοιράζονται τις συγκινήσεις, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συνανθρώπων. Πρόκειται για μια ικανότητα που σε μεγάλο βαθμό καλλιεργείται και αναπτύσσεται (Rigby, 2008b) με την κατάλληλη εκπαίδευση και για τον λόγο αυτόν το σχολείο διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην απόκτησή της. Όμως, παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή της στην καταπολέμηση της βίας και της επιβολής, η παιδαγωγική διαδικασία εμπεριέχει μέσα της και ορισμένα στοιχεία που την συνδέουν εγγενώς με τα νοσηρά αυτά φαινόμενα. Κι αν ένας τέτοιος ισχυρισμός ηχεί παράξενα για τους περισσότερους συμβαίνει γιατί συνηθίσαμε να συνδέουμε τη βία με τα ζώδη πάθη με αποτέλεσμα να την αντιμετωπίζουμε καταφεύγοντας στον ορθολογισμό. Ανάγοντας ωστόσο τον ορθό Λόγο σε υπέρτατη αρχή θα πρέπει να αναλογιστούμε ταυτόχρονα ότι του αναγνωρίζουμε το δικαίωμα να άρχει· δηλ να δεσπόζει, να κυριαρχεί και να ηγεμονεύει. Η εξουσιαστική αυτή συνιστώσα καθίσταται προφανής και στη γραπτή διάσταση του λόγου την οποία επιβεβαιώνει ετυμολογικά η κοινή προέλευση (Steiner, 2008: 13) των λέξεων *author*, *auteur*, *autor* (συγγραφέας/δημιουργός) από την λατινική *auctoritas* που σημαίνει αυθεντία και κύρος· δηλ απόλυτη και αδιαμφισβήτητη εξουσία και ισχύ. Και τούτο διότι κάθε γραπτό κείμενο προσομοιάζει με μια κιβωτό μηνυμάτων που αποζητούν απεγνωσμένα κάποιον παραλήπτη· ένας παρατεταμένος μονόλογος χωρίς αντίλογο που επιχειρεί να γοητεύσει, να πείσει και τελικά να κυριεύ-

σει τον αναγνώστη. Η επιβλητική αυτή παράμετρος ενυπάρχει αυτούσια και στο μεθοδολογικό οπλοστάσιο της παιδαγωγικής η οποία αφορά επιγραμματικά μια πολύπλευρη όσο και εξαιρετικά σημαντική διαδικασία καθοδήγησης του παιδιού που στα βασικά της σημεία παραμένει υποχρεωτική και αδιαπραγμάτευτη. Μια διαδικασία δηλ που συνδιαλέγεται ως προς την μορφή αλλά όχι και την ουσία της κατά τρόπο ώστε όταν εξαντλεί τη δύναμη της πειθούς να καταφεύγει, ως ύστατο μέσο, στην ισχύ του καταναγκασμού, της επίπληξης και της τιμωρίας.

Όμως εκτός των παραπάνω – που εν πολλοίς μπορούν να εκληφθούν ως το αντίτιμο για τα οφέλη του Λόγου - υπάρχει κι ένας επιπρόσθετος – όσο και πιο επικίνδυνος – παράγοντας που συνδουλίζει τη βία ο οποίος τη φορά αυτή ανακύπτει από την στοχοθεσία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Μια στοχοθεσία που – κατά βάση – εμμένει σε δεξιότητες οι οποίες ωθούν τους μαθητές να περιγράφουν, να αφηγούνται, να συμπεραίνουν, να επεξεργάζονται, να πληροφορούνται, να σχολιάζουν, να πείθουν, να δίνουν και να λαμβάνουν οδηγίες· να ενσαρκώνουν δηλ την χρησιμοθηρική διάσταση της ζωής από την οποία προέκυψε το εγωπαθές υποκείμενο των τελευταίων δεκαετιών. Και τούτο διότι διαβιώνοντας σε μια κοινωνία περιορισμένης αλληλεπίδρασης – άρα και συνευθύνης – μεταξύ ιδιωτεύοντων ατόμων μάθαμε να ορίζουμε το μέτρο του καθενός με γνώμονα την ψυχρή γλώσσα των αριθμών· τη μεγιστοποίηση δηλ του προσωπικού οφέλους με τη μικρότερη δυνατή αναφορά σε εξωγενή κριτήρια όπως ο αλτρουισμός, η αυταπάρνηση και η θυσία στον βωμό του συλλογικού οράματος. Κριτήρια τα οποία όσο δεν επαναφέρουμε στο παιδαγωγικό προσκήνιο τόσο θα υποθάλλουμε αυτό που υποτίθεται ότι αντιμαχόμαστε· δηλ τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να επανασηματολογήσουμε το σχολικό μας σύστημα στη βάση των εννοιών εκείνων που το νοηματοδοτούν και το καθορίζουν· δηλ της εκπαίδευσης, της αγωγής και της παιδείας. Αναλυτικότερα η πρώτη παραπέμπει σ' ένα σύνολο συστηματικής κι επιλεγμένης γνώσης το οποίο κατατείνει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δεξιότητες που με τη σειρά τους επιχειρούν να άρουν τη βιολογική ελλειπτικότητα του ανθρώπου κατά τρόπο ώστε να μετατρέψουν (Δημόπουλος, 2012: 110 – 116) το ανοίκειο περιβάλλον σε έναν οικείο, χρηστικό και βιώσιμο κόσμο. Η δεξιοτεχνική αυτή απεικόνιση του κόσμου αποκτά νόημα και σκοπό στα πλαίσια της επίδρασης (Δημόπουλος, 2012: 54-55) – ή αλλιώς της αγωγής – που ασκούν πάνω μας μια σειρά πανίσχυρα αξιακά πρότυπα απ' όπου αντλούμε υπαρκτικό περιεχόμενο και ρόλους. Ο διαφαινόμενος εναγκαλισμός της εκπαί-

δευσης με την αγωγή – ο οποίος κατ’ ουσία υποχρεώνει τις ικανότητες να υπόκεινται σε κανόνες και τους κανόνες να μετουσιώνονται σε ικανότητες – αποτελεί ένα σημαντικότερο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας που κυριαρχεί στις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά ατονεί στη συνέχεια σε όλες τις υπόλοιπες. Και τούτο διότι όσο η γνώση εξειδικεύεται και κατατμείται τόσο απομακρύνεται από το κανονιστικό εκείνο πλαίσιο που τη γεννά και τη διαμορφώνει και στο οποίο οφείλει να λογοδοτεί. Αν ανατρέξουμε όμως στις απαρχές της εξέλιξης αυτής θα εντοπίσουμε έναν παράγοντα που λειτουργεί – κατά τη γνώμη μας – ως ανάχωμα στη λαίλαπα της σχολικής βίας και ο οποίος εξηγεί εν πολλοίς την ιδιαιτερότητα των μαθητών του Δημοτικού να τάσσονται με περισσότερη ευκολία (Rigby, 2008b) υπέρ των θυμάτων. Και τούτο διότι η ενασχόληση με γενικές δεξιότητες και γνώσεις που διατηρούν – έστω κι επιφανειακά – μια ανθρωπιστική χροιά, σε συνδυασμό με την καθημερινή και πολύωρη παρουσία του βασικού δασκάλου που στα μάτια των παιδιών φαντάζει ως μόνιμος αλλά και γνώριμος εγγυητής της νομιμότητας καθόσον δεν έχει ακόμα απόπροσωποποιηθεί – ή αλλιώς διαμοιρασθεί σε τόσα πρόσωπα όσα και τα μετέπειτα μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου – τους επιτρέπουν να υιοθετούν μια πιο θαρραλέα στάση στην υπεράσπιση των ασθενέστερων. Μια στάση που εγκλείει μέσα της την υποχρέωση να θέτουμε το Είναι μας στην υπηρεσία των πανανθρώπινων αξιών κατά έναν τρόπο που θα αντικατοπτρίζει – και εν τέλει θα επιβεβαιώνει – την ποιότητα της παρουσίας μας μέσα στον κόσμο δηλ την παιδεία του καθενός. Μια παρουσία την οποία, αν επιχειρούσαμε ν’ αποτυπώσουμε ρηματικά, θα λέγαμε πως με την εκπαίδευση «επιβιώνει», με την αγωγή «υπάρχει» ενώ με την παιδεία «μεγαλουργεί». Για ν’ αναδείξει όμως το μεγαλείο της θα πρέπει, στην περίπτωση που μας απασχολεί, να επαναξιολογήσει και να εμπλακεί σε μια κατάσταση η οποία ξεχειλίζει από δύναμη, βία, αγώνα και πόνο. Και στα πλαίσια του εγχειρήματος αυτού θα συνειδητοποιήσει πως αν η οντολογική δύναμη του ανθρώπου συνδέεται με τον πόνο τότε δεν αφορά την ικανότητα να τον προκαλεί – ή αλλιώς να βιαιοπραγεί – αλλά το θάρρος να τον αντιμετωπίζει· να προασπίζει δηλ τα ιερά και όσια της συνύπαρξης. Με άλλα λόγια προϋποθέτει μια στάση ζωής που - όπως είδαμε - αποδομήθηκε από το αδηφάγο, εγωπαθές και συνάμα δειλό άτομο των τελευταίων δεκαετιών το οποίο αρνήθηκε πεισματικά να βρεθεί στις επάλξεις του κοινού αγώνα. Ενός αγώνα που ενώ κάποτε αποτελούσε – ιδιαίτερα στην άνιση και καταδικασμένη του μορφή – το δοκιμαστήριο για την ανάδειξη ηρώων και μαρτύρων κατάντησε στις μέρες μας να μοιάζει ως ο προθάλαμος – ή αλλιώς η δικαιολογία – για την κό-

λαση των αδυνάτων. Μια δικαιολογία που κατ' ουσία βιάζει τον Λόγο του Δικαίου καθόσον τον υποχρεώνει να προσδεθεί στο άρμα της ψυχρότητας και του κυνισμού. Με άλλα λόγια τέλος τον υποβιβάζει σε επεξηγηματικό γρανάτζι στην μηχανή της ιδιοτέλειας και της φυγοπονίας κατά έναν τρόπο που δυναμιτίζει τα θεμέλια της ανθρώπινης παιδείας μας. Και τούτο διότι στην προσπάθειά μας να ξορκίσουμε τον πόνο δαιμονοποιήσαμε μαζί του και οτιδήποτε τον θυμίζει· αποστραφήκαμε δηλ και απαξιώσαμε κάθε τι το επίπονο, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν τοκίζεται στην τράπεζα του προσωπικού συμφέροντος και της υλικής ανταμοιβής.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

- Arendt, H. (1986). *Η Ανθρώπινη Κατάσταση*, μετ. Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Γνώση.
- Arendt, H. (2000). *Περί Βίας*, μετ. Β. Νικολαΐδου – Κυριανίδου, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Arendt, H. (2006). *On Revolution*, New York: Penguin Books.
- Clarkson P. (1996). *The bystander: An End to Innocence in Human Relationship*, London: Whurr Publishers.
- Δημητράκου, Δ. (1933). *Μέγα λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, τόμος 2, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Δημόπουλος, Β. (2012). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Farrington, D. P. (1993). "Understanding and preventing bullying". In M. Tonny and N. Morris (Eds) *Crime and Justice*, Vol 17, Chicago: University of Chicago Press.
- Judt, T. (2012) *Τα δεινά που μαστίζουν τη χώρα*, μετ. Κ. Κουρεμένος, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*, London: Paul Chapman Publishing.
- Liddell & Scott (2007). *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας*, τόμος 1, Αθήνα: Πελεκάνος.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*, Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός εκφοβισμός – Σύγχρονες απόψεις*, Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008b). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*, USA: Blackwell Publishing.

**Βασίλειος Δημόπουλος**

Σχολικός εκφοβισμός: Επίδειξη δύναμης ή αδυναμίας; Μια προσέγγιση υπό το φιλοσοφικό ...

---

Steiner, G. (2008). *Η σιωπή των βιβλίων*, μετ. Σ. Διονυσοπούλου. Αθήνα: Ολκός.

Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*, London: David Fulton.

Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*, Αθήνα: Δωδώνη.

**Βασίλειος Δημόπουλος**

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας της παιδείας – εκπαιδευτικός

Διεύθυνση: Μητροπόλεως 114α – 25100 Αίγιο

Τηλέφωνο: 2691021135 – (κιν) 6948877624

E-mail: [billdim2000@yahoo.gr](mailto:billdim2000@yahoo.gr)

# Αριστοτέλης και Wittgenstein: προϋποθέσεις για μια παιδαγωγία του κριτικού στοχασμού

Παναγιώτης Ηλιόπουλος

## ABSTRACT

By the approach of critical thinking what is mainly pursued is for one to be able to use his cognitive and evaluative capability in order to meet the demands of everyday life and discourse. For Aristotle, those who do not comprehend the meaning and the power of the words may be led to irrational attitudes and thoughts. In fact, there is a gap between thought, language and reality as human beings have to use discourse instead of the things themselves. The Stagirite upholds that dialectics can offer the method for proper communication, based on definitions and logical thinking, in an ethical way. Wittgenstein takes the position that human thought and the world are imbued by an inner logical connection which makes language possible. In his theory, criticism is exerted upon the uncertain use of language in a categorical way for definitions that constantly succumb to subjective understanding. For both philosophers, critical thinking can be interpreted in an effort to connect reality and language in a dialectical way in order to meet the demands of pedagogic action.

**KEYWORDS:** *Aristotle, Wittgenstein, Critical thinking, Logic, Pedagogy, Language, Thought, Dialectics*

Στη φιλοσοφία της παιδείας είναι διαδεδομένη πλέον η άποψη πως ο κριτικός στοχασμός αποσκοπεί στην προετοιμασία του ατόμου για τις πολύπλοκες απαιτήσεις της ζωής των ενηλίκων, μέσω της αξιοποίησης των συλλογιστικών δυνατοτήτων του νου (Ματσαγγούρας, 2007: 27-28). Μια από τις κύριες παραδοχές των θεωριών του κριτικού στοχασμού είναι πως τα αναπτυσσόμενα άτομα δυσκολεύονται να εκτιμήσουν με λογικά ορθό τρόπο τα δεδομένα που τους παρέχονται και ρέπουν προς το σχηματισμό μη λογικών πεποιθήσεων, απόψεων και στάσεων. Τούτο οφείλεται στην εσφαλμένη πρόσληψη και ερμηνεία των όρων που συγκροτούν τη γλώσσα και πε-



ριγράφουν την πραγματικότητα. Οι ερμηνευτικές και αξιολογικές εκδοχές αντιστοιχούν προς τον αριθμό των ατόμων που τις εκφέρουν, κατά συνέπεια δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν ορθές προσλήψεις της πραγματικότητας, αλλά αναγκαστικά περιορισμένες και μη αντικειμενικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2007: 64-65). Ο Αριστοτέλης στο *Περί των Σοφιστικών Ελέγχων* (165 a 16- 17), αναφέρει σχετικώς πως: «οἱ τῶν ὀνομάτων τῆς δυνάμεως ἄπειροι παραλογίζονται», κατανοώντας τον ενεργητικό συσχετισμό λογικής και ερμηνείας, και τις παρά τον λόγον υποκειμενικές δυσαναγνώσεις, όπως και τη σημασία της παιδείουσης γύρω από αυτό που σήμερα ονομάζουμε προτασιακή λογική, πολλούς αιώνες πριν από τους αναλυτικούς φιλοσόφους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να στοιχειοθετηθεί μέσω της ερμηνευτικής-αναλυτικής μεθόδου η δυνατότητα σύνταξης προϋποθέσεων για μια παιδαγωγία του κριτικού στοχασμού, του στοχασμού δηλαδή που θα αξιοποιεί τις ερμηνευτικές δυνατότητες της γλώσσας, με την αρωγή των θεωριών του Αριστοτέλη περί των διαλεκτικών συλλογισμών (στα έργα του *Τοπικά* και *Περί των Σοφιστικών Ελέγχων*), όπως και της γλωσσολογικής μεθόδου του Ludwig Wittgenstein, με τον τρόπο που αυτή αποτυπώνεται στο *Tractatus Logico-Philosophicus*.

Ο κύριος λόγος για τον οποίο η αριστοτελική διαλεκτική συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό είναι επειδή είναι επιλεκτική (κριτικός λόγος ανάμεσα σε αντιθετικά ζεύγη, καταφεύγοντας στους ορισμούς), εταστική, αλλά και διαπιστωτική μέθοδος. Στους *Σοφιστικούς Ελέγχους* (165 a 6-19), ο Σταγειρίτης θέτει τις βάσεις της διαχείρισης του προβλήματος, το οποίο εντοπίζεται στη διαπίστωση πως επειδή δεν είναι δυνατόν να συνδιαλεγόμαστε κομίζοντας τα ίδια τα πράγματα, αλλά αντί των πραγμάτων κάνουμε χρήση των ονομάτων ως συμβόλων, σχηματίζουμε την εντύπωση ότι αυτό που ισχύει ως προς τα ονόματα ισχύει και για τα πράγματα. Τούτο είναι εσφαλμένο, παρατηρεί ο ίδιος, γιατί ενώ τα ονόματα είναι περιορισμένου αριθμού, όπως είναι και οι ορισμοί τους, τα πράγματα είναι άπειρα στον αριθμό. Μια δεύτερη παρατήρησή του οδηγεί αυτή την προβληματοθεσία άμεσα στην περιοχή της ηθικής δράσης. Η διαλεκτική, η τέχνη δηλαδή που ασχολείται με τους ορισμούς και με την επικοινωνία, απαιτεί ήθος, καθώς εκείνος που γνωρίζει τους ορισμούς και τις ορθές ονομασίες των πραγμάτων έχει καθήκον α) να μη ψεύδεται για όσα γνωρίζει και β) να αποκαλύπτει δια της τέχνης του εκείνον που ψεύδεται (*Περί των Σοφιστικών Ελέγχων* 164 a 24-28). Και στις δυο αυτές παρατηρήσεις μορφοποιείται θεμελιωδώς μια σύζευξη μεταξύ διαλεκτικής, παιδαγωγίας, και κριτικού στοχασμού, ως άσκησης κατά τον ορθό λόγο. Η διαλεκτική εξέταση πρέπει να αφορά όχι μόνο εκείνα

που είναι προσβάσιμα στη λογική αλλά και όσα δεν αντιβαίνουν στο ήθος. Επιπλέον, εφόσον συνιστά τέχνη, είναι διδακτική. Συνδέοντας άρρηκτα την ηθική δραστηριότητα με την ταυτόχρονη ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και με την εύρεση των ορθών κανόνων του διαλέγεσθαι, συνάγεται πως ο κριτικός στοχασμός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις λογικές διακρίσεις προς όφελος της αγωγής.

Κατά τον Σταγειρίτη, η διαλεκτική τέχνη βασίζεται στο ποσοτικό κριτήριο ή αλλιώς στη γνώμη των πολλών για τα πράγματα και όχι στα ίδια τα πράγματα, άρα ασκείται στο νοητικό και όχι στο πραγματικό επίπεδο. Η διαλεκτική είναι παίγνιο πάνω στη γλώσσα, όπως και για τον Wittgenstein (καθώς υπάρχουν άπειρα πράγματα ενώ περιορισμένοι γλωσσικοί όροι, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση και ψευδότητα). Δεν αφορμάται, όπως η επιστήμη, από βέβαιες αρχές αλλά από τα «ἔνδοξα». Καθώς δεν είναι επιστήμη θεμελιώνεται ορθολογικά ως πρό-γνωση, προσβαίνει δηλονότι εκεί όπου η επιστήμη δεν κατορθώνει ακόμη να προχωρήσει. Η ενδεχομενικότητα των προτάσεων και των διαλεκτικών συλλογισμών αφορά την αλήθεια των προσώπων αντί για εκείνη των πραγμάτων ή των αρχών, και εκλαμβάνεται ως στοιχειώδης προϋπόθεση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αυτή η προϋπόθεση είναι που την καθιστά κατάλληλη ως βάση για την παιδαγωγία που αποσκοπεί στο να αξιοποιήσει τη μέθοδο της κριτικής σκέψης. Η διαλεκτική εντοπίζεται στον χώρο ανάμεσα στην εριστική (που επιθυμεί τη νίκη στις λεκτικές αντιπαραθέσεις) και στην επιστήμη, και αποτελεί λογική επιχειρηματολογία (με την έννοια της λογικής δοκιμασίας) όπως και λογική επικοινωνία. Κατά συνέπεια, η διαλεκτική αναφέρεται στο γνωμολογικό πεδίο, ενώ η επιστήμη στο γνωσιολογικό (πρβ. Mirmiklis, 2001: 119-121). Από την επιστήμη στη διαλεκτική και στη ρητορική έχουμε μια φθίνουσα κατανομή των βασικών τους όρων (αλήθεια, ἔνδοξο, πιθανό). Ο διαλεκτικός ασχολείται με τη γλώσσα και τη σκέψη, ενώ ο φιλόσοφος, ο επιστήμων, με την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στην αρχή της διαλεκτικής βρίσκεται η προβληματική, το ερώτημα και αποσκοπεί στην επίλυση μιας αντιπαραθέσης, δηλαδή στην απάντηση με ένα απλό ναι ή ένα όχι έως την άφιξη σε ένα συμπέρασμα (*Τοπικά* Θ 158 a 16-17). Ως εκ τούτου, η ίδια αποτελεί μια “*inventio*”, μια επιχείρηση ανεύρεσης επιχειρημάτων, που ερείδεται στον τόπο, όχι στην απόδειξη.

Στα *Τοπικά*, ο Σταγειρίτης επισημαίνει πως η διαλεκτική μέθοδος βασίζεται σε τέσσερις τρόπους: τον ορισμό, το γένος, το ίδιον, το συμπτωματικόν. Δύναται δε να αξιοποιηθεί για: α) νοητική εξάσκηση, β) διεξαγωγή διαλογικών συζητήσεων και κριτικό έλεγχο, γ) διεξαγωγή φιλοσοφικών, δηλαδή

επιστημονικών, ερευνών. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιείται ως κατεξοχήν εργαλείο κατά των δισσών λόγων των Σοφιστών, όπως και κάθε παρόμοιου παραπλανητικού είδους λόγου. Στη διαλεκτική υπάρχουν δύο είδη λόγων: η επαγωγή (από το μερικό στο γενικό) και ο συλλογισμός (που ξεκινά από βέβαιες αρχές). Επιπροσθέτως, ο Αριστοτέλης διαπιστώνει τέσσερις μεθόδους ή όργανα, όπως τα αποκαλεί, για τη διαλεκτική, χρήσιμα για την κριτική και στοχαστική προσέγγιση επί ενός θέματος: α) συγκέντρωση των ενδόξων με το κριτήριο της κοινής γνώμης ή της αυθεντίας, β) σύγκριση των ορισμών που αποδίδονται σε ένα κατηγορούμενο από την κοινή γνώμη ή την αυθεντία (π.χ. εκφάνσεις της αρετής: δικαιοσύνη, ανδρεία, κ.τ.λ.) για να διακρίνουμε πώς χρησιμοποιείται, γ) σύγκριση διαφορετικών πραγμάτων (ανεύρεση διαφορών), δ) σύγκριση ομοίων πραγμάτων (ανεύρεση ομοιοτήτων). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην αιτιολόγηση και στην επεξεργασία ζητημάτων για τα οποία υφίσταται κάποια αμφιγνωμία (πρβ. Engel, 1990: 33-36). Σε τέτοιες περιπτώσεις, ανάμεσα στα διαλεκτικά ζεύγη, υπάρχουν ορισμένα κριτήρια προτίμησης (βλ. *Τοπικά* 1, 247-269). Συγκεκριμένα, προτιμούμε το καθαυτό αίτιο από το τυχαίο, π.χ. την αρετή από την τύχη, όπως και καταπολεμούμε το καθαυτό στα αρνητικά, επί παραδείγματι την κακία από τη συμπτωματική κακία. Προτιμούμε τον σκοπό από τα μέσα, το δυνατόν από το αδύνατον, το χρησιμότερο από το λιγότερο χρήσιμο, εκείνο που είναι καθαυτό επιθυμητό από εκείνο που δεν είναι επιθυμητό χωρίς το άλλο, το επιφανέστερο από το λιγότερο επιφανές, τον καλύτερο σκοπό από τους δύο, εκείνο που έχει μέγιστη παραγωγική δύναμη (π.χ. αν η φρόνηση μας φέρνει ευκολότερα στην ευδαιμονία από ό,τι ο πλούτος προτιμούμε το πρώτο). Επίσης, προτιμότερο είναι το καθαυτό ωραιότερο, πολυτιμότερο και επαινετότερο (π.χ. η δικαιοσύνη από τη δύναμη), όπως και εκείνο που είναι μόνο επιθυμητό από εκείνο που και το επιθυμούμε και το αποφεύγουμε. Αν το πολυτιμότερο είναι προτιμότερο τότε και το πολύτιμο θα είναι επιθυμητό. Κατ' αναλογία, προτιμούμε το εγγύτερο στο αγαθό, π.χ. τη δικαιοσύνη από το δίκαιο, όπως και το επιθυμητό για αυτό το ίδιο από το άλλο που είναι μόνο εξαιτίας της υπόληψής του επιθυμητό (όπως η υγεία έναντι της ομορφιάς). Όταν δύο πράγματα καταλήγουν να είναι παραπλήσια τότε τα κρίνουμε από τα παρεπόμενά τους (πρβ. *Τοπικά* Z 150 a 23- 150 b 13).

Ως απότοκος των παραπάνω διαπιστώσεων σχηματίζεται η σταθερή άποψη του Σταγειρίτη υπέρ της διερεύνησης του πολυσήμαντου περιεχομένου των όρων: «Χρήσιμον δέ τό μέν ποσαχῶς λέγεται ἐπεσκεφθαι πρὸς τε τό σαφές καί πρὸς τό γίνεσθαι κατ' αὐτό τό πρᾶγμα καί μή πρὸς τό ὄνομα τούς συλλογισμούς» (*Τοπικά* A 108 a 18-22). Το να αποσαφηνίζου-

με τους όρους και να εκτιμούμε τη σημασία τους, ώστε εμείς και ο συνομιλητής μας να έχουμε το ίδιο πράγμα κατά νου, όταν το εξετάζουμε, αποτελεί αναντικατάστατη συνθήκη κριτικού ελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί πως στη θεώρηση αυτή λαμβάνεται υπόψη η πάγια αριστοτελική θέση πως η ουσία κάθε πράγματος συνάπτεται στο γένος (ή γάρ οὐσία ἐκάστω μετὰ τοῦ γένους) [Τοπικά Ζ 143 α 19] αλλά και πως ο ορισμός είναι ο λόγος περί της ουσίας (ὀρισμὸς ἐστὶ λόγος ὃ τὸ τί ἦν εἶναι σημαίνων) [Τοπικά Η 154 α 32- 33]. Στο θέμα των ορισμών συνεπικουρεί βεβαίως και η διακρίβωση της ταυτότητας ή της διαφοράς. Κατά συνέπεια, για να κατασκευάσουμε έναν ορισμό οφείλουμε, πρωτίστως, να δείξουμε ότι κάτι δεν είναι ταυτόσημο με κάτι άλλο (Τοπικά Α 102 α 16-17). Ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει πως ο ορισμός μπορεί να προέλθει και από μη προϋπάρχοντες όρους: α) ορισμός του αντιθέτου από το αντίθετο, όπως του αγαθού από το κακό, καθώς τα αντίθετα είναι εκ φύσεως σύγχρονα, β) χρησιμοποίηση στον ορισμό του οριζομένου, γ) ορισμός του αντιδιαστελλομένου με το αντιδιαστελλόμενο, π.χ. το περιττό είναι το μεγαλύτερο του άρτιου κατά μια μονάδα (αντιδιαστέλλονται γιατί και τα δυο είναι διαφορές του αριθμού), δ) ορισμός ανωτέρου όρου μέσω υποδεέστερων όρων, π.χ. άρτιος αριθμός είναι ο αριθμός που διαιρείται σε δυο ίσα μέρη ή το αγαθό είναι έξις αρετής (Τοπικά Ζ 142 α 22- 142 β 19). Ωφέλιμος περαιτέρω είναι και ο προσδιορισμός της ποσότητας, της ποιότητας, του τόπου, της αιτίας ή άλλης διαφοροποίησης του πράγματος, επί παραδείγματι ο φιλότιμος άνθρωπος τι είδους και πόση τιμή επιθυμεί, κ.τ.λ. (Τοπικά Ζ 146 β 20-24).

Είναι προφανές πως για κάθε πρόβλημα που αποδεικνύεται δυσεπιχειρήτο, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι έχει ανάγκη ορισμού, ή ότι ανήκει στα πράγματα που λέγονται με πολλούς τρόπους (πολλαχῶς), ή μεταφορικά, ή ακόμη ότι δεν απέχει πολύ από τις αρχές, ή ότι δεν είναι με το πρώτο φανερό σε ποιους από τους προαναφερόμενους τρόπους εντάσσεται. Όταν καταστεί πρόδηλο πού βρίσκεται η δυσκολία πρέπει ή να ορίσουμε ή να διακρίνουμε ή να εξασφαλίσουμε τις ενδιάμεσες προτάσεις, για τον λόγο ότι με τον τρόπο αυτό καταδεικνύονται τα τελικά συμπεράσματα (Τοπικά Θ 158 β 16- 23). Ασφαλώς, αν οι ορισμοί των αρχών δεν έχουν δοθεί, η απόδειξη παραμένει δύσκολη και μπορεί να καταλήξει να είναι ακόμη και εντελώς αδύνατη. Στη συνέχεια, για να ελέγξουμε κριτικά αν μια υπόθεση είναι μη κοινώς αποδεκτή, αξιολογούμε αν: α) προκύπτει από παράλογες προτάσεις, β) είναι αντίθετη με το κοινό αίσθημα περί ήθους (Τοπικά Θ 160 β 17- 23). Ένας ισχυρισμός καλείται ψευδής με τους εξής τρόπους: α) όταν φαίνεται να συμπεραίνει χωρίς να συμπεραίνει, που καλείται εριστικός συλλογισμός, β)

όταν καταλήγει σε συμπέρασμα χωρίς να είναι αυτό που έχει αρχικά προταθεί, πράγμα το οποίο συμβαίνει στις περιπτώσεις αναγωγής στο αδύνατον, γ) όταν καταλήγει στο συμπέρασμα που έχει προταθεί, όχι όμως με την οικεία (προς το εκάστοτε θέμα) μέθοδο, παραδείγματος χάριν αν καταλήξει σε ένα ιατρικό ζήτημα με τη μέθοδο της γεωπονικής, δ) όταν το συμπέρασμα προκύπτει επί τη βάσει ψευδών προκειμένων, οπότε το συμπέρασμα θα είναι τότε αληθές πότε ψευδές (Τοπικά Θ 162 b 3- 15). Σημαντική παράμετρος είναι η αναγνώριση πως τα συμπεράσματα δεν πρέπει να αναγγέλλονται αλλά να συνάγονται το ένα μετά το άλλο, ώστε να οδηγούμαστε πάντοτε σε λογικές αναγκαιότητες. Ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί την επινόηση των διαλεκτικών τόπων ως ελεγκτική μέθοδο κατασκευής και ανασκευής επιχειρημάτων. Κατά την ίδια έννοια, οι επιχειρηματολογικοί αυτοί τόποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως διαπιστωτικοί, άρα ως τόποι που ενισχύουν την ικανότητα για τον κριτικό στοχασμό, και διευκολύνουν, κατ' αυτόν τον τρόπο, την ανάλογη αγωγή. Η αριστοτελική αντίληψη περί μεσότητας επικρατεί στη λογική θεωρία, όπως και στην ηθική: αποφευκτέο είναι τόσο η υπερβολή όσο και η έλλειψη. Επιπλέον, από κάτι κακό (ως μέρος) δεν είναι δυνατόν να προέλθει κάτι καλό στην ολότητά του. Το όλον και τα μέρη अपαρεγκλίτως ακολουθούν ποιοτικά το ένα το άλλο. Στο περίγραμμα τούτο ανήκουν συγκεκριμένες κριτικές προσεγγίσεις, όπως η εναντίωση (αν κάτι εναντιώνεται σε κάτι άλλο πρέπει να διερευνάται αν είναι υπερβολή η έλλειψη), η διερεύνηση των συστοίχων (όπως τα δίκαια και ο δίκαιος ως προς τη δικαιοσύνη έτσι και τα ανδρεία και ο ανδρείος ως προς την ανδρεία), οι τρόποι γενέσεως και φθοράς των πραγμάτων (αν η γένεση ενός πράγματος ανήκει στα αγαθά τότε και αυτό το πράγμα ανήκει στα αγαθά, αν η φθορά ενός πράγματος ανήκει στα κακά τότε αυτό το πράγμα είναι καλό και αντίστροφα), το περισσότερο και το λιγότερο (αν η ευχαρίστηση είναι καλό τότε και η περισσότερη ευχαρίστηση είναι περισσότερο καλό, αν το να αδικεί κανείς είναι κακό το να αδικεί περισσότερο είναι περισσότερο κακό, κ.τ.λ.), η προσθήκη (αν ένα πράγμα προστιθέμενο σε ένα άλλο το καθιστά αγαθό ή λευκό, ενώ πριν δεν ήταν αγαθό ή λευκό, το προστιθέμενο θα είναι αγαθό ή λευκό, δηλαδή αυτό ακριβώς στο οποίο μετατρέπεται το σύνολο. Επίσης, αν κάτι που προστίθεται σε μίαν υπάρχουσα ιδιότητα ενός πράγματος την καθιστά εντονότερη από ό,τι ήταν τότε θα έχει και το ίδιο την ιδιότητα αυτή), κ. ά.

Όπως και στη λογική θεωρία του Αριστοτέλη, κατά τον Wittgenstein, το πολυσήμαντο των όρων πρέπει να διερευνάται ώστε αυτοί να καταλήγουν σε λογικά αναγκαίες συνθήκες. Ο σύγχρονος αναλυτικός φιλόσοφος κινεί-

ται, όπως και ο αρχαίος διανοητής, στο διαπιστωτικό και κριτικό περίγραμμα του ρηθέντος. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο από τη Βιέννη, η προβληματική περιοχή της άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ πραγματικότητας και γλώσσας καταγράφεται πρωτίστως στην δυσκολία ελέγχου της απεικονιστικής ικανότητας ενός συμβόλου σε συνάφεια με ένα ορισμένο γεγονός. Στη θεωρία περί της σημασίας (*Bedeutung*) προτάσσει τη θέση πως θα έπρεπε να είναι εφικτό η σημασία μιας λέξης να είναι το ίδιο το αντικείμενό της και το νόημα των αποφάνσεων που σχηματοποιούνται να δύνανται να συνδεθούν άμεσα με το αν τα ονόματα που συναθροίζονται σε μια πρόταση παραπέμπουν ή όχι σε ένα καθορισμένο αντικείμενο (Δημητρακόπουλος 2003: 514). Ωστόσο διαπιστώνει πως τούτο δεν καθίσταται εφικτό. Επιπλέον, παρατηρεί πως μια γραμματικά ορθή πρόταση δεν έχει απαραίτητα και λογικό νόημα. Πέραν των περιπτώσεων αυτών, υπάρχουν δύο ειδών προτάσεις τις οποίες χαρακτηρίζει ως άνευ νοήματος: α) όσες στερούνται πραγματικού περιεχομένου (υπό την έννοια της αντιστοιχίας σε ένα πράγμα), τέτοιες όπως είναι οι τυπικά απλές έννοιες της Λογικής, π.χ. αντικείμενο, γεγονός, αριθμός, κ.τ.λ., που τις ονομάζει "sinnlos", και β) όσες στερούνται εντελώς κάθε νοήματος και είναι α-νόητες (*unsinning*), όπως οι εκφράσεις που αποκρίνονται σε ηθικές, αισθητικές και θρησκευτικές αποφάνσεις (Δημητρακόπουλος 2003: 507-508). Και οι υπόλοιπες, όμως, δεν πληρούν την αναμενόμενη συνθήκη της αντιστοιχισής τους σε ορισμένα γεγονότα ή αντικείμενα ώστε να συντελεσθεί μια ακριβής γλωσσική συνεννόηση. Για τον Wittgenstein, οφείλει να υπάρχει κάτι κοινό ανάμεσα στη δομή της πρότασης και στη δομή του γεγονότος. Έτσι, η πρώτη αναγκαία προϋπόθεση για μια ιδεώδη γλώσσα θα ήταν να υπάρχει ένα όνομα για κάθε απλό πράγμα. Καθώς ο κόσμος αποτελείται από γεγονότα (*Tractatus Logico-Philosophicus* 1. 2), είναι τα γεγονότα εκείνα που μπορούν να καταστήσουν μια πρόταση αληθή ή ψευδή. Τα πλέγματα των γεγονότων προϋποθέτουν στοιχειώδη σημεία αναφοράς, τα ατομικά γεγονότα, που είναι οι ελάχιστες συντελούσες μονάδες. Για να γνωσθεί συνεπώς ο κόσμος, δεν επαρκεί η ονοματοδοσία επί των αντικειμένων που ευρίσκονται μέσα σε αυτόν, χρειάζεται να γνωρίζουμε τα ίδια τα ατομικά γεγονότα, συστατικά στοιχεία των οποίων είναι τα συγκεκριμένα αντικείμενα.

Ο Αυστριακός φιλόσοφος υποστηρίζει μετ' επιτάσεως πως ο ουσιαστικός ρόλος της γλώσσας είναι να καταφάσκει ή να αποφάσκει τα γεγονότα, επομένως να απαντά καταφατικά ή αρνητικά σε ένα διαλεκτικής φύσεως ερώτημα. Η πραγματικότητα, αναφέρει ο Wittgenstein, πρέπει να προσδιορίζεται από την πρόταση με ένα ναι ή με ένα όχι. Για να γίνει όμως αυτό με

επιτυχία θα πρέπει η πρόταση να δίνει μια πλήρη περιγραφή της πραγματικότητας (*Tractatus Logico-Philosophicus* 4. 023). Η ανωτέρω παραδοχή καθιστά κοινό τον προβληματισμό του με εκείνον του Αριστοτέλη και τον συνδέει όχι μόνο με τη λογική διερεύνηση της γλώσσας αλλά και με τη διαλεκτική της δυνατότητα. Σε μια λογικά τέλεια γλώσσα, που είναι η ζήτηση του Wittgenstein, θα πρέπει ένα όνομα να αντιστοιχείται προς ένα απλό σύμβολο, όπως κι ένα μη απλό σύνολο θα πρέπει να μην έχει ένα απλό σύμβολο που να αντιστοιχείται σε αυτό. Η δύναμη των συμβόλων είναι απεικονιστική. Σχηματίζοντας εμείς οι ίδιοι στο νου μας εικόνες της πραγματικότητας άλλο δεν κάνουμε παρά να αποκτούμε μια απεικόνιση του ψευδούς ή του αληθούς σε μια δεδομένη περίπτωση. Κάθε σκέψη είναι μια λογική εικόνα των γεγονότων (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3). Μια εικόνα, ωστόσο, δεν παύει να είναι ένα γεγονός, έχοντας με αυτό κοινή τη λογική της μορφή. Η εγγενής συνάφεια ανάμεσα στη γλώσσα, στη νόηση και στον κόσμο αποκαλύπτει, κατά τον Wittgenstein, την κοινή λογική τους κατασκευή, ως εσωτερική σχέση. Η εύρεση των συστατικών τους, στοιχείων δεν είναι μόνο γνωσιακή είναι και οντολογική. Μόνο αν υπάρχουν αντικείμενα δύναται να υπάρχει μια σταθερή μορφή του κόσμου (*Tractatus Logico-Philosophicus* 2. 026). Η ιδιαίτερα κριτική στάση του Wittgenstein στην αιτιοκρατία τον παροτρύνει να παραδεχθεί πως δεν υφίσταται η αιτιακή πλοκή, έτσι ώστε τα γεγονότα του μέλλοντος να μην μπορούν να συναχθούν από γεγονότα του παρελθόντος (*Tractatus Logico-Philosophicus* 5. 1361). Κατά συνέπεια, τελικά δεν μπορούμε να έχουμε τη δυνατότητα να εκφράσουμε οτιδήποτε για τον κόσμο ως σύνολο, σε αυτό το περιβάλλον αγνωσίας των αντικειμένων και των ατομικών γεγονότων, ώστε οτιδήποτε μπορεί να λεχθεί θα πρέπει να αφορά μέρη του κόσμου, τα οποία θα βρίσκονται εντός καθορισμένων ορίων. Αναπόφευκτα, τα όρια του κόσμου διαπιστώνονται και ως όρια της λογικής, καθώς δεν δυνάμεθα να αποκτούμε την εποπτική θέαση των πραγμάτων είτε με εμπειρικό είτε με λογικό τρόπο. Ο κόσμος που περιβάλλει τον άνθρωπο παρίσταται πάντοτε μέσω μιας υποκειμενικής αντίληψής του. Τούτο συνακόλουθα σημαίνει πως δεν μπορούμε να αποκλείσουμε καμία δυνατότητα του κόσμου να υπάρχει με τούτη ή την άλλη μορφή, επηρεάζοντας έτσι και κάθε κριτική αξιολόγηση που ενδέχεται να προκύπτει γύρω από αυτόν.

Για τον κριτικό στοχασμό και την παιδαγωγία ιδιαίτερη σημασία αποκτούν οι αντιλήψεις του για το συμβολισμό των γεγονότων μέσω των προτάσεων, όχι μόνο ως λογικών αλλά και ως ψυχολογικών σχέσεων. Στην περίφημη αποστροφή του "Ich bin meine Welt", «εγώ είμαι ο κόσμος μου»

(*Tractatus Logico-Philosophicus* 5. 63), ομιλώντας για το ανθρώπινο υποκείμενο, καθομολογεί την πεπερασμένη ψυχολογική δυνατότητα του μεριστού ανθρώπινου όντος, ως μεταφυσικού υποκειμένου, για την κατανόηση του μη εκφράσιμου, που στην ορολογία του Wittgenstein ταυτίζεται με το μυστικό στοιχείο, άρα με το ουσιώδες. Το μη εκφράσιμο περιέχει όλη τη λογική και τον κόσμο και μπορεί μόνο να δείχνεται. Για να οριστεί ένα αντικείμενο δεν χρειάζεται να γίνουν αντιληπτές οι εξωτερικές του αλλά μάλλον οι εσωτερικές του ιδιότητες, οι άρρητες (*Tractatus Logico-Philosophicus* 2. 01231). Συγχρόνως, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της φύσης των σημείων μιας γλώσσας ως αναγκαιότητα της ίδιας της λογικής, ώστε να μην είμαστε εμείς που εκφράζουμε κάτι αλλά η ίδια η αναγκαία λογική φύση του ως μη αυθαίρετη (*Tractatus Logico-Philosophicus* 6. 124). Τούτο δεικνύει μια πραγματολογική ρευστότητα, μη αντιληπτή από το μεταφυσικό και ψυχολογικό υποκείμενο που είναι ο άνθρωπος, αλλά επίσης και πως η λογική δεν είναι παρά ένας «κατοπτρισμός του κόσμου» και είναι υπερβατική (*Tractatus Logico-Philosophicus* 6. 13) όπως και αναγκαιοκρατική.

Σε θεωρίες περί της αληθείας ως αντιστοιχίας προς τα πράγματα, όπως είναι αυτές του Αριστοτέλους και του Wittgenstein, έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζει δυσχέρειες η ερμηνεία της αντίληψης περί του όρου της «αντιστοιχίας» *per se* (Βουδούρης, 1992: 132). Ωστόσο, η προτασιακή λογική είναι χρήσιμη πρακτικά, κυρίως ως ελεγκτική θεωρία για το αληθές ή ψευδές των προτάσεων του καθημερινού ή επιστημονικού λόγου. Κατά τον Wittgenstein, ο καθημερινός λόγος βασίζεται στα γλωσσικά παίγνια, ώστε παρά την ασάφειά του, να διασφαλίζεται η επικοινωνία και ο σχεδιασμός των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Τα γλωσσικά παίγνια, κατά τον ίδιο, εκφράζουν διάφορες πίστεις ενώ επιτρέπουν την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (Βουδούρης, 1992: 69). Για τη διάνοηση του Wittgenstein, είναι θεμελιώδες πως δεν μπορούμε στη γλώσσα να παραστήσουμε κάτι που αντιφάσκει στη λογική, όπως δεν μπορούμε στη γεωμετρία να παραστήσουμε κάτι που να αντιβαίνει στους νόμους της ύπαρξης του χώρου (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 032). Με άλλα λόγια, υπάρχει κάτι κοινό μεταξύ γλώσσας και πραγματικότητας, χάριν του οποίου η γλώσσα μπορεί να περιγράφει την πραγματικότητα, αλλά δεν κατορθώνει να περιγράψει αυτό το ίδιο, δηλαδή τη λογική μορφή. Για να μπορούμε να παριστάνουμε τη λογική μορφή, θα πρέπει να μπορούμε να σταθούμε μαζί με την πρόταση έξω από τη λογική, επομένως έξω από τον κόσμο (*Tractatus Logico-Philosophicus* 4. 12). Το νόημα τελικά μπορεί να εκφραστεί μόνο από τα γεγονότα, όχι από ένα σύνολο ονομάτων (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 142). Έτσι οι καταστάσεις



μπορούν μόνο να περιγράφονται αντί να ονομάζονται, καθώς αγνοούμε τα δομικά τους στοιχεία (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 144).

Ο Wittgenstein παρατηρεί πως ο γεωμετρικός και ο λογικός τόπος συμπίπτουν στο πώς και οι δυο αποτελούν τη δυνατότητα να υπάρχει κάτι (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 411). Για τον Αριστοτέλη, ο τόπος είναι η βάση επί της οποίας η νόηση μπορεί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. Είναι σημαντικό ότι ο διαλεκτικός πάντοτε επικεντρώνεται στη γλώσσα και στη νόηση, καθώς δεν μπορεί να παρεισδύσει στην πραγματικότητα με τον σταθερό τρόπο της επιστήμης. Τόσο για τον Αυστριακό όσο και για τον Έλληνα φιλόσοφο, η χρήση της γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε εξαπάτηση (πρβ. Engel, 1990: passim). Ο Σταγειρίτης στο *Περί των Σοφιστικών Ελέγχων* (169 b 1-2) αναγνωρίζει πως: «ή μὲν ἀπάτη ἐκ τῆς ὁμοιότητος, ἢ δ' ὁμοιότης ἐκ τῆς λέξεως», η πλάνη προέρχεται από την ομοιότητα και η ομοιότητα από τη λεκτική έκφραση. Ο Wittgenstein, αντιστοίχως, έχοντας εξηγήσει την προέλευση της πλάνης αυτής, θεωρεί πως στην κοινή γλώσσα μια λέξη υποδηλώνει με διαφορετικούς τρόπους και, κατ' επέκταση, χρησιμοποιείται επιπόλαια μέσα στην πρόταση (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 323), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σημαντικές συγχύσεις. Για να αποφευχθούν αυτές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί μια γλώσσα σημείων η οποία να υπακούει στη λογική σύνταξη, πέραν της απλής γραμματικής τοποθέτησης (*Tractatus Logico-Philosophicus* 3. 325). Σε αντίθετη περίπτωση, θα προκύπτουν διαρκώς διαδικαστικά και άλλα σφάλματα στη γνωστική και κριτική διαδικασία, τα οποία θα μπορούν να ξεπεραστούν μόνο μέσω μιας ασφαλούς κριτικής μεθόδου (πρβ. Ruggiero, 2004: 134-141).

Εν κατακλείδι, ο Wittgenstein προβαίνει σε μια ουσιώδη διασάφηση σχετικά με το ρόλο της φιλοσοφίας με την παρατήρηση πως αυτή θα πρέπει να αποσαφηνίζει και να οροθετεί, και μάλιστα αυστηρά, τις σκέψεις, που συνήθως είναι, όπως παραδέχεται ο ίδιος, θολές και συγκεχυμένες (*Tractatus Logico-Philosophicus* 4. 112). Μια πρόταση δεν είναι από μόνη της ούτε πιθανή ούτε απίθανη. Ένα γεγονός συμβαίνει ή δεν συμβαίνει, μέση κατάσταση δεν υπάρχει (*Tractatus Logico-Philosophicus* 5. 153). Αντίθετα από τον Αριστοτέλη, για τον οποίο η ηθική δεν είναι το άρρητο, στη διαλεκτική του κυριαρχεί ο σκεπτικισμός: την ηθική δεν μπορούμε να την εκφράσουμε με λέξεις ούτε να την προσδιορίσουμε μέσω προτάσεων, παραμένει υπερβατική (*Tractatus Logico-Philosophicus* 6. 421). Γι αυτό τον λόγο, όμως, δεν είναι λιγότερο σημαντική, τουναντίον αποκτά υπέρτατη αξία. Η χρησιμότητα αμφοτέρων των θεωριών, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, συνιστά μια ορατή βάση προϋποθέσεων για μια παιδαγωγία του

κριτικού στοχασμού. Η ουσία του κριτικού στοχασμού είναι η αξιολόγηση, μια διαδικασία διανοητική μέσω της οποίας ελέγχονται οι ισχυρισμοί και τα επιχειρήματα (Ruggiero, 2004: 17). Ως τέτοια παραμένει μια διαρκή ζήτηση, διαλεκτικής μορφής, η οποία κυριότατα αναγνωρίζει τη λογική επεξεργασία των υπαρκτικών δεδομένων ως την πλέον κατάλληλη, παρά τις οντολογικές, μεταφυσικές, ψυχολογικές και επιστημολογικές ασάφειες από τις οποίες η ενέργεια αυτή δυσχεραίνεται. Η πιο αξιόπιστη προσέγγιση, σε ένα περιβάλλον που μας κάνει να επαγρυπνούμε για τη σχετικότητα κάθε μορφής γνώσης, είναι η κριτική και διαλεκτική προσέγγισή του, η μη εγκατάλειψη στον σκοτεινό ένδον χώρο της γλώσσας και της νόησής μας, αλλά ένας βηματισμός εν τέλει προς τον κόσμο που είμαστε και που είναι. Η διδασκαλία που προσλαμβάνει ως *sine qua non* συνθήκη τη λογική άσκηση, τον λογικό έλεγχο των συλλογισμών, και αντιλαμβάνεται τη δυναμική και αναλλοίωτη σχέση πραγματικότητας, ανθρώπινης νόησης και γλώσσας, δύναται να εφαρμοστεί όχι μόνο ως παιδαγωγία αλλά και ως αφετηρία για τις πρακτικές και θεωρητικές επιδράσεις του κριτικού στοχασμού. Κατά συνέπεια, στις θεωρίες του Αριστοτέλη και του Wittgenstein, καθόσον υπάρχουν στοιχεία που αφορούν είτε άμεσα είτε έμμεσα τον κριτικό στοχασμό, με απώτερο στόχο την παιδαγωγία και την άσκηση στη διαλεκτική, εκτιμούμε πως βεβαιώνεται η παρουσία συγκεκριμένων αρχών μιας γλωσσικής και λογικής μεθόδου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

- Aristotle (1960). *Posterior Analytics. Topica*. Translated by Hugh Tredennick. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aristotle (1992). *On Sophistical Refutations*. Translated by E. S. Forster. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Βουδούρης, Κωνσταντίνος (1992). *Λογική Φιλοσοφική και Συμβουλευτική*. Αθήνα: (ιδιωτική έκδοση).
- Δημητρακόπουλος, Μιχαήλ (2003). *Στοιχείωση Ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: (ιδιωτική έκδοση).
- Engel, Morris (1990). *With Good Reason. An Introduction to Informal Fallacies*. 4<sup>th</sup> edition. New York: St Martin's Press.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. 5<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Mirmiklis, Georgios (2001). The Aristotelian Method. In *Greek Philosophy and Epistemology*, edited by Konstantine Boudouris, volume II. Athens:

**Παναγιώτης Ηλιόπουλος**

Αριστοτέλης και Wittgenstein: Προϋποθέσεις για μια παιδαγωγία του κριτικού στοχασμού

---

Ionia Publications, 110-125.

Ruggiero, Vincent Ryan (2004). *Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking*, 7<sup>th</sup> edition. New York: McGrawHill.

Wittgenstein, Ludwig (1978). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Μετάφραση Θ. Κιτσόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.

**Παναγιώτης Ηλιόπουλος**

Δρ. Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών  
Διδάσκων Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Παλλαντίου 44, 221 00 Τρίπολη

Tel: 6974 88 69 14

Fax: 2710 56 11 84

E-mail: ksatriya@tri.forthnet.gr

# Η μουσική εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη κατά τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη

Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου

## ABSTRACT

For the Greeks, education was very important as its purpose was character formation and the harmonic development of the body, soul and spirit. It was inextricably linked with democracy as education formats good, virtuous, energetic citizens who are suitable to govern and to be governed for the material and moral prosperity of the State. Music in ancient Greece was one of the most important parts of everyday life and it was positioned in the center of the education of the free people. The ancient Greeks thought very highly of its educational value and they established the theory of ethos of modes as they related various emotional and spiritual characteristics with certain musical modes. They also believed that music itself had great impact on the soul and it could shape soul and character as well.

The great spread and the full prevalence of the democratic ideas in Athens of the 5<sup>th</sup> century B.C. were inherent with the institutional changes that expanded and stabilized the popular sovereignty. The establishment of various offices that allowed the people of Athens to express its sovereign will in matters of justice contributed decisively to the gradual democratization of the Athenian constitution. In this context, Plato became the first philosopher to have wondered about the value of art in education; music especially. In his works, he states that music sets the greatest effect on shaping the character, the ethos and the cultivation of the young people. In the *Republic*, Plato, establishes an educational system with music in the center, in which he subjugates music to the control of the State. Additionally, he tends to neutralize some of its influence by imposing strict criteria for the official acceptance of the arts.

Aristotle, on the other hand, investigates the serious as well as diachronic issue of education in his works, and, especially, the music education of the young, within the framework of the State. The Stagirite, despite the differences he had with the Pythagoreans and Plato, agrees with them that, even though music is not one of the practical things in life, its pedagogic

value and role are great.

In this paper, the views of Plato and Aristotle will be presented on that matter as well as the importance of music education to the formation of democratic citizens.

Η πόλη-κράτος της Αθήνας είναι η πρώτη γνωστή δημοκρατία που δημιουργήθηκε στον αρχαίο κόσμο και αυτό το πολίτευμα αποτέλεσε την κατάληξη μιας μακράς εξελικτικής διαδικασίας εγκαθίδρυσης μιας σειράς πολιτευμάτων στην ίδια πόλη. Παρόλο που και άλλες ελληνικές πόλεις-κράτη ακολούθησαν το αθηναϊκό δημοκρατικό μοντέλο, καμία από αυτές δεν έφτασε και δεν ξεπέρασε την Αθήνα σε δύναμη, ισχύ και σταθερότητα. Το αθηναϊκό δημοκρατικό μοντέλο παρείχε με μοναδικό τρόπο άμεση, δηλαδή συμμετοχική, και όχι αντιπροσωπευτική δημοκρατία. Η ενεργή και καθολική συμμετοχή όλων των ελεύθερων πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες, και με αυτό δεν νοείται μόνο η ψήφος, αλλά και μια σειρά πολιτικών κατακτήσεων, όπως η ελευθερία του λόγου, ανεξάρτητα από την τάξη στην οποία ανήκε κανείς, οι δημόσιες συζητήσεις για θέματα που αφορούσαν την πόλη και άλλες, ήταν όχι απλά δικαίωμα αλλά και υποχρέωση όλων των Αθηναίων πολιτών. Είχαν δε οι πολίτες την υποχρέωση για την πιστή εφαρμογή όλων των δημοκρατικών διαδικασιών. Η εξουσία ασκείτο άμεσα με την πειθώ και την καθολική ψηφοφορία. Η ισηγορία, το δικαίωμα να μιλούν ελεύθερα όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες, δεν συμπλήρωνε απλώς την ισονομία, αλλά της έδινε ουσιαστικό περιεχόμενο ισοδύναμο με την ελευθερία.

Οι κατακτήσεις της δημοκρατίας στην Αθήνα κατά την πεντηκονταετία της μεγάλης της ακμής οφείλονται κατά κύριο λόγο στο ανθρωπιστικό και πνευματικό ιδεώδες της κλασικής αρχαιότητας που χαρακτηρίζεται από βαθιά πίστη και εκτίμηση στον άνθρωπο και στις δυνατότητές του. Σύμφωνα με τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, το ανθρώπινο ον έχει πνευματική υπεροχή έναντι όλων των άλλων όντων καθώς μπορεί και συλλαμβάνει το δίκαιο ως έννοια σημαντική και απαραίτητη στη ζωή του, όπως επίσης μπορεί να λατρεύει το θεό. «Η αιδώς και η δίκη, ο έμφυτος ηθικός νόμος και το αίσθημα του δικαίου, είναι η κοινή σε όλους τους ανθρώπους ηθικοπολιτική υποδομή, χάρη στην οποία ο καθένας ρέπει προς την αρετή, που νοείται ταυτόχρονα ως δικαιοσύνη απέναντι στους συμπολίτες και ως αρμονική ένταξη στην πολιτικά οργανωμένη κοινότητα (Κατσιμάνης, 1979, 15-16)».

Σημαντικότερο ρόλο στην αθηναϊκή δημοκρατία κατείχε η εκπαίδευση. Αν και αστικοποιημένη, η αθηναϊκή εκπαίδευση αρχικά διατήρησε σε μεγά-

λο βαθμό το στενό δεσμό της με την ευγενική της καταγωγή. Η αγωγή αυτή, όπως υπογραμμίζει ο Πλάτωνας στον *Πρωταγόρα*<sup>1</sup> (*Πρωταγόρας*: 326 b-c), υπήρξε πάντοτε προνόμιο κυρίως μιας επίλεκτης και μάλλον ολιγάριθμης μερίδας πολιτών που, είτε λόγω πλούτου είτε λόγω ευγενικής καταγωγής, είχε την οικονομική δυνατότητα που αυτή απαιτούσε για την απόκτησή της κι έτσι η συγκεκριμένη μερίδα πολιτών απολάμβανε τα προνόμια και τα πλεονεκτήματα που απέφερε η αγωγή. Με τον εκδημοκρατισμό όμως του αθηναϊκού πολιτεύματος, με το ιδεώδες της δημοκρατίας και του πολιτισμού τον οποίο ενσάρκωνε, η αριστοκρατική εκπαίδευση εξαπλώθηκε πλέον στο σύνολο των ελεύθερων πολιτών και καθιερώθηκε η ομαδική διδασκαλία, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε ο θεσμός του σχολείου (Marrou, 1961: 74-75). Η έννοια της *δημοκρατίας* στην αρχαία Αθήνα υπήρξε πάντα σχετική με την έννοια της *παιδείας*. Η μεταξύ τους σχέση πάντα υπήρξε αμφίδρομη- πάντα η μία ανατροφοδοτεί την άλλη, ενώ και οι δύο τους συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της αθηναϊκής κοινωνίας. Η παιδεία στη δημοκρατία καλείται να μορφώσει, να αναβαθμίσει και να συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, ο οποίος πλέον καθίσταται ικανός να πράττει με ευθυκρισία, νηφαλιότητα και αντικειμενικότητα, συμμετέχει υπεύθυνα στα κοινά και, ως εκ τούτου, συμβάλει αποτελεσματικά στην ομαλή λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, στηρίζοντάς το δυναμικά και αποτελεσματικά. Η εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα ενθαρρύνει την ελευθερία του πνεύματος, με τέτοιο τρόπο όμως, που να μην παρακμάζει σε ελευθεριότητα, καθιστά δε το άτομο ικανό να μπορεί να προβλέπει και να υπολογίζει τις πιθανές συνέπειες των πράξεών του τόσο άμεσα στο ίδιο το άτομο όσο και, κατά συνέπεια, στην ευημερία της πόλης, του όλου. Κατά αντιστοιχία με το αρχαίο ελληνικό πρότυπο, σύγχρονοι στοχαστές, όπως ο John Dewey, όσον αφορά το κοινωνικό και παιδαγωγικό σκοπό και όραμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρεσβεύουν την άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική κοινωνία, επομένως με αυτόν τον τρόπο, να συνεισφέρουν στο κοινό καλό, ακολουθώντας το παράδειγμα των αρχαίων Ελλήνων (Woodford, 2005: 4-5). Η κεντρική ιδέα της δημοκρατίας, κατά τον Dewey, περιστρέφεται γύρω από την απαραίτητη συμμετοχή τού κάθε ώριμου πολίτη στη διαμόρφωση κοινών κοινωνικών αξιών, οι οποίες

---

1. «ἔτι τοίνυν πρὸς τοῦτοις εἰς παιδοτρίβου πέμπουσιν, ἵνα τὰ σώματα βελτίω ἔχοντες ὑπηρετῶσι τῇ διανοίᾳ χρηστῇ οὔσῃ, ...καὶ ταῦτα ποιούσιν οἱ μάλιστα δυνάμενοι-μάλιστα δὲ δύνανται οἱ πλουσιώτατοι...»: «Ἐκτός τούτων τα στέλνουν στον παιδοτρίβη, ώστε, έχοντας τα σώματα καλύτερα, να υπηρετούν τον νου τους, ο οποίος είναι ενάρετος...Και τούτα κάνουν όσοι έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες-μεγαλύτερες δυνατότητες έχουν οι πιο πλούσιοι...».

διέπουν τις ζωές των ανθρώπων (Dewey, 1950: 155).

Η μουσική στην αρχαία Αθήνα καθώς και στην υπόλοιπη Ελλάδα, είναι ο πρωταγωνιστής της καθημερινής ζωής. Συναντάται σε όλες τις εκδηλώσεις, δημόσιες και ιδιωτικές και σε αυτήν αντανακλάται ολόκληρη η πνευματική εξέλιξη του πολιτισμού. Κυριολεκτικά όλοι μαθαίνουν μουσική, ενώ οι μουσικοί αγώνες είναι πλήρως ενταγμένοι στην κοινωνική ζωή, συχνά παράλληλα με τους αθλητικούς. Οι επαγγελματίες μουσικοί, παρόλο που αρχικά συγκεντρώνουν μόνο πλούτη, σταδιακά κερδίζουν σε φήμη, ευυποληψία και δημόσιες τιμές. Όπως γνωρίζουμε από τις μαρτυρίες των φιλοσόφων - ειδικά του Αριστοτέλη (*Πολιτεία Θ'*). - στο πλαίσιο των υποχρεωτικών εγκυκλίων μαθημάτων, η μουσική βρίσκεται στο επίκεντρο, μαζί με τη γραφή, την ανάγνωση, τα μαθηματικά, τη γεωμετρία και τη γυμναστική. Τα παιδιά, και εδώ εννοούνται τα αρσενικά τέκνα των ελεύθερων πολιτών, παραδίδονται στα χέρια του *κιθαριστή* σε ηλικία επτά ετών, ο οποίος τα διδάσκει να τραγουδούν και να εκτελούν άσματα, καθώς και γραφή και ανάγνωση. Αργότερα, ο *κιθαριστής*, αναλαμβάνει μόνο το αμιγώς μουσικό μέρος της εκπαίδευσης. Η μουσική στους αρχαίους ήταν μια αδιαίρετη ενότητα λόγου, αρμονικών ήχων και κίνησης - δεν νοείται χωρίς το λόγο. Η αμιγώς μουσική δημιουργία, με την σημερινή έννοια του όρου, προϊόν τεχνολογικών εξελίξεων και πειραματισμών στα μουσικά όργανα, ήρθε ως αποτέλεσμα σταδιακών και μακροχρόνιων εξελίξεων στη μουσική δημιουργία των αρχαίων Ελλήνων. Αυτή η εξέλιξη θεωρήθηκε ως ο κύριος υπαίτιος για την παρακμή της μουσικής και επικρίθηκε κατά κόρον από τους φιλοσόφους (Αριστοτέλης, *Πολιτεία Θ'*: 1-10, Πλούταρχος, *Περί μουσικής*: *passim*), καθώς διέβλεπαν σε αυτήν την απομάκρυνση της μουσικής δημιουργίας αφενός από τη θεϊκή της προέλευση, αφετέρου από τον αρχικό της σκοπό, ο οποίος ήταν η πνευματική ανάταση του πολίτη, άρα η ευδαιμονία του ατόμου και κατ' επέκταση η ευδαιμονία της πόλης.

Η μουσική στην αρχαιότητα αποτελεί αναγκαία εμπειρία στη διαπαιδαγώγηση των νέων. Από τις πηγές αντλούμε τη γνώση ότι οι αρχαίοι Έλληνες στοχαστές εμβαθύνουν στην αισθητική και την ψυχολογία της μουσικής και διαμορφώνουν τη *θεωρία του ήθους* ή την *ηθική θεωρία της μουσικής*, η οποία πραγματεύεται την επίδραση που φέρει η μουσική στη συναισθηματική και ψυχική σφαίρα του ανθρώπου. Η θεωρία αυτή συνδέει απερίσπαστα τη μουσική με τη δημιουργία συναισθημάτων και διαθέσεων ανάλογα με το ρυθμό, τη ροή, την υπόκρουση ή τη διαδοχή των συχνοτήτων. Διαμορφώνεται η πεποίθηση, επομένως, ότι η ίδια η μουσική διαθέτει τη δύναμη να διαμορφώνει όχι μόνο την ψυχική κατάσταση, αλλά το χα-

ρακτήρα και το ήθος του ατόμου<sup>2</sup> (Neff, 1960: 53-54). Γι' αυτό και θεωρείτο μάθημα ύψιστης σημασίας στη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης των νέων.

Ο Πλάτωνας, στα φιλοσοφικά συγγράμματά του και ειδικότερα στην *Πολιτεία*, όπου μελετά και προτείνει ένα σύστημα συνολικής εκπαίδευσης για τους φύλακες της ιδανικής πολιτείας, τη μουσική την τοποθετεί ψηλά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εκπονεί και προτείνει, ενώ παράλληλα την κρίνει και την περιορίζει, προσπαθώντας να εκριζώσει από αυτήν κάθε τι που δεν έχει θρησκευτική ή ηθική αξία (Jaeger, 1968: 281). Για το λόγο αυτό ελέγχει σχολαστικά όλα τα επιμέρους στοιχεία της μουσικής δημιουργίας και προβαίνει σε μια σειρά από απαγορεύσεις, οι οποίες αφορούν το κείμενο-περιεχόμενο, τις αρμονίες και τις μελωδίες, τα όργανα, τους ρυθμούς και την κίνηση, ώστε το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα να επιφέρει τη μέγιστη ωφέλιμη επήρεια της μουσικής εκπαίδευσης στους φύλακες, έτσι ώστε να αποσοβηθούν ενδεχόμενοι κίνδυνοι για την πόλη και τους πολίτες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο φιλόσοφος στο γεγονός ότι το άτομο παίρνει τη θέση που του αναλογεί στην κοινωνία της πόλης και χωρίζεται σε τάξεις όχι λόγω καταγωγής ή πλούτου αλλά λόγω της φύσης του, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσω της εκπαίδευσης και του σκοπού που αυτό καλείται να επιτελέσει. Ο Πλάτωνας δεν αναγνωρίζει τη μοναδικότητα του ατόμου, με τη σύγχρονη έννοια του όρου, αλλά, αντίθετα, υποτάσσει το ατομικό καλό στο συνολικό καλό, πεποίθηση που, έτσι και αλλιώς, είναι κοινός τόπος στη δημοκρατική αρχαία Αθήνα. Ο John Dewey στο *Democracy and Education* εύστοχα παρατήρησε ότι ο αθηναίος φιλόσοφος δεν έλαβε υπόψη του την πληθώρα των δραστηριοτήτων που μπορούν να χαρακτηρίζουν μία ατομική Dewey ή κοινωνική ομάδα, και κατά συνέπεια, περιορίστηκε σε έναν περιορισμένο αριθμό κατηγοριών ατομικών ικανοτήτων και κοινωνικών ρυθμίσεων (Dewey, 1916: 88).

Σε ολόκληρο το πλατωνικό έργο, αλλά και στην αναζήτηση του φιλοσόφου γύρω από τη μουσική, ιδιαίτερα μεγάλο ρόλο παίζει η μίμηση

---

2. Ήδη από τις αρχές του 20ού αι. , έχουν γίνει πολλές απόπειρες να μελετηθεί αυτή η θεωρία. Στην Ιστορία της Μουσικής του Karl Neff (σ.σ. 53-54), διαβάζουμε: «Η «έκφραση των συγκινήσεων» ήταν ένα από τα ευνοούμενα θέματα της γαλλικής σχολής των Ιδεολόγων. Ο Στεντάλ (Henri Beyle, dit Stendhal, 1783-1794), εκλαϊκεύοντας τις θεωρίες της σχολής αυτής λέει: «η μουσική περιμένει το Λαβουαζιέ της (A. L. Lavoisier, Γάλλος χημικός, 1743-1794). Ο μεγαλοφυής αυτός άνθρωπος θα πειραματιζόταν πάνω στην καρδιά και στην ακοή του ανθρώπου κι από τα αποτελέσματα των πειραμάτων του θάβγαζε τους κανόνες της μουσικής. Στο έργο του, στη λέξη «θυμός» λ.χ., θα παρουσίαζε είκοσι μελωδίες που, κατά τη γνώμη του, θα εξέφραζαν με τον πιο ζωντανό τρόπο το συναίσθημα του θυμού. Το ίδιο θα 'κανε για να εκφράσει τη ζήλεια, τον ευτυχισμένο έρωτα, την αγωνία του χωρισμού... Αφού λυθούν πειραματικά όλα τούτα τα βασικά ζητήματα, θα 'χαμε επιτέλους μια πειραματική ιστορία της μουσικής που να στηρίζεται στη φύση της ανθρώπινης καρδιάς και στις συνήθειες του αυτιού. (Από τη Ζωή του Ροσσίνι).



(Verdenius, 1972: 1), την οποία συνδέει με τη θεωρία των Ιδεών. Τα πάντα στον κόσμο των αισθήσεων είναι μιμήσεις των Ιδεών που υπάρχουν στον νοητό κόσμο, τον πραγματικό κόσμο (Lippman, 1964: 75). Η τέχνη γενικά, και η μουσική ειδικότερα, αποτελούν μιμήσεις του αισθητού κόσμου, ο οποίος με τη σειρά του συνιστά μίμηση του νοητού κόσμου. Αν το αντικείμενο της μίμησης που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της τέχνης είναι ηθικά καλό τότε η μίμηση δεν είναι κατακριτέα και επικροτείται από τον φιλόσοφο (Rowell, 1983: 40). Ο Πλάτων θεωρεί πως η επαφή με το καλό έχει μόνο θετικές συνέπειες στην ψυχή των ανθρώπων, γι' αυτό και μιλάει εγκωμιαστικά για την επαφή του ανθρώπου με τον καλό ρυθμό και την αρμονία: «...το κυριότερο μέρος της ανατροφής (είναι) η μουσική, επειδή ο ρυθμός και η αρμονία διαπερνούν ως τα τρίαβαθα την ψυχή και την κατεξουσιάζουν μ' όλη τους τη δύναμη, και φέρνουν μαζί τους την ομορφιά και κάνουν την ψυχή έμορφη<sup>3</sup> (Πολιτεία 401 d – e)...».

Ο Πλάτων, με κριτήριο την ηθοπλαστική επενέργεια της μουσικής, εξετάζει τις αρμονίες μία-μία και αποδίδει σε αυτές κάποιο βασικό χαρακτηριστικό που επιδρά με συγκεκριμένο τρόπο στην ψυχή (Πολιτεία 398 e – 399 a). Απορρίπτει εκείνες που επιφέρουν στην ψυχή συναισθήματα θρήνου, παθητικότητας, χαλαρότητας, υπερβολής, ανανδρίας και μαλθακότητας. Επομένως, από τις αρμονίες αποδέχεται ως επιτρεπτές για την εκπαίδευση τη *δωρική* και τη *φρυγική*, οι οποίες ταυτόχρονα περιείχαν και τις πιο πολλές νότες. Όσες περισσότερες νότες έχει μια αρμονία τόσες περισσότερες μελωδικές γραμμές μπορεί να δημιουργήσει, αποδίδοντας μια αίσθηση ποικιλίας, χωρίς να είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν πολλές αρμονίες ταυτόχρονα, κάτι που ο Πλάτωνας καταδικάζει ρητά. Παρόλο που είναι κοινά αποδεκτό πλέον ότι η μουσική διαθέτει αφηγηματικές ιδιότητες και συναισθηματικό περιεχόμενο, η σύγχρονη φιλόσοφος Martha Nussbaum αμφιβάλλει αν η μουσική είναι επαρκώς προσδιορισμένη έτσι ώστε να είναι χρήσιμη στο δημόσιο διάλογο. Τη θεωρεί πολύ αόριστη και αφηρημένη για να έχει πρακτική αξία (Nussbaum, 1995: 6), κάτι που βρίσκεται σε αντίθεση με την πεποίθηση του Αριστοτέλη περί χρησιμότητας και ελευθερίας. Ο Σταγειρίτης φιλόσοφος, στηρίζοντας το ελεύθερο πνεύμα που το δημοκρατικό πολίτευμα έχει ανάγκη, πρεσβεύει ότι: «τὸ δὲ ζῆτεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἤκιστα ἀρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ελευθερίοις (Αριστοτέλης, Πολιτεία Θ' 1338 b 2-4)».

Ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* αφιερώνει ένα ολόκληρο βιβλίο για την αξία τη μουσικής στην εκπαίδευση των νέων. Στο 8<sup>ο</sup> βιβλίο προβαίνει σε

3. «τούτων ἔνεκα κυριωτάτη ἐν μουσικῇ τροφή...τραφή». Μτφ. Ι. Γρυπάρη.

μια ανάλογη εξέταση με τον Πλάτωνα για την αξία και τη θέση της μουσικής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αντίθεση όμως με το δάσκαλό του, θεωρεί μόνο τη δωρική αρμονία ως κατάλληλη για την εκπαίδευση των νέων, διότι μόνο αυτή πληροί το αριστοτελικό κριτήριο της μεσότητας. Η δε φρυγική αρμονία θεωρεί ότι πρέπει να αποφεύγεται, λόγω της ακραίας υπερβολής του χαρακτήρα της, ενώ τη λυδική αρμονία, με τον ήρεμο και γλυκό της ήχο, τη θεωρεί κατάλληλη ως άκουσμα μόνο για τη γεροντική ηλικία.

Ο Πλάτων, κατά όμοιο τρόπο στην *Πολιτεία*, θέτει τα κριτήρια που αφορούν την χρήση των μουσικών οργάνων, γι' αυτό εξορίζει από την εκπαιδευτική διαδικασία τον αυλό, καθώς η πολυπλοκότητα της κατασκευής του δίνει τη δυνατότητα στον εκτελεστή του να παίζει όλες τις αρμονίες, άρα και τις απαγορευμένες, επιδρώντας στο ήθος και στο χαρακτήρα της ψυχής των πολιτών με τέτοιο τρόπο, που μελλοντικά θα εκθέσει την πολιτεία σε κίνδυνο. Τέλος, η χρήση του αυλού απαιτεί δεξιότητες, άρα άλλου είδους και άλλου στόχου εκπαίδευση, ενώ δεν είναι εφικτό το ταυτόχρονο τραγούδι από τον αυλιστή. Βέβαια, ο φιλόσοφος, αργότερα, στους *Νόμους*, αποδέχεται τη χρήση του αυλού, ίσως υπό το βάρος της δημοτικότητας που το όργανο από τη Φρυγία έχει κερδίσει. Συμπεραίνουμε έτσι, ότι ούτε ο ίδιος δεν επιλέγει να έρθει σε ρήξη με το δημόσιο αίσθημα τελικά - η δημοκρατία επηρεάζει όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και διεκδικεί για όλους και όλα ίση μεταχείριση. Κατά βάση, ωστόσο, θεωρεί ότι τα μόνα επιτρεπτά όργανα πρέπει να είναι η λύρα, για εκπαιδευτικούς σκοπούς, και η κιθάρα, όργανο κατάλληλο για την κοινωνική ζωή της πόλης. Επιπλέον, κατακρίνει με σφοδρότητα την αμιγώς οργανική μουσική, αφού η σαφής μίμηση είναι αδύνατη σε αυτήν, καθώς είναι κενή από περιεχόμενο.

Ο Αριστοτέλης, αναρωτώμενος για την αληθινή αξία της μουσικής, παρατηρεί ότι η μουσική ταιριάζει στον ελεύθερο άνθρωπο επειδή προάγει την αρετή, αρκεί να διατηρείται ο ερασιτεχνικός χαρακτήρας στη διδασκαλία της και να μην διαστρεβλώνεται το σώμα, η ψυχή και ο νους του ανθρώπου που τη διδάσκεται. Απαντά στο ερώτημα που η κοινωνία θέτει για το ποιος είναι ο λόγος που πρέπει η μουσική να διδάσκεται στους νέους, υποστηρίζοντας την κοινά αποδεκτή από τους παλαιότερους νομοθέτες άποψη ότι η μουσική είναι προϋπόθεση παιδείας, καθώς ο άνθρωπος δεν είναι φτιαγμένος από τη φύση του ώστε να χρησιμοποιεί σωστά μόνο το χρόνο της δουλειάς, αλλά και να απολαμβάνει το χρόνο τηςσχόλης, η οποία σχετίζεται με το ανώτερο θεωρητικό τμήμα του ελλόγου της ψυχής (Αριστοτέλης, *Πολιτεία Θ'*), σύμφωνα με το διαχωρισμό που ο ίδιος ο Σταγειρίτης έχει αναπτύξει στο βιβλίο του *Περί ψυχής*. Είναι αντίθετη δε με την ασχο-

λία, η οποία δε γίνεται με σκοπό την ίδια, αλλά για χάρη κάποιου άλλου. Στη σχόλη, η μουσική απόλαυση δεν έχει τον περιορισμένο ρόλο της απλής διασκέδασης, αλλά συνάδει στην πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου. Ο Μακεδόνας φιλόσοφος αναζητά την αξία της μουσικής, πέρα από την ευχαρίστηση που ήδη κατέδειξε ότι αυτή μας προσφέρει, και θέτει το καίριο ερώτημα: «η διδασκαλία της μουσικής βοηθά στην απόκτηση της αρετής και στην ηθική διαμόρφωση του χαρακτήρα;». Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα έρχεται υποστηρικτικά από το φιλόσοφο προς το δημοκρατικό πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας καθώς η μουσική εκπαίδευση συντελεί στη διάπλαση του ήθους του ατόμου, καθώς το εθίζει στην απόλαυση των σωστών ηδονών και το βοηθά να αποκτά αίσθηση του μέτρου. Η «σωστή» μουσική συμβάλλει κατά πολύ στην προαγωγή της αρετής, άρα και στη δημιουργία πολιτών με υπεύθυνη στάση έναντι του πολιτεύματος και της πολιτείας. Αντίθετα από τις υπόλοιπες τέχνες, αυτή η τέχνη φτάνει στην ουσία, αγγίζοντας τον πυρήνα της κάθε μιας μεμονωμένης αρετής.

Στην αρχαία Αθήνα, λοιπόν, κατά τη διάρκεια της δημοκρατίας, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αγωγής των νέων, δικαιώνοντας τόσο τον Αριστοτέλη, όσο και τον Πλάτωνα, που εκτιμούν πως η μουσική συμβάλλει αποφασιστικά στη διάπλαση χρηστών χαρακτήρων και ενάρετων πολιτών που θα συνεισφέρουν στο κοινό αγαθό, το αγαθό της πόλεως. Στη σημερινή εποχή, παρατηρείται ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους σύγχρονους ερευνητές για τα πολιτικά και ηθικά ζητήματα που εγείρονται στη φιλοσοφία και στην πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης, παρόλο που υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ πολιτικού σκοπού και πραγματικής μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής - ίσως επειδή η έννοια της δημοκρατίας στη μουσική εκπαίδευση παραμένει πολύ λίγο κατανοητή και όχι όσο θα έπρεπε. Γι' αυτό το λόγο και αρκετοί μουσικοί παιδαγωγοί παραμένουν διαφορούμενοι σχετικά με τη σύζευξη της δημοκρατίας με τη μουσική εκπαίδευση<sup>4</sup> (Jorgensen, 1994: 26). Ο δημόσιος φιλοσοφικός διάλογος, που βρίσκεται τις ρίζες του στην παιδευτική αξία της μουσικής που αφορά τη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών στην αρχαία Αθήνα, είχε ήδη ξεκινήσει από τη δεκαετία του 60, όταν ο Max Karlan έκανε έκκληση για την ανάπτυξη ενός

4. Η φιλόσοφος της μουσικής εκπαίδευσης, Estelle Jorgensen εκφράζει, ανάμεσα σε άλλα, τον εξής προβληματισμό: «Αν η διδασκαλία της μουσικής παραμείνει ένα ζωτικό στοιχείο της δημόσιας εκπαίδευσης, η πρόκληση του σήμερα θα είναι να μπορέσει η μουσική εκπαίδευση να διαμορφώσει τη δημόσια γνώμη και κατανόηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε αυτοί που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική να παρωθηθούν να παρέξουν τις κατάλληλες συνθήκες, κάτω από τις οποίες η μουσική εκπαίδευση να προχωρήσει με ακεραιότητα. Αυτό απαιτεί μια πειστική πολιτική φιλοσοφία της μουσικής εκπαίδευσης στην οποία, οι πολιτικοί λόγοι να εκφράζονται ξεκάθαρα και με περίτεχνο λόγο για να μπορεί να έχει θέση η μουσική εκπαίδευση στα σχολεία».

ευρύτερου κοινωνικού οράματος για τη μουσική εκπαίδευση, όραμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί της μουσικής καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στη δημοκρατική κοινωνία (Kaplan, 1966: 17). Οι δάσκαλοι της μουσικής καλούνται να διεκδικούν ένα δημοκρατικό σκοπό για τη μουσική εκπαίδευση, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον ευρύτερο πνευματικό και πολιτικό διάλογο σχετικά με τη φύση, τη σημασία και την αξία της μουσικής στη σύγχρονη πραγματικότητα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ**

### **ΠΗΓΕΣ**

- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1993.  
Πλάτων, *Πολιτεία*, πρόλ. Ευ. Παπανούτσου, μετ. Ι. Γρυπάρη, εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλου, Αθήνα ΧΧ.  
Πλάτων, *Πρωταγόρας*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1993.  
Πλάτων, *Νόμοι*, εκδ. Κάκτος, Αθήνα 1992.

### **Ελληνογλώσση**

- Κατσιμάνης Κυριάκος. Διατριβή επί Υφηγεσία: *Πρακτική Φιλοσοφία και Πολιτικό Ήθος του Σωκράτη*, εκδόσεις Νικόδημος, Αθήνα 1979, σσ. 15-16.

### **Ξενόγλωσση**

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. London: The McMillan Company.  
Dewey, J. (1950). *Reconstruction in Philosophy*, 3<sup>rd</sup> Edition, New York: Mentor Books.  
Jaeger, W. (1968). *Παιδεία Β΄*, μετ. Γεωργίου Βερροίου, Αθήνα: εκδ. Παιδεία.  
Jorgensen, E. R. (1994). Justifying Music Instruction in American Schools: An Historical Perspective. In *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 120, Spring Editions: 1994.  
Kaplan, M. (1966). *Foundations and Frontiers of Music Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston.  
Lippman, E. A. (1964). *Musical thought in ancient Greece*, New York: Columbia University Press.  
Μαρρου, Η. Ι. (1961). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως κατά την Αρχαιότητα*, μετάφραση από την Ε΄ έκδοση Θ. Φωτεινόπουλου, Αθήνα.  
Neff, K. (1960). *Ιστορία της Μουσικής*, μετάφραση-προσθήκες-επιμέλεια Φοίβου Ανωγειανάκη, πρόλογος Μανώλη Καλομοίρη, Αθήνα: εκδόσεις

**Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου**

Η μουσική εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη κατά τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη

---

Απόλλων.

Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*, Boston: Beacon Press.

Reimer, B. (2009). *Seeking the Significance of Music Education, essays and reflections*, Lanham, Maryland: published in partnership with MENC: the National Association for Music Education, by Rowman and Littlefield Education.

Rowell, L. (1983). *Thinking about Music: An Introduction to the Philosophy of Music*, USA : The University of Massachusetts Press.

Verdenius, W. J. (1972). *Mimesis: Plato's Doctrine of Artistic Imitation and its Meaning to Us*, Leiden: E. J. Brill.

**Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου**

Υποψ. Διδ. ΕΚΠΑ

Τηλ.: 6974-886914

e-mail: aeliop@outlook.com.gr

fax: 27910-22182



ISBN Set: 978-960-99909-9-8

